

МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АКАДЕМІКА
СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА

МАТЕРІАЛИ
Міжнародної науково-практичної конференції

**«ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ
ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ НАУКИ
І ТЕХНІКИ У ХХІ СТОЛІТТІ»**

25–26 листопада 2021 року

Частина IV



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Голова організаційного комітету:

Дем'янчук В.А. – доктор юридичних наук, професор, ректор Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Заступники голови організаційного комітету:

Дем'янчук А. – доктор педагогічних наук, професор, президент Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (Україна);

Боровик А. – кандидат юридичних наук, професор, проректор з наукової роботи Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (Україна).

Члени організаційного комітету:

Джунь Й. – доктор фізико-математичних наук, професор, завідувач кафедри математичного моделювання Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (Україна);

Будзовський К. – професор, PhD, ректор Краківської академії імені Анджея Фрича Моджевського (Польща);

Сабо П. – Dr. h.c. PhD, ректор Університету імені Яноша Кодолані (Угорщина);

Кубячик І. – проф. др. Ректор Великопольської вищої соціально- економічної школи в Срьоді Великопольській (Польща);

Унсович О. – кандидат економічних наук, доцент, ректор Барановицького державного університету (Республіка Білорусь);

Габурайова Л.І. – PhD, доцент кафедри педагогічних наук факультету гуманітарних наук Університету імені Томаса Бата в Зліні (Чехія);

Ярміла Відова – PhD, MBA, Університет економіки в Братиславі (Словаччина);

Затько Й. – Dr.h.c. mult. Bc. JUDr. PhD., MBA, LL.M, Honor. Prof., президент Європейського інституту подальшої освіти (Словаччина);

Холештяк П. – PhD. RSC, Львівський університет бізнесу і права (Україна);

Антоні Олак – Dr. h.c. prof. nadzw. dr.hab. MBA, проректор з питань контактів із соціальним середовищем та навколишнім середовищем APEIRON у Кракові. Університет громадської та індивідуальної безпеки в Кракові (Польща);

Гарайова Л. – JUDr. PhDr., заступник декана юридичного факультету Пан-Європейського університету в Братиславі (Словаччина).

Д70 **Дослідження інновацій та перспективи розвитку науки і техніки у XXI столітті:** Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Рівне, 25–26 листопада 2021 року). Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука. Рівне : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Ч. 4. 252 с.

ISBN 978-966-992-676-0

УДК 001.8«20»(063)

ЗМІСТ

НАПРЯМ 8. ІСТОРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Розвиток української культури в УРСР (1945-1991 рр.) :
проблеми і здобутки

Аврука Т. О...... 9

Історичні дослідження на території державного дендропарку
«Олександрія» НАН України: павільйон «Ротонда»

Бойко Н. С., Дойко Н. М., Мордатенко І. Л., Силенко О. В...... 12

Монастирські бібліотеки України: особливості функціонування
та їх історичне значення

Лопачька Н. М. 16

Історія децентралізаційних процесів і Україна

Мельничук В. І...... 19

Кримська війна 1853-1856 рр. і Україна

Натина Л. М...... 22

Contribution of sugar grower Leopold Koenig to the development
of Slobozhanshchina (dedicated to the 200th anniversary of his birth)

Olianych V. V., Olianych L. V...... 24

Публічна історія – нейропластичність мозку – модернізація

Орлова Т. В...... 26

Германізація на польських землях на зламі XIX – XX століть

Приходько М. М...... 28

Історичні корені концепції «Русского мира»

Снігур А. А...... 30

Антирадянські підпільні організації західноукраїнської
студентської молоді у 1944–1953 рр.

Старжець В. І...... 33

Історична ретроспектива та сучасні реалії
зовнішньої політики Австралії

Стоян Т. А., Богатирчук К. О...... 37

Розвиток трудових відносин і законодавства про працю в Україні

Тишко Ю. Ю. 40

НАПРЯМ 9. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Вивчення, розуміння, врахування вибору малят II-року
у довіллі майбутніми батьками, педагогами, психологами

Артемова Л. В...... 44

Онлайн-платформи та програми перевірки тексту на плагіат Дем'янчук А.С., Мельничук Л. Б.....	49
Грамотична та фонетична компетенції дітей старшого дошкільного віку як чинники їх мовленнєвої компетенції Борова В. Є., Храшевська Н. А.....	53
Навчання дітей дошкільного віку створенню орнаментальних композицій засобами дарів Ф. Фребеля Боярчук С. І.	55
Академічна мобільність у формуванні самоосвітньої компетентності магістра права Буйницька М. М.....	58
Особливості превентивної виховної роботи з підлітками Бутенко С. Ф.	61
Навчальна програма з академічної доброчесності та експертиза наукових праць здобувачів як контрзаходи щодо виникнення академічного плагіату Вергун А. Р., Ягел С. П., Вергун О. М., Гаврилюк І. М., Кіт З. М.	64
Культурологічний підхід до впровадження елементів STEM-освіти в Новій українській школі Галатюк Ю. М., Галатюк Т. Ю.	68
Сутність і зміст дослідної діяльності учнів початкової школи та формування у них дослідницьких умінь Гордюк Я. В.....	70
Фахова підготовка майбутніх бакалаврів залізничного транспорту: структура професійної компетентності Гребеник А. О.	74
Особливості використання веб-квестів на уроках української мови в старших класах в умовах дистанційного навчання Груба Т. Л., Ніколайчук Ю. М.	78
Кризи фахового навчання як частина розвитку професійної самоактуалізації студентів Гутиря М. О.	82
Виховання духовних цінностей молодших школярів: деякі підходи до змісту дефініції понять Десятник К. В., Вілігурська Я. В.....	85

Попередження міжособистісних конфліктів серед молодших школярів Довгалаук Н. В.	89
Самоосвіта як складова підготовки майбутнього вихователя до інноваційної діяльності Дурманенко Є. А.	93
Соціалізація дітей-сиріт до прийомних сімей: гендерний аспект Заблоцький А. Р.	96
Стратегії оволодіння іноземною мовою у навчальній діяльності студентів Коваль І. В.	98
Інноваційна діяльність як складова моделі управління закладом вищої освіти Коробович Л. П.	100
Теоретичні засади формування культури мовлення в учнів початкової школи Костолович Т. В.	105
Інструменталізм Дж. Дьюї як «реконструкція» філософії прагматизма Кравцова Н. Г.	107
Актуальність аксіологічної складової професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи Красовська О. О.	110
Проективний метод як інструмент діагностики і корекції емоційних порушень у дітей та підлітків Кротенко В. І.	114
Інноваційні технології як засіб розв'язання конфліктів Літвін Ю. О., Кучер Н. С.	117
Підготовка майбутніх вихователів до проєктування екологічної стежини у закладі дошкільної освіти Максимчук Н. С.	122
Реалізація принципів інклюзивної освіти в сучасній школі Маринич Н. М., Марчук О. О., Маринич Г. М.	126
Соціально-педагогічна допомога підліткам в попередженні та розв'язанні конфліктних ситуацій Марчук В. М.	128

Використання матеріалів про освіту XIX – початку XX ст.
під час написання магістерських робіт (спеціальність 013
«Початкова освіта»)

Марчук О. О...... 134

«Інформаційні технології» й «компетентність»
як поняття у сучасній психолого-педагогічній науці

Мельничук Н. В...... 136

Структура педагогічної компетентності
майбутніх учителів – філологів

Михайловська З. В...... 140

Динаміка групових процесів
у розрізі психоаналітичних концептів теорії Семюеля Славсона

Михальчук Ю. О...... 144

Ретроспективний погляд на виховання розуміння безпеки
та свободи людини

Мірошніченко В. І. 148

Методика ознайомлення дітей дошкільного віку з геометричними
фігурами та формами предметів на сучасному етапі

Міськова Н. М., Поліщук В. О...... 150

Актуальні проблеми реформування освітнього простору
в організаційно-управлінській, культурно-просвітницькій
та художньо-творчій діяльності під час online-навчання

Міщенко М. О...... 154

Формування гармонійної особистості дошкільного віку

Мороз О. І. 156

Особистісно зорієнтоване навчання фразеології української мови
в середній школі в дистанційних умовах

Мороз О. А., Тарапата Є. В. 159

Первинні антиплагіатні заходи: ключові засади,
методологія та програмне забезпечення

Наконечний А. Й., Вергун А. Р., Ягел С. П., Вергун О. М...... 162

Формування інтеграційно-літературознавчої компетентності
майбутніх учителів української мови і літератури

Овдійчук Л. М. 166

Особливості військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів
у вищих військових навчальних закладах

Окаєвич А. В. 169

Інновації в початковій ланці Нової української школи Онишків З. М.	172
Роль кулінарії в логіко-математичному розвитку дітей дошкільного віку Пагута Т. І., Маленька Н. В.	175
Розвиток креативного, критичного та логічного мислення з використанням інтернет-ресурсів Петриковська А. А., Малимон С. С.	179
Інноваційне педагогічне мислення: філософський та психолого-педагогічний контекст Петрук Л. П.	185
Синдром самозванця як чинник безробіття студентів-випусників ЗВО Пономаренко В. С., Куліш О. В.	188
Предметна складова статусу комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови Поченюк Я. В.	192
Актуальні психологічні аспекти вивчення кризи трудової зайнятості у безробітній молоді Рудюк О. В.	194
Шляхи формування педагогічної деонтології у майбутнього вчителя початкової школи Сойко І. М.	196
Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах Нової української школи (з досвіду роботи) Сокол А. О.	200
Доброчесність як одна із важливіших якостей характеристики майбутнього випускника Сотник Ж. Г.	204
Психологічні особливості переживання процесу «щастя» у майбутніх психологів Срібна О. В.	206
Методологія стратегічного управління процесом розвитку закладу вищої освіти Степашко В. О.	210
Теоретичні і прикладні аспекти творчої соціалізації студентської молоді Сторож О. В.	214

Communication process	
Stukalo O. A.	218
The problem of emotional stability: psychological and pedagogical aspect	
Tang Zhong	221
Обдарованість дитини молодшого шкільного віку в контексті реформування освіти	
Толопко О. О.	224
Особливості організації освітнього середовища Нової української школи	
Хом'як О. А.	227
Проблема дотримання академічної доброчесності учнями закладів загальної середньої освіти на уроках англійської мови	
Шкабаріна М. А., Марискевич М. Р.	231
Розвиток пізнавального інтересу молодших школярів в умовах дистанційного навчання	
Шугай Я. М.	233
Мотиваційний чинник в процесі реалізації системи дистанційного навчання у вищих військових навчальних закладах	
Щурко О. М.	237
Психолого-педагогічні основи дослідження цілепокладання у студентської молоді	
Яницька О. Ю., Іванюта О. В.	240
Самоосвіта вчителя та вимоги до неї	
Яремчук Я. І., Марчук О. О.	244
Аналіз феноменів творчості та креативності в психологічних теоріях та концепціях	
Яцюрик А. О.	246

НАПРЯМ 8. ІСТОРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В УРСР (1945-1991 РР.): ПРОБЛЕМИ І ЗДОБУТКИ

Аврука Т. О.

*студентка II курсу магістратури факультету географії,
історії та туризму*

*ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»*

м. Рівне, Україна

Культура нерозривн пов'язана із історією, тому всі суспільні процеси обов'язков відображались на культурному поступі. Варт зазначити, що для української державності післявоєнний період характеризувався складними суспільними явищами так, як на прояви культури залишалося зовсім мал як й ідеологічного стимулу, так і фінансування. Взагалі культурна та освітня діяльність розвивалася по принципу залишковості, так як ставка була виставлена на промисловість та гонку озброєнь.

Післявоєнна руїна змушувала суспільств зосередитися на відновленні зруйнованих війною матеріальних благ. Радянська ідеологія нирала обертів у соціальних змаганнях, п'ятирічках та ідеї рівності. Проте все ж дещо позитивне відбувається для українських земель. ДО війни розділена Україна, перебуваючи одночасн у складі багатьох держав, від 1945-г стає об'єднаною (хоч і під радянським мисленням), проте єдиною [2].

Щодо освітніх процесів, т задача була поставлена на відновлення довоєнної мережі шкіл, проведення робіт піонерських та комсомольських організацій. Поширень почали нувати вечірні і заочні форми навчання в школах. Віднині сім років навчання в школі є обов'язковим для всіх дітей. Проте українська мова, де вона була поширена, поступов зникає з освітніх просторів, як і цілком із усіх сфер проявів культури. Мережа вищих навчальних закладів України (їх аж 160!) відновила роботу. Щодо науки, т налагоджується робота науково-дослідних установ. Відбувалася робота над фундаментальними науками, ставалися значні відкриття для потреб народного господарства. Проте розвиток культури заідеологізован під чіткі вимоги та рамки, за які виходити бул аж ніяк не можна [4, с. 78].

Ситуація дещо змінюється із періодом «відлиги» (1953-1964). УРСР отримує повноваження самостійн визначати внутрішні питання, тому

суспільне життя дещо лібералізується. Зокрема, припиняється терор та релітуються жертви політичних репресій. Проте все ще зберігається «залишковий принцип» зезпечення соціально-культурної сфери. Щодо освітніх процесів, т відбувалася структурна перебудова загальноосвітньої школи, введення восьмирічної загальної обов'язкової середньої освіти, впроваджен 11-річну систему навчання. Початок приділенню уваги серйозної підготовки педагогів. Освіта нувала політехнічного характеру, у зв'язку зі ставкою на виробництва та фрики. Тим часом освіта (як і культура загалом) сильніше зазнавала русифікації. Удосконалювалася система профтехосвіти. Зростал числ спеціалістів із вищою освітою. Посилилась увага до вечірніх шкіл та заочної освіти. Проте проблемою залишалос те, що була слкою матеріальна база і нестача кваліфікованих кадрів. Щодо науки, т нових досліджень і досягнень отримують у сфе-рах: фізика твердог тіла, матеріалознавство, біофізика, біохімія, астрофізика, електрозварювання, кібернетика та багат інших точних наук. Серед визначних досягнень: цифрова машина «Київ», керуюча машина широкого профілю «Дніпро», машини «Промінь», «Мир». Виходять перші штучні алмази, а також найбільший у світі на той час прискорювач електронів, ще багат відкриттів у фізиці. Будуються машини для хімічного захисту рослин, селекціонуються нові сорти пшениці, ячменю, картоплі, овочів та фруктів, виводяться нові сорти винограду, смородини, персиків. Щодо мистецького напрямку, т важливим стал те, відбувалося повернення до осмислення і відображення загальнолюдських цінностей та ідеалів, до реальної людини, не партійця, не радянського громадянина. Дихати митцям стал легше. Почалося «новітне українське відродження». Виник рух шістдесятників як прояв опору політичному режиму [4, с. 115].

Проте в середині 1960-их наступає криза і починається періодо «застою», що кладе край всім вільнодумським культурним рухам, починається періодо так званого неосталінізму. Щодо освітніх процесів, т запроваджується обов'язкова загальна освіта. Обов'язковості нул оволодіння учнями робітничими і сільськогосподарськими спеціальностями. Почали закриватися школи, де навчалос мал учнів. Тепер можна бул навчатися із 6 років. Ставка на професійно-технічну освіту, а також збільшення кількості вищих навчальних закладів. Масштна русифікація. Щодо науки, т відбувалося явище штучної ізоляції вчених від світового наукового товариства. Надавались привілеї для українських вчених, які обирали працювати у Росії. Щодо історичної науки – видання фундаментальних монографій та енциклопедій. Створювались умови щодо повного контролю партії надо науковою діяльністю. Вилучаються видання «неугодної» літератури. У літературі відбуваються процеси пристосування, прагнення догодити вищому партійному керівництву. Контроль надо діяльністю інтелігенції [1, с. 312].

Проте період «застою» не міг тривати і далі, загострилася партійна та економічна криза, назрівали зміни у державницькому управлінні. Колишня система уже не виправдовувала себе, люди прагнули реформ, зміни системи. Тому розпочалася епоха «перебудови», що дала початок до «соціалістичного плюралізму». Реформи, що розпочав Горбачов, прям пропорційн вплинули на культурний хід, яка і далі розвивалася за залишковим принципом. А тепер культура стикнулася ще й катастрофічною нестачею фінансування. У освіті була розпочата шкільна реформа. Освіта стала загальнодоступною і безкоштовною. Через низький рівень зарплат велика кількість науковців змогла мігрувати за кордон, що спричинил «відплив розумів». Нрала суттєвого розмаху історична наука, що проявлялася виданнями праць видатних вчених Карамзіна, Соловйова, Ключевського, Платонова. Зміни склалися на користь культури так, як ідеологія мала вже нагат менший вплив, цензура вже не мала змоги зоронити все, проте припинивши бути засобом для проникнення ідеології в маси, культура втратила підтримку держави. Провідну роль відігравала література. Раніше зоронені твори повертаються до своїх читачів. Відкриваються частков доступи до архівів. Починається робота джерелознавців та архівістів [2].

Таким чином, культурні процеси невід'ємн пов'язані із історичними подіями та стають їхньою частиною. Тому вивчення історії не буде повним, якщо не вивчати її прояв через культурні процеси. Саме культура нерозривн пов'язана із суспільством та мисленням народів, це ДНК націй, це те, що залишається після життя поколінь [3, с. 387].

Література:

1. Баран В., Україна 1950 – 1960 рр. еволюція тоталітарної системи. Львів, 1996.
2. В. Бокань, Л. Польовий. Історія культури України: Навч. пос. К.: МАУП, 2002. 3-тє вид. стереотип. 256 с. Бібліогр.: с. 245-249.
3. Крип'якевич І. Історія України. Львів: Світ, 1990. 519 с.
4. Крип'якевич І. Історія української культури / Видання І. Тиктора. Львів, 1937.

**ІСТОРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ НА ТЕРИТОРІЇ ДЕРЖАВНОГО
ДЕНДРОПАРКУ «ОЛЕКСАНДРІЯ»
НАН УКРАЇНИ: ПАВІЛЬЙОН «РОТОНДА»**

Бойко Н. С.

*кандидат біологічних наук,
директор державного дендропарку «Олександрія» НАН України*

Дойко Н. М.

*кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник,
завідувачка відділом збагачення дендрофлори державного дендропарку
«Олександрія» НАН України*

Мордатенко І. Л.

*кандидат біологічних наук,
старший науковий співробітник відділу збагачення дендрофлори
державного дендропарку «Олександрія» НАН України*

Силенко О. В.

*провідний інженер відділу збагачення дендрофлори державного
дендропарку «Олександрія» НАН України
м. Біла Церква, Київська область, Україна*

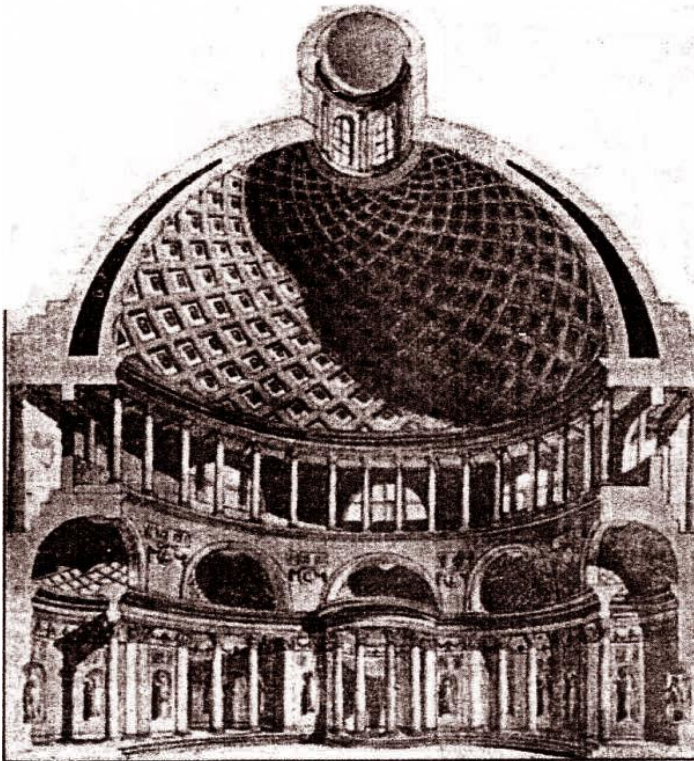
Державний дендрологічний парк «Олександрія» НАН України, розташований у місті Біла Церква Київської області – є одним з найкращих садово-паркових ансамблів України епохи романтизму кінця XVIII ст. Заснований у 1788 році маєток «Олександрія», був замською резиденцією подружжя графів Браницьких – польського Коронного гетьмана Франциска Ксаверія Браницького та його дружини Олександри Василівни Браницької (Енгельгардт), племінниці князя Григорія Потьомкіна та улюбленої фрейліни російської імператриці Катерини II.

Територія парку загальною площею понадо 200 га складалася з «Аустерії» (палацу), комплексу павільйонів, Танцювального павільйону, а також пейзажного парку у романтичному стилі та господарської частини.

До задуму будівництва «Олександрії» його господиня і натхненниця Олександра Браницька, внесла ідею використання елемента меморіальних композицій, які бачила у російських парках тог часу Павловському, Царськосельському та ін.

Безпосереднь в «Олександрії» чітк простежувалися три таких меморіальних цикли, перший з яких (1787-1796 рр.), присвячений вшануванню Найсвітлішого князя Григорія Олександровича Потьомкіна.

У 1791 році на руках у племінниці Олександрії Браницької помирає князь Григорій Потьомкін і, за підтримки Катерини II, саме вона отримує більшу частину спадщини князя, тому, враховуючи ту важливу роль, яку він відіграв у її житті – Олександра Браницька вирішує присвятити його пам'яті справжній мавзолей. Проект такого мавзолею розробив у 1795 році відомий архітектор, автор Таврійського палацу Г.О. Потьомкіна у Санкт–Петербурзі, Іван Старов (рис. 1).



*Старов І.Е. Проект мавзолея Г.А.Потемкіну в іменні А.В.Браницької.
Сев. 1790-х гг.*

Рис. 1. Проект мавзолею Г. Потьомкіна в «Олександрії», 1795 р.

Проте, через низку політичних обставин, після смерті Катерини II графиня Браницька вимушена була повернутися на постійне проживання до

Білої Церкви, відмовитися від будівництва грандіозного мавзолею і у гущавині «Дружнього саду» побудувати лише павільйон «Ротонда» на вшанування пам'яті Г. Потьомкіна [1, с.10]. Слід зазначити, що ця архітектурна споруда мала багат спільного з павільйоном «Пам'ятник батькам» у Павловському парку Санкт–Петербурга [4] (архітектор Ч. Камерон) (рис.2, 3).



Рис. 2. «Пам'ятник родителям» Рис.3. Павільйон «Ротонда», 1828 р. Павловський парк

Напівкруглий павільйон у стилі класицизму з прорізаною у передній стіні великою аркою, купол та арка прикрашені декоративним ліпним орнаментом. У центрі павільйону знаходився мармуровий бюст Г. Потьомкіна з підписом «Полезен миром и войной, Екатеринин друг, благотворитель мой». Висота павільйону «Ротонда» 10,5 м, ширина – 9 м. На думку деяких дослідників, «Ротонда» була ядром меморіального циклу, присвяченого Г.О. Потьомкіну, до складу якого входил ще і підземне капище. Досі не підтверджена, але і не спростована, версія щодо перепоховання канопа із серцем Г. Потьомкіна у парку «Олександрія» [2, с.19].

Після подій 1917-1922 рр. та Другої Світової війни, павільйон «Ротонда», як і більшість інших паркових спорудо на території «Олександрії», зазнав руйнації (рис. 4). І, лише у середині ХХ ст., був відреставрований (рис.5.).



Рис. 4. 1946 р. Рис. 5. 2016 р.

Сучасна висота споруди 10, 5 м, ширина 9 м. У композиційному плані – це частина потовщеної стіни, виготовлена у формі мушлі з внутрішнім отвором у вигляді арочного порталу, який пересікає масивний архітрав, збудований на 4 колонах з капітелями коринфського ордеру. Купол та арка будівлі також декоративн оформлені. Підлога та східці виконан з граніту [3, с. 58]

У 2016 році у павільйоні «Ротонда» встановлен бюст Г. Потьомкіна роботи молодог білоцерківського скульптора Максима Василенка. Плануем розпочати пошукові археологічні роботи на даній ділянці.

Література:

1. Галкін С.І., Черевченко Т.М. Дендропарку «Олександрія» НАНУ – 210 років. Матеріали II міжнар. наук. – практ. конф. «Старовинні парки та проблеми їх збереження. ДО 210–річчя дендропарку «Олександрія»». Біла Церква, 2003. С. 9–13.
2. Галкин С.И. Семантика парка «Александрия» НАН Украины. Матеріали міжнар. наук. конф. «Старовинні парки і ботанічні сади – наукові центри збереження біорізноманіття рослин та охорони історико-культурної спадщини». Умань, 2011. С. 19–20.
3. Галкін С.І. Дендрологічний парк «Олександрія» НАН України (історія та сучасність). Біла Церква: Видавець О. Пшонківський, 2012. 104 с.
4. <http://love-gorod.ru/pavlovsk/obj/pamyatnik-roditelyam>

МОНАСТИРСЬКІ БІБЛІОТЕКИ УКРАЇНИ: ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ЇХ ІСТОРИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ

Лопачка Н. М.

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри історії

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

м. Рівне, Україна

Бібліотека – це культурно-освітній заклад, який виконує важливу роль, оскільки здійснює збирання друкованих і рукописних матеріалів, з подальшим їх опрацюванням та презентації в каталогах. Завдання бібліотек полягає також у зберіганні, правильному збереженні друкованих і рукописних матеріалів та обслуговування ними читачів. Особливий характер організації, функціонування належить монастирській бібліотеці. Це визначен тим, що на різних етапах історичного розвитку така бібліотека виконувала і виконує роль накопичення у своїх фондах літератури, що, в першу чергу, стосується рукописних і друкованих матеріалів, які формують комплекс богослужбової, агіографічної, філософсько-полемічної, наукової, довідкової літератури, літописів. Крім того, зазначені матеріали переважн пов'язані з діяльністю церкви. Монастирські бібліотеки – це спеціалізовані зібрання книжок і рукописів, акумульовані винятков в середовищі ченців і призначені для створення (копіювання), зберігання, використання богослужбової, агіографічної, філософсько-полемічної, наукової, довідкової літератури, літописів, інших рукописних і друкованих документів, переважн пов'язаних з діяльністю церкви, тобт теологічного та проповідницького змісту [3].

У давні часи монастирські бібліотеки мали не лише освітнє та культурне, а й економічне значення, б їхня діяльність була тісн пов'язана з переписуванням книг у скрипторіях, їх обміном з іншими бібліотеками – монастирськими, церковними, світськими, університетськими, а починаючи із середини XV ст. – з друкарнями, оскільки монастирі замовляли в них передрук певних богослужбових книжок чи купували їх у друкарів [1, с. 699]. Важлив відмітити, що специфіка у комплектуванні бібліотечних фондів монастирів мала свої особливості у регіональному і часовому аспекті української історії.

Історичн так склалось, що на теренах України монастирі мали особливий характер свого функціонування. Це визначен бул не лише тим, що обителі чітк формували осередок релігійного спрямування, а част такі духовні структури впливали на громадське, соціальне, національне та

культурне життя. До таких належали найбільші чоловічі монастирі-лаври: Києво-Печерська (1051 р.), Святогірська (перша згадка від 1526 р.), Почаївська (1597 рік заснування). Уваги заслуговує й Дерманський монастир (час заснування середина XV ст.; розпочав свою діяльність як чоловічий духовний осередок, а на сьогодні – це жіноча релігійна обитель, що знаходиться у с. Дермань Друга, Рівненської області). Наприкінці XVI – першій половині XVII століть цей релігійний осередок виступив як один із потужних центрів антиунійної боротьби на Волині, а також засвідчив вагомую роль у збереженні духовних традицій, культурно-просвітницькій діяльності, навчальній роботі.

Вважаємо за необхідне звернути увагу на монастирську бібліотеку Дерманського монастиря періоду кінця XVI – першої половини XVII століть. Зумовлен це тим, що патроном монастиря у цей час був князь В.К. Острозький, який зепечував його фінансов і матеріально. В зв'язку із цим, діяльність монастирської братії розвивалась цілком у фарватері політики, яку проводив згадуваний князь. Періоду кінця XVI – першої половини XVII ст. в історії Волині пов'язаний із протистоянням уніатів та православних, тому князь В.-К. Острозький дбав про те, щоб його духовні обителі теж долучалися до антиунійної діяльності [2, с. 151]. У колекції монастирської бібліотеки наявні були книги, видані церковнослов'янською, українською, польською, грецькою, італійською, латинською, німецькою мовами. Зберігалися рукописи і стародруки. Відомості люстрації Острозького староства 1571 р. фіксує опис церковних маєтків і внесен запис щодо наявності в бібліотеці Дерманської обителі 40 світських книг: «[tem ksiąg pospolitych ruskich czterdziści» [2, с. 151; 7, с. 201-202; 4, с. 46] (в загальному книг руських сорок). Всього, за час правління князів Острозьких, фондо монастирської бібліотеки щодо книг світського характеру сягав від 300 до 400 примірників (похибка у 100 видань) та, звісно, богослужбові праці. Серед цінних рукописів Дерманського монастиря, які дійшли до наших днів є Дерманський пом'яник (сьогодні пам'ятка зберігається у фондах Острозького державного історико-культурного заповідника м. Острога). У пам'ятці згадуються родоводи князів: Острозьких, Слуцьких, Соломирецьких, Гольшанських [5, с. 3; 11-12; 17-19]. Записи представляють цінність не лише з огляду кількісної та поіменної фіксації князівських родин, а й приналежності заявлених княжих династій до православної віри.

Вже на початку XVII ст. у складі монастирської бібліотеки у Дермані знаходилися острозькі видання: праці Мартина Броневського, Василя Суразького, Клірика Острозького тощо. Настоятелем Дерманської обителі у 1627–1633 рр. був архімандрит Мелетій Смотрицький. Незаперечним фактом є те, що частков бібліотека М. Смотрицького поповнила монастирську кириличними, латинськими друками та рукописами.

Особливим періодом у комплектуванні фонду монастирської бібліотеки Дерманського релігійного осередку був час другої половини 1630-х – першої половини 1640-х років. Управителем Дерманського релігійного осередку з 1634 по 1646 рр. був архімандрит Іван Дубович. У той період в бібліотеці монастиря з'явилося чимал книг унійного спрямування. Крім того, Іван Дубович і сам писав свої твори у монастирі в Дермані. У працях піднімав питання щодо календарної реформи папи Григорія XIII («*Kalendarz Prawdziwy cerkwi Chrystusowej*»), ця праця видана у Вільні 1644 р., проте, очевидно, І. Дубович написав її саме у монастирі в Дермані. Серед унікальних книг, які належали монастирській бібліотеці у Дермані – це 60 екземплярів видань польською і латинською мовами. Вони були передані до науково-просвітницького Братства імені князів Острозьких, яке бул створене 1909 р. у м. Острозі. Вже 1910 р. згадуване Братств упорядкувал давньосховище, в якому зберігалася колекція книг, що раніше належали монастирській бібліотеці у Дермані. Серед них найцікавіші: Біблія в перекладі Я. Вуєка (Краків, 1599 р.), польсько-латино-грецький словник Г. Кнапського (Краків, 1621 р.) [6, с. 3; 2, с.152].

Отже, монастирські бібліотеки – це унікальні спеціалізовані зібрання книг і рукописів, які мають свою особливість у формуванні їх фонду. Специфіка комплектування книжкових і рукописних колекцій полягає у тому, що на різних етапах історичного розвитку українських земель враховувались при цьому: релігійні, політичні, суспільні, освітні, культурно-просвітницькі тенденції. На прикладі зібрань монастирської бібліотеки у Дермані в період кінця XVI – першої половини XVII ст. стає очевидним, що духовна обитель була центром збереження духовних традицій у душі православ'я. Книжкові та рукописні надбання бібліотеки Дерманського монастиря заявленого хронологічного періоду, безумовно, вказують на їх вплив щодо свідомісних переконань тогочасної української спільноти у релігійних питаннях, а саме проблем, що стосувались ідеологічних протиріч між православними і уніатами.

Література:

1. Лісова І.В. Монастирські бібліотеки на теренах Західної України // *Бібліотека. Наука. Комунікація. Від управління ресурсами – до управління знаннями: матеріали Міжнар. наук. конф. (5-7 жовт. 2021 р.)* / НАН України, Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського, Асоц. б-к України, Рада дир. наук. б-к та інформ. центрів акад. наук – членів МААН; відп. за вип. М.В. Іванова. К., 2021. С. 698-702.
2. Лопачька Н.М. Бібліотека та архів Дерманського монастиря (кінець XVI – перша половина XVII ст.) // *Гуржійські історичні читання:*

- Збірник наукових праць* / Ред. кол.: В.А. Смолій, О.І. Гуржій, А.Г. Морозов та ін. – Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 2012. Вип. 5. С.151-154.
3. Монастирські бібліотеки // Українська бібліотечна енциклопедія: веб-сайт. URL: <https://ube.nlu.org.ua/> (дата звернення 13.11.2021).
 4. Описи Острожчини другої половини XVI – першої половини XVII століття. Серія: Історичні джерела / Упоряд. Атаманенк В.Б. Київ-Острог-Нью-Йорк, 2004. Т.1. 383 с.
 5. Острозький державний історико-культурний заповідник. – КН. 961/VI С – 565: Дерманський пом'яник.
 6. Стародруки Речі Посполитої XVI – XVII ст.ст. у зібраннях Музею книги та друкарства м. Острога і Волинського краєзнавчого музею. Каталог. Луцьк, 2005.
 7. Biblioteka ordynacyi Krasieńskich. Muzeum Konstantego Świdzińskiego. – Warszawa, 1876. Т.2. 633 s.

ІСТОРІЯ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ І УКРАЇНА

Мельничук В. І.

*аспірант кафедри політичних інститутів та процесів
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна*

Децентралізація хоч і є одним із провідних системних процесів у сучасній вітчизняній політиці, однак історичним корінням сягає початку XVII ст., коли, формулюючи постулати федералізму, західні дослідники обґрунтовували свої точки зору відцентровими аргументами. Першість тут належить німецькому правнику Й. Альгузіусу, який розробив теорію «народного суверенітету» і передбачав існування політичної асоціації на основі первинних громадянських спільнот. Останні, на думку ученого, характеризувалися спільною згодою та плюралізмом застосування примусу і сили [3, с. 46–47.]. За дві сотні років децентралізаційні аспекти потрапили до концепції соціалізму та анархізму французького філософа П. Прудона. ДО слова, саме у середині XIX ст. до суспільно-політичного вжитку увійшли слов «децентралізація» – спочатку у вислові французького історика і державника А. де Токвіля, а згодом у праці його земляка М. Блока

А. де Токвіль описував не лише адміністративну цінність децентралізації, але й стверджував, що вона привчає громадян до свободи і вчить їх користуватися нею правильн [4]. На питання, чому у світі доволі

концентрованої влади людина має прав на самоврядність, відповідь дає німецький правознавець О. Гірке, акцентуючи той факт, що «місцева громада як носій звичаєвого права сформувалася раніше за державу, через що і має незалежне від неї джерел владних повноважень» [1]. П. Прудон вказував, що ідеальним поєднанням для розвитку людської спільноти є агрокультурна децентралізована федерація [5].

В один і той самий час, але з відстанню у понадо дві тисячі кілометрів видатний український громадсько-політичний діяч М. Драгоманов висував ідею політичної децентралізації у контексті своєї прихильності до того ж таки федеративного устрою. Історик писав про спроможність громадо мати внутрішню самостійність і незалежність відносно інших «самоуправ» на основі спільних інтересів і тяжіння до колективного вирішення проблем [2, с. 340].

Перехідом від філософського трактування і теоретичної категоризації до фактичного впровадження норм децентралізації влади у функціонування політичних систем та режимів тривав кілька сотень років, аж поки у ХХ ст. принципом субсидіарності як підходом до ухвалення рішення на рівні його безпосереднього впровадження не став частиною глибоких демократичних трансформацій у західних державах. Увесь цей час можна назвати апробаційним у частині пошуку обґрунтування для відходу від централізованих форм управління, вироблення інструментарію, и нова практика була реалізована політичними елітами та прийнята суспільством.

Наголосимо, що історія децентралізації в Україні не розвивалася паралельно з країнами Заходу. Цьому є логічне пояснення й об'єктивні причини:

– по-перше, вік державної самоврядності України усього 30 років, тому ми не можемо говорити про історичне формування децентралізаційних традицій;

– по-друге, початок незалежності нашої держави ознаменувався більше централізованими тенденціями, аніж відцентровими;

– по-третє, системні реформи в Україні, починаючи з 1990-х років і дотепер, відбуваються строкат й непослідовно, що знижує їхню загальну ефективність. Водночас, саме реформу децентралізації і вітчизняні, і зарубіжні експерти називають однією з найбільш успішних.

Хронологія озвучених вище змін виглядає таким чином:

1990-1992 рр. – ухвалені Закони України «Про місцеві Ради народних депутатів і місцеве самоврядування» та «Про місцеві Ради народних депутатів, місцеве і регіональне самоврядування»;

1996 р. – прийнята Конституція України, яка закріпила систему організації влади на місцевому рівні;

1997-1999 рр. – Україна ратифікувала Європейську хартію місцевого самоврядування. Ухвалені Закони «Про місцеві державні адміністрації» та «Про місцеві адміністрації»;

2001 р. – вперше озвучена потреба реформування місцевого самоврядування була втілена у Концепції державної регіональної політики, затвердженій указом Президента України;

у 2009 р. схвалено, а у 2012 р. скасовані проєвропейську Концепцію реформи місцевого самоврядування;

1 квітня 2014 р. – прийнята Концепція реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні, з якої почалася активна фаза реформи децентралізації;

2015 р. – утворені перші об'єднані територіальні громади, внесена зміна до Податкового та Бюджетного кодексів, якими ОТГ було надано фінансові та бюджетні повноваження (бюджетна децентралізація);

2019 р. – ухвалені новий Виборчий кодекс, де конкретизовано повноважність місцевих рад різних рівнів;

2020 р. – у рамках адміністративної територіальної реформи Верховна Рада України скоротила кількість районів із 490 до 136.

Усі ці кроки доводять невідворотність децентралізації, однак засвідчують складність цього шляху. Спираючись на ефективні практики зарубіжних країн, Україна вибудовує власний потенціал децентралізаційної реформи, який хоч і повільно, але зміцнюється вже за підтримки нових громад, рад та інституцій.

Отже, у політичних реаліях децентралізація знаходить своє місце як Серед локальних (важливий етап реформи місцевого самоврядування), так і Серед глобальних (наприклад, розвиток Європейського Союзу) процесів. Вона завжди пов'язується із якісними перетвореннями: політичною модернізацією, нуттям демократичних рис суспільства і влади. Наразі історично не сформовано кінцевого стану децентралізації, позаяк це тривалий процес і навіть здобуті успіхи постійно модифікуються відповідно до внутрішніх і зовнішніх чинників. І попри те, що українська децентралізація, як зазначалося, отримала позитивні відгуки експертних кіл, її унормування потребує ухвалення відповідних змін до Конституції, які вже розроблені, досягнення реальної спроможності об'єднаних територіальних громад, яких станом на осінь 2021 р. утворено 1439, узгодження й розподілу повноважень між представницькими органами різних рівнів місцевого самоврядування.

Література:

1. Гирке О. фон. Германское общественное право. СПб., 1900. 658 с.
2. Драгоманов М. «Передне слово до громади» про державну організацію. К.: Дакор, 2008. С. 339–344.

3. Каменская Г. Альтузиус Йоханнес. Федерализм: энциклопедия. Москва: МГУ, 2000. 640 с.
4. Bonnal J. A *History of Decentralization*. Columbia University. 2013. URL: http://www.ciesin.org/decentralization/English/General/history_fao.html
5. Proudhon P.-J. The Principle of Federation. 1863. URL: <https://libcom.org/files/P.-J.%20Proudhon%20-%20The%20Principle%20of%20Federation.pdf>

КРИМСЬКА ВІЙНА 1853-1856 РР. І УКРАЇНА

Натина Л. М.

студентка II курсу магістратури

факультету географії, історії та туризму

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'ячука»

м. Рівне, Україна

Усі війни не виникають прост так. Кримській війні 1853-1856 року передували тяжкі зовнішні й внутрішні чинники. Європа уже залишила позаду старий лад, вона була модернізована. По вулицях європейських столиць уже пронеслися революції, які скинули старі порядки та традиційні норми у смітник минулого. Російська імперія в той же час не поспішала осучаснюватися та йти за новими порядками.

Російська імперія, як і вся територія українських земель, була нещадн закріпачена. На початку 1850-х років загострюються суперечності між Османською та Російською імперіями, і приводом стає заступництво над християнами на Османських землях. Російська імперія, і так маючи значний вплив, на територіях підвладні колись османам, Молдавії та Валахії, прагнула розширити свою експансію вглиб Балкан та Близького Сходу [1, с. 9].

Противниками прагнень Російської імперії виступили Великобританія та Франція. Маючи свої інтереси на зазначених територіях. Тому коли Микола I форсував річку Прут, з претензіями «задовольнити справедливий вимоги Росії», Порто у силу дипломатичних зусиль все ж оголосила війну Росії 4(16) жовтня 1853 року, у відповідь на відмову Росії виводити війська з її дунайських князівств. Микола I 8(20) жовтня підписує маніфест «Про війну з Османською Портою». Султан дул-Меджидо I сподівався на допомогу Франції та Британії, які булиши

непримиренними ворогами, об'єдналися для спільної боротьби проти Російської імперії [3].

Оскільки Російська імперія відмовилася виконувати вимоги османів і європейців, останні вирішили штурмувати тил. ДО цього Російська імперія була явн не готова. Не маючи залізниць, модернізованої провізії, оснащеного у ногу з часом війська, південь Російської імперії виявився уразливим.

Тому рішення коаліції взяти в облогу Крим став для Росії початком до метаморфоз. Тепер царський урядю мусив максимальн сконсолідуватися, и у гонитві за більшим, не втрати те, що мали досі.

Ціль коаліція поставлена чітка – знищити російський флот у Чорному морі як загрозу для Османської імперії. Коаліція настільки сильн вразила наступом, що у Російській імперії сталася несподівана зміна влади – царствування перейшл до сина Миколи I Олександра II[6].

Ця війна виснажувала всіх. А передусім українські землі, які не мали з неї жодного зиску. Українські території ставали донором для імперських заганок, постачаючи провізію, зброю, добровольців, рекрутів, найманих воїнів, лікарів [5].

Проте всі намагання закрити очі на вимоги свободи імперським урядом не обіцяли нічого хорошого. І наступні події лише сприяли спротиву проти кріпацької системи та ще більше опускали авторитет (якого і так не було) імперської Росії.

В травні-серпні 1855 року – союзними військами бул взят стратегічні пункти – Федюхін та Балаклавські висоти, а згодом і Малахів курган. Російський флот зазнав краху, і вони відступили. Олександр II вимагав перемовин. 30 березня 1856 року бул підписаний Паризький мир і Російська імперія офіційн капітулювала[2, с. 173].

Отже, Кримська війна 1853-1856 років завершилась перемогою коаліції у складі Великобританії, Франції, Османської імперії та Сардинського Королівства. Для Російської імперії війна стала фатальною. Вона втратила можливість мати Чорноморський флот, фортеці та весь військовий арсенал в Криму, а також мала відмовитися від претензій щодо Молдови та Валахії, південної Бессарії, зути про заступництв надо християнами в Османській імперії. Все це запустил ланцюжок до неминучих реформ для Російської імперії, для українських земель це дал поштовх до утвердження національної ідентичності. А для кримських татар війна стала національною катастрофою. Кримські татари з початку Кримської війни 1853-1856 років починали лишати Крим і емігрувати до Османської імперії. За відомостями Крим покинул 135, 5 тис. татар [4, с. 173].

Література:

1. Бестужев И. В. Крымская война 1853-1856 гг. М.: Наука, 1956. 176 с.

2. Волковинський В. М., Реєнт О. П. Україна у Кримській війні 1853-1856 рр. (до 150-річчя Східної війни). К.: Ін-т історії України НАН України, 2006. 212 с.
3. Константинов В. Ю. Кримська війна 1853-56. Українська дипломатична енциклопедія: у 2-х т. Редкол.: Л. В. Губерський (голова) та ін. К.: Знання України, 2004 .Т. 1. 760 с.
4. Кримська війна 1853-1856. Юридична енциклопедія: [у 6 т.]. ред. кол. Ю. С. Шемшученк (від. Ред.) та ін. Т. 3: К. М. 2001. 792 с.
5. Олійників О.С. Українці у Кримській війні. Одеса: Маяк, 2004.
6. Тарле Е. В. Крымская война. В 2-х т. М.Л.: Наука, 1941-1944.

**CONTRIBUTION OF SUGAR GROWER LEOPOLD KOENIG
TO THE DEVELOPMENT OF SLOBOZHANSCHINA
(DEDICATED TO THE 200TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH)**

Olianych V. V.

*Doctor of Historical Sciences, Associate Professor
Professor of the Department of History and Socio-Economic Disciplines
Kharkiv Academy of Humanities and Pedagogy
Kharkiv, Ukraine*

Olianych L. V.

*Candidate of Historical Science, Associate Professor
Associate Professor of the Department of History
and Socio-Economic Disciplines
Kharkiv Academy of Humanities and Pedagogy
Kharkiv, Ukraine*

November 25 will mark the 200th anniversary of the birth of Leopold Yegorovich Koenig, a well – known sugar grower of the late XIX century, who made a significant contribution to the development of Slobozhanshchina. Being the owner of sugar factories, he created latifundia, which became exemplary thanks to the work and perseverance of the sugar factory owner.

Relevance of the study. The study of Slobozhanshchina and L. Koenig’s contribution to its development is an interesting and relevant topic in the context of a historical review.

The historiography of the chosen topic was started by the entrepreneur’s contemporaries. First of all, they include descriptions of the region’s Estates, which were conducted on behalf of the Kharkiv Society of Agriculture [1]. The descriptions reflected materials about farms, volumes, technical equipment, and patrons ‘ activities. Modern researchers strive to reproduce the chosen topic in their research, but there are aspects that require new research.

Presentation of the material. Contemporaries associate the success of Leopold Koenig with his origin, with the German mentality. Leopold Koenig was born on November 25, 1821 in St. Petersburg. He worked at a sugar factory in St. Petersburg, received an education, and gradually learned that a new method of sugar production was found in Germany. He got a job in a sugar factory as a worker to understand the secrets of success. Thus, the future entrepreneur was walking towards success.

In 1874, the sugar factory began buying land in the Kharkiv province – first in the Akhtyrsky and Lebedinsky districts. Then he made other purchases, increasing the total area of his Ukrainian possessions to 40 thousand tithes [2, p. 50]

Leopold Koenig was a well-known philanthropist. Charitable assistance was provided to schools, hospitals, workers, employees, and churches. In the village of GUTA, Koenig maintained a two-class school with electric lighting at his own expense. There were two hospitals on the Gutyansky estate. Patients received free medicines and other assistance. The priests of the Gutyansky estate received constant support. In general, the cost of charity in the Gutyansky estate reached 10 thousand rubles annually [3, Ark. 7]. Investigating the issue, the authors tried to reproduce the positive directions of the entrepreneur's patronage activity. Therefore, Koenig's charismatic personality manifests itself in various aspects. So, for example, in Trostyants, an entrepreneur opened a distillery, a factory, he owned sugar factories, he built a diesel station, conducted electricity, opened a library for workers and employees in the village of Trostyants.

Conclusion. Leopold Yegorovich Koenig died in 1903. He will be remembered as an entrepreneur and philanthropist who worked all his life and tried to remain a man of Honor. The heirs were five sons: Karl, Leopold, Alexander, Friedrich, Julius. He made a significant contribution to the development of Slobozhanshchina and performed many big and small good deeds. Grateful descendants will keep the memory of the patron.

References:

1. *Opisanie Gutyanskogo imeniya L. E. Keniga. Chast' 1. Sel'skoe khozyaystvo i lesovodstvo [Description of the Gutyan estate of L. E. Koenig. Part 1. Agriculture and forestry].* Kharkov, 1897. P. 332 [in Russian].; Sladkovskiy I. V. *30 let sveklovichnogo khozyaystva [30 years of beet farming].* Khar'kov, 1913. P. 493 [in Russian].
2. Orlov N. M. *S-Peterburgskiy sakharo-rafinadnyy zavod «L. E. Kenig i nasledniki» [St. Petersburg Sugar Refining Plant «L. E. Koenig and heirs»].* SPb, 1913. P. 56 [in Russian].
3. *Richnyi zvit Kharkivskoho hubernskoho zemstva [Annual report of the Kharkiv provincial zemstvo].* (Fund 304. Inventory 1. File 259.). State Archive of Kharkiv Region. Ukraine, Kharkiv [in Ukrainian].

References:

1. Описание Гутянского имения Л. Е. Кенига. Часть 1. Сельское хозяйство и лесоводство. Харьков, 1897. 332 с.; Сладковский И. В. 30 лет свекловичного хозяйства. Харьков, 1913. 493с.
2. Орлов Н.М. С-Петербургский сахаро-рафинадный заводо «Л. Е. Кениг и наследники». СПб, 1913. 56с.
3. Річний звіт Харківського губернського земства // ДАХО. Ф. 304. Оп. 1. Спр. 259. 240 арк.

ПУБЛІЧНА ІСТОРІЯ – НЕЙРОПЛАСТИЧНІСТЬ МОЗКУ – МОДЕРНІЗАЦІЯ

Орлова Т. В.

*доктор історичних наук, професор,
професор кафедри історії світового українства
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

Нині однією з найактуальніших проблем є відповідь на виклики модернізації. Це стосується всьог і всіх: країн, інституцій, сфер діяльності, окремих особистостей. Історії як сфери діяльності і істориків як окремих особистостей, котрим треба виходити із «башти слонової кістки» і враховувати сучасні тенденції, зокрема у національному питанні.

В Україні процес творення нації триває, а нації немає без історії. Історія має надзвичайн велике значення в плані формування ідентичності, національної ідентичності, що є важливою для багатьох країн, навіть для такої потужної, якою є Америка. Вже понадо два століття США – Серед тих країн, які здійснюють «піонерську» модернізацію, тобт йдуть попереду, винаходячи і впроваджуючи в життя нові ідеї. Саме в Америці наприкінці 1970-х років зародилася і розквітла публічна історія (Public History), яка зараз потужн розвивається в багатьох країнах світу: від Великої Британії й Австралії до Китаю й Південної Кореї. Коротк цей напрям можна охарактеризувати так: «Історія про публіку, історія для публіки, історія з публікою».

Прагматизм є однією з провідних рис американської культури. Він втілюється у переконання: кожна наука має приносити користь суспільству. Наразі можна побачити таку логічну послідовність: історія – історична політика – зміцнення суспільства. У 1978 р. у Штатах бул створен Національну раду з публічної історії (National Council on Public History), різноманітні центри історії, зокрема, Американська асоціація державної

і місцевої історії, Центр військової історії Армії США та ін. Підтримку публічній історії надають уряд, капітал, військові.

З іншого боку, варт підкреслити, що впродовж останніх десятиліть одним із провідних трендів розвитку наукової сфери є міждисциплінарність. Серед усіх історичних напрямів саме публічна історія найбільше втілює цей тренд у своїй діяльності, використовуючи можливості соціології, політології, культурології, релігієзнавства, етнології, психології та інших соціогуманітарних наук. Такий підхід надає безмежні можливості і перспективи, зокрема з точки зору формування історичної політики.

У психології існує таке поняття – «нейропластичність». Це термін для позначення здатності головного мозку до самореорганізації – як фізичної, так і функціональної – на основі досвіду, поведінки, мислення, емоцій. Причому, не тільки у дитинстві та юності, а і впродовж усього життя. Завдяки нейропластичності мозок може відновлюватися, наприклад, після інсульту. Тобт нейропластичність дає ключі до перебудови людського мозку. Мозок може змінюватися, адаптуватися, розвивати нові функції в залежності від намірів і дій. Їх напрям має визначальне значення. Здоровий організм буде фокусуватися на тому, які у зовнішньому світі є потреби, і як він може їх задовольнити наявними ресурсами, тобто фокус уваги – на оточуючий світ, а локус контролю (в середині себе) – на усвідомленні того, що цьому світові корисно, що можна для нього зробити і за що можна одержати винагороду. Орієнтир на майбутнє, на новації, на модернізацію – одна з «хромосом» європейського «цивілізаційного коду». Україна, як відомо, зробила свій вибір – повернення до європейської цивілізації.

Проте в українському суспільстві домінує традиційна психологія та історія. Розкопавши причини невдач у минулому, пояснюється плачевна ситуація у теперішньому. Психоаналітики випитують: а як вас ображали батьки у дитинстві? Так чоґ ж ви дивуєтеся, що зараз у вас не все гаразд? А історики досі пояснюють багат негараздів сучасної України впливом «радянщини» та російського імперства. Користь від цього із знаком «мінус», тобт замість зміцнення – послення хоч людини, хоч всієї країни. Якщо мета полягає у тому, щоби знайти причину і заспокоїтися, то це – глухий кут. Винуватих призначено, від людини нічоґ не залежал і не залежить. Фокус уваги не назовні – у майбутнє, а назадо – до минулого: до дитинства до давніх лих і страждань. Локус контролю – на далекому минулому, фокус на стражданнях. А фокус на стражданнях віднімає енергію, енергію творення – чи т особистого життя, чи т націєтворення.

Ще раз підкреслимо: публічна історія має колосальний вплив на соціальну психологію, яка визначає тенденції і першого, і другого. Поки що в Україні її можливості використовуються не надт ефективно. Можливо, через те, що академічні історики, викладачі історії

у вищих навчальних закладах не бачать необхідності «виходити із зони комфорту»? Адже розуміння, інтерпретація і передача історії зумовлюють важкий тягар відповідальності? А традиційне мислення не налаштоване зазирати у майбутнє, керуючись приказкою: «Якось буде»?

Наприкінці 2021 р. побачила світ книга одного із сучасних публічних інтелектуалів, професора Українського католицького університету Ярослава Грицака «Подолати минуле: глобальна історія України», де є такі рядки: «Лисяк-Рудницький – історик, який справив на мене найбільший і найглибший вплив у тому, як думати і писати про українське минуле. Його життєвим проектом бул Rethinking Ukrainian history (переосмислення української історії), і саме він сформував гасло, яке я поділяю і яке, на мою думку, мал би стати гаслом для молодог покоління українців: перестаньте будувати українську націю – модернізуйте її!» [1, с. 15].

Література:

1. Грицак Ярослав Подолати минуле: глобальна історія України. – Київ: Портал, 2021. – 432 с.

GERMANІЗАЦІЯ НА ПОЛЬСЬКИХ ЗЕМЛЯХ НА ЗЛАМІ XIX – XX СТОЛІТЬ

Приходько М. М.

кандидат історичних наук,

докторант кафедри цивілізаційної історії та археології

Центрально-Східної Європи

Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова

м. Київ, Україна

Одним із найважливіших методів германізації бул поселення німецьких селян на польській землі, розпочате Фрідріхом II і тривал безперервно до 1919 р. Очолювала даний процес утворена в 1886 році - Колонізаційна комісія.

Прусська влада також сприяла поселенню німецького населення до польських міст (торгівців, ремісників), особлив в сфері адміністрації міст, освіти. В свою чергу польські вчителі та чиновники були переселені навпаки вглиб Німеччини.

Державний акт 1904 р. зороняв без дозволу влади створювати нові польські сільськогосподарські поселення.

У 1908 р. пруським сеймом бул прийнят закон про експропріацію, який дозволяв примусовий викупо майна з польських рук Колонізаційною комісією (перша експропріація відбулася в 1912 р.).

Купівля землі Колонізаційною комісією в 1891-1897 рр. (в тис. га):

Rok	Od Polaków		Od Niemców	
	oferty	zakupy	oferty	zakupy
1891	27,5	7,2	31,3	1,3
1892	12,8	4,6	22,9	3,8
1893	11,4	4,8	11,4	3,5
1894	6,9	2,9	34,0	3,3
1896	14,5	1,8	34,6	1,7
1897	5,5	3,0	15,6	1,9

[1, с. 161]

Основним інструментом германізації бул впровадження німецької мови в управління, судочинств та освіти.

Польські діячі ініціювали опір германізації, громадські кола з сформованою на той час польською свідомістю масов приймали участь в акціях протесту (петиції та мітинги), організували національні ювілеї. Ця діяльність створювала почуття національної солідарності, що сприял співпраці людей із різних соціальних верств.

Німецька колонізаційна діяльність успішн протиставлялася польській мережі народних банків, а також інших господарських організацій.

Підтримували польськість численні товариства (зокрема Товариств народної читальні, співочі товариства, товариства промисловців, «Сокіл»), які вели культурно-просвітницьку діяльність.

Вилучення польської мови з уроків релігії спричинял шкільні страйки. Захист польськості фактичн гальмував германізацію, її також посллювала так звана Ostflucht ["втеча зі сходу"] німецького населення (міграція на захід).

Наприкінці 19 століття спостерігається помітне посилення польського населення німецької імперії (зокрема збільшення польського населення порівнян з німецьким, поширення польської національної свідомості). Так, слідо зауважити, що найбільше занепокоєння Серед поляків викликала саме свідомість їх дітей, на яку і була спрямована пруська політика германізації. Так, : «...все польське суспільств під Пруссією публічн протестує проти насильства, що позбавляє нас нашого найдорожчог скарбу – рідної мови та віри, священнослужителі, міщани та сільські жителі висловлюють скорботу на цих мітингах, виступаючи на захист наших дітей від германізації»[2,с.45] та « ...зaproвадження німецької мови в польсько-католицьких школах це як міст, через який протестантизм почне тиснути на нас, щоб пробудити і зміцнити в наших

дітях релігійну байдужістю, відштовхнути їх від католицизму, та направляти їх в сторону протестантизму» [3, с. 112].

Література:

1. Ewa Lenard, Zbigniew Morawski, Agnieszka Żuberek, *Historia w tekstach źródłowych dla licealistów*. Część II, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2004, s. 105.
2. Korespondencje. Z Wielkopolski, 28 stycznia 1888, «Szkoła» R. XXI, 1888, nr 6, s. 45.
3. Korespondencje. Z Wielkopolski, 5 kwietnia 1888, «Szkoła» R. XXI, 1888, nr 16, s. 132-133.

ІСТОРИЧНІ КОРЕНІ КОНЦЕПЦІЇ «РУССКОГО МИРА»

Снігур А. А.

кандидат історичних наук,

доцент кафедри історії

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

м. Рівне, Україна

Концепція «Русского мира» була сформована в 1990-х роках російськими інтелектуалами П. Щедровицьким, Ю. Островським, Г. Павловським, В. Тішковим та ін. В середині 2000-х років ці ідеї почав активн пропагувати патріарх РПЦ Кирил. Вони були підтримані президентом Росії В. Путіним і покладені в основу реформованої зовнішньої політики Російської Федерації. Її практична реалізація щодо України привела до окупації Криму, частини Донецької та Луганської областей, російської агресії.

Нічоґ нового сучасні ідеологи російського імперіалізму не придумали. Ця концепція та її три «стовпи»– православ'я, російська культура та мова, спільна історична пам'ять – є калькою більш ранньої державницької формули ХІХст. «Православие – самодержавие – народность» графа С.Уварова. ПО суті це сучасна інтерпретація старої замшілої теорії «Москва – III Рим».

Цю ідею започаткував і розповсюдив на початку ХVІ ст. чернець Філотей. В неї бул вкладен думку про всесвітньо-історичне призначення Москви як III Риму, про її важливу функцію як єдиного незалежного

центру для всіх слов'янських та православних держав і взагалі для цілого християнства.

Враховуючи, що московська теорія III Риму гострим мечем проходить крізь багатовікову історію України, усе духовне і матеріальне життя українського народу, глибокий аналіз даної проблеми в працях українських істориків в еміграції видається актуальним як з наукового, так і з політичного погляду. Поява на початку 50-х років за кордоном ряду публікацій українських істориків, присвячених теорії III Риму, її генези і впливу на формування російської та української політичної думки, залишились майже непоміченими в Україні. Водночас не викликає сумніву наукова та надзвичайна політична актуальність даної проблеми.

Перш за все слід відзначити роботу Б.Крупницького «Теорія III Риму і шляхи російської історіографії». Аналізуючи праці російських істориків, автор приходиться до цікавого висновку про значний, але чомусь ретельно прихований вплив теорії III Риму на формування російської історіографії. Він вказує, що вже професор П. Мілюков в своїх відомих «Главные течения русской исторической мысли» помітив, що схема Карамзіна не була чимсь новим і незаниманим, вона повторювала погляди, які висловлювались вже московськими книжниками XVI ст. і російською історіографією XVIII ст. В їх основі генеалогічна ідея московських царів з їх претензіями на спадщину Візантії та на провідну роль Москви – III Риму.

Парадоксально, але проблема теорії III Риму в російській історіографії не знайшла собі належного місця. Проте саме духом III Риму була наповнена офіційна російська наукова історіографія починаючи з капітального твору М. Карамзіна «История Государства Российского». Не уникла цього і ліберально-народницька російська історіографія, яка, незважаючи на свій москвоцентризм, соромливо прикривала свої традиційні ідейні джерела. Хоча майже кожен твір кінця XIX – початку XX ст. з історії Росії чи російської культури містив бодай згадку про III Рим.

Ідеї III Риму не тільки продовжували жити і в радянській історіографії, але й надихали радянське керівництво на проведення імперської політики. ДО речі, цю особливість російського комунізму підмітив ще видатний філософ М. Бердяєв.

Про те, що коріння цієї застарілої теорії засіли в душах багатьох росіян, свідчить і стаття О. Солженіцина «Как нам обустроить Россию», теоретичні та ідейні постулати «Русского национального собора», багатьох правих націонал-патріотичних партій і організацій в сучасній Росії. Така ідеологічна вузькість, односторонність становить серйозну небезпеку як для нової молоді російської держави, так і для її сусідів, особливих України.

Російські історики ніби освячували примусовий характер російського історичного процесу, опираючись на цю схему з її основним змістом «собиранія земель» навкол одного московського центру. При цьому київський період був для них підготовчим, вихідним пунктом, без якого не можлив був обійтись саме з мотивів великодержавності. Також ідея Третьог Риму була опорою, коли йшлося про універсально-месіанське призначення російського народу. Тому, очевидно, слід погодитись з думкою проф. Крупницького, що в такій ідеологічній однобічності, на яку, без сумніву, вплинула ідея III Риму, крилися і криються серйозні небезпеки і для історичного розвитку самої Росії.

На думку О.Оглоблина, теорія III Риму відроджується в другій половині XVII століття, коли визволення України з-під польської влади і звернення про допомогу до Москви відкрили нові і далекосяжні перспективи для московської політики як на заході так і на півдні. Але, як не дивно, цей процес привів до нової і, здавалось, остаточної кризи даної ідеї. Пов'язан це бул з відродженням української держави і створенням нової політичної і церковно-ідеологічної ситуації на сході Європи. Справді, на терені старої київської Руської держави, на землях, де Православна церква канонічн залежала від II Риму, а уніатська Церква – й від I Риму, з'явилась нова міцна своєю київською церковною й державно-національною традицією, своїм національно-визвольним рухом і могутньою мілітарною силою держава не тільки християнська, а й православна, володар якої міг навіть погрожувати московським послам війною.

Ця держава – держава гетьмана Б. Хмельницького – в церковному відношенні була під зверхністю Константинопольського патріархату – II Риму. Така ситуація була солютн неприйнятна для Москви, вона підривала всі основи, як ідейні так і генеалогічні, офіційної національної московської доктрини. Це добре розуміли провідні кола грецького духовенства, які активн підтримували Богдана Хмельницького проти Москви. Тільки поразка під Берестечком, Переяславська угода 1654 року й згодом підкорення української церкви московському патріарху зеспечили монополію III Риму на сході Європи.

Отже короткий оглядо публікацій українських істориків в еміграції з проблем теорії III Риму, актуальність якої і в наш час не викликає сумніву, дозволяє оцінити їх, як значне явище в історії української політичної думки.

Звичайно, масштабність проблеми теорії III Риму, її глобальність не дозволила авторам висвітлити всі питання у невеликих за обсягом наукових працях. Але актуалізація проблеми професорами Крупницьким, Мірчуком, Оглоблиним, розробка окремих її аспектів заслуговує на увагу сучасних істориків та політологів, вимагає подальшого її вивчення, особлив в наш час. Адже ця теорія по суті покладена в основу проекту

«Русского Мира», практична реалізація якого означає створення новітньої російської імперії і становить пряму загрозу існуванню молодій українській державі.

Література:

1. Енциклопедія українознавства. У 10-х томах. / Головний редактор Володимир Кубійович. – Париж; Нью-Йорк: Молоде життя, 1954–1989.
2. Крупницький Б. Теорія III Риму і шляхи російської історіографії. Мюнхен, 1952.
3. Мірчук І. Історично-ідеологічні основи теорії III Риму. Мюнхен, 1952.
4. Оглоблин О. Московська теорія III Риму в XVI – XVII ст. Мюнхен, 1951.
5. Полонська-Василенк Н. Теорія III Риму в Росії протягом XVIII та XIX ст. Мюнхен, 1952.

АНТИРАДЯНСЬКІ ПІДПІЛЬНІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У 1944–1953 РР.

Старжець В. І.

*кандидат історичних наук,
асистент кафедри історії*

*Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'ячука
м. Рівне, Україна*

Процеси утвердження тоталітарної держави неминуче призводять до встановлення у всіх сферах суспільного життя однотипності ідей та поглядів, стандартизації мислення. Не стали винятком вищі навчальні заклади Західної України у повоєнний період, чия діяльність була надмірно політизованою. Передо викладачами і студентами партійне керівництво ставил завдання пріоритетності ідейно-виховної роботи, застосовувався широкий спектр засобів для контролю та перевиховання суспільства. Однак, значна частина студентської молоді виступала проти комуністичної влади та її політики, підтримувала та пропагувала ідею самостійності України, яку обстоювала ОУН.

Поширеним явищем післявоєнного студентського життя стали як одиночні вияви непокори, так і поява молодіжних підпільних організацій націоналістичного характеру. Част такі осередки виникали стихійно,

не мали зв'язків з ОУН, хоча і поділяли їх погляди, вивчаючи націоналістичну літературу. Студентські організації виникали в багатьох вищих навчальних закладах Західної України. Активна позиція та демонстрація їх учасниками несприйняття існуючого ладу, розцінювалися як серйозна загроза для системи. Ініціаторами створення таємних гуртків та організацій були, як правило, студенти ВНЗ, училищ, технікумів, школярі старших класів віком від 16 до 20 років, хоча траплялись і молодші [8, с. 332]. Переважн вони об'єднувалися у групи від 3 до 10 осіб, зрідка такі організації налічували більше учасників. Подекуди ці організації нагадували напівгру, пов'язану із таємною діяльністю, хоча були й такі, що відверт виступали проти існуючого режиму та хотіли його знищення.

На історичному факультеті Львівського педагогічного інституту в 1944 р. бул виявлен і викрит підпільну молодіжну націоналістичну організацію, яка налічувала 12 осіб. Очільник групи Петр Васьків писав патріотичні вірші, спільн із однокурсником Степаном Роханським виготовляв листівки антирадянського змісту, які розповсюджували у Львові. Не маючи прямих контактів з українським підпіллям та необхідної літератури, студенти знайшли оригінальний спосіб вирішення проблеми відсутності агітаційних матеріалів. Для виготовлення власних листівок вони використовували радянські пропагандистські звернення до молоді. Після певної переробки комуністичні листівки нували про-українського змісту. Студенти використовували друкарську машинку Володимира Бідненка, однокурсника П. Васьківа, вихідця зі Східної України. В. Бідненк не виявляв особливого інтересу до роботи групи, але, як виявилось, завжди переглядав викинуті до смітника копії. Саме він і повідомив міліцію про антирадянську діяльність однокурсників. За рішенням суду П. Васьківа і С. Роханського звинуватили у державній зраді та засудили до 10 років ВТТ [3, с. 98–99].

Подібні організації студентської молоді виникали також у Дрогобицькому учительському інституті. 15 жовтня 1951 р. спецслужби завели агентурну справу «Пігмеї» на групу студентів Дрогобицького учительського інституту. Організація нараховувала шість осіб, керівниками яких виступали Яків Баглай, Йосиф Бонецький та Дмитр Зелений. Студентська організація займалась типовими справами: читала націоналістичну літературу, піддавала критиці ідеологізацію навчального процесу, не сприймала комсомол та колгоспну систему. Я. Баглай у розмові з друзями говорив: «Я довг буду пам'ятати і мститися більшовикам за всі їх переслідування, яким піддавався тривалий час, за свого заарештованого брата і ще за дещо я не можу пробачити» [5, с. 307]. Після суду більшість заарештованих студентів отримали по 10 років торів.

На закритому партійному зібранні Луцького учительського інституту 16 жовтня 1947 р., звідувач відділом шкіл Волинського обкому партії

М. Репета заявляв, що вороги радянської влади та їх прибічники з числа студентів та викладачів намагаються створювати у вищі націоналістичні організації. Відтак, керівництву інституту ставилося завдання: «викрити викладачів і студентів, які заважають посиленню нашої комуністичної ідеології, зміцненню соціалістичної держави і побудові комунізму» [4, арк. 5]. На цьому ж засіданні засудили (так звані «суди честі» товариські суди були нормою тог часу) поведінку групи студентів історичного факультету, очолювану другокурсником, у минулому фронтовиком Кириченком, яка, на думку керівництва, надто активно захищала українську мову.

Підпільна молодіжна організація студентів Рівненського учительського інституту та учнів старших класів Межиріцької школи Острозького району була викрита слідчими місцевого УМДБ у грудні 1949 р. За матеріалами трьохтомної справи проходив дванадцять осіб. Керівниками молодіжної організації слідчі називали В. Бойка, В. Кудрю та В. Борболя, двоє перших були студентами першого курсу Рівненського учительського інституту [2, арк. 49].

Слідчі звинувачували Василя Бойка та Василя Кудрю у тому, що вони займались підпільною діяльністю з часу, коли були учнями Межиріцької школи. В. Бойка звинуватили у належності до «Юнаків», у контактах з підпіллям, зокрема з провідником Гошанського районного проводу ОУН – А. Дубовцем (псевдо «Муха»). За вказівками останнього, учень поширював листівки, агітував не вступати до комсомолу, збирав інформацію про ставлення сільської інтелігенції до ОУН [1, арк. 6].

У Львівській політехніці діяла підпільна організація «Промінь», організаторами якої були студенти, уродженці с. Іване Пусте Борщівського району Тернопільської області. ДО групи входив шість членів: В. Бучковський, В. Чубей, В. Ксеньчук, З. Мишко, Я. Будзанівський. Очоловав групу В. Бучковський («Данилишин»), який в 1951 р. налагодив зв'язок із націоналістичним підпіллям. Студенти розповсюджували та власноруч виготовляли листівки: «Гімн поневолених народів», «Колгоспники», «Гімн Совітського союзу», «Українська молодь», «Воля народам», «Студенти українці». На момент арешту 9-23 квітня 1952 р. група нараховувала 8 осіб. При першому допиті організатору групи поламали обидві ноги, завдали важкої травми хребта. Після відкритого показового суду, рішенням ВТ військ МДБ Львівської області від 15-17 липня 1952 р. учасників організації бул засуджен за ст. 54-1а на терміні від 10 до 25 років [7, с. 80].

Для боротьби проти діяльності ОУН із залучення молоді до націоналістичних організацій, на повну потужність працювала комуністична пропагандистська машина, застосовувались постійні перевірки, встановлювався контроль за викладачами та студентами західно-українських вишів, застосовувалися заходи репресивного характеру.

Лише впродовж 1948 р. та першої половини 1949 р. МДБ УРСР ліквідован 575 молодіжних організацій та націоналістичних груп, в тому числі у західних областях – 561, а у східних – 14. За цей же час бул заарештован 6 593 учасників організацій віком до 25 років, з них 6 405 у західних областях та 188 – у східних [6, с. 102]. Згодом після встановлення всеохоплюючого ідеологічного та силового контролю за вищою школою, студентський опір йде на спадо і глибоко конспірацію.

Таким чином, студентств Західної України у післявоєнний періодо зіткнулось із цілеспрямованою державною політикою тотального ідеологічного контролю надо суспільством. Під особливий наглядю потрапили студенти, адже саме вони, як майбутні фахівці, мали стати опорою більшовиків у цьому регіоні. Радянська пропаганда, помножена на терор та переслідування, викликала спротив найбільш свідомої та активної частини західноукраїнської молоді. Основні методи діяльності національно свідомого студентства у 1944–1953 рр. варіювались від індивідуальних виступів та виявів невдоволення радянською владою до створення законспірованих націоналістичних організацій і груп.

Література:

1. Галузевий державний архів Служби безпеки України, м. Рівне. Ф. 5(Р). Спр. 15672. Т. 1. 250 арк.
2. Галузевий державний архів Служби безпеки України, м. Рівне Ф. 5(Р). Спр. 15672, Т. 2. 147 арк.
3. Генега Р. Участь львівського студентства в русі Опору в другій половині 1940-х – на початку 1950-х рр. *Український історичний журнал*. 2007. № 3. С. 97–112.
4. Державний архів Волинської області. Ф. П-1. Оп. 3. Спр. 1132. 147 арк.
5. Ільницький В. Діяльність молодіжних націоналістичних організацій у Дрогобичі (1945–1952). *Дрогобицький краєзнавчий збірник*. 2017. Вип. 3 (Спец. вип.). С. 300–311.
6. Іщук О. С. Молодіжні організації ОУН (1939–1955 рр.). Л.; Торонто: Літопис УПА, 2011. 944 с.
7. Левик Б. С. Підпільна антирадянська діяльність студентів Національного університету «Львівська політехніка» в перші повоєнні роки (1944–1953 рр.). *Схід*. 2017. № 1. С. 77–83.
8. Ренчук О. Соціальна активність та настрої населення України у повоєнний періодо (2 пол. 1940-х – поч. 1950-х рр.). *Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика*. 2007. Вип. 12. С. 324–339.

ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ТА СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ АВСТРАЛІЇ

Стоян Т. А.

*доктор історичних наук, професор,
професор кафедри міжнародних відносин та гуманітарних студій
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

Богатирчук К. О.

*кандидат історичних наук,
старший викладач кафедри міжнародних відносин
та гуманітарних студій
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

Сучасний світ стає дедалі складнішим і потребує від міжнародних акторів розуміння необхідності зміцнювати свою здатність протистояти загрозам ХХІ століття, шукати і знаходити шляхи гарантування безпеки і стійкості у світі і його окремих регіонах. Особливе місце з точки зору міжнародної безпеки належить Індо-Тихоокеанському регіону, зокрема Австралії.

Географічне положення Австралії разом з її непростю історією обумовили особливу роль, котру ця країна посідає на сучасній світовій політичній арені. На сьогодні, Австралія, залишаючись де-юре під владою британської королеви, активн провадить власну внутрішню та зовнішню політику.

Не зважаючи на актуальність вивчення і узагальнення історичного досвіду та сучасної практики Австралії як суб'єкта міжнародних відносин, ця тематика досить обмежен представлена у науковій історіографії, особлив в українській. Серед сучасних зарубіжних досліджень у цьому науковому дискурсі варт виокремити так звану «Білу книгу» з питань зовнішньої політики [2], яка побачила світ в 2017 р. та висвітлює політику Австралії за останні 14 років. Названа праця є потужним науковим доробком, в якому окреслені та проаналізовані основні напрямки австралійської зовнішньополітичної стратегії на найближче десятиліття. Сформульован тезу що на даний момент більше, ніж будь-коли «Австралія має бути суверенною і взяти на себе відповідальність за власну безпеку та процвітання» [3].

На сьогодні Австралія позиціонується як регіональна держава з глобальними інтересами, яка в найближчій перспективі прагне

зміцнення та розвитку багатосторонніх міжнародних партнерств в АТР (АТЕС, АСЕАН та ін.), а також таких мегапроектів, як ТрансТихоокеанське партнерств (ТТП) та Всеосяжне регіональне економічне партнерств (ВРЕП) [2].

Ключовими пріоритетами зовнішньої політики Канберри є зезпечення миру та стійкості в Океанії, що вважається запорукою безпеки самої Австралії, підтримка вільної торгівлі на світовому ринку, протидія глобальному тероризму й конфліктам. Так, країна брала участь у миротворчих операціях у Тонго, Ірані, Іраку, Сомалі, Руанді, Косово.

Однією з найважливіших ініціатив з безпекової політики, до яких залучена Австралія, є так званий Чотиристоронній діалог з безпеки (The Quad). Це – стратегічний діалог між Японією, Австралією, США та Індією, ініційований у 2007 р. японський прем'єром Сіндз е, що ставить на меті обговорення й вирішення проблем, які становлять спільну загрозу для чотирьох країн. З 2017 р. ініціатива спрямована на створення вільного та інклюзивного простору в Індо-Тихоокеанському регіоні (ІТР), що насамперед передбачає протидію «китайській загрози», боротьбу з природними лихами та співпрацю у сферах досягнення свободи торгівлі, верховенства права й свободи мореплавства.

Особливого значення австралійський уряд надає розвитку двосторонніх відносин зі США, Японією, Індонезією, Індією, КНР, Сінгапуром, Республікою Корея та іншими державами [4]. Окрем в цій низці країн, безумовно, стоїть Китай – відносини з яким не є однозначними.

У квітні 2013 р. керівники Австралії та Китаю домовилися про встановлення стратегічного партнерства, заявляється, що новий уряд Австралії віддає пріоритет розвитку відносин із Китаєм [1].

Китай – головний торговий партнер Австралії. Експорт до цієї країни в 2017 р. досяг 68 млрд дол. Таким чином, австралійська економіка значною мірою залежить від китайської [4]. Взаємодія двох країн має економічний вимір. Відносини Канберри та Пекіна розвиваються і по лінії культури, освіти, науки, туризму та безпеки. «Ми прагнем зміцнювати наше всеосяжне стратегічне партнерств на користь обох країн» [2], – зазначається у Білій книзі із зовнішньої політики Австралії. А у Білій книзі з оборони навіть не виключається розширення співробітництва двох країн по лінії оборони [4].

Однак посилення могутності Китаю може призвести до ослення австралійських позицій як в АТР, так і в Океанії – традиційній сфері впливу Австралії.

Канберра у питаннях безпеки та оборони покладається на свого головного стратегічного партнера США [4]. Сьогодні Австралія має дилему: з одного боку, Китай для неї – бажаний партнер, з іншого – небезпечний конкурент. Поза всяким сумнівом, у найближчій та середньостроковій перспективі Канберра маневруватиме між Пекіном та Вашингтоном. США став головним стратегічним партнером Австралії в 1951 р.,

коли дві держави разом із Новою Зеландією уклали Тихоокеанський пакт безпеки, ж АНЗІУС. Формальн союз проіснував до 1977 р. (у 1955-1977 рр. – у рамках договору СЕАТО). Однак і через 40 років після розпаду блоку співробітництв між США та Австралією у військовій сфері залишається інтенсивним. Австралія брала участь в усіх основних воєнних операціях, ініційованих Сполученими Штатами, як-от війна у В'єтнамі, Кореї, Іраку та Афганістані, стала однією із перших країн, що отримали статус Основного союзника США поза НАТО, що гарантує їй військову допомогу у випадку нападу третьої держави.

Крім цього, Австралія співпрацює зі США у сфері зовнішньої розвідки та є членом розвідувального альянсу Five Eyes, до якого також входять Велика Британія, Канада та Нова Зеландія. Вважається, що це найуспішніша світова розвідувальна організація. У рамках альянсу Австралія займається збором інформації в Південній і Східній Азії та Океанії, у тому числі щодо порушення прав людини Комуністичною партією Китаю [1].

Отже, зовнішньополітичний курс Австралії був сформований багат в чому історично. Австралія продовжує співпрацювати з Великою Британією. Географічне положення дає змогу співпрацювати з могутніми державами світу. Проте все не так однозначно, важлив враховувати, що продовження боротьби з Китаєм може призвести до ще більш серйозних наслідків для Австралії у середньостроковій та довгостроковій перспективі. Багат експертів зазначають, що Австралія стала «випробувальним полігоном» для китайських санкцій. У сучасних умовах Австралії необхідно знайти прагматичнішу концепцію для своєї зовнішньої політики. Австралія – це невід'ємний актор Азіатсько-Тихоокеанського регіону, від якого залежить її економічне процвітання та благополуччя [5].

Література:

1. Мацькович О. Місце Австралії в регіональній та глобальній політиці. Електронний ресурс – Режим доступу: <https://adastra.org.ua/blog/misce-avstraliyi-v-regionalnij-ta-globalnij-politici>
2. Біла книга з питань зовнішньої політики Електронний ресурс – Режим доступу: <https://www.dfat.gov.au/publications/minisite/2017-foreign-policy-white-paper/fpwhitepaper/index.html>
3. В Австралії представили «Білу книгу» зовнішньої політики. Електронний ресурс – Режим доступу: <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/2349854-v-avstralii-predstavili-bilu-knigu-zovnisnoi-politiki-kraini.html>
4. Будущее Австралии и Океании в условиях изменения баланса сил АТР. Глобальный прогноз 2019-2024. Електронний ресурс – Режим доступу : <https://russiancouncil.ru/2019-australia>

5. Внешняя политика Австралии в 2020 г.: помощь в целях развития, оборона и торговая война с Китаем. Электронный ресурс – Режим доступу: <https://interaffairs.ru/news/show/28515>

РОЗВИТОК ТРУДОВИХ ВІДНОСИН І ЗАКОНОДАВСТВА ПРО ПРАЦЮ В УКРАЇНІ

Тишко Ю. Ю.

студентка

Національного авіаційного університету

м. Київ, Україна

Як відомо, дослідження історії становлення трудових відносин можна більш повн пояснити через їх історичний розвиток, розглядаючи їх як елемент у більш загальній соціальній структурі і в порівнянні з відповідним досвідом інших країн, з метою визначення тенденцій у розвитку вказаних інститутів і вироблення рекомендацій щодо вдосконалення цього розвитку. Науку трудового права можна виділити Серед інших галузевих юридичних наук за ознакою предмета дослідження. Загалом, предмет трудового права багатосторонній за змістом і складний за своєю структурою. Він формується в період становлення науки і може зазнавати змін у ході її еволюції. Такі зміни пов'язані з розширенням і уточненням об'єктів вивчення і підходів до їх дослідження, постановкою нових проблем, актуалізацією попередніх і пояснюються потребами практики, а також розвитком самої науки, її гносеологічних можливостей. Одним із структурних елементів предмета науки трудового права, на дослідженні якого хотілося б більш детальн зупинитись, є історія розвитку галузі трудового права та, зокрема, трудових відносин. Для того, щоб більш детальн зрозуміти суть моєї доповіді, я розділила її на певні частини, щоб детальн і повноцінн зробити висновки та зрозуміти особливості трудових відносин через призму історії.

– Встановлено, що проблема становлення і розвитку правового регулювання трудових відносин не була предметом спеціального дослідження як у вітчизняній, так і в зарубіжній історико-юридичній науці, хоча перші праці, що стосувалися різних аспектів соціального та фрично-заводського законодавства з'явилися ще у ХІХ столітті.

– Доведено, що теорії правового регулювання трудових відносин були тісн пов'язані із становищем найманих працівників, зокрема, з їх соціально-економічним становищем, заробітною платою, робочим часом

і часом відпочинку, зайнятістю і безробіттям, колективними договорами і розвитком законодавства; предметом наукових теорій бул існування свободи праці, рівноправність та сталість їх відносин.

– Вперше здійснен комплексний історіографічний аналіз наукової літератури за темою обраного дослідження і окреслен проблеми, що потребують подальшого вивчення.

– Доведено, що становлення і розвиток вітчизняного законодавства відбувались під впливом трудового законодавства передових, промислов розвинутих країн світу, з використанням законодавства Російської імперії, а в УСРР – Радянської Росії. Встановлено, що це законодавств у досліджуваній періоду відповідав світовому рівню розвитку. [1, с. 62]

– Встановлен місце, роль і значення створення й діяльності органів по регулюванню трудових відносин в УНР, Українській державі П. Скоропадського і УСРР, зроблен порівняльний аналіз їх здобутків і невирішених проблем. Доведено, що недооцінка проблем розвитку цих органів бул одним із чинників падіння урядів УНР і гетьманату Скоропадського. І навпаки, велика увага, яка приділялась їх діяльності в УСРР, сприяла утвердженню і зміцненню Радянської влади.

– Детальн показано, що організаційний розвиток системи органів в сфері праці в УСРР бул складним, суперечливим і сповненим вад; структура невиправдан част зазнавала змін, котрі, як правило, не відбивались позитивн на їх роботі. Разом з тим, на початку 1920-х рр., швидко і успішно, в короткий період у республіці була проведена велика робота щодо зміцнення органів праці всіх ланок, покращений якісний складо їх працівників. Новим явищем стал залучення до цієї діяльності органів юстиції та щойн створених органів прокуратури.

– Вперше комплексн досліджен процес створення в 1917-1929 рр. в Україні трудового законодавства, проаналізован найбільш важливі законодавчі й інші нормативні акти, що були прийняті в цей період. В результаті зроблені висновки щодо відповідності законодавства про працю в Україні тодішній світовій і вітчизняній законотворчій техніці.

– Подальшого розвитку дістав аналіз форм і методів застосування трудового законодавства на державних підприємствах під час проведення політики «воєнного комунізму» і переходу до товарно-ринкових відносин у період впровадження непу, встановлені особливості цього процесу [5, с. 57-61].

– Вперше розглянут питання, пов'язані з впровадженням законодавства про працю на підприємствах і виробництвах приватного сектора в період нової економічної політики. Доведено, що більш жорстка вимогливість стосовн ценових приватних підприємств з питань дотримання норм трудового законодавства зумовила краще становище

трудящих в порівнянні з працівниками підприємств державного сектору. [4, с.382]

– Показано, що ідейно-політичний вплив більшовицької партії, класовий характер економічної політики стали негативним чинником розвитку трудових відносин та законодавства про працю в УСРР; перехідом до витіснення капіталістичних елементів, згорання ринку завдали суттєвого удару по Наркомату праці та його місцевих органах та профспілках, знизили суспільне значення їх роботи, примітивізували організацію та правові основи діяльності.

– З'ясовано, що у новітній періоді історичного розвитку держава нула функцій так званого арбітра, який захищає права та інтереси найманих працівників, прагне засобами правової діяльності зеспечити рівність між роботодавцями і найманими працівниками, перерозподіляє національний прибуток на користь населення усєї країни [3, с. 160].

– Становлення правового регулювання трудових відносин відбувалося протягом XIX століття і зеспечувалося спочатку нормами цивільного права, з 40-х років XIX століття – нормами фабрично-заводського законодавства, яке бул невід'ємним від цивільного права, а з другої половини XIX століття – і нормами адміністративного права; трудове право, як самостійна галузь права, сформувалася у першій половині XX століття.

– Обґрунтовано, що протягом XX століття, предметом трудового права були відносини не лише стосовн використання найманої праці, але й відносини між роботодавцем і найманим працівником, між колективами працівників (профспілками) та об'єднаннями роботодавців щодо встановлення і реалізації умов праці, страхування тощо, а з останньої чверті XX століття – відносини співвласників різних видів колективної власності, які зайняті у трудовому і виробничому процесах та захист особистості найманого працівника, його честі, гідності, особистих і сімейних таємниць від порушень як з боку роботодавців, так і держави.

– Доведено, що захист основних трудових прав і свобод став у трудовому праві одним із головних його інститутів.

– Встановлено, що особливості історичного розвитку, державного устрою та правових систем позначилися на правовому регулюванні трудових відносин, але предмет, принципи, методи та джерела такого регулювання були схожими [2, с. 36-39].

Література:

1. Волкова О. Н. История развития советского трудового права. – М.: ВЮЗИ, 1986. – 62 с

2. Иванов С. А. Трудовое прав переходного периода: проблемы использования зарубежного опыта / С. А. Иванов // Государств и право. – 1995. – № 3. – С. 36-39.
3. Рінович П. М. Основи загальної теорії права і держави. – Х.: Консум, 2002. – 160 с.
4. Трудовое право: Учебник / отв. ред. проф. О. В. Смирнов. – М.: Статус ЛТДО +, 1996. – 382 с.
5. Вишновецька С.В. Историчні аспекти формування і розвитку галузі трудового права / С.В. Вишновецька // Юридичний вісник. Повітряне і космічне право. – 2009. – № 1. – С. 57-61.

НАПРЯМ 9. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

ВИВЧЕННЯ, РОЗУМІННЯ, ВРАХУВАННЯ ВИБОРУ МАЛЯТ П-РОКУ У ДОВКІЛЛІ МАЙБУТНІМИ БАТЬКАМИ, ПЕДАГОГАМИ, ПСИХОЛОГАМИ

Артемова Л. В.

ORSID ID: 0000-0002-7070-2927

RESEARCH ID: AAZ-4452-2021

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри дошкільної педагогіки і психології

Глухівського національного педагогічного університету

імені Олександра Довженка

м. Глухів, Сумська область, Україна

Проблема вибору багатогранна. Аспекти важливі для педагогічних досліджень теоретично вивчалися у філософських працях. Зокрема, О. І. Титаренк з колегами проаналізували і визначили структуру морального вибору (1972 р., 1980 р.). Вітчизняні психологи В. К. Котирло, В. С. Мухіна, С. Я. Якобсон (60-80 р. р. XIX ст.) та інші досліджували питання поведінки дошкільників дотичні до проблеми вибору. Лише окремі ґрунтовні наукові пошуки присвячені дітям дошкільного віку Л. В. Артемова, О. І. Кошелівська-Мельник [1]. У програмі «Я у світі» [2] вибір дітей розглядається у зв'язку з розвитком їх особистості. Та сучасних основоположних психолого-педагогічних досліджень цього явища не удалось виявити.

Проведені автором чотирирічні лонгітюдні дослідження з дітьми від народження до 4-х років виявили, що немовлята з дня народження повсякчас обирають бажане з перших днів від народження: їсти, пити чи відмовлятися від цього, спати чи не спати, оглядати довкілля чи обирати щось у ньому довільно рухатися, бути на руках у дорослог чи займатися іграшками на самоті та багат іншого. Програма «Я у світі» зазначає, що з I-півріччя життя «Вона (дитина) виявляє елементарну вибірково емоційну спрямованість на рідних людей, об'єкти найближчого оточення, предмети, іграшки», тобт виділен вибір немовляти Серед його особистісних проявів. Цим документом також привертається увага батьків і працівників ЗДО до того, що у цьому ж віці «Відбувається

становлення мотиваційної сфери дитини як ядра майбутньої особистості». У II-у півріччі «Зрослі можливості (малюка) та підтримка рідних людей стимулюють розвиток мотивації досягнення, сприяють розвитку первинної системи цінностей та переваг» [2, 27-29]. Тобто вибір немовляти, виражений ним у початковий період життя стає мотивованим (заради чого) вже до кінця I- року. Наші дослідження встановили, що «мотивація досягнення» обраного немовлям спочатку стимулюється його внутрішніми органічними потребами (голод, втома, потреба рухатися...), а дещо пізніше й соціальними (спілкування). Оскільки дитя бачить, чує, тактильн відчуває щоденн дорослого, то у маляти виникає соціальна потреба повторн його сприймати. Ця потреба обумовлює вибір немовляти, про який повідомляється поси- лними йому емоційними сигналами: посмішкою, рухами, голосовими про- явами тощо. Закликаючи цим дорослог до спілкування, немовля намагається реалізувати свій вибір. Тобто, емоційні, вербальні, невер- бальні дії дорослог стимулюють маля відповідати йому подібним чином. ДО тог ж маля освоює ці інструменти спілкування для задоволення власного вибору.

На II-у році життя « Завдяки спілкуванню з ним (дорослим) та отриманню досвіду самостійного вибору в дитини починають форму- ватися зачатки довільної регуляції поведінки, спрямованість на досяг- нення мети, здатність долати невеликі труднощі» [2, с. 87-88]. Отже підтримка дорослим у спілкуванні з немовлям його вибору з I- року зеспече нуття відповідного досвіду вибіркових вчинків, саморегуляції малюком до II- року. В результаті маля цього віку здатне справлятися з більш складними завданнями, що веде далі його розвиток як самодостатньої особистості (3).

Все це потребує уваги дорослих і у першу чергу батьків як природних вихователів рідних дітей. Та заклопотані побутовим доглядом безпомічного малюка навіть найближчі люблячі люди – батьки не звертають уваги на вибір малюка, не намагаються його зрозуміти і саме головне – допомогти реалізувати.

Педагогині й практичні психологи ЗДО ймовірно не звертають увагу на вище розглянуті положення державної програми «Я у світі», зосередившись на щоденних заняттях з малечею, обстеженні її психо- сенсорних можливостей.

Методологічною основою даного дослідження послужила сучасна концепція суб'єктності дитини у взаєминах з дорослими, широк розповсюджена у практиці дошкільних закладів Європи [4]. І. Д. Бех [5], дослідники його наукової школи вивчають чималі аспекти суб'єкт- суб'єктної взаємодії вихователів з дошкільнятами [6], учителів з учнями. Та проблема вибору у такій взаємодії дітей раннього віку з дорослими залишилася поза увагою дослідників.

Вищевикладене визначил мету:

Привернути увагу дорослих (батьків, студентів – майбутніх вихователів, практичних психологів та практичних працівників ЗДО) до проблеми вибору дітей раннього віку і навчитись розрізняти, розуміти, задовольняти його у процесі власної вибіркової діяльності з навчально-контрольними тестами.

У попередніх публікаціях розглянут вибори дітей I- року у сферах «Харчування», «Довкілля», «Спілкування», дітей II- року сфері «Харчування». У даному матеріалі розглянемо вибори дітей II- року у сфері «Довкілля».

Проблема: чим і як довілля розвиває малят II- року життя.

ЩО важливе з довілля для малят II- року життя.

Навчально-пізнавальні відкриті тести для вибіркової діяльності батьків малят, студентів дошкільного профілю, практичних психологів, педагогинь ЗДО.

Чому малята II- року цікавляться довіллям: а) зустрічають у ньому нове; б) їм скучно; в) не уміють себе зайняти; г) задовольняють свій пізнавальний інтерес; д) прагнуть змінити довілля; є) знаходять цікаве заняття; ж) допитливі; з) їм швидко нридає знайоме.

Доповніть змістове поле довілля для вибору.

1. Знайдіть пояснення Вашого вибору у пункті 1: а) дорослі не приділяють малятам увагу; б) малята ще не можуть зосередитись; в) вони не посидючі; г) їм не цікаві вже знайомі іграшки, книжки тощо; д) вони прагнуть розширити свій простір; є) їх вить новизна; ж) інше (доповніть).

2. ЩО переважн обирає маля у різних просторах довілля: а) у ігровій кімнаті; б) у спальні; в) в умивальній кімнаті; г) на ігровому майданчику; д) на вулиці; доповніть перелік середовища і виборів у них.

Чому надає маля перевагу: а) іграшкам; б) предметам побуту; в) предметам одягу; г) тваринам; д) рослинам; є) їжі; ж) пішоходам; з) транспорту чи іншому.

Поясніть пріоритетні вибори малят.

3. Визначте пріоритетні вибори малят: а) які іграшки найчастіше обирає; б) якими іграшками найдовше грається; в) що з побутових предметів найбільше зацікавлює малят; г) як діє з ними; д) на що звертає першочергов увагу на вулиці; е) чим частіше займається на ігровому майданчику (на дворі); є) чог «не бачить», не бере, не хоче (назвіть);

4. Ознаки і способи вибору малят: а) зосереджує погляд на обраному; б) не звертає увагу на пропоноване дорослим; в) намагається здобути обране; г) тягнеться до обраного; д) йде, біжить до обраного; є) хапає обране; ж) вивчає обране; з) викидає пропоноване попереднь обране; і) не віддає обране; й) грається з обраним; к) віддає обране (з жалом, неохоче; відразу, не шкодуючи); л) плаче за обраним; м) просить обране; н) наполягає на обраному; о) нехтує обраним; п) сердиться на обмеження

до обраного; р) потайки здобуває обране; с) зуває про обране; т) змінює свій вибір; у) пояснює свій вибір; ф) переконуює, щоб здобути обране.

5. Як реагують дорослі на вибір малюка: а) все дозволяють ; б) обмежують: завжди, часто, інколи, при необхідності, при небезпеці, коли вибір не вчасний, якщо обране надокучає; в) надають ширший асортимент для вибору; г) ставляться з розумінням до вибору й обраного; д) переключують на інше, відволікають; е) мотивують до іншого предмету, явища, дій, вчинків; ж) радіють вибору; з) сердяться за вибір, докоряють.

6. Як впливає на розвиток особистості малюка ставлення дорослог до вибору: А – підтримка вибору; Б – не підтримка вибору.

А. Дорослий, помітивши вибір малюка: а) радіє; б) домагає; в) дозволяє; г) створює умови; д) пропонує «на вибір» речі, іграшки, ситуації, дії, діяльність, страви, напої, самостійне рішення чи допомогу тощо.

Б. Дорослий реагує на вибір малюка: а) зороняє, б) сердиться, в) не погоджується, г) не заважає, д) байдужий, е) не помічає, ж) не підтримує, з) дивується, і) не розуміє, й) не зважає, к) відволікає, л) різк припиняє.

Напишіть ваші міркування, вражіння від дій дорослог в ситуації «А» і «Б».

7. Напишіть вибори малят, які Ви вважаєте: а) правомірними; б) не правомірними; в) неприйнятними. Поясніть Ваші міркування.

8. Напишіть, які б вибори малят Ви: а) підтримали; б) дозволили; в) запропонували; г) не схвалили; д) не дозволили; е) зоронили. Поясніть: чому?

Інструкція до виконання тестів: оберіть Ваші варіанти рішень щодо виборів малят. Позначте знаком «+» обрані Вами вибори малят, що сприяють розвитку їх особистості. Знаком «-» позначте Ваші рішення щодо виборів малят, що затримують їх своєчасний розвиток. За кожен знак зарахуйте 1 бал. Від загальної кількості позитивних балів (+) відніміть загальну кількість негативних (-) навпаки. Обраний модератор записує кількісні бали кожного на дошці. Свої результати кожен може порівняти з результатами інших, пояснити, обговорити, навести чи спростувати докази, щоб визначити оптимальну картину виборів малят і ставлення до них дорослих. Це допоможе з'ясувати: наскільки кожен розуміє і визнає вибори малят, розбирається у ознаках виборів, їх причинах і мотивах; вважає адекватними чи ні реакції на вибори малят дорослих; визнає чи ні роль дитячог вибору і значення його реалізації у своєчасному розвитку особистості малюка II- року.

Ймовірні висновки виконавців тестів.

1. Вибір малят у доквіллі очевидний. Дивно, що його не помічають і не зважають на нього дорослі. Адже малюки явн надають перевагу чомусь одному і не цікавляться іншим.

2. Дорослі переважн реагують на вибір малят лише тоді, коли не згодні з їх вибором. Це буває, якщо вибір малят не вписується у режимні

процеси, організовані заняття чи порушує їх. Адже дорослі першочергов дбають лише про їх дотримання. Дорослим також не подобається, що малята можуть про щось думати інакше, ніж вони. А ще гірше, якщо малята прагнуть щось вирішити по-своєму на відміну від дорослих чи здобути і вивчити не дозволене.

3. Малята не задоволені, коли дорослі не зважають на їх вибір. Буває, що діти плачуть, репетують, домагаючись свого і не вміючи ще переконати дорослих, щоб ті зрозуміли їх вибір. Негативні емоції пригнічують малят, що гальмує розвиток їх особистості.

Якщо ж дорослі розуміють і поділяють вибір малят, допомагають його здійснити, діти радіють цьому, довіряють дорослому, прагнуть до спільних з ним дій, діяльностей.

Висновки.

1. Проблема вибору дітьми раннього віку бажаного теоретичн і практичн не достатнь вивчена. Водночас факти вибору малечою бажаного очевидні з перших днів життя. Проте дорослі, навіть найближчі до малят й педагогічн підготовлені, не помічають, не розуміють, не зважають на їх вибір, не дозволяють, не допомагають його здійснити. Щоб привернути увагу дорослих до дитячог вибору як важливого прояву особистості, необхідно навчити батьків, педагогинь, психологів бачити й розуміти його. Для цього доцільними виявилися тести, які спонукають і навчають дорослих самим обирати з альтернатив для вибору малят у довікллі.

2. В результаті запропонованих вище тестів батьки стали краще розуміти своїх малят, менше зороняти їм обране, частіше створювати умови для вибору, навіть пропонувати дещо «на вибір», допомагати його реалізувати.

Студенти, навчившись під час вибіркової діяльності з тестами розбиратися у можливих виборах малят, стали помічати їх у реальному спілкуванні з дітьми. Майбутні вихователі, зацікавившись питаннями вибору, уміл створювали різні ситуації вибору для малят, допомагаючи здійснити правомірний вибір, застерігаючи відволікаючи від не прийнятнго вибору.

Розуміння дорослими вибору малят, створення умов для його реалізації суттєв сприяли спокійним, радісним заняттям малят, зростанню і зміцненню їх довіри до дорослих, бажання спілкуватися з ними і водночас зменшили розчарування, негативні емоції дітей з приводу не здійсненнго вибору.

3. У майбутніх дослідженнях доцільною і продуктивною може бути співпраця з практичними психологами ЗДО з питань вибору дітей раннього віку у різних сферах їх життєдіяльності. Саме практичний психолог може допомогти педагогиням зрозуміти і оцінити роль вибору малят у оптимізації розвитку їх особистості.

Література:

1. Кошелівська О. І. Стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу. Дис. на здоб. н. с. канд. пед. наук. Наук. кер. Л. В. Артемова. Київ, 2002. 241 с.
2. Я у світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та інші]; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: «ТОВ МЦФЕР»-Україна, 2019. 488с.
3. Артемова Л. В. Вередування малюка чи відстоювання свого вибору. Дошкільне виховання, 2020. № 5. С. 8-13. Регулюєм вибір. № 11. С. 6-10.
4. Melnyk N.I. & Vertuhina V.M. & Artemova L.V. & and other 2020, 'Progressiv Practices of Government Management in Preschool Teachers Professional Training in Western European Countries'/ Universal Journal of Educational Research 8 (10): 4591-4602, 2020. DOI: 10.13189/ujer.2020.08127 <http://www.hrpub.org>; Artemova L.V. <http://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57219399091>
5. Бех. І. Д. Виховання особистості: у 2-х книгах. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003.
6. Рейпольська О. Д. Теоретико–методичні засади формування у дошкільників ціннісного самоставлення: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово», 2020. 505 с.

ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ТА ПРОГРАМИ ПЕРЕВІРКИ ТЕКСТУ НА ПЛАГІАТ

Дем'янчук А. С.

*доктор педагогічних наук, професор,
Президент ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
м. Рівне, Україна*

Мельничук Л. Б.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
м. Рівне, Україна*

Якісна зміна системи вищої освіти вимагає розроблення нових підходів до навчання та викладання, утвердження чесності та етичних цінностей в освітньому процесі і науковій діяльності, створення нових механізмів побудови комунікації в закладах вищої освіти, які

сприятимуть формуванню високої академічної культури, носіями якої будуть науково-педагогічні працівники та здобувачі вищої освіти [2].

Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил провадження освітньої (освітньо-творчої) та наукової (науково-технічної) діяльності, які є обов’язковими для всіх учасників (суб’єктів) такої діяльності та мають на меті зєзпечувати довіру до результатів навчання, творчості, науково-дослідної діяльності [3].

Про необхідність дотримання принципів академічної доброчесності наголошен у низці нормативних документів, а саме: Декларації про дотримання академічної доброчесності учасником процесу реалізації державної політики у сфері якості освіти, Законі України про академічну доброчесність (проект), Кодексі академічної доброчесності Національного агентства із зєзпечення якості вищої освіти. Лист МОН України від 23.10.2018 №1/9-650 «Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти», у «Положенні «Про протидію плагіату в університеті» / Затверджен Вченою радою МЕНУ ім. акад. С. Дем’янчука Протокол № 4 від 24.11.2016 р.» та ін.

Одним з найпоширеніших порушень академічної доброчесності Серед здобувачів вищої освіти є академічний плагіат – оприлюднення (опублікування), повністю частково, чужого твору під іменем особи, яка не є автором цього твору (ст. 50 Закону України «Про авторське прав і суміжні права») [3].

Метою окреслених тез є теоретичне обґрунтування найзручніших та безкоштовних сервісів та програм перевірки на наявність плагіату в українськомовних текстах.

Актуальною проблемою для науковців та здобувачів вищої освіти є формування компетентностей щодо здатності самостійн здійснювати перевірку академічних текстів на наявність плагіату за допомогою веб-браузера, онлайн сервісів спеціальних антиплагіатних програм (рис. 1).

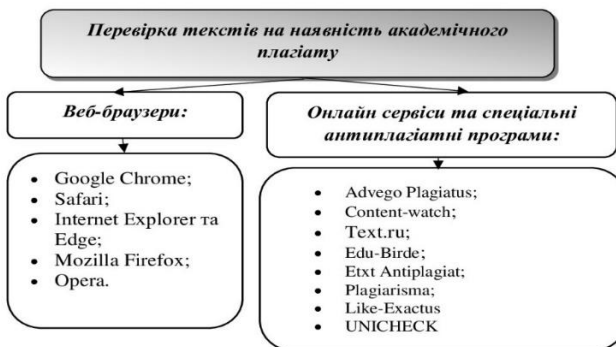


Рис. 1. Веб-браузери, онлайн сервіси та спеціальні антиплагіатні програми

Одним з найпростіших способів перевірки тексту на плагіат є використання веб-браузерів (Google Chrome; Safari; Internet Explorer та Edge; Mozilla Firefox; Opera). З цією метою варт скопіювати частину тексту та вставити в рядку пошуку (гугл-пошук). В результаті пошуку Веб-браузер запропонує перелік посилань, за якими можна знайти скопійований текст. Про оригінальність тексту свідчитиме повідомлення про те, що за результатами пошуку не знайдено жодного документу [1: 4].

Найпоширенішими онлайн платформами перевірки тексту на наявність академічного плагіату є Text.ru та Content-watch. Зручність цих програм полягає у тому, що вони не вимагають реєстрації на сайті. Серед недоліків відзначимо лімітований обсяг перевірки тексту на день.

Advego Plagiatus – сервіс, розміщений на сайті біржі контенту Advego.com, який дає змогу перевірити тексти великого обсягу (до 95 тис. символів) на унікальність онлайн. Сервіс вимагає передо перевіркою зареєструватися на сайті та вказати мову перевірки (за замовчуванням текст буде перевірятись російською мовою) [1: 4].

Серед переваг безкоштовної онлайн-платформи для перевірки текстів на плагіат Edu-Birde є можливість перевірки завантаженого текстового документу.

У свою чергу онлайн платформа Plagiarisma дає змогу перевіряти тексти та виявляти збіги в Google і Yahoo!

Натомість простий у використанні онлайн-сервіс Like-Exactus дає змогу безкоштовно перевіряти на плагіат академічні тексти. Перевірку можна проводити за роками та видом джерел пошуку (реферати, автореферати, зарубіжні конференції, зарубіжні журнали та ін.).

Сервіс UNICHECK дозволяє перевіряти тексти на плагіат онлайн завдяки програмному зєпеченню інтегруватися в електронні платформи закладів освіти (наприклад, Moodle, Google Classroom та ін.). За його допомогою можна безкоштовно перевірити онлайн текст обсягом від 30 до 200 слів. Зауважимо, що за допомогою програми UNICHECK у ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» офіційно перевіряються на наявність плагіату наукові доробки студентів та викладачів [1: 4].

Охарактеризовані сервіси та програми дають змогу не лише перевірити напрацювання науковців та здобувачів вищої освіти на наявність академічного плагіату, але й спонукають до доопрацювання робіток з метою підвищення відсотку їх унікальності.

Наприклад, наводимо цитату видатного представника вітчизняної педагогічної думки В.О. Сухомлинського «Початкова школа – це перш за все творча праця одного вчителя. Тому я свідом унікав показу праці педагогічного колективу, батьків. Якби все це був показан в книзі, вона виросла б до величезних розмірів. У книзі про дитинств неможлив був не сказати про сім'ї, з яких прийшли діти, про батьків. В окремих сім'ях, особлив після другої світової війни, була похмура, іноді гнітюча

обстановка, деякі батьки ніяк не могли стати прикладом для дітей. Я не міг промовчати про це. Якби я не дав повної, правдивої характеристики сімейної обстановки, незрозуміла була б спрямованість всієї системи виховної роботи. Я твердо вірю в могутню силу виховання – в те, у що вірили усі видатні педагоги» [5, с. 7].

Перевіривши текст на плагіат за допомогою однієї з представлених програм, результатом перевірки буде «0 % унікальності».

З метою підвищення відсотка унікальності варт суттєв перефразувати текст, фактично перефразувати його своїми словами з обов'язковим посиланням на першоджерело. Наприклад:

На думку Василя Сухомлинського, початкова школа є творчою майстернею, яка спроможна розкрити індивідуальні здібності вчителя як вихователя, здатного продемонструвати власним прикладом зразки моральної поведінки для кожного вихованця. Видатний вчений наголошував про те, що в окремих сім'ях, особлив після другої світової війни, батьки не мали змоги демонструвати для своїх дітей взірці моральної поведінки у зв'язку з політичною, соціальною та матеріальною скрутою, в якій вони опинилися. Однак вчитель, не зважаючи на будь-які чинники, які гальмують освітній процес, має бути прикладом для своїх вихованців [5].

Варт після зазначення цитати висловити й власну думку з приводу окресленої проблеми. Наприклад: «Частков погоджуючись з думкою видатного педагога, маєм власне бачення окресленої проблеми. На нашу думку, не варт відповідальність за виховання дитини покладати лише на вчителя, адже результативність освітнього процесу залежить від успішної співпраці між учасниками освітнього процесу: адміністрацією закладу освіти, вчителями, батьками, учнями».

Перевірка перефразованого тексту на плагіат за допомогою однієї з представлених програм засвідчить «100 % унікальності».

Отже, представлені онлайн-програми перевірки текстів на наявність академічного плагіату дають змогу на новому, якісному рівні моделювати освітній процес у закладі вищої освіти, дотримуючись правил та принципів академічної доброчесності.

Література:

1. Безкоштовні програми перевірки тексту на плагіат.
URL: <https://www.ldufk.edu.ua/files/Biblioteka/Vykladacham/BEZKOSH TOVNI%20PROGRAMI%20PEREVIRKI%20TEKSTU%20NA%20PL AGIAT.pdf>
2. Закон України про академічну доброчесність (проект).
URL: <https://naqa.gov.ua/wpcontent/uploads/2021/01/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%94%D0%BA%D1%82%D0%B7%D0%B0%D0%BA %D0%BE%D0%BD%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%90%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%94%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0>

%BE%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C_4.pdf

3. Кодекс академічної доброчесності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/Кодекс-академічної-доброчесності.pdf> (дата звернення –15.10.2019 р.).
4. Онлайн-платформи та програми для перевірки тексту на плагіат. URL : <https://osvita.ua/vnz/76907/>
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям: вибрані твори в п'яти томах. Київ : «Радянська школа», 1977. Т. 3. С. 7 – 8.

ГРАМАТИЧНА ТА ФОНЕТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЧИННИКИ ЇХ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Борова В. Є.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

Хращевська Н. А.

*магістрантка
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

Рівень розвитку мови у суспільстві свідчить про духовність нації (носія мови), її культури. Саме тому важливо, щоб дитина з раннього віку оволодівала рідним мовленням як найважливішим засобом розвитку: інтелектуального (оскільки існує прям пропорційна залежність між рівнем розвитку мовлення та мислення), особистісного, морального, соціального і т. п. Державними документами в галузі освіти передо педагогічними колективами закладів дошкільної освіти ставиться важливе освітнє завдання – виховати мовленнєву особистість дитини, яка б змогла легко адаптуватися до навчання в початковій школі, тобт сформувати у дитини дошкільного віку мовленнєву компетенцію відповідн її вікових можливостей. Мовленнєва компетенція – «це вміння адекватн й доречн практичн користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні так і позамовні (міміка,

жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення» [1, с. 212]. Мовленнєва компетенція дитини передбачає оволодіння нею цілим рядом компетенцій, Серед яких фонетична та граматична компетенції, які значною мірою є визначальними в процесі оволодіння мовленням дітьми дошкільного віку. мовленням.

Фонетична компетенція – «правильне вимовляння дітьми всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідн до орфоспічних норм, наголошування, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо) [1, с. 212].

Граматична компетенція це – «неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідн із законами і нормами граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм» [1, с. 213].

Формування граматичної правильності та звукової культури мовлення дітей дошкільного віку є проблемами багатоаспектними та складними, тому вивчаються фахівцями різних галузей: лінгводидактами, психолінгвістами, логопедами: А. Арушановою, А. Богуш, Л. Виготським, О. Жильцовою, К. Крутій, Ф. Сохіним, О. Трифоновою, М. Шеремет та іншими.

Вихователям закладів дошкільної освіти важливо, використовуючи рекомендації науковців, створювати такі педагогічні умови, які б дозволяли дітям максимальн активн вправлятися у використанні мовлення для організації власної ігрової, пізнавальної чи будь-якої іншої діяльності. Оскільки діти дошкільного віку не вивчають правил граматики, як і будь-яких інших, а оволодівають мовленням практично, то необхідно зеспечити для них можливість активної практики. Педагог має демонструвати зразки правильного мовлення. Недоречн повторювати помилкову вимову чи граматичн неправильн побудоване речення дитиною, а важлив у тактовній формі навести правильний варіант мовлення. У періодо covid-пандемії діти мають максимальн часу проводити на свіжому повітрі, тому значн ефективніше у формуванні окреслених компетенцій використовувати рухливі дидактичні ігри, ніж настільні.

Література:

1. Богуш А. М. Вибрані науково-педагогічні статті. Тернопіль. 2019. 304 с.
2. Борова В. Є. Використання сучасних інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. Вип. 37(4). Київ, 2018. С. 158 – 167.

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ СТВОРЕННЮ ОРНАМЕНТАЛЬНИХ КОМПОЗИЦІЙ ЗАСОБАМИ ДАРІВ Ф. ФРЕБЕЛЯ

Боярчук С. І.

*викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради
м. Луцьк, Україна*

Оновлення, реформування та удосконалення системи дошкільної освіти, наповнення її змісту новими смислами, зумовлює пошук та актуалізує необхідність вивчення історичної спадщини та наповнення новим сенсом ідей педагогів минулого. Серед різноманітних інноваційних концепцій, які поширені в сучасній освітній практиці дошкільця, найбільш виразною і цілісною є педагогіка Фрідріха Фребеля і наш науковий інтерес пов'язаний з вивченням можливостей залучення потенціалу універсальних ідей німецького педагога в освітній процес сучасного закладу дошкільної освіти. Педагогічний пошук шляхів розкриття закономірностей буття привів Ф. Фребеля до ігрової розвивальної методології, що ґрунтується на використанні спеціальних інструментів – конструкторів.

Інтеграція педагогічних ідей Ф. Фребеля в освітній процес сучасного закладу дошкільної освіти відкриває нові можливості застосування дидактичного нору, створює умови для організації індивідуальної, колективної форм роботи, спільної взаємодії вихователя та дітей, зокрема в просторі декоративної діяльності.

У працях Батухтіної, О. Дронової, Т. Побережникової, О. Поліщук зазначається, що головний модуль у декоративній діяльності дітей дошкільного віку становить робота з орнаментом [5, с. 282]. Орнамент – візерунок, утворений ритмічною впорядкованістю елементів. В основі елемента проглядається форма, яка нуває значення символу [5, с. 72]. За способом побудови орнаменти поділяються на: стрічкові (фризи); центричні (розеткові, вписані в коло); сітчасті. Декоративна композиція підпорядкована певним композиційним закономірностям, дотримання яких є обов'язковою умовою. [5, с. 74]

Експериментальні дослідження Н. П. Сакуліної, В. П. Котляра, Г. О. Підкурғанної, Т. С. Комарової, Т. Г. Казакової свідчать про те, що в умовах цілеспрямованого навчання дітям дошкільного віку дітям доступні такі засоби композиційної виразності як ритмічна організація елементів композиції; вибір формату зображувального поля; передача

симетрії. Загалом композиція (від лат. *compositio* – твір, складання, розміщення) розглядається як спосіб організації художнього твору, завдяки якому встановлюються закономірні, узгоджені відношення між площиною та зображенням [5, с. 43]

«Дари Ф. Фребеля» є універсальним, мобільним дидактичним матеріалом, що дозволяє створювати, видозмінювати, коректувати композицію за потреби та бажанням дитини. Унікальність дидактичного матеріалу полягає в тому, що діти створюють «форми краси» з тривимірних (дар 3, 4, 5, 6), та двовимірних елементів (дар 7), навчаються зображувати витончені форми, викладати різні візерунки (близьк 80), не руйнуючи їх, а тільки надаючи їм різних положень для отримання нових зображень [7, с. 47].

Отож, варт зазначити, що значне місце в заняттях з дарами Ф. Фребель відводить прийому «перебудування» («видозміни»), який полягає в переміщенні фігур у межах побудованої конструкції з метою отримання моделі іншого предмета тог ж самого, але з іншими властивостями, і позначає це поняттям «трансформація». Особлив широк цей прийом застосовується у створенні «форм краси», які педагог рекомендував будувати за принципом розташування елементів навкол уявного центру і їх переміщення здійснювати по колу [7, с. 71]. Для дотримання дітьми дошкільного віку симетрії, відстані, форми під час руху фігур, полегшення переміщення фігур, починаючи з четвертог дару, Ф. Фребель радить це робити на площинній поверхні (дошка, папір), розкреслений на квадрати.

На цінності декоративної діяльності наголошували Л. Скиданова, Л. Сірченк і на нашу думку неоціненими у роботі є дидактичний матеріал «Дари Ф. Фребеля», за допомогою якого дітям дошкільного віку опановують ритм як головну складову будь-якої орнаментальної композиції, закономірності чергування мотивів, фігур та інтервалів між ними, композиційні закони (цілісності, виразності, креативності), особливості заповнення поверхні (ритмічна організація зображення способом повторення й групування елементів, близьких за формою, кольором, розміром). Ритм увиразнює декоративну композицію і як один з важливих засобів приведення різних форм до єдності, упорядкування їх на площині являє собою повторення елементів, об'єднаних подібними ознаками [2, с. 9].

Варт зазначити, що дотримання у створенні орнаментальних композицій принципу поступового переходу від застосування об'ємних елементів (геометричних тіл) до площинних (геометричних форм), які є похідними від поверхні перших шести дарів, сприяє формуванню у дітей уявлень про багатоваріантність способів композиції та в подальшому позитивн вплине на розвиток композиційного самовираження в декоративному малюванні. З метою формування у дітей дошкільного

віку уміння складати візерунки за законами орнаментального ритму, знаходження злагодженого колористичного рішення можна запропонувати дітям вправи з дарами 7, 10, 8. Таким чином, використовуючи «Дари Ф. Фребеля», вихователь ознайомлює дітей з різними принципами ритмічної побудови елементів – повторення, чергування за кольорами, формами (об'ємними: куб, цеглинка, брусок, призма; площинними: круг, квадрат, ромб, трикутник).

Ігри і вправи з дарами 7, 8, 10, спрямовані на розрізнення і називання хроматичних кольорів (червоний, оранжевий, жовтий, зелений, синій) та ахроматичних (чорний, білий), допомагають дітям зрозуміти виражальні можливості кольору, особливості створення колористичного ритму. Під час роботи з «Кольоровими площинними геометричними фігурами» (дар 7) діти на основі сполучення кількох геометричних елементів-символів утворюють розетки, зірки та інші елементи орнаменту, оволодівають комбінаторними уміннями та навичками.

Також ми вважаємо, що під час роботи з дарами 4, 5, 6, 7, 10 в основу композиції закладаються різні види симетрії: дзеркальна симетрія, по вертикалі, горизонталі діагоналі [1]. Симетрія – означає гармонію, пропорційність. Симетрія в композиціях дітей част носить «дзеркальний» характер, тобт дитина, щоб урівноважити зображення використовує саме дзеркальну симетрію як у передаванні кольору, так і у передаванні форми, використовуючи однакові елементи. Таким чином, робота з «Дарами Ф. Фребеля», організована педагогом в період дошкільної зезпечує сприятливі умови для успішності дитини в мистецькій діяльності.

Отже, видатний німецький педагог Фрідріх Фребель увійшов в історію як розробник власної оригінальної педагогічної системи, його ідеї є актуальними в сучасній дошкільній освіті, оскільки містять потенційні можливості для розвитку декоративної діяльності дітей дошкільного віку.

Література:

1. Багрій Д. С., Свята М. В., Марущак О. В. Теоретичні та технічні аспекти виконання робочих рисунків орнаменту у професійній підготовці майбутніх педагогів середньої та професійної освіти, фахівців образотворчого і декоративного мистецтва. URL: <https://library.vspu.net>
2. Гулей О. В. Декоративно-прикладне мистецтво: Навчальний посібник. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 152 с.
3. Анісімова О., Ковальчук А. Педагогічні погляди Ф.Фребеля у практиці роботи сучасного дитсадка. *Дошкільне виховання*. 2017. № 9. С. 22-24.

4. Бубін А.О. Педагогічна концепція Фрідріха Фребеля. II Всеукраїнська науково-практична конференція: *«Актуальні проблеми реформування дошкільної та початкової освіти України у контексті євроінтеграційних процесів»*. Рівне, 2019. С.33-35.
5. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур; за заг. ред. Г. В. Сухорукової. Київ : Видавничий Дім Слово, 2014. 376 с.
6. Іванова Н.В. Педагогіка Фрідріха Фребеля і сучасний український освітній простір дошкілля: інтерпретація смислів. *Виклики та парадокси соціальної взаємодії в постмодерному світі: лінгвістичний та психологічний аспекти*. I Міжнародна науково-практична конференція. 11-12 квітня 2019. Луцьк : СНУ імені Лесі Українки. С.249-253.
7. Інтегрування педагогічних ідей Фрідріха Фребеля : від класики до інновації. Методичні аспекти підготовки фахівців дошкільної освіти : навчально-методичний посібник / уклад. Н. Іванова, С. Боярчук, А. Бубін, М. Замелюк, С. Міліщук, Д. Стасюк, А. Циплюк. К.: Видавничий Дім «Слово». 2020. 164 с.

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ У ФОРМУВАННІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРА ПРАВА

Буйницька М. М.

*аспірантка кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Української інженерно-педагогічної академії
м. Харків, Україна*

ДО магістра права на сучасному етапі розвитку професійної діяльності висуваються вимоги швидко орієнтуватися в правовому регулюванні суспільних відносин і вирішувати конкретні (відповідні до юридичної практики) питання в правовому полі, бути в курсі змін нормативно-правової бази державного і міжнародного рівня, ініціювати зміни в праві відповідні до зміни умов суспільного життя тощо. Комплексність завдань вимагає від правознавця здатності до постійного самовдосконалення, що не може здійснюватися без його готовності до самоорганізації власної діяльності, спрямованої на самоосвіту. Така готовність має формуватися ще під час його навчання в закладі вищої освіти і сприйматися представником цієї важливої професійної діяльності як імперативна вимога.

Отже, вміння організувати власну діяльність част характеризують як самоменеджмент юриста. Якщо провідна мета самоменеджменту полягає в тому, щоб максимальн використовувати власні можливості людського організму, усвідомлен управляти ходом свого життя (самовизначатися) й переборювати зовнішні обставини в особистому, суспільному, професійному житті, т самоменеджмент представника конкретної професії (в нашому випадку – юридичної) може конкретизуватися відповідн до тих функцій, які він покликаний виконувати. Чітке розуміння професійних функцій зумовлює спрямованість дій фахівця із самоменеджменту власної діяльності [1].

На етапі професійної підготовки відповідн до компетентнісного підходу така характеристика передбачає зокрема наявність самоосвітньої компетентності здобувача вищої освіти як здатності займатися власною освітою, докладаючи при цьому максимум зусиль у опануванні і опрацювання професійн корисної інформації. Потреба приділяти увагу власній самоосвіті має бути особистісн усвідомленою з розумінням способів організації і реалізації змісту такої діяльності. Одним із дієвих способів самоосвіти на сучасному етапі системи освіти виступає реалізація принципу академічної мобільності здобувачів вищої освіти.

Значним здобутком у цьому напрямі стал підписання Постанови Кінету Міністрів України № 579 «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» [2]. Цим документом бул визначила порядок здійснення академічної мобільності усіма учасниками освітнього процесу, що стал важливим кроком у процесі імплементації Закону України «Про вищу освіту» та створення дієвого інструментарію для інтернаціоналізації українських закладів вищої освіти.

Завдяки цьому документу здобувачі вищої освіти отримали можливості для розширення меж критичного мислення, формування загальної життєвої компетентності. Адже така мобільність зезпечує розширення загального кругозору особистості з вищою освітою, залучення до діалогу культур з формування толерантного ставлення до різних середовищ і культур, удосконалення навичок використання мов міжнародного спілкування. Усе це, в свою чергу, розширює можливості майбутнього представника юридичної професії з опанування досвіду здійснення юридичної практики в різних країнах, механізмів реалізації норм права в різних правових системах.

Як форми реалізації принципу академічної мобільності майбутніх магістрів права на сучасному етапі в Україні можна назвати такі:

– отримання подвійних дипломів фахівця завдяки домовленостям між закладами вищої освіти, узгодження освітніх програм, прогнозованих результатів, розроблення системи оцінювання і зарахування отриманих здобувачами результатів. Безумовно, цьому передує клопітка робота з

боку керівництва закладу і викладачів. Результатом таких зусиль закладу виступає підвищення його рейтингу, визнання не тільки на державному, але й на міжнародному рівні, збільшення кількості ітудієнтів, перспективи професійного зростання для викладачів тощо;

– отримання другої освіти паралельно в двох і більше закладах (вітчизняних зарубіжних). У такому випадку мова йде про можливість одночасного зарахування відразу в декількох закладах результатів окремих освітніх компонентів розширення меж отриманих результатів;

– опанування у різних формах змісту неформальної освіти – такий шлях є простішим у плані організації і реалізації знайдених у тому числі самостійних можливостей (курси, тренінги, семінари, конференції зокрема в онлайн форматі), але складнішим в плані визнання і офіційного підтвердження отриманих результатів такої освіти.

Наведен далек не повний перелік форм, кількість яких буде збільшуватися, в тому числі завдяки умовам вимушеної ізоляції через пандемію, викликану COVID-19. Зважаючи на це, великих обертів наирають різні способи організації он-лайн освіти, що є, з одного боку, позитивним феноменом, а, з іншого, спричиняє виникнення проблем і загроз.

Отже, без самоменеджмента здобувача вищої освіти неможливо ефективно організувати його навчання в закладі вищої освіти. Важливим результатом такої діяльності під час професійної підготовки магістра права має виступати сформована самоосвітня компетентність. Формування такої здатності, з одного боку, зезпечується завдяки визнаному на державному рівні принципу академічної мобільності, а, з іншого, вона сама виступає джерелом і умовою до реалізації майбутнім фахівцем власної академічної мобільності.

Література:

1. Подберезський М.К., Васильєва М.П. Порівняльний аналіз управління і менеджменту освітнім процесом. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб.наук. пр. Х.: УІПА, 2006. № 13. С. 84-89.*
2. Постанова Кінету Міністрів України № 579 «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/osvita-za-kordonom/akademichna-mobilnist>

ОСОБЛИВОСТІ ПРЕВЕНТИВНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ

Бутенко С. Ф.

аспірант

Міжнародного економіко-гуманітарного університету

імені академіка Степана Дем'янчука

м. Рівне, Україна

Спостереження та спеціальні дослідження засвідчують, що на зростання кількості негативних явищ в учнівському середовищі впливає відсутність в закладах загальної середньої освіти чітк налагодженої системи превентивного виховання. Превентивне виховання не відбувається автоматично, вон потребує систематичної, цілеспрямованої й організованої роботи, вимагає якісн нового підходу до підготовки майбутніх психологів. На нашу думку, однією з важливих складових успіху превентивного виховання є реалізація особистісн орієнтованого підходу в роботі з учнями підліткового віку, адже саме тоді в учнів виховується вміння спостерігати за собою, аналізувати перебіг своїх думок і переживань, співставляти з ними свої вчинки; саме тоді інтенсивн розвивається прагнення до самоствердження, з'являється хворобливе переживання неуспіху, зростає роль самооцінки і регуляції поведінки. У процесі превентивного виховання обов'язков беруться до уваги особливості соціального розвитку особистості.

У своїй роботі шкільному психологу доводиться співпрацювати з дітьми різних вікових категорій. Точніше сказати, психолог тривалий час спостерігає, як діти одного класу поступов переходять різні стадії розвитку, змінюються фізично, психологічно, розумово; фіксує особливості становлення особистості кожного учня. Спираючись на гуманістичну тезу про те, що розвиток ніколи не припиняє своєї «творчої роботи», шкільному психологу слід так будувати відносини з вихованцями, щоб показати дітям резерви їхнього віку й допомогти їх реалізувати. Під час переходу від одного вікового періоду до іншого утворюються так звані перехідні періоди, які породжують явище важковиховуваності дитини. Вихованці ніби «випадають» із системи педагогічного впливу. У них виникають конфлікти з навколишнім, спостерігається зниження темпу розвитку. Це напрям стосується перехідного періоду від дитинства до дорослості, а саме підліткового віку. І.Бех справедлив зазначає, що підлітковий вік є «важким», насамперед, для самог підлітка: фізіологічні зміни в організмі викликають незвичні відчуття й переживання, несвідому тривогу й дискомфорт, що створює значне напруження [1, с. 134]. Вони постійн порівнюють себе

з іншими і переглядають свій Я-образ. Саме в цей період підлітки схильні до поведінкових девіацій і превентивне виховання нуває особливої ваги та особливого сенсу.

Фахівцю, який працює з дітьми підліткового віку, необхідно пам'ятати про їхні вікові особливості (психологічні, фізичні, фізіологічні тощо) та, відповідн до цього, будувати взаємини з вихованцями. Зокрема:

– Підлітки бажають, щоб їх сприймали як дорослих. Психологу і класному керівникові потрібн дещо змінити тон, мовні звороти, навчитися вислуховувати пропозиції, радитися, просити про допомогу.

– Підлітки гостр сприймають зміни у власній зовнішності, порівнюють себе з еталонами із ЗМІ, шукають «відхилення» у власному фізичному розвитку і заздять гарній зовнішності однолітків. В такому випадку необхідно продумати стратегію щодо пом'якшення ситуації. Тут допомагають зустрічі з лікарями (бажан не шкільними, а спеціально запрошеними), яких діти могли б довірлив спитати про те, що їх турбує (найкраще у вигляді записок).

– Психологу необхідно намагатися зменшувати напругу в сім'ях підлітків. Тут корисні співбесіди з родиною підлітків і потрібн максималнь залучати батьків до шкільного життя.

– В роботі з дітьми підліткового віку слідо уникати рейтингів, змагань, побудови графіків та діаграм щодо успішності в навчанні та інших «змагальних» елементів; це запобігає розвитку в дітей комплексів меншовартості та зменшує напругу і агресію. Потрібн навчити батьків правильн і спокійн ставитися до шкільної успішності власної дитини враховуючи індивідуальні особливості і ставлячи передо нею реальні цілі.

– Враховуючи потяг підлітків до самоствердження, необхідно надавати можливість самовираження кожної дитини в класі. Варт знайти і підкреслити сильну (позитивну) рису кожного, репрезентувати її передо загалом (класним, батьківським, загальношкільним). Потрібн «вдихнути» в дитину віру у власні сили, у власну винятковість.

Система роботи з превентивного виховання підлітків передбачає єдність взаємопов'язаних компонентів: мети, завдань, принципів виховання, планування та керівництва вихованим процесом, форм і методів виховних впливів; діяльності та спілкування як основи виховного процесу, колективу учнів, педагогів та психологів як організаційної одиниці виховного впливу.

Як висновок, слідо зазначити солютну затребуваність психологічної підготовки фахівців, які працюватимуть з підлітками. Головною ж метою роботи шкільного психолога з учнями підліткового віку залишається створення сприятливої атмосфери для особистісного становлення учнів, зезпечення адекватної самооцінки, гармонізація стосунків в родинах, превентивне виховання. Така допомога нуває повноцінного характеру

лише тоді, коли психолог не лише «озброєний» теоретичними знаннями, але й уміє практично їх використати в роботі з класним колективом та окремими учнями.

До перспектив подальших розвідок варт віднести необхідність вивчення методичних аспектів професійної підготовки майбутніх психологів до превентивного виховання.

Література:

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1.: Особистісн орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Лебідь, 2003. 280 с.
2. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: АСК., 2003.– 240 с.
3. Рибалка В.В. Психологічні проблеми особистості, їх визначення та шляхи розв'язання //Основи практичної психології. В. Панюк, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – С. 236-242.

**НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА З АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ТА ЕКСПЕРТИЗА НАУКОВИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧІВ
ЯК КОНТРЗАХОДИ ЩОДО ВИНИКНЕННЯ
АКАДЕМІЧНОГО ПЛАГІАТУ**

Вергун А. Р.

*доктор медичних наук, лікар-хірург вищої категорії,
доцент кафедри сімейної медицини, старший інспектор наукового
відділу, відповідальний за антиплагіатну експертизу наукових
і навчально-методичних праць*

*Львівського національного медичного університету
імені Данила Галицького
м. Львів, Україна*

Ягел С. П.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри українознавства, вчений секретар
Львівського національного медичного університету
імені Данила Галицького
м. Львів, Україна*

Вергун О. М.

*кандидат медичних наук, лікар-терапевт вищої категорії,
доцент кафедри терапії № 1, медичної діагностики
та гематології і трансфузіології ФПДО
Львівського національного медичного університету
імені Данила Галицького
м. Львів, Україна*

Гаврилюк І. М.

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри фармакології
Львівського національного медичного університету
імені Данила Галицького
м. Львів, Україна*

Кім З. М.

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри сімейної медицини
Львівського національного медичного університету
імені Данила Галицького
м. Львів, Україна*

Однією з ключових складових внутрішньої системи зезпечення якості освіти є університетське зезпечення академічної доброчесності, яке

визначає загальноприйняті стандарти здійснення освітньої та наукової діяльності [1-3] здобувачами вищої освіти і співробітниками університету і створює середовище нульової терпимості до порушень етики академічних взаємовідносин [1]. Університет у своїй діяльності втілює принципи свободи поглядів на навчання, дослідження та думки. Члени університетської спільноти зобов'язані прагнути до правдивих наукових досягнень, поширювати свій досвід і отримані знання в т.ч. в наукових дискусіях [1, 2]. Академічні неприйнятними є фальсифікація даних, шахрайство, плагіат, підкуп, купівлю та продаж творів, презентація творів інших авторів як власних [2-4], невинуватене співавторство, обман під час іспитів та інша недоброчесна поведінка. При наявності потенційного конфлікту інтересів член університетської спільноти повинен надавати пріоритет науковій й академічній діяльності та зобов'язанням передо університетом; бізнесові чи інші приватні інтереси не повинні перешкоджати виконанню прямих обов'язків [1].

Етика вищої школи, а також загальнолюдські та суспільні цінності наукової та освітньої діяльності, принципи та правила взаємовідносин є основою здатності академічної спільноти до подолання корупційних, фальсифікаційних, плагіатних дій, псевдоавторства [2, 4] та інших порушень академічної доброчесності в Університеті, створення принципів нового доброчесного середовища, яке допомагає стимулювати усю спільноту закладу вищої освіти щодо академічної доброчесності, її важливості для розвитку Університету та зєзпечення якості освіти [1, 2]. Нездатність і небажання імплементації кращих світових практик в освітньо-науковій діяльності детермінує виникнення порушень професійних обов'язків. Підвищення авторитетності диплому та конкурентоспроможності випускника на ринку праці можливе лише за умови надання освітніх послуг та нуття компетенцій із дотриманням принципів академічної доброчесності та етики академічних (зокрема наукових) взаємовідносин, виключення можливості неконкурентних переваг окремих здобувачів вищої освіти при навчанні та здійсненні наукових досліджень [2]. Система запобігання академічному плагіату включає інструкції, процедури та заходи із формування несприйняття академічної нечесності; створення умов, що унеможливають академічний плагіат [2]; виявлення академічного плагіату в наукових статтях, монографіях, дисертаціях, підручниках, навчальних виданнях [3]; притягнення до відповідальності за академічний плагіат [2-4]. Метою роботи бул дослідити частоту академічного плагіату в медичному університеті та охарактеризувати навчальну програму для здобувачів в контексті контрзаходів щодо проявів академічної недоброчесності.

Утвердження принципів академічної культури та доброчесності в навчальних закладах [1, 4], експертна оцінка наукових праць, включаючи антиплагіатну перевірку, на нашу думку є важливими пере-

думовами адекватності реалізації комплексних наукових тем та об'єктивізує загальну оцінку якості представлення результатів досліджень, включаючи зокрема дисертаційні роботи, монографії, навчально-методичні посібники, статті та тези доповідей [3]. Загалом за трьохрічний період (2018-2020 рр) здійснен 5992 перевірки наукових і навчально-методичних робіт та стверджен порушення академічної доброчесності у 611 працях, що становить 10,2% (8,69%-11,71% для фахових статей, коефіцієнт критерію Пірсона (ступінь впливу) $\chi^2=28,64$, довірвальний інтервал 95%) результатів наукових досліджень, проте у деяких випадках цей показник (щодо малооб'ємних тез доповідей, – перевищував 15% і становив 16,25%. (15,44%-17,06%, коефіцієнт критерію Пірсона $\chi^2=29,81$, довірвальний інтервал 95%). Первинну, повторну та породільну перехресну експертизу здійснювали програмним зезпеченням «Unicheck», «Plagiarism Detector Pro» «Viper», програмою «AdvegoPlagiatus» тощо, з залученням ресурсів інтернет-сервісу <https://bel.ru/antiplagiat-online/> інших інтернет-сервісів згідн з діючим Положенням про первинну експертизу наукових праць на наявність академічного плагіату в Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького. Випадки академічного плагіату погіршують відносини між членами університетської спільноти, підривають довіру до якості освіти і досліджень та їх авторитетності, призводять до марної витрати зайвих ресурсів та істотн шкодять іміджу Університету [1]. Кодекс академічної етики Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького визначає основні поняття, завдання академічної доброчесності, регламентує основні засади організації та контролю, закладає базу соціально відповідальної поведінки. Відхилення результатів наукових досліджень і недопущення їх до публікації та захисту не були причиною тролінгу дослідників та їх наукових керівників академічною спільнотою, не потребували застосування адміністративних заходів [1, 2, 4]. Для технічної підтримки перевірки наукових та навчальних праць у щорічн оновлюваних методичних вказівках університету (розповсюджених онлайн та виданих поліграфічно) розміщуються посилання на сервіси з первинної перевірки наукових праць на наявність плагіату [3]. На основі аналізу причин, тенденцій виникнення та поширення академічного плагіату з метою здійснення контрзаходів в університетській спільноті була створена і впроваджена навчальна дисципліна для аспірантів «Інформаційне зезпечення, академічна доброчесність і етика наукових досліджень» з трьох змістових модулів «Академічна доброчесність та антиплагіат», «Наукова етика», «Технологія інформаційного зезпечення та патентно-літературний супровід науково-дослідних робіт», які є спрямовані на здобуття аналітичних компетентностей, навичок «soft skills», необхідних під час планування і виконання дисертаційного дослідження та зезпечення адекватної

комунікації у науковій спільноті [1]. Навчальна програма ґрунтується на вивченні аспірантами законів України, рекомендацій світової наукової спільноти, наказів та нормативних документів щодо академічної доброчесності [1, 2]; комп'ютерних програм, принципів доказової медицини для фахового аналізу медико-біологічних даних, контрзаходів щодо можливого виникнення конфліктів інтересів, порівняння отриманих результатів з науковим доробком інших дослідників і наукових шкіл в контексті зєзпечення та збереження адекватної наукової та професійної комунікації [1, 3, 4]. Предметом вивчення цієї програми є аналіз чинного законодавства, можливостей технічних засобів, медико-біологічних, клінічних, соціально-економічних та екологічних даних у контексті планування і виконання наукового дослідження з урахуванням біоетики, формування та порівняння гіпотез, теорій та отриманих результатів, здійснення фахового аналізу інформації щодо етичних порушень та конфліктів інтересів в контексті зєзпечення етики досліджень та проведення навчального процесу, наукової та професійної діяльності для нуття практичних навичок, вмінь та компетенцій в т.ч. щодо протидії академічній недоброчесності, фальсифікаціям і плагіату.

На нашу думку, якість та авторитетність результатів наукових праць можлива лише за умови чесної реалізації дослідницького процесу без застосування дій, неприйнятних у науковій спільноті. Перешкоджання та зупинення проявів академічного плагіату шляхом навчання, керівництва і наставництва детермінують створення позитивного, сприятливого й доброчесного освітнього і наукового середовища. Попереднє (первинне) виявлення плагіату в наукових роботах здійснюється шляхом рецензування, використання комп'ютерних програм, залучення вільнодоступних інтернет-сайтів та інших ресурсів. Створення та імплементація нової навчальної дисципліни для здобувачів наукового ступеня доктора філософії для нуття необхідних знань, умінь, навичок та компетенцій на основі тематики змістовних модулів, створених з урахуванням досвіду експертизи наукових та навчально-методичних праць є важливими заходами протидії випадкам порушень академічної доброчесності та плагіату.

Література:

1. Академічна чесність як основа сталог розвитку університету / ред. Фінікова ТВ, Артюхова АС. Київ: Таксон; 2016. 234 с.
2. Бывальцев В.А., Степанов И.А., Бельх Е.Г., Калинин А.А., Бардонова Л.А. Плагіат и академическая добросовестность в науке. Вестник РАМН. 2017; 72 (4): 299–304.
3. Вергун АР, Савенкова ЛВ, Чуканова СО. Програмне зєзпечення для перевірки наукових текстів на плагіат: інформаційний оглядо /

Українська бібліотечна асоціація. Київ: УБА; 2017. 36 с. [Електрон. вид.]. Електрон. опт. диск (CD-ROM). 36 с.

4. Федоренк В. Л., Федоренк М. В. Категорії «плагіат», «академічний плагіат» і «самоплагіат»: спільне, відмінне й дискусійне. Вісник ЛДУВС ім. Е. О. Дідоренка. 2019; 3 (87): 329-341.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Галатюк Ю. М.

*кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізики,
астрономії та методики викладання*

*Рівненського державного гуманітарного університету
м. Рівне, Україна*

Галатюк Т. Ю.

*магістр фізики, учитель фізики та інформатики
загальноосвітньої школи № 6 I-III ступенів
м. Рівне, Україна*

В умовах стрімкого розвитку науки і шаленого потоку інформації знання, а також компетентності швидко втрачають свою новизну та актуальність. Тому, для успішної соціальної адаптації випускника школи важлив весь час їх поновлювати, тобт необхідно постійн бути суб'єктом пізнавальної діяльності. Тому одним із пріоритетів нової української школи є формування ключових компетентностей, які зезпечуватимуть успішну соціальну адаптацію учнів у майбутньому житті [4].

У цьому контексті актуального змісту нуває впровадження елементів STEM-освіти у навчальний процес, зокрема у вивчення природничих предметів. Як відомо, STEM-освіта ґрунтується на синтезі вивчення здобутків науки (Science), технології (Technology), інженерії (Engeneering) та математики (Math) [5]. Важлив поглянути на актуальність STEM-освіти у контексті діяльнісного та компетентнісного підходів до вивчення природничих предметів у школі.

Коли ми розглядаєм компетентності учня у системі STEM-освіти (STEM-компетентності), то насамперед повинні розуміти, що компетентність – це психолого-педагогічна категорія, яка тісн пов'язана з навчально-пізнавальною діяльністю, вона є її засобом і продуктом. Компетентність розвивається у процесі навчально-пізнавальної діяльності, суб'єктом якої є учень. Щоб здійснювати діяльність учень має володіти відповідною методологічною культурою. На наш погляд, ця

психолого-педагогічна категорія є однією з ключових, які визначають результативність природничої освіти.

Відповідь на запитання: що таке методологічна культура слідо шукати у «трикутнику»: *культура – методологія – діяльність*. Найпоширенішим у педагогічній літературі є розуміння методологічної культури як результату рефлексії діяльності. Результати аналізу літературних джерел [1; 2; 3] показують, що у даному контексті методологічна культура – це динамічна, інтегральна якість учня, яка є цілісним системним утворенням, предметом, засобом і продуктом навчально-пізнавальної діяльності й відображає інтегральну готовність суб'єкта ставити і розв'язувати навчально-пізнавальні задачі, що виражається у сформованості відповідних предметних і методологічних знань, досвіду, ціннісних орієнтирів, у володінні пізнавальними вміннями та навичками, евристичними методами вирішення проблем; способами цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії та самооцінки власної пізнавальної діяльності.

З огляду на це, у складі методологічної культури ми виділяєм такі компоненти: *ціннісно-мотиваційний; гносеологічний; предметно-змістовий; інформаційно-комунікативний; морально-етичний; операційно-діяльнісний; креативний; естетичний, організаційно-рефлексивний; продуктивний (діяльнісний досвід)*[2].

Актуальною постає проблема створення сприятливих дидактичних умов для формування методологічної культури учнів під час вивчення природничих предметів. Такі умови виникають і зезпечуються в результаті дотримання певних дидактичних вимог. Методологічною основою їх реалізації є діялісна теорія навчання. На основі дослідження змісту методологічної культури, аналізу літературних джерел нам вдалося визначити *ключові* вимоги, в результаті дотримання яких виникають сприятливі дидактичні умови формування методологічної культури учнів під час навчання фізики, а саме: 1) систематичне включення учнів у навчально-пізнавальну діяльність, процедура якої частков повністю моделює творчий цикл наукового пізнання; 2) навчально-пізнавальна діяльність має здійснюватися у «зоні найближчого розвитку» відповідного рівня методологічної культури учня; 3) управління навчально-пізнавальною діяльністю має зезпечувати оптимальний рівень самостійності учня; 4) високий рівень пізнавальної мотивації; 5) інтеграція урочної та позаурочної форм навчально-пізнавальної діяльності; 6) поетапність засвоєння учнями методології навчально-пізнавальної діяльності за схемою: *знання про методо → засвоєння схеми орієнтувальної основи діяльності (ООД) → сформованість умінь (знання в дії) → рефлексія → компонент методологічної культур*; 7) поступове послення навчального впливу з боку вчителя в управлінні та підвищення саморегуляції та самостійності навчально-пізнавальної діяльності учнів; 8) наступність і перспективність навчально-

пізнавальної діяльності; 9) оптимальне поєднання індивідуальної, групової та колективної форм навчально-пізнавальної діяльності; 10) реалізація міжпредметних зв'язків у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Перераховані вимоги тісно пов'язані між собою і доповнюють одна одну, тобто утворюють системну цілісність, яка визначає сприятливі дидактичні умови для формування усіх компонентів методологічної культури учня у контексті розвитку ключових STEM-компетентностей.

Література:

1. Галатюк Т.Ю., Галатюк Ю.М. Формування методологічної культури учнів у процесі розв'язування творчих фізичних задач. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал. 2017. Випуск 2(12). С. 51-56.
2. Галатюк Т.Ю. Зміст методологічної культури учня у контексті сучасної парадигми природничої освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 14 (57). Рівне: РДГУ, 2016. – С. 22 – 26.
3. Новиков А.М. Новиков Д.А. Методология. Москва: ИНТЕГ, 2007. 668 с.
4. Нова українська школа. *Міністерств освіти і науки України*: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
5. STEM-освіта як перспективна форма інноваційної освіти в Україні. *Матеріали обласної науково-практичної інтернет-конференції*. Черкаси : ЧОПОПП, 2018. 117 с.

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ФОРМУВАННЯ У НИХ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ

Гордюк Я. В.

*магістрантка 2 курсу спеціальності «Початкова освіта»
педагогічного факультету*

*Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

Реформування загальної середньої освіти в Україні, зокрема запровадження Концепції Нової української школи, вимагає суттєвих змін змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів початкової

ланки освіти. Готовність до інновацій, здатність до пошуку та засвоєння нових знань, ефективне керування інформаційними ресурсами й потоками, вміння застосувати науковий метод, спостерігати, збирати інформацію, проводити експерименти та аналізувати їх результати, що є складовими ключових компетентностей Нової української школи, стають орієнтирами в організації підвищення кваліфікації учителів і критеріями його ефективності.

У сучасній педагогіці висвітлен окремі аспекти проблеми підготовки вчителів до організації дослідницької діяльності учнів, а саме: характерні особливості дослідницької поведінки та дослідницької діяльності людини (Є. Гирфанова, О. Зимня, О. Подд'яков, О. Савенков та ін.); зміст навчально-дослідницької й дослідницької роботи школярів, а також чинники її успішності (О. Антонова, А. Карпов, Н. Мачинська, С. Стельмах та ін.); зміст дослідницької компетентності вчителя в цілому (М. Головань, В. Загвязинський, С. Кравченко, Н. Чайченко, О. Пташенчук, А. Хуторський, О. Шквир та ін.) та в умовах запровадження Концепції Нової української школи зокрема, а також загальні вимоги до педагогів, які організують дослідну діяльність учнів (С. Васильєва, Л. Нока, О. Обухов, О. Поддяков).

Дослідницьке навчання – це дидактична система, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, включає поєднання прийомів і методів викладання та учіння, яким властиві основні риси наукового пошуку [3]. Будь-яка дидактична система має свою специфічну технологію навчання, тобт проектування і впровадження на практиці науков обґрунтованих алгоритмів дій вчителя та учня, особливим чином скомпонованого змісту навчальної інформації, методів і засобів педагогічної взаємодії.

Технологія дослідного навчання – це спеціально створена система специфічних прийомів і методів, які сприяють тому, щоб учні самостійно здобували знання і вчилися самостійно їх застосовувати у вирішенні нових пізнавальних та практичних завдань, а не одержували знання у готовому вигляді чи вирішували задачі за зразком [2; 3].

Дослідницька діяльність – вища форма самоосвітньої діяльності учня. Формування дослідницьких вмінь у школярів – процес складний і довготривалий. Він не виникає на порожньому місці і не розвивається сам по собі. А тому завдання вчителя-керівника – поступов і методично формувати дослідницькі навички, здійснюючи постійний контроль за виконанням учнями дослідницьких робіт; аналізувати і виправляти помилки; визначати найкращі, найефективніші шляхи виконання роботи, розчленувати її на певні складові та розділи, навчаючи учнів поєднувати дослідницьку діяльність з науковою, а також з'ясувати можливості подальшого застосування результатів роботи.

Застосування дослідницького підходу в навчанні спрямоване на становлення в школярів досвіду самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості, на формування нових пізнавальних цінностей учнів і збагачення їх пізнавальної ціннісної орієнтації. Тому навчання в значній мірі стає таким, що ініціюється учнями, які засвоюють новий досвід, у т. ч. і дослідницько-пізнавальний. Дослідницька практика школярів повинна відповідати науковим методам знання, розширювати зміст їхньої освіти й удосконалювати підготовку до майбутньої діяльності. Процес пізнання – це процес переходу від найпростіших моделей світу до більш складних. Дитина повинна розвиватись і навчатись кожної миті. Необхідно, щоб безперервн відбувалась різноманітна пізнавальна дослідницька діяльність – у співпраці з учителями, батьками, іншими дітьми. Як тільки зникає зацікавленість, натхнення, подив, відразу починають панувати лінощі та примус. Тоді труднощі в навчанні стають неподоланими, і дитина, яка була старанна і дисциплінована, вже не зможе нути справжніх знань та навичок.

Стосовн молодшого шкільного віку, вживаючи поняття «дослідницька діяльність», С. Васильєва [1] має на увазі як процес відбору учнем потрібних знань і способів розв'язування Серед уже відомих, так і самостійний пошук, метою якого є пізнання нових знань і способів дій. Щоб пошукова діяльність проходила успішно, потрібний певний рівень готовності школяра до навчання. У це поняття дидакти включають досить широкий зміст: сформованість вікових та індивідуальних особливостей уваги, уяви, пам'яті, мислення, мови, волі, розвиток пізнавальних здібностей, інтересів, потреб, мотивів, нуття навчальних умінь і павичок, уміння вчитися тощо.

Поняття дослідної ініціативності пов'язан з низкою близьких понять: «інтелектуальна активність», «пізнавальна активність», «креативність, допитливість» і «дослідницька поведінка». У цьому відношенні дослідна ініціативність знаходиться в одному ряду з такими фундаментальними поняттями як повчання, інтелект, творчість, утворюючи з ними нерозривний зв'язок.

Дослідження, дослідницька поведінка – це невід'ємна частина поведінки будь-якого живого створіння, умова його виживання в середовищі, що змінюється, умова розвитку і навіть здоров'я. В основі мотивації дослідницької ініціативності лежить так звана допитливість. Дослідницька ініціативність виступає як універсальна характеристика, пронизує всі види діяльності людини. Вона виконує найважливіші функції у розвитку пізнавальних процесів всіх рівнів, в навчанні, в придбанні соціального досвіду, в соціальному розвитку і розвитку особистості.

Таким чином, сутність дослідницької діяльності школярів початкової ланки освіти полягає в активній пізнавальній позиції, що з періодичним і

тривалим внутрішнім пошуком, глибок осмисленою і творчою переробкою інформації наукового характеру, роботою розумових процесів в особливому режимі аналітико-прогностичного властивості. У межах початкової школи при організації навчання приділяється увага розвитку таких дослідницьких умінь учнів як побудова гіпотез (як у навчальному процесі, так і в сім'ї, використовуючи будь-які побутові ситуації, теми з навчальних посібників), планування, організація спостережень, збір та обробка інформації, використання і перетворення інформації для отримання нових висновків, інтегрування змісту відразу кількох областей знання, співпраця, самостійне осягнення знову з'являються знань тощо, що дозволяє, на думку педагогів, здійснити перехід від засвоєння великого обсягу інформації до умінь працювати з інформацією, формувати творчу особистість. Можна відзначити, що при роботі на цьому віковому етапі найчастіше використовуються факультативні заняття, групові та колективні форми роботи, наголошується на необхідності організації роботи в сім'ї. Основний напрямок роботи включає елементи дослідження, що мають «доступну новизну», завдання дослідницького типу, роботу з картотекою.

Дослідницькі методи характеризуються тим, що формулювання проблеми належить учневі, також учні беруть участь у розв'язанні окремих ланок, вчать використовувати запропоновані методи, нувають досвіду пошукової діяльності. Ці методи доцільн використовувати, коли в дітей є певні знання, база для спілкування й доведення власної думки. Реалізується в евристичних а евристично-дедуктивних бесідах, проблемно-пошукових практичних роботах. Під час таких бесідо учитель ставить послідовні та взаємопов'язані запитання, які ведуть до висунення гіпотези намагання довести її справедливість. Практичні роботи використовують у тому випадку, коли учні можуть самостійн за завданням учителя виконати такі види дій, що приведуть до засвоєння нових знань.

Вчителю необхідно будувати уроки так, щоб кожен учень почувався дослідником, який самостійн здобуває знання, має змогу зіставляти, порівнювати, шукати і знаходити істину, доводити висунуті гіпотези під час спілкування зі своїми однокласниками та з учителем. Такий підхід до процесу навчання й виховання дітей сприяє розвитку їхніх інтелектуально-творчих задатків і формуванню дослідницьких здібностей, яке зезпечується альтернативними формами навчання: індивідуальна робота, фронтальна, кооперативна, робота в парах, у малих і великих групах.

Отже, дослідницька діяльність – особливий видо діяльності, що породжується у результаті функціонування механізму пошукової активності і будується на основі її дослідницької поведінки. Але якщо пошукова активність припускає лише пошук в умовах невизначеної ситуації, т дослідницька діяльність містить у собі й аналіз одержуваних

результатів (у цьому випадку ми маємо на увазі акт аналітичного мислення: аналіз, синтез, класифікація й ін.), і оцінку розвитку ситуації, і прогнозування (побудова а гіпотез) відповідн до подальшого її еволюціонування, а також моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій.

Література:

1. Васильєва С.О. Основи організації науково-дослідної діяльності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі. – 2019. № 12. – С. 22-26.
2. Гафітулін, М.С. Проект "Дослідник". Методика організації дослідницької діяльності учнів / М.С.Гафітулін // Педагогічна техніка. 2005. – № 3. – С. 21-26.
3. Сьома С.О. Дослідницька робота молодших школярів – шлях до творчості в Малій академії наук України. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 125. – С. 367-370.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ: СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Гребеник А. О.

аспірант

Глухівського національного педагогічного університету

імені Олександра Довженка

м. Глухів, Сумська область, Україна

«Глобальні інновації суспільного життя на межі ХХ і ХХІ століть закономірн привели до актуалізації у свідомості світової спільноти проблем освіти як головної умови прогресивного розвитку у третьому тисячолітті» [1, с. 11].

Фахова підготовка майбутніх бакалаврів залізничного транспорту має бути переорієнтована як на вимоги суспільства й держави, так ,звісно, й на вимоги роботодавця. Рівень освітнього процесу у вищій школі має відповідати вимогам і викликам сьогодення. У Законі «Про вищу освіту» (15 стаття) зазначено, що «вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі

(науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [2]. У Національній рамці кваліфікації компетентність визначен як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [3]. Встановлен у ході дослідження, що формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів є важливою складовою в структурі їхньої фахової підготовки.

Звісно, пошук ефективних шляхів формування професійної компетентності майбутніх фахівців, у тому числі залізничної галузі, зумовлює звернення до проблеми визначення структури даної інтегральної якості, виокремлення її структурних компонентів. Учені у своїх працях визначали структуру професійної компетентності, аналіз студій деяких з них показує (див. тл. 1.), що думки вчених різняться.

Таблиця 1

Структура професійної компетентності

№	Структурні компоненти	Автори									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	знання (предметні й операційні)	+									
2.	праксеологічний компонент (уміння і навички + здатність і готовність до їх використання у діяльності)	+		+							
3.	впевненість у діяльності та відповідальність за її результати	+									
4.	мотиваційна сфера /компонет		+	+							
5.	мотиваційно-вольовий компонент				+	+				+	
6.	ціннісн – мотиваційний компонент						+		+		
7.	предметно-практична (операційно-технологічна) сфера		+								

Продовження таблиці 1

№	Структурні компоненти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.	сфера саморегуляції		+								
9.	когнітивний компонент			+			+				
10.	суб'єктний компонент			+							
11.	функціональний				+		+			+	
12.	комунікативний				+	+	+			+	
13.	рефлексивний				+	+				+	
14.	рефлексивн – статусний компонент						+				
15.	рефлексивн – оцінювальний								+		
16.	змістовий компонент					+			+		
17.	методологічний компоненти							+			
18.	гностичний компонент							+			
19.	творчий компонент							+			
20.	особистісний								+		
21.	діяльнисний								+		
22.	творчо –інноваційний								+		

Автори: 1 – Зимня І.; 2 – Л. Карпова; 3 – В. Ягулов; 4 – О. Бондарева; 5 – В. Вишпольська; 6 – С. Горбань, 7 – О. Коваленко, 8 – А. Нізовцев, 9 – О. Скібіна

На підставі аналізу опрацьованої літератури вважаєм за доцільне, за сучасних умов розвитку вищої освіти, визначити такі компоненти у структурі професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту: мотиваційн – ціннісний, особистісн – функціональний, рефлексивн – оцінювальний. Кожен із компонентів характеризується рядом показників, які по різному оцінені у ході опитування у якому респондентами виступили працівники виробництва, у тому числі керівники (36%), викладачі відповідних спеціальностей у вищій школі (34%), здобувачі освіти (30%).

Респонденти надали перевагу таким показникам як: 1) мотиваційно-ціннісний компонент (мотиваційна готовність до реалізації професійних завдань, професійного саморозвитку – 82%; наявність потребово-ціннісних орієнтацій у контексті виконання особистих професійних зобов'язань – 86%; сформованість професійних мотивів та фахово-орієнтованого мислення – 83% тощо); 2) особистісн – функціональний (теоретична, практична, психологічна підготовленість до професійної

діяльності -87%; виконання особистих професійних зобов'язань аналіз ситуації з точки зору безпеки -92%; здійснення фахової діяльності творчого рівня – 78% тощо); 3) рефлексивні – оцінювальний (рішучість, відповідальність, прогнозування безпечності -81%; всебічна готовність до ініціювання та ухвалення професійних рішень -82%; спрямованість на перспективу, здатність досягати прогнозованих результатів, фахово-безпечне орієнтування – 84% тощо). Найбільш рейтингові показники і увійшли до структури професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту. Формуючи зазначену якість в процесі навчання у вищій школі, слід враховувати, що важливим чинником успішності й результативності даного процесу є зацікавленість у підвищенні рівня сформованості зазначеної якості конкретною особою.

Подальшої розробки потребують проблеми пов'язані з розробкою організаційно-методичного забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту.

Література:

1. Андрущенко В.П. Майбутнє університетів XXI століття: спроба прогностичного аналізу / В.П. Андрущенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. Т. 5. Вища школа. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 11–29.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Груба Т. Л.

*доктор педагогічних наук,
декан історико-філологічного факультету, професор кафедри
української мови та літератури
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

Ніколайчук Ю. М.

*студентка магістратури II року навчання
історико-філологічного факультету
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

Стан розвитку електронних засобів навчання, інноваційні зміни системи української освіти зумовлюють трансформацію освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти, зміну акцентів у бік самостійної підготовки учнів старшої школи. Усе більшої популярності в сучасних умовах набуває дистанційне навчання, що реалізується за допомогою електронних технологій. Саме проведення веб-квестів на уроках української мови науковці вважають засобами оптимізації самостійної роботи старшокласників.

У лінгводидактиці веб-квест визначають як сучасну педагогічну технологію, котра зезпечує продуктивну пошукову діяльність в електронному освітньому середовищі з використанням мережі Інтернет, яку здійснюють за одним декількома заздалегідь підготовленими мовними маршрутами, що ведуть до досягнення поставленої мети [4, с. 4].

У дописі «Нові інформаційні комунікаційні технології в освіті: інформаційне суспільство» Володимир Трайнев вважає веб-квест видом телекомунікаційного проекту, а їх створення відбувається з використанням технології проектного навчання. Їх мета – застосування на практиці теоретичних знань, які отримує учень майже у всіх шкільних дисциплінах, долучення учнів до участі у дослідженнях, в проектній діяльності [6, с. 318].

Уперше веб-квест був створений в 1995 році американськими вченими Берні Доджом і Томом Марісом – професорами із університету в Сен-Дієго. Ця форма дистанційного навчання нула своєї актуальності в умовах пандемії і Серед українських шкіл та університетів.

Аналіз фахової літератури щодо трактування поняття «веб-квесту» дозволяє стверджувати, що веб-квест – це форма уроків, яка зорієнтована на розвиток пізнавальної, пошукової діяльності учнів, під час якої значна частина інформації здобувається через мережу Інтернет. Участь у квесті дає можливість отримати нові знання, позмагатись з однокласниками, отримати подарунок, грамоти та дипломи, підвищити ІТ-компетентність тощо. Тобт участь у квесті надає отримання внутрішньої та зовнішньої мотивації. Для створення квесту можна використовувати різні види завдань: пошукові, дослідницькі, аналітичні, творчі. Саме за допомогою творчих завдань можна спонукати вчителів та учнів до створення цікавого освітнього контенту. Інколи самі учасники не розуміють, що «граючись» у квест, вони створюються освітні ресурси, які в подальшому можна використовувати у своїй діяльності [5, с. 78].

Слушними є висновки Кондусової Лілії, яка вважає, що використання цієї технології в процесі навчання уможливорює підвищення інтересу учнів до вивчення навчального предмету, мотивації навчання учнів, використання різних видів інформації для сприйняття (текстова, графічна, віде і звукова), наочного зображення різноманітних ситуаційних задач тощо, формування у учнів інформаційної компетентності; виховання інформаційної культури здобувачів освіти [3, с. 341–343]. Серед основних платформ для їх створення можна назвати: Blogger, WordPress, Imbo, Moodle, Wiki, Wix.com, Гугл-сайт.

Погоджуємось із думкою дослідниць, що організацію пошукової діяльності учнів засобами веб-квесту важлив розподілити за такими етапами, як: настановно-мотиваційний (педагогічне стимулювання самопізнання та самореалізації учнів; визначення мети пошуку; створення атмосфери співпраці, взаєморозуміння, відповідальності та узгодженості дій у команді; окреслення термінів реалізації пошуку, розроблення критеріїв оцінювання); функційно-дослідний (визначення проблеми, актуалізація вивченого з певної теми; формування пошуково-продуктивного процесу (опис послідовності дій, ролей, управління часом, збором і опрацювання даних командою; поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів опрацювання інформації, додатковими супровідними питаннями, причино-наслідковими схемами, таблицями, діаграмами); власне пошуковий, творчий (шляхи розв'язання проблеми; опрацювання інформації; саморегуляція і самоконтроль в умовах співтворчості; критерії оцінювання);

підсумковий (оформлення результатів; анкетування; рефлексія; обмін думками тощо) [4, с. 6].

Традиційним у сучасній лінгводиактиці є виокремлення короткотривалих та довготривалих веб-квестів. Метою короткотривалих є здобування знань і інтегрування здобутог в свою систему. Робота надо короткотривалим веб-квестом може бути розрахована на одне – три заняття. Натомість, довготривалі веб-квести дозволяють здобувати нові знання і розширювати, уточнювати вже відомі поняття. На завершальному етапі роботи надо довготривалим веб-квестом, учень повинен глибок аналізувати отримані знання, перетворювати їх, володіти інформацією настільки, щоб без проблем розв'язати завдання за темою квесту та створити свої наробки. Робота надо довготривалим веб-квестом може бути розрахована на термін від одного тижня до місяця (максимум двох).

Недоліком короткотривалих веб-квестів є те, що вони не зовсім точн та якісн оцінюють знання учасників квесту, натомість довготривалі веб-квести оцінюють максимальн – точно, враховуючи всі критерії оцінювання. Перевага короткотривалих веб-квестів полягає в меншій затраті часу на підсумок тематики та дозволяє учаснику швидше розпочати вивчення нової теми.

Останнім часом, на уроках української мови в старшій школі веб – квести нули особливої популярності. Для перевірки обізнаності учнів старших класів, щодо тематики української писемності ХХ століття, є цікавий, на нашу думку, веб-квест, запропонований вчителем української мови Леонідом Марковим «Шляхами української писемності» [9].

Методичн виправданим, на нашу думку, є використання веб-квестів під час підготовки до ЗНО. Для перевірки якості знань учнів із творчістю Ольги Кобилянської, зокрема, вчитель української мови та літератури – Наталя Устінова створила веб-квест «Земля» [12]. Це є короткотривалий квест, в якому особливу увагу приділен етапу рефлексії, коментарям вчителя. Особлива увага приділена зворотньому зв'язку, що в майбутньому сприятиме внесенню поправок та допрацювань, покращення структури веб-квесту.

Вважаєм доречним звернення до веб-квестів вчителя української мови – Ірини Рожок, яка разом з 11-класниками підготувала веб-квест «Літературними стежками» для учнів 5 класу [10]. Цей веб-квест дозволив одинадцятикласникам повторити, підсумувати свої знання, під час створення інтерактивного методу, а учням п'ятог класу отримати цікавий та незвичний методо оцінювання їх знань. Для узагальнення та систематизації знань із фразеологізмів, доцільним є веб-квест вчителя української мови Світлани Степаницької «Джерела українських фразеологізмів. Прислів'я, приказки, крилаті вислови, афоризми як різновиди фразеологізмів, концепт «вода» у фразеологізмах» [11]. Мета

такого веб-квесту – сформувати в учнів поняття про фразеологізми, ознайомити їх із джерелами їх походження, розкрити фразеологічне багатство української мови, розвивати усне та писемне мовлення, творчі здібності, виховувати екологічну культуру.

Під час проведення запропонованих веб-квестів учні познайомились з такими поняттями як: веб-квест, навчилися знаходити правильні відповіді через роботу з веб-ресурсами, створювати ментальну карту, працювати з картами в Інтернеті, створювати «живий журнал».

Отже, веб-квести – це нова модель навчання в умовах пандемії, що сприяє розвитку творчого, дослідницького мислення учнів старших класів, формуванню їхньої інтелектуальної діяльності, стимулює активність і самостійність, виробляє навички роботи в групі, розвиває власну індивідуальність у досягненні особистісного розвитку.

Література:

1. Груба Т. Л. Теорія і практика формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень): монографія. Київ, 2018. 336 с.
2. Груба Т. Л. Модель змішаного навчання в системі підготовки студентів– філологів: характеристика та особливості впровадження. *Мовна особистість в освітньому просторі*: монографія / за заг. ред. І. Д. Пасічника; редкол. О. А. Вісич, Х. М. Карповець, З. В. Столяр. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. С. 184–196.
3. Кондусова Л. В. Технологія веб-квест как средств формирования ИКТ компетентности. *Информатика: проблемы, методы, технологии*: сб. материалов XVI междунар. науч.-метод. конф. Воронеж, 2016. С. 341–343.
4. Корицька Г., Подлесна І. Реалізація проблемно-пошукової дослідницької діяльності учнів засобами веб-квест технології. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 11. С. 3–7.
5. Сокол І. М. Впровадження квест-технології в освітній процес: навч. посіб. І. М. Сокол. Запоріжжя: Акцент Інвест-трейд, 2014. 108 с.
6. Трайнев В. А. Нові інформаційні комунікаційні технології в освіті: інформаційне суспільство. *Інформаційно-освітнє середовище. Електронна педагогіка. Блочно-модульна побудова інформаційних технологій*. М.: Дашков і К, 2009. 318 с.
7. Dodge B. WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. URL: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>
8. March, T. Web-Quests for Learning, 1998. URL: <http://www.ozline.com/webquests/intro.html>

9. Марков Л. Л. Шляхами української писемності: веб-квест, 2017.
URL: https://drive.google.com/file/d/1ofcxOI4mF8RrgWRJ7hPz7h7_IIIcyxUI/view.
10. Гровська Л. Г., Рожок І. Л., Сукач Н. В., Степаницька С. С. Веб-квест на уроках української мови та літератури як засіб активізації навчальної діяльності учнів: авторський посібник.
URL: https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/45861/
11. Інструкція щодо проходження веб-квесту.
URL: https://docs.google.com/document/d/1-F64Jtzl_RYBI2Jaddll-TM11wEmx5A2kcdgqXcaHDk/edit?hl=en_US
12. Устінова Н. О. Народнознавчий аспект повісті «Земля».
URL: <https://sites.google.com/site/mijurokliteraturi/home/veb-kvest-z-ukraienskoie-literaturi/narodoznavcijasppektpovistizemla>.

КРИЗИ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ЧАСТИНА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Гутиря М. О.

аспірантка кафедри психології

Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка

м. Полтава, Україна

Процес самоактуалізації для кожної особистості з метою продуктивного використання власного професійного потенціалу може проходити по-різному. Залежн від віку, статі, фізичних можливостей, індивідуальних навичок, вмінь, мотивації досягнення успіху чи уникнення невдач, рівня саморефлексії та визначених цілей, орієнтиру на життєві цінності особистості процес професійної самоактуалізації стає особливим для кожної людини [4, с. 162–163]. Це робить даний феномен досить складним для вивчення та узагальнення. Міркуючи про те, що може бути достатньо сталим предиктором на різних етапах професійної самоактуалізації, ми приходим до поняття нормативної кризи, що дозволяє виокремити характерні взаємозв'язки фактори впливу одного феномену на інший.

Сучасні дослідники, вивчаючи феномен професійної самоактуалізації, зазвичай більше розглядають різність підходів до інтерпретації поняття. Так, наприклад, Шутьк Д.О., Старінська Н.В., Рутіна Ю. В. розмежовує 3 основні підходи до вивчення професійної самоактуалізації: суб'єктно-діяльнісний (де діяльність виступає тим фактором, що зумовлює реалізацію життєвого потенціалу особистості),

особистісно-розвиваючий (де саме особливості особистості є головним фактором впливу на професійну самоактуалізацію) та акмеологічний (де основним напрямом виступає досягнення професійного акме шляхом симбіозу самоактуалізації та самотрансценденції) [8; 6; 5]. Загалом вченими досить широк вивчені нормативні кризи, а також виокремлені професійні кризи. Серед останніх окреме місце займають кризи на стадії професійної підготовки. Так Симанюк Е.Е. виділяє кризу очікування (зіткнення очікувань першокурсників з реальним навчальним процесом), кризу ревізії і корекції професійного вибору на 3 курсі та кризу працевлаштування на 5 курсі [7, с. 3]. Столярчук О.А. виділяє схожі професійні кризи студентського віку, а саме: кризу адаптації (1 курс), кризу апробації (3 курс) та кризу фахової готовності (випускний курс) [6].

Проте, не дивлячись на досить змістовне викладення вченими феноменів професійної самоактуалізації та криз професійної підготовки, проблема взаємозв'язку цих феноменів є ще не дослідженою. Особлив наша увага прикута до кризи фахової готовності і її впливу на професійну самоактуалізацію студента. Адже проживши дану нормативну кризу студент зіштовхується з першим професійним досвідом, і успіх цього досвіду залежить в тому числі й від успішності вирішення кризи випускного курсу.

Метою статті є розглянути та проаналізувати поняття кризи фахової готовності як частини професійної самоактуалізації особистості, підготувати теоретичне обґрунтування для подальшого емпіричного дослідження зв'язку професійної самоактуалізації та кризи фахової готовності.

Студентський вік – це важливий період для особистості під час якого перебудовується внутрішній світ та свідомість, еволюціонують властивості особистості, психічні процеси. Крім того, спостерігається формування навичок навчально-професійної діяльності, інтенсивний інтелектуальний розвиток, розвиток аналітичного мислення та саморефлексії. Таким змінам сприяють умови навчального процесу у ЗВО, що так чи інакше зіштовхують студента з проживанням нормативних криз професійної підготовки. На думку Е.Е. Симанюк можна виділити окремі зверхнормативні (екстраординарні) кризи, що супроводжуються відчуттям «не моя професія» чи «невезіння» у професійній діяльності [7]. В результаті, людина не може нути важливих відчуттів пов'язаних з професійною діяльністю, наприклад, професійної інтуїції, бо має сумніви у власній компетентності. Відчуття емоційного виснаження від діяльності також є одним з показників такої кризи. Автор відзначає, що такі кризи можна назвати кризами професійної самоактуалізації особистості [2]. На нашу думку, у студентському віці такі відчуття доволі част можуть збігатися з проходженням нормативних криз. Наприклад, відчуття фрустрованості професійних потреб студентів чи зростання тривоги під час проходження практики. Таким чином,

розуміємо, що дані кризи пов'язані з розвитком професійної самоактуалізації студента. Чи можливий розвиток професійної самоактуалізації без проживання нормативних криз професійної підготовки. Муть, ні. Адже здобутки, що отримує студент проходячи кризи, необхідні для подальшого просування в обраній професії та здобуття, наприклад, професійного акме, що є основою професійної самоактуалізації в акмеологічному підході. Спираючись на критерії професійного розвитку майбутніх дефектологів, ми вважаємо їх цінною опорою для проходження нормативних криз професійної підготовки. А саме: когнітивно-креативний, мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, особистісно-рефлексивний критерії, що, у свою чергу, мають чіткі показники й дають змогу оцінити професійну підготовку майбутнього фахівця [1, с. 85].

Отже, кризи фахового навчання (адаптації, апробації, фахової готовності) можуть розглядатися як частина розвитку професійної самоактуалізації особистості. Здобутки після вдалого проходження нормативних криз студентського віку є необхідною умовою для професійної самоактуалізації. Надалі планується проведення емпіричного дослідження взаємозв'язку кризи фахової готовності та виокремлення психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів.

Література:

1. Кононова М.М. Критерії та показники професійного розвитку майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Педагогічні науки*. 2019. № 73. С. 83–87
2. Мосійчук В. В. Нормативна криза фахової готовності: психологічні особливості переживання. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*. 2019. № 25. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2014-25.%p>
3. Рутиня Ю. В. Професійна самоактуалізація особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Т. 1. №45. С. 66–71. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v1/i45/13.pdf>
4. Самаль Е.В. Психологическая структура профессиональной самоактуализации личности. *Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки*. 2013. Т. 2. № 2. С. 165–170. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-struktura-professionalnoy-samoaktualizatsii-lichnosti>
5. Старинська Н.В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : монографія. Київ, 2015. 178 с.

6. Столярчук О.А. Формування конструктивної стратегії переживання кризи фахової готовності майбутніми учителями. *Вісник психології і соціальної педагогіки. Збірник наук. праць*. 2011. № 6.
7. Сыманюк Э.Э. Психология профессиональн обусловленных кризисов. Воронеж: Издательств НПО «МОДЭК», 2004. – 320 с.
8. Шутьк Д.О. Теоретичні підходи до вивчення проблеми професійної самоактуалізації особистості. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2014. № 24. С. 752–762.

ВИХОВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ДЕФІНІЦІ ПОНЯТЬ

Десятник К. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна*

Вілігурська Я. В.

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогічної освіта та соціальної роботи
Волинського національного університету імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна*

Сучасні діти перебувають в умовах наростання кризових явищ суспільства: війна на сході України, боротьба з пандемією, недостатня участь батьків у житті дитини, домінування комунікації в соціальних мережах надо живим міжособистісним спілкуванням, необмежений доступ до інформації різної якості тощо. Тому все більшої актуальності набуває проблема духовно-морального становлення особистості школяра, формування системи цінностей, ідеалів, переконань, поглядів, настанов.

Духовні цінності людства здатні інтегрувати суспільство, впливати на глобалізаційні виклики, зокрема кризи людських відносин. Такі загальнолюдські цінності, як: гуманізм, свобода, гідність, справедливність, примирення, збереження природи, любов до ближнього, добро, істина, краса мають стати домінантою виховного процесу в сучасній школі.

Актуальність проблеми дослідження визначається вимогами державних документів (законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції «Нова українська школа» тощо) щодо модернізації національної системи освіти.

Виховання духовних цінностей особистості є одним із важливих завдань освітньої реформи. Зокрема Концепція нової української школи передбачає формування в учнів системи загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [7, с. 19].

Передусім відзначимо, що поняття «цінність» досить ємне, оскільки вбирає в себе все, що є найціннішим, найзначущим для особистості. У довідкових джерелах цінність – це «те, що має певну матеріальну духовну вартість; важливість чого-небудь» [5, с. 516].

Поняття «цінності» є багатовимірним і охоплює всі сфери буття людини. Побудова власного життя кожної людини здійснюється відповідно до її внутрішніх цінностей. Створення і використання матеріальних цінностей визначає добробут життя, трансляція і збереження цінностей культури виражає національний колорит тієї чи іншої нації, нарешті, найвищою і найголовнішою цінністю, без якої все зазначене втрачає сенс людини, неповторність її життя [6, с. 15].

На думку І. Беха, при визначенні цього поняття враховується його соціальна психологічна природа. Цінностями у філософії, етиці, естетиці, соціології вважається продукт конкретних історичних умов суспільного життя, специфічний нір і структура яких на кожному етапі розвитку суспільства сприяють трансформації соціальних норм та ідеалів у особистісні принципи життєдіяльності завдяки тому, що перетворюються у внутрішні спонуки поведінки особистості [1, с. 8].

Цінності – це значущі для людини об'єкти (матеріальні чи ідеальні). Тому у широкому значенні слова цінностями називаються узагальнені стійкі уявлення про щось як найкраще, що відповідає певним потребам, інтересам, намірам, цілям, планам людини (чи групи людей, суспільства) [3, с. 228].

З погляду соціології, М. Бліхар вважає, що духовні цінності – це свого роду внутрішні якості людини, які співвідносяться з загальнолюдськими цінностями, знаходять свій вияв у значущих життєвих ситуаціях. Науковець подає таке трактування: духовні цінності – це система, яка складається з принципів, норм, переконань, ідей, що спонукають людину до самовдосконалення, світоглядно-діяльної активності, спрямованої на творення власної життєвої позиції на засадах культурно-цивілізаційного поступу людства [2, с. 100].

Дослідниця класифікує духовні цінностей і поділяє їх на: духовні цінності особистісного порядку, духовні цінності групового порядку, суспільн значущі та загальнолюдські духовні цінності з урахуванням мікро-, мезо-, макро– та мегарівневих чинників.

Духовні цінності особистісного порядку є важливими і визначальними для духовного розвитку особистості на індивідуальному рівні (чесність, воля, небайдужість, доброта, милосердя, співпереживання, співчуття, повага та ін); *духовні цінності групового порядку* визначають і регулюють систему міжособових і міжособистісних відносин (солідарність, співпраця, автономність, повага до людської гідності, взаємопідтримка, сімейні традиції, дружба); *суспільн значущі духовні цінності* є важливими для конкретного суспільства, нації, народу чи громади (повага до традицій, повага до людської гідності, національна позиція, мир, бережливе ставлення до природи, толерантність, мова); *загальнолюдські духовні цінності* мають універсальне значення, сфера їх застосування не обмежена і вони носять загальнолюдський характер (справедливість, людяність, гуманізм, свобода, любов, віра, надія, мудрість, краса, добро, життя, щастя, працьовитість) [2, с. 99].

Ми погоджуємось з думкою, що духовні цінності акумулюють: *найвищі загальнолюдські*, притаманні всім людям незалежн від раси, національності; *громадянські і суспільні* цінності, які ґрунтуються на усвідомленні кожним індивідом своєї належності до суспільства, власного місця і ролі у житті країни; *національні* цінності, котрі визначаються специфікою національної культури, відображають менталітет, любов до рідної землі, її історії, духовної спадщини, до свого народу; *сімейні (родинні)* цінності – духовні і моральні закони існування сім'ї, досвід попередніх поколінь, шанування предків, взаємопідтримка, взаємодопомога; *особистісні духовні цінності*, які характеризують саму людину, визначають її особисті якості, світоглядні позиції, усвідомлення себе і свого місця в житті, прагнення до самотворення й гармонії з навколишнім світом (інтереси, погляди, переконання, ідеали, потреби особистості) [4].

У Програма «Нова українська школа у поступі до цінностей» базовими духовно-моральними цінностями, які необхідно виховувати у школярів, визначен – любов, повага до інших, гідність, відповідальність, совість, свобода, толерантність, справедливість, рівноправ'я, ініціативність.

Любов виступає основою сучасного виховання, стрижнем людського життя, У вихованні виділяються наступні типи любові: *любов до батьків (до дітей)*. Любов до дітей виступає умовою повноцінного виховання, розвитку і саморозвитку дитини в сім'ї, внутрішньою духовною потребою незалежн від її віку, *любов до Батьківщини*, народу є важливою складовою світогляду і виявляються у патріотизмі, сформованості

національної гідності, національно-культурної ідентичності, прив'язаності до своєї малої і великої Вітчизни; *любов до себе* (піклування та збереження власного життя і ствердження власної індивідуальності, здатності протистояти маніпулюванням чи прагненням якимось чином використовувати себе). *Повага до інших* виявляється у прагненні бути порядними в усіх своїх учинках і діях. Кожна людина має власну гідність і саме тому гідна поваги. Повага до інших – це означає визнавати цінність іншої людини. *Гідність* – це інтегральна цінність (надцінність), що охоплює: самоповагу, самооцінку, самоконтроль, самовдосконалення. Власна гідність відображає значущість кожної конкретної людини. *Відповідальність* є усвідомленою свободою конкретної особистості у прийнятті моральних рішень, виборі цілей та адекватних засобів їх досягнення. *Совість* як вияв моральної самосвідомості є важливим інструментом моральної самооцінки індивідом власних учинків. Це здатність особистості самостійно формулювати моральні обов'язки і реалізовувати моральний самоконтроль, вимагати від себе їх виконання і виробляти оцінку, здійснюваних нею вчинків. *Толерантність* характеризується здібністю ставитися із терпінням до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки оточуючих. Толерантна людина завжди виявляє ціннісне ставлення до людини незалежн від її переконань, віросповідання, національної приналежності. *Свобода* є найважливішою моральною цінністю у житті як особистості, так і нації, без якої ставиться під сумнів саме існування. Важлив и свобода дітей була спрямована на розширення їхніх можливостей, відповідальності, здатність приймати рішення, а не на задоволення непомірних імпульсивних бажань і потреб, що може призвести до свавілля. *Справедливість* виступає основною умовою і базовим принципом побудови суспільства, людських стосунків. Справедливість протистоїть свавіллю, зазіханням на духовні і моральні цінності. *Рівноправ'я* характеризує міжкультурну взаємодію, відносини між різними народами й етносами на основі визнання їхніх здобутків, прав і свобод. *Ініціативність* виявляється в стійкому прагненні особистості до ініціації, генерації ідей, творчості, самостійності, а також у діяльнісній активності на досягнення певної мети [8, с. 12].

Узагальнюючи вищезазначене, вважаємо, що духовні цінності є інтегративним, стрижневим утворенням у ціннісному ставленні молодшого школяра до себе, батьків, рідних, друзів, оточуючих, до рідного краю, Батьківщини, ознаками якого є спрямованість на прояв в учнів власної гідності, поваги до інших та відповідальності за вчинки у своєму житті, готовність здійснювати моральний вибір та керуватися ним у повсякденній діяльності й спілкуванні.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1 : Особистісн орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Бліхар М. П. Духовні цінності студентської молоді в сучасному українському суспільстві : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2018. 271 с.
3. Гусейнов А. А., Апресян Р. Г. Этика М. : Гардараки, 1998. 326с.
4. Журба К. О. Виховання духовності в сучасній родині. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С. 60–67.
5. Івченк А. О. Тлумачний словник української мови. Харків : Фоліо, 2006. 540 с.
6. Лебідь І. Цінності, як категорія педагогічного дослідження. *Рідна школа*. 2006. №2. 15–17 с.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
8. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей URL: <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/>

ПОПЕРЕДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ СЕРЕД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Довгалюк Н. В.

*магістрант факультету педагогічної освіти та соціальної роботи
кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Волинського національного університету
імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна*

*Науковий керівник: Гончарук О. В.
кандидат педагогічних наук, доцент*

Перебудова сучасної системи педагогічної діяльності у плані зеспечення різнобічного і гармонійного розвитку особистості вимагає від вчителя особливого уваги до учня на важливих етапах його психічного та соціального розвитку, коли помітн загострюються суперечності цього процесу. Необхідно не допустити перетворення цих суперечностей у конфлікти, які можуть сповільнювати, деформувати процес становлення особистості учня.

Вивченням міжособистісних конфліктів і міжгрупових конфліктів займалися А.Я.Анцупов, Б.С. Алішев, В.М. Басова, Ф.М. Бородкін, Н.В. Гришина, О.І. Донцов, О.О. Єршов, В.І. Журавльов, Е.І. Кіршбаум, Я.Л. Коломинський, Н.М. Коряк, Р.Л.Коричевський, М.В. Крогіус, Е.О. Орлова, Л.А. Петровська, Т.А. Полозова, М.М. Рібакова, О.О. Рильська, Л.О. Семчук, Л.В. Симовнова, О.О. Соколова, В.О. Сосонін, С.М. Сулейманова, Л.Б. Філонов, В.О. Фокін, Ю.Я. Ханін, Т.А.Чистякова, В.М. Шаленко, Р.Х.Шакуров та ін. Серед зарубіжних дослідників значний внесок у вивчення особливостей конфлікту як форми соціальної взаємодії зробили М. Дойч, Р. Даренфорд, К. Левін, Л. Козео, К. Томас та ін. Варг зазначити, що не завжди велику кількість досліджень присвячували міжконфліктним ситуаціям у дитячому середовищі, проблема міжособистісного конфлікту залишається відкритою для подальших наукових пошуків.

Конфлікт (від лат. *conflictus* – зіткнення) – це зіткнення протилежних спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок, точок зору, поглядів тощо. Різні автори так визначають міжособистісний конфлікт: «ситуації суперечностей, розбіжностей, зіткнень між людьми»; «відкрите зіткнення людей у процесі їхніх взаємовідносин чи спільної діяльності, що виявляються у вигляді протилежності цілей у якій-небудь конкретній ситуації і є несумісними»; «видо взаємодії між сторонами у процесі вирішення проблеми у вигляді протидіяння однієї сторони іншій».

Конфлікт у школі – явище багатопланове. У школі дитина проводить більшу частину часу. Між дітьми неминує виникають конфлікти. Дослідження, яке було проведене психологами показало, що практично у всіх типах шкільних конфліктів лідирують хлопчики. Через погану поведінку в школі проблеми мають 18,9% юнаків і 11,3% дівчаток, а пропуски занять і запізнення характерні для 19,8% учнів і 15,7% учениць.

Сферою виникнення міжособистісних конфліктів у дитячому середовищі стає процес спілкування з ровесниками, для якого в цей період характерними є тенденції до розширення та індивідуалізації (вибірковості). В середовищі школярів постійно йде процес самоствердження в групі. В цей час на мотивацію їх поведінки великий вплив роблять темперамент, риси характеру і рівень вихованості. Таким чином, міжособистісний конфлікт – це усвідомлювана суперечність, яка характеризується протиставленням конфліктуючих сторін. Конфлікти виникають на ґрунті протилежності інтересів, соціальних установок і спрямованості особистості, залучених в конфлікт особистостей.

Основними причинами конфліктів у шкільному середовищі є:

– Необ'єктивність щодо оцінки здібностей та можливостей дитини: при вступі до навчального закладу, в процесі навчання, при поточному та семестровому контролі знань, умінь і навичок;

- Завищена вимогливість батьків, їх претензійне ставлення до організації навчально-виховного процесу;
- Некоректне відношення учасників навчально-виховного процесу один до одного, порушення ними правил і норм етики;
- Незадоволеність батьків ставленням учителя до дитини;
- Стосунки міжособистісного характеру: конфлікти Серед учнів, в які втягуються дорослі;
- Непорозуміння в системі відношень Серед дорослих (батьки, вчителі, адміністрація).

Щоденне шкільне життя у початковій школі демонструє безліч ситуацій, пов'язаних із конфліктами та проблемами. Більшість конфліктів базується на загальному самотвердженні учнів на неможливості протистояти натиску. Міжособистісні конфліктні ситуації у дитячому середовищі можуть мати таке підґрунтя: – хтось із учнів взяв чужу річ; – один учень штовхнув зачепив іншого; – один учень рознервував іншого; – один учень не залишає у спокої іншого; – насмішки надо іншими; – висміювання зовнішнього вигляду; – приниження розумових здібностей учня; – жорстокі форми насміхання та фізичного насильства/емоційного звинувачення; – недотримання, порушення правил дитячої гри; – залякування.

У практичних умовах організації педагогічного процесу особливого значення набуває профілактика конфліктів, що передбачає удосконалення різних аспектів діяльності педагога, створення в педагогічному процесі оптимальних умов для роботи і спілкування. Визначення причин конфліктної ситуації допоможе педагогу знайти не тільки варіанти розв'язання, а й можливі способи попередження конфлікту. Попередити конфлікт, розв'язати його на початковому рівні – це найбільш оптимальний варіант виходу з ситуації. Педагог при цьому визначає момент можливого переходу ситуації в конфлікт, знижує побічними засобами напруженість і бере ситуацію під контроль. Запобігти конфлікту можна способом переведення стосунків його учасників на рівень взаємн припустимих відносин для обох сторін, переведенням уваги з афективно-напружених в сферу продуктивних та ділових взаємин навчальної роботи.

Основними напрямками активізації роботи вчителя початкових класів з профілактики міжособистісних конфліктів є: проведення інтерактивних занять, ігор, тренінгів, круглих столів; бесід.

Діяльність педагога нерозрив пов'язана з роботою усього педагогічного колективу початкової школи і носить системний характер. Взаємодія педагогічного колективу здійснюється через: класного керівника, вчителів предметників, вузьких спеціалістів школи.

Узагальнюючи умови профілактики конфліктів у педагогічному процесі, насамперед, слідо акцентувати, ще найголовніша з них –

організація освітнього процесу на засадах гуманістичного підходу як особистісно орієнтованого та ефективна виховна робота з учнями, що є складовою цілісного освітнього процесу. Це повсякденна робота педагога, здійснювана в межах будь-якої організаційної форми, яка не має завданням швидке досягнення мети. У виховній роботі можна передбачити лише послідовне виконання конкретних завдань, орієнтованих на мету.

Рекомендації вчителю для налагодження та підтримки позитивної та успішної навчальної атмосфери у класному колективі.

1. Створення правил класу разом з учнями, які стали б беззаперечним засобом для дотримання умов безпеки і захищеності кожної дитини колективу.

2. Врахування вікових та психологічних особливостей дитини у роботі з учнями.

3. Активна та якісна взаємодія вчителя із батьками (особами, що їх замінюють опікунами) дитини.

4. Організація спільних екскурсій, прогулянок, поїздок. Під час яких діти мають можливість тісніше взаємодіяти один з одним і з педагогами.

5. Проведення творчих заходів, організація театральних постанов. Дає можливість учням розвиватися, активізувати свої творчі здібності та здійснювати групову взаємодію.

6. Використання методики, запропонованої НУШ в своєму онлайн-ресурсі – «Кол вибору». Коли на стіні кінету вивіщується багат листів-варіантів вирішення конфліктних ситуацій. Залежн від того, що сталося, дитина обирає варіант, що підходить саме для її ситуації. Учень повинен керуватися не своїми емоціями, а раціональним підходом. Інструкції повинні бути обов'язково, вони мають увійти у звичку та поведінку дитини.

Література:

1. Павлютенков Є. М., Крижж В. В., Калошин В. Ф. Конфлікти: сутність і подолання. Стрес у педагогічній діяльності. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 224 с.
2. Конфліктологія: Навчальний посібник. За ред.: / М.П. Гетьманчука, П.П. Ткачука. Львів: ЛІСВ, 2007. 326 с
3. Воронін Г.Л. Конфлікти в школі. // *Соціологічні дослідження*, 1994. № 3. С. 94–98.

САМООСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дурманенко Є. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти

КЗВ «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

м. Луцьк, Україна

Практика сьогодення свідчить про те, що сучасні заклади освіти потребують фахівця нової якості, здатного продукувати й реалізувати новаторські ідеї, здійснювати інноваційну освітню діяльність, бути мотиватором створення інноваційного розвивального середовища, упроваджувати сучасні інноваційні технології, які зумовлюють розкриття та розвиток творчого потенціалу всіх без винятку учасників педагогічного процесу. Звідси *актуальною* є проблема пошуку нових змісту, форм, методів і технологій підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до професійної діяльності в цілому й зокрема до інноваційної діяльності.

З аналізу наукових праць зарубіжних та вітчизняних педагогів і психологів випливає, що досліджувана проблема не є новою. Зокрема теоретичні зсади формування особистості педагога та його здатності до інноваційної діяльності відображені в наукових доробках Х. Барнетта, Г. Бассетта, Л. Ващенко, І. Дичківської, В. Кременя, І. Підласого, А. Підласого, О. Савченко, Н. Юсуфбекової тощо.

Розкриваючи проблему готовності майбутніх вихователів до інноваційної професійної діяльності в сучасному закладі дошкільної освіти, на нашу думку, найбільш продуктивними є особистісні орієнтований та діяльнісний підходи (Б. Ананьєв, І. Бех, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, О. Пехота, І. Якиманська), згідн яких готовність є метою та результатом професійної підготовки, а також основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості у процесі діяльності [2].

Нами також акцентується увага на готовності до інноваційної діяльності як риси особистості, як регулятора поведінки та як умови результативності педагогічної діяльності вихователя [2].

Зауважимо, що готовність майбутнього вихователя до інноваційної діяльності є сформованою особистісною професійною якістю, яка насамперед визначається усвідомленням самог змісту інноваційної діяльності, її складності та можливих суперечностей у реалізації; в усвідомленні необхідності системної роботи над собою в оволодінні інноваційними формами та методами; в мотивації постійного саморозвитку,

самовдосконалення й самореалізації; у визнанні здатності до інноваційної діяльності як однієї із професійних цінностей.

Отже, готовність майбутнього вихователя до інноваційної діяльності в закладі дошкільної освіти є однією з провідних професійних компетентностей і є результатом системної професійної підготовки, яка поєднує навчальну, виховну, практичну, науково-дослідницьку та самоосвітню діяльність. Тому *метою* нашого дослідження є аналіз самоосвіти як складової професійної підготовки майбутнього вихователя до інноваційної діяльності в сучасному закладі дошкільної освіти.

З аналізу психолого-педагогічної літератури можна зробити висновок, що самоосвіта – це усвідомлена системна неперервна самостійна діяльність, як у межах освітнього процесу закладу вищої освіти, так і поза ним, спрямована на вмотивоване засвоєння майбутнім фахівцем нових знань, формування професійних умінь і навичок, у тому числі й умінь інноваційної діяльності, що саморегулюється особистістю.

У контексті дослідження конструктивними є, на нашу думку, виділені О. Малихіним чотири елементи професійної самоосвіти: 1) внутрішня потреба в самовдосконаленні, система особистісних і професійних цінностей, емоційно-вольова сфера; 2) система знань, умінь, навичок самоосвіти особистості; 3) уміння і навички професійно працювати з основними джерелами інформації (книги, бібліографічні системи, автоматизовані інформаційно-пошукові засоби, радіо, телебачення, спеціалізовані лекторії та ін.), уміння орієнтуватися в об'ємі інформації, вичленити головне в інформаційних технологіях, можливість його фіксування тощо; 4) система організаційно-управлінських умінь і навичок (прогнозувати і виконувати задачі самоосвіти, планувати свою роботу, вміл розподіляти зусилля і час на різноманітні обов'язки, створювати сприятливі умови для самодіяльності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів тощо) [3]. А також – функції самоосвіти, визначені О. Бурлукою: функція всебічного загальнокультурного розвитку особистості, задоволення моральних, інтелектуальних, естетико-художніх і інших духовних потреб, з яких складається особистісний потенціал; компенсаторна функція, яка зезпечує вирівнювання недоотриманої за якихось причин базової освіти як такої її фрагментів [1].

Отже, самоосвітня діяльність, як свідчить аналіз наукової літератури та практичної діяльності, є важливим компонентом системи професійної підготовки майбутнього вихователя. Саме від бажання та вміння студента успішно займатися самоосвітньою діяльністю залежить сформованість його готовності до майбутньої професійної діяльності.

Особлив важлива роль самоосвіти у процесі освоєння студентами інноваційних знань, формування умінь застосування інноваційних технологій, проектування та прогнозування результатів інноваційної

діяльності. За своєю сутністю самоосвіта зорієнтовує майбутніх вихователів на інноваційну педагогічну діяльність, на вивчення та ознайомлення із передовим досвідом застосування новаторських ідей та технологій у навчально-виховній діяльності як у закладі вищої освіти, так і в сучасному закладі дошкільної освіти як експериментальному майданчику та базі практичної підготовки. Саме у ході самоосвітньої діяльності студентів формуються вміння долати труднощі, які част виникають у процесі реалізації тієї чи іншої інновації, формується інноваційний досвід.

Схематичн взаємозв'язок таких феноменальних процесів і явищ як професійна підготовка майбутнього вихователя, самоосвіта й готовність до інноваційної діяльності нами подан на рис. 1.

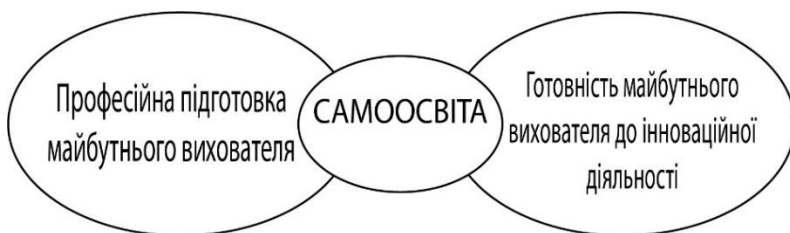


Рис.1. Взаємозв'язок понять «професійна підготовка майбутнього вихователя», «самоосвіта» й «готовність до інноваційної діяльності»

Як висновок зауважимо, що саме інноваційна діяльність вихователя у закладі дошкільної освіти зеспечеє взаємодію дитини дошкільного віку з об'єктами довкілля, формує соціально ціннісне ставлення до навколишнього світу, до інших людей; учить пізнавати та аналізувати нове, формує здатність дитини бути суб'єктом життєдіяльності. А відтак, однією із важливих складових професійної компетентності майбутнього вихователя є компетентність інноваційної діяльності як здатність генерувати нові нестандартні педагогічні ідеї, втілювати їх у життя, спонукати малюків до пізнання нового й творення нового засобами інноваційних методів і технологій. Формування інноваційної компетентності є результатом професійної підготовки сучасного фахівця, важливою складовою якої є самоосвітня діяльність. Саме самоосвіта зеспечеє майбутньому фахівцеві оволодіння новими професійними знаннями та методами наукового пізнання світу, мотивує до педагогічних відкриттів, сприяє формуванню творчог потенціалу та професійної майстерності.

Подальшого дослідження потребує розробка інструментарію діагностування стану готовності до інноваційної діяльності майбутнього вихователя у процесі самоосвіти.

Література:

1. Бурлука О.В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. канд. філос. наук: 17.00.01. Харківська держ. академія культури. Харків, 2005. 16 с.
2. Кондрашова Л.В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму». Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд. Кривий Ріг, 2006. С. 6–34
3. Малихін О.В. Формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків, 2000.17 с.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ДО ПРИЙОМНИХ СІМЕЙ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Заблоцький А. Р.

викладач кафедри педагогіки та психології

Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії

імені Тараса Шевченка

м. Кременець, Тернопільська область, Україна

Періодом дитинства є особливим у житті кожної людини. Адже саме в цей час відбувається її інтенсивний фізичний, психічний, соціальний, розумовий розвиток і формується необхідний досвід поведінки. Як правило, все, що закладається протягом дитячих років у свідомості та поведінці дитини, визначає якість її подальшого життя. Цілком очевидно, що для гармонійного всебічного розвитку дитина має рости в умовах сім'ї, в атмосфері любові, рівності гендерної зокрема і взаєморозуміння та щастя.

Як зазначають вітчизняні ті зарубіжні науковці, потреби дитини – це ті важливі умови, які відіграють основну роль у підтримці функціонування організму дитини та її розвитку як особистості [4, с. 39]. Усі потреби дитини фахівці об'єднують у три великі групи:

– *Біологічні* потреби дитини (у повноцінному харчуванні, належному відпочинку й фізичних навантаженнях, адекватних віковому періоду та рівню розвитку дитини), задоволенню яких сприяють: фізичне здоров'я дитини, відповідальний догляд за нею, організація її здорового способу життя;

– *Психологічні* потреби дитини(у розвитку мислення, пам'яті, емоційної та естетичної сфер;у самоусвідомленні й само-реалізації, належній гендерній орієнтації), задоволенню яких сприяють: відчуття любові, захищеності, постійної турботи, розумова активність дитини, отримання достовірної інформації, вільний доступо до джерел знань, можливість розвивати здібності;

– *Соціальні* потреби дитини(у постійних теплих відносинах з батьками (усиновлювачами, опікунами, патронатними вихователями), братами і сестрами (рідними чи звідними), іншими членами родини; у спілкуванні та взаємодії з ними; у співчутті, підтримці й допомозі; у дружбі; в незалежності та свободі вибору) [3, с. 41-42].

Починаючи з 2017 року в Україні швидкими темпами розгортається **деінституалізація** – процес заміни системи інституційного догляду дітей на систему, яка зезпечує їх виховання в сім'ї умовах, максимальн нлижених до сімейних [2, с.5].

– *приймна сім'я* – сім'я (окрема особа, яка не перебуває у шлюбі), яка добровільн за плату прийняла для спільного проживання та виховання із інтернатних закладів від однієї до чотирьох дітей. Метою прийомної сім'ї є створення оптимальних для зростання та виховання дитини-сироти (дитини, яка опинилась без батьківського піклування)в сімейному оточенні умов, шляхом влаштування її у сім'ю на спільне проживання [3, с. 26].

Вагомим аспектом сучасної прийомної сім'ї є її гендерна соціалізація, загальн унормовані погляди на виховання дітей різних за статевою приналежністю, саме тому гостр постає проблема у навчанні майбутніх опікунів. Засвоєнні ними сучасних знань про розвиток та функціонування інституту сім'ї, навчання гендерних аспектів про створення та повноцінне функціонування нової сім'ї, яку мають створити їхні вихованці, діти-сироти, що перебувають зараз у них на вихованні.

За прийомними дітьми зберігаються пільги і державні гарантії, передбачені законодавством для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» [1, с. 94]. Погоджуємось із думкою науковців, що у разі влаштування в прийомну сім'ю дитини з інвалідністю повинні бути створені відповідні умови для її проживання та різнобічного розвитку та гендерної ідентичності.

Згідн чинного законодавства, прийомні батьки – це «подружжя окрема особа, яка не перебуває у шлюбі, які взяли на виховання та спільне проживання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування». Прийомними батьками можуть бути окремі працездатні особи та особи, які перебувають у шлюбі, крім випадків, коли хоча б одна з них: не пройшла курс навчання з виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; визнана в установленому порядку недієздатною обмежен дієздатною; позбавлена батьківських прав.

На основі аналізу ряду наукових доробок учених та практиків можемо зазначити, що «особи, які виявили бажання стати прийомними батьками, в обов'язковому порядку мають пройти навчання, організоване регіональними центрами соціальних служб із залученням спеціалістів з питань психології, педагогіки, медицини тощо, за програмою, затвердженою Міністерством соціальної політики з обов'язковим компонентом навчальної програми гендерна соціалізація» [228, с. 19].

Література:

1. Лактіонова Г. М. Створення та соціальний супровід прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу : навч.-метод. комплекс. К. : Наук. світ, 2006. 271 с.
2. Смольська Л. М. Фактори дитинства, що впливають на успішність у дорослому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 7. С.8.
3. Соціальні служби – родині: Розвиток нових підходів в Україні. *За ред. М. Григи, Т. В. Семігіної*. К., 2003. 128 с.
4. Турчин О. Приймна сім'я як інноваційна форма опіки дітей-сиріт. *Соціальний педагог*. 2007. № 11 (листопад). С. 26.

СТРАТЕГІЇ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Коваль І. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації
Хмельницького національного університету
м. Хмельницький, Україна*

Аналіз психолого-педагогічних резервів підвищення ефективності групової спільної навчально-пізнавальної діяльності з вивчення іноземної мови на неспеціальних факультетах вузів був проведений Т.Б. Тихоною, яка в ході впровадження лінгвістичних та рольових ігор продемонструвала можливість зміщення мети навчання з фактів мови як науки на її функції (мовлення, аудіювання, читання, письмо). З урахуванням індивідуальних особливостей не тільки кожного члена групи, але й групи в цілому як сукупного суб'єкта були виявлені особливості формування індивідуальних стилів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Низкою вчених підкреслюється важливість формування стратегій оволодіння іноземною мовою у навчальній діяльності, коли свій вибір студенти можуть зупинити солотн на різних їх видах. У дослідженнях Майкла О'Мейлі розглядається 24 стратегії, які можна розділити на три великі групи:

- металокогнітивні стратегії, які включають попереднє планування навчання, усвідомлення процесу навчання, оцінку результатів та ін.;
- когнітивні стратегії, пов'язані безпосереднь з оперуванням навчальним матеріалом (повторення, групування, дедукція, конспектування, запам'ятовування ключових слів та ін.);
- соціоафективні стратегії, що передбачають співробітництво, а також компенсаторні стратегії з'ясування незрозумілог (перепитування, парафраз, приклади та ін.).

Надання переваг тій іншій стратегії є індивідуальн обумовленим. Педагогами КНР та США у спільн розробленому дослідженні бул показано, що процес розвитку стратегій та їх застосування опосередкований особистісним «мисленневим» стилем суб'єктів навчання, яке відображає їх сприйняття, артефакти культури та взаємодію з викладачами, одногрупами, родичами, тобт визначається з соціальною культурою.

Психологами бул також виявлен два основних види стратегій у кожному виді мовленневої діяльності: «серіальна» і «глобальна». Зазначається, що види стратегій рецептивних і продуктивних видів мовленневої діяльності подібні, що пояснюється Н.М. Федорончук та іншими психологами спільністю даних мовленневих процесів, яка проявляється в їхньому предметному змісті та структурній організації.

Студенти, які досягають кращих результатів , використовують «глобальну» стратегію, що включає прийоми смислового і вербального прогнозування. Студенти, показники рівня досягнень яких нижче, віддають перевагу «серіальній» стратегії, що полягає у просуванні від установлення часткових деталей і значення окремих слів до визначення глобального значення, загального змісту висловлювання.

Функції стратегій у навчанні проявляються через здійснення студентами раціонального розподілу пізнавальних зусиль і своєчасної активізації мовних і фонових знань у ході вирішення навчально-мовленневих завдань, а також в усвідомленні студентами своїх пізнавальних можливостей , які, за результатами впровадження спеціально розроблених навчальних програм, зростають у навчальній діяльності, у відчутті суб'єктивної впевненості у досягненні успіху, у побудові позитивного образу себе як суб'єкта оволодіння іноземною мовою, у підвищенні захопленості змістом навчання та активності на заняттях, в емоційній готовності до виконання діяльності, позитивному емоційному тонуі навчальної групи, зниженні ситуативної тривожності під час виконання завдань.

Сформовані у студентів у повноцінній формі, тобт усвідомлювані і ті, що задовольняють якісним характеристикам, стратегії впливають на результати діяльності навчання, спрямованої на оволодіння іноземною мовою.

Література:

1. Тихонова Т.Б. Психолого-педагогічні резерви підвищення ефективності групової учбово-пізнавальної діяльності з вивчення іноземної мови на неспеціальних факультетах вузів: дис. ...канд. психолог. Наук: 19.00.07/ Тетяна Борисівна Тихонова; Інститут психології ім. Г.С Костюка НАПН України.– К.,1994.-179с.
2. Федорончук Н.М. Формування психологічних стратегій оволодіння іноземною мовою / Н..М.Федорончук //Проблеми стратегій оволодіння іноземною мовою / Н.М. Федорончук // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психологіє ім. Г.С.Костюка НАПН України / – К.: «ГНОЗІС».2009.-Т.XI/– Част.3 -С.410-419
3. Asamura A., Kaketa K., Miyazki T., Yoshino I. What Factors Reveal Individual Differences in Metacogniton/ Asamura A., Kaketa K., Miyazki T., Yoshino I. / Abstracts of 13 European Congress of Psychology (9-12 July 2013, Stockholm).-Sweden. P. 24.
4. Huang J., Andrews S. Situated development and use of language learner strategies: voices from EFL students / Huang J. Andrews S. // Language Learning Journal. – Vol.38. – №1. – April 2010. – P.19-35

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Коробович Л. П.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри менеджменту

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

м. Рівне, Україна

Радикальні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, поставили передо системою освіти жорстку необхідність її трансформації та адаптації до нових умов, щоб відповісти на виклик часу та зєзпечити Україні, з одного боку, стійність, а з другою – розвиток та динамізм. Досвід останнього десятиріччя показав, що найбільш перспективними

стали ті навчальні заклади, керівники яких, зберігаючи найкращі вітчизняні традиції, удосконалюються в управлінні за рахунок нового, передового.

В сучасних соціокультурних умовах України розвиток системи освіти в значній мірі визначається тим, наскільки ефективно здійснюється управління всіма її ланками. Ідеї розвитку стають однією з найбільш потужних рушійних сил в системі освіти. Радикальні зміни соціально-економічного облаштування суспільства приводять до змін вимог до освіти, їх диференціації, до необхідності задоволення цих нових потреб. В таких умовах неможлив залишитися на ринку, не розвиваючись, не вдосконалюючись та не змінюючись. Розвиток стає єдиним способом виживання. І ті, хто усвідомлює це, отримує більше можливостей для ефективного входження в нову систему суспільних стосунків.

Здійснення великих перетворень потребує великих зусиль та узгоджених дій багатьох людей. Від задуму до його здійснення складний шлях, і на цьому шляху дуже багат перешкод. Тому питання ефективності управління – одна з найбільш актуальних тем в теорії та практиці управління. Без оволодіння спеціальними технологіями управління керівникам ЗВ част не вдається реалізувати задуми інноваційних перетворень, так як, інноваційні процеси як об'єкт управління якісн відрізняються від навчально-виховних процесів і потребують інших способів реалізації управлінських функцій.

Розв'язання задач, що стоять передо освітою на стадії оновлення залежить, з одного боку, від адекватного розуміння і описання функціонуючої системи управління, а з другою – від втілення у практику нових науково-педагогічних технологій та досягнень в галузі управління. Серед таких нововведень – концепція управління за результатами. Направленість всієї системи управління на кінцевий результат передбачає не тільки особливу мотиваційно-цільову орієнтацію керівників ЗВО, але й новий підхід до інформаційного зезпечення, економічного, фінансового, педагогічного аналізу, планування, організування, контролювання та регулювання всієї діяльності закладу вищої освіти.

Педагогічна інноватика за останні десятиліття сформувалася як самостійний розділ управлінської науки. Керівники сучасних закладів вищої освіти успішн оволодівають технологією управління інноваційними процесами. Цілком очевидно, що реалізація нововведень потребує особливих механізмів управління, нових технологій, підходів і рішень.

Вибір управлінської технології – особиста справа керівника, але необхідність оволодіння тими способами, які приведуть до бажаних наслідків, до тих змін, які дійсн будуть удосконалювати, покращувати, розвивати освітню практику, тобто, допоможуть керівнику зробити вибір максимальн усвідомленим, на наш погляд, ні у кого не викликає сумнівів.

Інноваційною діяльністю є всі наукові, технологічні, організаційні, фінансові та комерційні дії, що реально приводять до здійснення інновацій задумані з цією метою. Деякі види інноваційної діяльності є інноваційними самі по собі, інші не мають цієї властивості, але теж необхідні для здійснення інновацій. Інноваційна діяльність включає також дослідження і розробки, не пов'язані прямими з підготовкою якої-небудь конкретної інновації [1].

Педагогічна інноваційна діяльність – це діяльність пов'язана з організаційно-педагогічною підготовкою освітнього процесу, оформленням, впровадженням нововведень (перетворення їх в інновації) та розповсюдженням в освітній практиці. Сьогодні розділяють поняття «нововведення» та «інновація». «Нововведення» – це оформлені результати досліджень, розробок експерименту, які можуть оформлюватися у вигляді методичних рекомендацій, технологій, документації, понять, результатів маркетингових досліджень і т.п. Розробка нововведення – це половина справи. Головне – впровадити нововведення в освітню практику, перетворити в інновацію, тобто завершити інноваційний процес та отримати позитивний результат, потім продовжити дифузію інновації.

В сучасному словнику іншомовних слів [2], що укладений О.І. Скопненк та Т.В. Цимбалюк наводяться такі характеристики даних категорій: інновація (від лат. *innovatio*, англ. та франц. *innovation* – оновлення, зміна) – це укладення коштів в економіку, яке забезпечує зміну поколінь техніки і технології привнесення нових ідей на рівні ринку [2, с. 306]; новація (пізньюлат. *novatio* – оновлення, зміна) – це щось нове, нововведення [2, с. 485]

У Законі України «Про інноваційну діяльність», «інновація» визначається як «новостворені (застосовані) і (о) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (о) соціальної сфери» [3].

Якщо раніше поняття нововведення та інновація в педагогіці не поділялися, сьогодні це стало реальністю.

Моделі організації освітнього процесу в інноваційному ЗВ повинні бути направлені на реалізацію місії та цілі освітньої установи. Місія обумовлює побудову освітнього процесу відповідно до принципів:

– принципу багаторівневості, який передбачає виділення у структурі підготовки фахівців ступенів (рівнів) навчання: бакалаврат, магістратура, післядипломна освіта. Рівні відрізняються один від одного вимогами до кінцевого продукту, змістом, формами підготовки, видами професійної діяльності випускників. Реалізація принципу надає студенту можливість вибору освітніх траєкторій, дозволяє інтегруватися в європейський освітній простір;

– принципу гнучкості (адаптивності), який передбачає оперативне реагування на потреби, виклики, зміни, враховує вимоги замовників та працедавців. Сприяє підвищенню конкурентоздатності ЗВ в умовах ринкової економіки;

– принципу інтенсифікації навчання, що передбачає використання технологій, які зєзпечують якість результатів навчання за менший обсяг аудиторних занять. Реалізація принципу дозволить ефективно використовувати кадрові та матеріальні ресурси ЗВО;

– принципу модульності, відповідн до якого освітня програма будується на основі функціональних модулів, кожен з яких включає вимоги до результату, змісту, технологій навчання, організації самостійної роботи, форм контролю;

– кредитному принципу оцінки трудомісткості освітньої програми, що створює умови для побудови індивідуальних освітніх траєкторій, розширення практик і стажувань студентів, використання дистанційних та інших сучасних технологій навчання;

– принципу об'єктивності контролю знань студентів, що передбачає оцінку знань студентів відповідн до затверджених критеріїв та норм.

Основна ціль створення інноваційного ЗВ полягає у розробці моделей організації освітнього процесу і управління закладом вищої освіти, які б зєзпечували підвищення привливості та якості навчання.

У рамках реалізації поставленої мети пропонується вирішення наступних завдань:

– Інтенсифікація навчальної діяльності ЗВ за рахунок впровадження технологій організації самостійної роботи студентів та вивільнення інтелектуального ресурсу викладача для науково-дослідної, проектної та методичної роботи. Для цього повинні бути визначені: призначення технології, основні місця і позиції; розроблені: вимоги до викладачів, студентів, вимоги до навчально-методичних матеріалів для реалізації технології, нові форми навчально-методичної оцінки і контролю результату навчання: описан механізми організації робіт зі створення і впровадження освітньої технології на експериментальних майданчиках.

– Зєзпечення функціональної грамотності людини для навчання у ЗВО. Для цього передбачається розробити і впровадити блок функціональної грамотності на першому етапі навчання у ЗВО, що зєзпечить підтягування студентів до мінімальн необхідного рівня знань і умінь. Розробка та реалізація цієї технології вимагає особливої роботи з загальноосвітніми установами. У цій технології ЗВ виступає замовником для школи.

– Інтеграція освітнього процесу та практики, освітнього та професійного спільнот. У рамках цього завдання планується розробка особливої технології участі міських господарюючих суб'єктів (роботодавців) в освітньому процесі ЗВО. Зокрема, пропонується :

-розробка механізмів і форм залучення міських господарюючих суб'єктів до реалізації наступних напрямків: до розробки змісту навчання, до зезпечення практичних місць підготовки студентів, до загальної оцінки якості освіти, до участі в цільову підготовку нових кадрів для своїх підприємств.

– розробка та експериментальна апробація нових форм і способів організації освітнього процесу у ЗВ (концентроване навчання, організація самостійної роботи студентів, організація майстерень і лораторій, проектна діяльність тощо).

– організація підготовки співробітників ЗВ до здійснення інноваційної діяльності.

– організація навчання за схемою «бакалавр-магістр».

– створення системи управління освітнім процесом інноваційного ЗВО.

Головними проблемами, які гальмують сьогодні інноваційні процеси у системі освіти України є те, що вона «позбавлена загально визнаної концепції інноваційного розвитку. Інноваційні процеси здійснюються без ґрунтового аналізу тих інноваційних процесів, які відбуваються в світі, невизначеністю важелів впливу на їх розвиток. Існуючі закони та нормативно-правові акти щодо проведення інноваційної діяльності не зезпечують їй відповідного правового поля і не додають позитивних імпульсів для «народження» інновацій» [4, с. 172]. Педагогічна інноваційна діяльність є основою оновлення, чинником розвитку освітніх систем. Її результат визначають структурні та змістові зміни в роботі закладу, освітньої системи, а за певних умов – створення якісн нової педагогічної практики –інноваційного ЗВО.

Література:

1. Керівництв Осло. Рекомендації щодо збору та аналізу даних стосовн інновацій / Організація економічного співробітництва та розвитку. – 3-тє вид.; пер. з англ. – К., 2009. – 163 с. ISBN 978-966-479-016-8
2. Сучасний словник іншомовних слів : близьк 20 тис. слів і словосполучень / Уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
3. Закон України «Про інноваційну діяльність», затверджений Верховною Радою України від 04.07.2002 № 40-IV, зі змінами та доповненнями [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
4. Гладка Т.І. Інноваційна діяльність і гуманізація освіти: філософський аспект // Вісник Дніпропетровського університету. Філософія. Соціологія. Політологія. – 2007. – Випуск 15. – С. 172-177.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Костолович Т. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії і методик початкової освіти

Рівненського державного гуманітарного університету

м. Рівне, Україна

Формування й удосконалення культури мовлення в учнів початкової школи – один з пріоритетних напрямів перебудови мовно-літературної освіти в Україні, що знайшл відображення у Концепції нової української школи, Державному стандарті початкової школи, оновлених типових програмах та інших нормативних і рекомендаційних документах з вивчення української мови в початковій школі. Учні не зможуть реалізувати основні функції української мови, зокрема користуватися мовою як засобом спілкування й впливу, опанувати інші навчальні дисципліни, якщо вони не оволоділи культурою усного й писемного мовлення.

Теоретико-практичні засади культури мовлення розглянут в працях Б. Антоненка-Давидовича, Н. Бич, Б. Головіна, Н. Городенської, С. Єрмоленко, М. Ілляша, І. Кочан, М. Пилинського, О. Пономарева, О. Сербенської, Л. Струганець, І. Томаша та ін. Проблеми методики культури мовлення досліджували українські методисти А. Богущ, Л. Варзацька, М. Вашуленко, С. Вербещук, Т. Гриценко, С. Дубовик, О. Ковальова, Т. Котик, О. Лобчук, О. Маркіна, О. Мельничайко, К. Пономарьова, Л. Рускуліс тощо.

У своєму дослідженні *культуру мовлення учня початкової школи* розглядаєм як дотримання літературних норм вимови (орфоепічні норми), наголошення (акцентуаційні норми), слововживання слів (лексичні норми), дотримання правил етики спілкування у мовленнєвих ситуаціях.

Специфіка засвоєння учнями початкової школи норм української літературної мови, тобт формування культури усного і писемного мовлення школярів полягає в тому, що на це чинними програмами не відводиться окремий розділ, як, скажімо, для вивчення морфології чи синтаксису. Робота відбувається паралельн з вивченням фонетики, лексикології, фразеології, словотворення, граматики у контексті цих тем, підпорядкован і в тісному зв'язку з ними, а також на уроках з розвитку мовлення, тобт засвоєння норм української літературної мови, зокрема комунікативних якостей мовлення, постійн супроводжує навчальну мовленнєву діяльність та зміст навчального мовного матеріалу. Така особливість пов'язана з тим, що вироблення норм української

літературної мови в учнів, формування в них мовленнєвої культури процес складний і тривалий, і тільки поглиблено-систематичний підхід до дозволяє отримати якнайкращі результати.

Процес формування культури мовлення, на думку Л. Барановської, проходить певні ступені: 1) елементарний – засвоєння мовцями теоретичних знань з мовної нормативності, нуття навичок дотримуватися норми, зразка, що традиційн охороняється; 2) ступінь мовної варіативності – оволодіння на основі знань та навичок з мовної нормативності уміннями й навичками варіативного висловлювання думки залежн від стилю мовлення та ситуації спілкування; 3) ступінь мовно-мовленнєвої майстерності – це рівень бездоганного володіння мовцем всіма засобами літературної мови, розвинене «чуття мови», оволодіння ораторським мистецтвом, майстерне поєднання мовних та позамовних засобів комунікації [1, с. 37].

Основними ознаками (характеристиками) культури мовлення вчені вважають правильність, точність, чистоту, багатств (різноманітність), достатність, доречність (кількісні характеристики культури мовлення); ясність, виразність, емоційність (якісні характеристики) тощо [3].

До виділених комунікативних ознак мовлення можна додати й інші, що свідчать про високий рівень культури, бездоганність і зразковість мовлення, вміння використовувати дар слова з усією повнотою: достатність, стислість, чіткість, нестандартність, емоційність, різноманітність, внутрішня істинність, вагомість, щирість та ін. [2, с. 81–95].

Незважаючи на певні успіхи в цій галузі, теорія й практика навчання нормативності потребує подальшого розвитку й удосконалення, тому що у вище наведених дослідженнях розглядаються лише окремі аспекти проблеми. Недослідженими залишаються важливі питання, пов'язані з методикою системного розвитку й формування вмінь і навичок культури мовлення на уроках української мови в початкових класах; не визначені критерії відбору вправ та дидактичного матеріалу для формування культури мовлення і місце цієї роботи в освітньому процесі та в структурі уроку; не розроблені питання комплексного підходу до формування культури мовлення в учнів початкової школи. Окреслені питання потребують вирішення.

Література:

1. Барановська Л. В. ДО теоретичних засадо формування культури мовлення *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 33–37.
2. Дубовик С. Організація навчальної мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів на уроках української мови. Початкова школа. 2016. № 8. С. 15–21.
3. Кравцова І. А., Шпачук Л. Р. Основи культури і техніки мовлення. Кривий Ріг: КПШ ДВНЗ «КНУ», 2013. 294 с.

ІНСТРУМЕНТАЛІЗМ ДЖ. ДЬЮЇ ЯК «РЕКОНСТРУКЦІЯ» ФІЛОСОФІЇ ПРАГМАТИЗМА

Кравцова Н. Г.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теоретико-правових дисциплін

Полтавського юридичного інституту

Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

м. Полтава, Україна

Прискорене формування індустріального суспільства в США в останні десятиріччя XIX – на початку XX століття супроводжувалося кризовими суспільними явищами: корупцією, насиллям, крайніми виявами індивідуалізму, поляризацією населення країни. Процеси становлення «вільного ринку» спричинили деформацію традиційних соціальних інститутів, які сформувалися в аграрний період розвитку США і ґрунтувалися на засадах протестантської етики. Отже, американське суспільство тієї доби відчувало гостру потребу у філософському осмисленні радикальних змін, що відбувалися в країні, у визначенні нових аксіологічних орієнтирів, адекватних індустріальному етапу історичного розвитку США.

Задля конкретної розробки філософськи обґрунтованих, демократичних за своєю сутністю, напрямів розвитку американського суспільства тог періоду при Гарвардському університеті у 1870 році був створений Метафізичний клуб. У його складі працювали відомі американські філософи, історики, математики, теологи, У. Джеймс, Фр. Еббот, Ч.С. Пірс, Ч. Райт, Дж. Ройс, та інші. Саме у Метафізичному клубі були вперше сформульовані ідеї нового філософського напрямку – прагматизму, який став найвагомим внеском США у філософію Заходу, теоретичним виявом специфіки американського менталітету. Етимологічне слово «прагматизм» походить від грецького «*pragma*» – «діло, дія, справа». У ретроспективі, цей термін є результатом трансформації вислову «прагматична віра», використаного І. Кантом у «Критиці чистого розуму». Згідно німецького філософа, коли певна ситуація спонукає індивіда до дії, але не всі аспекти цієї ситуації зрозумілі відомі, йому доводиться висловлювати певні припущення і покладатися на те, що дія, яка базується на цьому припущенні, приведе індивіда до мети. Саме цю віру, необхідну для дії, яку, однак, неможливо обґрунтувати знаннями, І. Кант і називав «прагматичною вірою».

Провідні ідеї прагматизму були викладені у працях визнаних лідерів Метафізичного клубу Чарльза Сандерса Пірса «Як зробити наші ідеї

ясними» (1877 р.) та Уільяма Джеймса «Прагматизм» (1890 р.). На противагу більшості традиційних філософських систем, у яких істина вважається статичною і кінцевою, солотною і вічною, у прагматизмі істинність будь-яких ідей, концептів, навіть законів науки та релігійних канонів завжди відносна і може бути істинною лише на певній стадії пізнання. У прагматизмі критерієм істинності теорій, понять, ідей є корисність, «працездатність» та практичні наслідки їхнього застосування. Якщо певна теорія дієва і веде до успіху, то вона істинна; тобт істинність і корисність ідей у прагматизмі отожднюються.

Ідеологи прагматизму відкинули традиційне ще з античної доби сприйняття філософії як розмірковування про першоджерела буття та пізнання. Американські філософи прагнули перетворити прагматизм на дієвий метод вирішення життєвих проблем, програму дій у конфліктних ситуаціях, які постійн виникають у суспільстві, що динамічн трансформуються. Центральною категорією прагматизму є «досвід» (experience), який розглядається широко: і як пізнавальні зусилля індивіда у ході вирішення проблемних ситуацій, і як самі об'єкти пізнання. Саме досвід є джерелом усіх знань людини, він – інформаційний «капітал» особистості, «величезний фонд соціальної спадкоємності» [3, с. 219].

Без перебільшення можна стверджувати, що на зламі ХІХ – ХХ століть філософія прагматизму допомогла американцям примиритися з реаліями динамічного індустріального суспільства і знайти у ньому своє місце. Завдяки зосередженості на практичних наслідках будь-яких ідей, теорій, концепцій прагматизм став методом залагодження традиційних метафізичних суперечок і теоретичних дискусій, що виявилось в повороті від вузьк фахових проблем до загальнолюдських і потреб окремої людини.

Як бачимо, провідні ідеї прагматизму були сформульовані Ч.С. Пірсом та У. Джеймсом у сімдесяті роки ХІХ століття. Однак, безпрецедентна динаміка суспільних процесів, що відбувалися у США наприкінці ХІХ століття (зростаючі кризові явища в економіці, соціальна напруга, нестільність, невизначеність майбутнього тощо) вимагала оновлення, більш сучасного осмислення філософії прагматизму.

Теоретиком, який здійснив, за його власними словами, «реконструкцію у філософії» [2, с. 19], став Джон Дьюї (1859-1952) – видатний американський філософ, педагог і мислитель. Оновлений ідеями Дж. Дьюї прагматизм отримав назву «інструменталізм». Інструменталізм, писав Дж. Дьюї, це філософія, яка «... відмовиться від своєї, певною мірою, безплідної монополії на спілкування з вищою та солотною реальністю і відшкодує це тим, що буде висвітлювати моральні сили, які рухають людств і сприяти прагненню людей до досягнення більш впорядкованого і розумного щастя» [2, с. 20]. Головним покликанням реконструйованої філософії Дж. Дьюї вважав,

по-перше, виявлення й інтерпретацію конфліктних життєвих ситуацій, а по-друге, перетворення її, по можливості, в орган вирішення попередження цих конфліктів. Таким чином, Дж. Дьюї вважав інструменталізм засобом відновлення, продовження та зезпечення тяглості соціального життя; методом морального і політичного діагнозу та прогнозу.

Згідн з Дж. Дьюї, усі логічні поняття, ідеї, закони науки, теорії є «інструментами», «зряддями», «ключами до ситуації», «планами дій». Теоретичні конструкти вбачаються зряддями для зміни дійсності, опанування ситуації. Як і в прагматизмі, головною категорією інструменталізму є досвід, у якому суб'єкт та об'єкт з'єднуються, «координуються». Унікальність і непередбачуваність життєвих ситуацій обумовлюють сут відносну користь від будь-яких узагальнень та теоретизувань, наголошував Дж. Дьюї. Саме тому кожній людині необхідно розробити індивідуальну теорію та інструментарій дослідження навколишнього світу, адже лише у процесі подолання перешкодо людина накопичує власний досвід вирішення проблем.

Отже, процес нуття знань через активну діяльність, життєвий досвід, філософ називає освітою. Принципов новаторським є твердження Дж. Дьюї про те, що всю філософію слідо вважати загальною теорією освіти, оскільки вона вивчає методи нуття людиною розумного та емоційного ставлення до природи та інших людей [1, с. 123]. У контексті прагматизму будь-яка філософська теорія, яка прагне бути життєздатною, має безпосереднь впливати на процеси освіти і виховання, сприяти гармонізації суспільних взаємин. Безперечно, що філософські ідеї не можуть розв'язати всі проблеми, оскільки філософія не універсальна наука, однак, виходячи з її основоположного покликання розкривати сутність, природу того, що відбувається, значення філософських уявлень, особлив у переламні, кризові моменти – принципове.

Дж. Дьюї Для Дж. Дьюї людське буття є втіленням експериментального методу: досвід індивіду складається з низки його експериментів з життям, що передбачає і вимагає опанування методами наукового дослідження у широкому розумінні цього слова. Проблеми демократії теж розглядалися Дж. Дьюї інструментально, тобт як політичне втілення емпіричного методу, як спосіб життя, який уможливорює максимальну самореалізацію індивіду у межах норм, визначених суспільством, на користь цього суспільства. Дж. Дьюї вважав, що для відродження демократії необхідно відродити колективне суспільне життя, а це, у свою чергу, залежал від створення нових соціальних інститутів, а особлив шкіл, які могли б підготувати громадян до ефективної діяльності в тогочасних соціально-економічних умовах. Але бул очевидно, що традиційна схоластична «школа слухання», що міцн ґрунтувалася на засадах гербартианства, була неспроможна зезпечити

виконання нових масштабних завдань, які постали передо американською освітою в останні десятиріччя XIX – на початку XX століття. Новий соціальний запит освіти США тог часу потребував докорінного реформування традиційної шкільної практики, спричинив масштабні педагогічні пошуки і створення нових типів шкіл. Принагідн зазначимо, що інструментом генерації й експериментальної перевірки філософських і педагогічних ідей Дж. Дьюї стала створена ним у 1896 р. початкова школа-лораторія кафедри педагогіки Чиказького університету. Саме глибоке теоретико-методологічне обґрунтування педагогічного процесу цього закладу на засадах інструменталістської версії філософії прагматизму зезпечил школі Дж. Дьюї провідне місце з-поміж інших нетрадиційних закладів освіти США тог періоду, зробил її феноменом інтернаціонального масштабу.

Література:

1. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови. Харків: ХДПУ. 2000. 206 с.
2. Dewey J. Reconstruction in philosophy. NY: H. Holt, 1920. 194 p.
3. Smith J.S. The spirit of American philosophy. NY: Prometheus Books, 1983. 272 p.

АКТУАЛЬНІСТЬ АКСІОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Красовська О. О.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

В умовах інтеграції України у світовий освітній простір та постійного вдосконалення національної системи вищої освіти значна увага науковців і педагогів-практиків надається проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителів початкової школи, адже професійно-педагогічні якості, знання, вміння, що формуються в умовах навчання

у вищій школі, зокрема динамізм, креативність, емпатійність, конструктивність, комунікативність стимулюватимуть становлення життєво необхідних якостей особистості молодшого школяра і є підґрунтям подальшого успішного ступеневого шкільного навчання. Питання професійно-педагогічної компетентності педагога розкривають українські науковці В. Андрущенко, Л. Банашко, В. Захарченко, С. Калашнікова, В. Кремень, Б. Кришук, В. Луговий, С. Мартиненко, О. Севастьянова, А. Ставицький, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова, С. Тафінцева.

Національний глосарій вищої освіти України надає розгорнуті тлумачення поняття компетентнісного підходу в освітній галузі. Компетентнісний підхід (Competence-based approach): підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей. Компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим. Компетентність / компетентності : динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішн здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [6, с.3].

Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішн здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (частина перша статті 1 Закону України «Про вищу освіту») [2].

Сучасна концепція Нової української школи висуває передо учителем початкових класів рядо вимог до його професійної компетентності: застосування сучасних змісту освіти, методик і технологій; партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища; управління освітнім процесом; безперервний професійний розвиток [3, с. 5].

Вчені Л. Банашко, Б. Кришук, О. Севастьянова, С. Тафінцева визначають, що професійна компетентність вчителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат. На перший план висуваються внутрішні фактори вчителя: особистісні якості, тобт структура особистісних здібностей та рис характеру, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички з отриманої спеціальності [4, с.1]. Вчені дослідники феномену готовності до

педагогічної діяльності визначають компонентний склад явища. Зокрема вирізняють: змістовий, когнітивний, пізнавальний, перетворювальний, аксіологічний, комунікативний, технологічний; мотиваційний, виконавський, теоретичний та практичний; змістовий, мотиваційний, процесуальний.

Важливе значення у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи відіграє аксіологічний компонент. Аксіологічний компонент – це цінності у вигляді ідей, концепцій, теорій, закономірностей, постулатів, аксіом та норм гуманістичних особистісн зорієнтованих взаємовідносин на засадах творчої взаємодії, що зорієнтовують і регламентують професійно-педагогічну діяльність вчителя початкової школи. Він включає здатність ідентифікувати себе з цінностями професійного середовища; наявність професійної позиції вчителя початкової школи; цінування та повагу до соціальної різноманітності та мультикультурності; надання рівних можливостей учням різних національностей, толерантне ставлення до культурно-мистецької та суспільно-історичної спадщини та індивідуальних особливостей учнів.

Бажаним явищем у процесі професійної підготовки є становлення світогляду майбутнього фахівця освітньої галузі, який передбачає формування власної системи цінностей і переконань, пов'язаної з усвідомленням відповідальності за результати своєї діяльності, притаманні особистості майбутнього фахівця, який самоактуалізується і самоутверджується. Послугуючись дослідженнями сучасних вчених В. Андрущенка [1], О. Невмержицького [7], З. Самчука [8], доходим висновку, що світогляд особистості, світоглядні переконання – це властиві людській свідомості якості внутрішнього регулятора поведінки у царині правового, морально-етичного та естетичного ставлення до природи, суспільства і до самої себе.

Актуальність становлення світогляду майбутніх фахівців галузі педагогічної освіти очевидна. Навчання студентів вищих педагогічних закладів освіти спрямовується не лише на формування професійних якостей та компетентностей, а й зезпечує спрямованість на засвоєння національних та загальнокультурних цінностей, формування шанобливого ставлення до рідної культури, мови, традицій та духовної спадщини інших народів. О. Невмержицький стверджує, що процес навчання у закладі вищої освіти спрямований на динаміку світоглядних переконань більшості студентів. Майбутні фахівці педагогічного профілю поступов усвідомлюють цінність наукового світогляду, демократичних якостей, толерантності професіоналізму, відповідальності [7, с. 128]. Ціннісна орієнтованість вчителя початкової школи передбачає здатність ідентифікувати себе з цінностями професійного середовища та загальнолюдськими суспільними ідеалами; наявність професійної позиції педагога, орієнтованого на позитивні взаємостосунки з вихованцями;

цінування та повагу соціальної різноманітності; толерантне ставлення до культурної спадщини та індивідуальних особливостей учнів, здатність до саморозвитку, самовдосконалення, покращення результатів власної професійно-педагогічної діяльності й вдосконалення упродовж усього життя з високим рівнем новаторства і творчості.

Аксіологічний компонент характеризується складниками ціннісної орієнтованості особистості вчителя та сформованістю самоусвідомлення у сфері професійної реалізації майбутнього педагога початкової школи. Для проведення діагностики аксіологічного компоненту професійної компетентності нами проведено педагогічний експеримент. Суб'єктами дослідження були студенти спеціальності 013 «Початкова освіта» 20-22 річного віку, які навчаються на 3, 4 курсах бакалаврату і 1, 2 курсах магістратури. Всього до експерименту був залучен 602 студенти, з яких 294 студенти склали експериментальну групу і 308 – контрольну.

Ми здійснили діагностику аксіологічного компоненту шляхом анкетування та опитування. Серед якостей, які визначають духовні цінності, на які орієнтуються студенти вдалося визначити, що найважливішими для майбутніх учителів є: доброта – 25,5%; мужність – 13,5%; чуйність – 8,8%; сміливість – 5,2%; інтелект (пізнання) – 4,4%; терпимість – 3,9%; любов – 3,9%; чесність – 2,4%; вихованість – 2,4%; сприйняття краси – 1,2%; активність у досягненні мети 1,2%; широта поглядів – 0,8%; життєрадісність – 0,4%; ретельність, відповідальність – 0,4%; самовдосконалення – 0,4%; діяльне життя – 0,4%; відповідальність – 0,4%; самоконтроль – 0,4%; задоволення – 0,4%; насага творчості – 0,4% та інші. Якісний аналіз цінностей дав змогу виділити різні типи спрямованості студентів експериментальних груп. Серед них переважали спрямованість до реалізації себе в професійній та творчій діяльності, до можливостей розширення своїх пізнавальних інтересів, до активного, діяльного життя, прагнення суспільного визнання, самовдосконалення, продовження освіти впродовж усього життя.

Література:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. 2-ге вид., доповн. Київ: Знання України, 2008. 819 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Концепція нової української школи. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/0BzKkv8gxSZUkMzZMbWtPYU9IWXM/view/27.10.2016> р. 40 с.
4. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. /

- Л. Банашко, Б. Кришук, О. Севастьянова, С. Тафінцева. Хмельницький: ХГПА. 2021. 24 с.
5. Мартиненк С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. посібник. К. : Сім кольорів, 2010. 262 с.
 6. Національний освітній глосарій: вища освіта. / Авт.-уклад. : В. Захарченко, С. Калашнікова, В. Луговий, А. Ставицький, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова / За ред. В. Кременя. Київ : «Плеяди», 2014. 100 с.
 7. Невмержицький О. А. Теоретичне обґрунтування динаміки світоглядних переконань студентів. Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у ВНЗ: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового. Київ. 2014. С. 119-130.
 8. Самчук З. Ф. Світоглядні основи соціально-філософського дослідження ідеології: проблема критеріїв та пріоритетів вибору. Донецьк. 2009. 328 с.

ПРОЕКТИВНИЙ МЕТОД ЯК ІНСТРУМЕНТ ДІАГНОСТИКИ І КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

Кротенко В. І.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри спеціальної психології та медицини

факультету спеціальної та інклюзивної освіти

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

м. Київ, Україна

На даному етапі розвитку спеціальної психології спостерігається стійкий інтерес до проективної діагностики, який зберігається вже понадо півстоліття, що вказує на актуальність окресленого нами питання.

Різні проективні методики широк використовуються в практичних дослідження особистості у всіх галузях психології, зокрема сюди відносяться й виявлення емоційних порушень. Правильн організоване діагностичне обстеження може попередити наслідки негативного впливу емоційних порушень на формування і розвиток особистості дитини, що також є першим кроком в організації ефективної корекційної роботи. Головною відмінною особливістю проективних методик є відносно неструктуроване завдання для обстежуваного, тобт завдання, що припускає майже необмежене різноманіття можливих відповідей.

Наукові джерела, в яких висвітлюються особливості застосування проективних методик представлені досить широко, вони налічують

більше 6000 видань. Можна говорити про три джерела проективного методу: холістична психологія, психоаналіз та експериментальні дослідження школи New Look.

К. Левін, Г. Олпорт, Л. Франк, як представники холістичної психології, внесли в проективний метод розуміння особистості як цілісної, унікальної системи.

Психоаналіз, як головне теоретичне джерел проективної психодіагностики доповнив проективний метод основними пояснювальними категоріями; такими як "принципо проекції", "механізм захисту", "несвідоме".

Школа «New Look» об'єднала велику групу психологів, що мали намір досягнути особистість через сприймання. Експериментальні дослідження школи New Look (Дж.Брунер) внесли в проективний метод нові пояснювальні категорії: "контроль" і "когнітивний стиль", а також розуміння процесу сприймання як селективного (вибіркового) щодо стимулів: 1) релевантних (відповідних); 2) суперечливих; 3) таких, що загрожують потребам індивіда [2].

Проективні методики спрямовані на експериментальне дослідження тих особливостей особистості, які найменш доступні безпосередньому спостереженню опитуванням [1]. Крім того, проективні методики практично універсальні стосовно вікових категорій, що дозволяє застосовувати їх як у роботі з дітьми, так і з дорослими.

Вивчивши особливості використання та специфіку проведення проективних методик, ми визначили, що використання проективних методик має низку вимог і правил проведення, від яких безпосередньо залежить ефективність застосування даних методик. Дуже важливим фактором для інтерпретації даних, отриманих за допомогою проективних методик, є сам інтерпретатор.

У психологічній літературі емоційні порушення у дітей розглядаються як негативний стан, що виникає на тлі важких вирішуваних особистісних конфліктів. Спектр емоційних порушень у дитячому і підлітковому віці надзвичайно великий: важкі невротичні конфлікти, невротоподібні стани, пре-невротичні стани. Крім того достатньо розповсюджені: страхи, тривожність, агресивність тощо ін. [4].

З даною проблемою працювали чимало науковців і кожен з них проводив дослідження в різних сферах: Каплан Г. І. та Седок Б. Дж. виявили чіткий зв'язок між депресивними станами в дітей і аналогічними станами у їх батьків; Гуревич М. О.; Ковальов В. В. вважали, що соматична осленість внаслідок частих захворювань сприяє виникненню різних реактивних станів і невротичних реакцій переважно з астеничним компонентом; Ісаєв Д. М.; Мамайчук І. І.; М. Раттер вказували на підвищену частоту емоційних порушень у дітей з хронічними соматичними захворюваннями, зазначаючи, що ці порушення не є

прямим результатом хвороби, а пов'язані з труднощами соціальної адаптації хворої дитини і з особливостями її самооцінки [4].

Загалом докладні знання про особливості емоційних порушень, причини і характер їх виникнення, їхній вплив мають важливе значення в процесі психодіагностичного та психокорекційної роботи з дітьми.

Пропонуємо свої методичні рекомендації щодо корекції і усунення емоційних порушень засобами арт – терапії в проєктивному ключі саме тому, що вони точні так сам мають легкий, невимушений коригуючий ефект.

Арт – терапія є універсальним методом профілактичної та корекційної роботи з дітьми і підлітками, так як вона може слугувати інструментом розвитку і гармонізації дітей і підлітків, та підвищення якості їх життя, сприяє розвитку їх творчого потенціалу, дозволяє скорегувати наявні у них емоційні, поведінкові та інтелектуальні порушення.

Зокрема, зосередим свою увагу на більш нестандартних методах арт – терапії, таких як: фототерапія, мультиплікаційна терапія (мульт–терапія), терапія нестандартного малювання (створення коміксів і манги).

Фототерапія – це метод арт – терапії, який дозволяє виявляти, корегувати і усувати порушення за допомогою фотографування. У нашому випадку ми пропонуємо за допомогою даного методу коригувати рівень агресивності і тривожності дітей [3].

Мульт–терапія – це один з методів психотерапії мистецтвом. Її розглядають як один з напрямків арт–терапії. Переглядо мультфільмів чинить значний вплив на розвиток в першу чергу, емоційної і моральної сфери дитини [5].

Створення коміксів і манги (мальовані історії, розповіді в картинках) – специфічний метод арт – терапії, який буде стимулювати дитину до творчості і в той же час буде мати корекційний ефект.

Вказані напрямки корекційного впливу засобами арт – терапії, і особлив фото– та мульт–терапії та терапія коміксами і мангою будуть сприяти зниженню рівня емоційної напруги у дітей, не викликаючи у них відторгнення, а швидше навпаки – інтерес і позитивне ставлення.

Література:

1. рамова Г.С. Практическая психология: Учебник для вузов. М.: Академический проект, 2000. 512 с.
2. Асмолов А.Х. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. – М.: «Смысл, 2002. 480 с.
3. Копытин А. И. Техники фототерапии. Издательство: «Речь», 2010.
4. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. 400 с.
5. Мультиплікація як інноваційна форма роботи у закладі освіти// <http://school25.km.ua/gallery>.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

Літвін Ю. О.

*викладач психолого-педагогічних дисциплін
КЗ КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»
м. Біла Церква, Київська область, Україна*

Кучер Н. С.

*соціальний педагог
Білоцерківської спеціалізованої школи I-III ступенів № 9
з поглибленим вивченням іноземних мов
м. Біла Церква, Київська область, Україна*

Сучасний стан розвитку освітнього процесу в Україні висуває всі нові і нові вимоги до педагогічних працівників. На перший план виходить формування системи стосунків на основі співпраці, співдружності, взаємопідтримки та взаєморозуміння.

Спілкування – складний та тонкий процес взаємодії двох сторін. Здобуваючи досвід спілкування, кожна людина потрапляє у різні конфліктні ситуації, здебільшого отримуючи негативний досвід. Але психологічна практика свідчить про те, що конфлікти не завжди бувають деструктивними. У цьому контексті постать соціального педагога та його практична діяльність є ключовою. Сучасний соціальний педагог повинен не тільки досконал знати теорію, а й уміти ефективно працювати з людьми, продукувати навички професійних умінь та дій. А його спроможність передбачати, попереджати та вирішувати конфлікти, управляти ними є необхідною умовою ефективної взаємодії з іншими в умовах педагогічного процесу.

Аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що *конфлікт – це зіткнення інтересів, цілей та думок двох сторін під час розв'язання певної, значимої для обох сторін, проблеми.*

Щоб розпізнати конфлікт, необхідно побачити його ознаки. Серед яких відомі наступні: дискомфорт, інцидент, непорозуміння, напруга, криза [3, с. 23].

Щодо характеристики видів конфліктів, то їх у психолого-педагогічній практиці велика кількість, але у шкільному середовищі найчастіше зустрічаються конфлікти у системах – «учень-учень», «учень-учитель», «учитель-батьки», «учитель-учитель», «учитель-адміністрація», «учень-адміністрація» та «батьки-адміністрація».

Головним завданням соціального педагога та будь-якого педагогічного працівника є виявлення та попередження конфліктів, а у разі їх розгортання, знаходження ефективних способів їх розв'язання.

Для того, щоб ефективно розв'язувати конфлікти, необхідно чітко розуміти їх причини. В учнівському середовищі основними причинами є: недооцінка самостійності школярів, нетерпимість до повчань, уразливість дітей до приниження їх фізичних та духовних сил, надмірна нетерпимість до приниження почуття власної гідності, глузування, грубості з боку товаришів, батьків чи вчителів, схильність до зміни настрою чи емоційної напруги, гостре реагування на зауваження з проводу фізичних вад чи зовнішності, а також делікатність у питаннях дружби та кохання [2, с. 28-31].

На шляху до подолання конфліктів важлив знати які стилі поведінки використовуються у конфліктах: суперництво, поступливість, ухиляння, компроміс та співпраця [2, с. 89-91].

У своїй роботі соціальний педагог має широкий спектр можливостей у подоланні та попередженні негативних наслідків конфліктів, тому його робота може бути зосереджена на наступних напрямках:

- прогнозування та профілактика конфліктів, що забезпечуватиме своєчасне виявлення потенційних конфліктних ситуацій та за умов високої конфліктної компетентності вирішувати суперечності на етапі, коли конфлікт ще не нув форми відкритого протистояння;

- попередження конфліктів, що передбачає створення таких умов діяльності, які перешкоджали б виникненню суперечностей та конфліктів;

- формування конфліктної компетентності з метою успішного вирішення особистістю міжособистісних конфліктів у різних ситуаціях життєдіяльності;

- створення професійної системи посередництва у вирішенні різноманітних конфліктів.

Практична діяльність педагогічних працівників доводить, що використання інноваційних технологій допомагає у розв'язанні конфліктних ситуацій.

Серед інформаційно-комп'ютерних технологій у конфліктах можлив використовувати презентаційні матеріали, переглядо відео, створення візуального контенту.

Технологія критичного мислення розв'язує конфлікти через використання психологічних задач, тренінгів.

Через проведення різноманітних виховних занять, роботи в групах, роліві гри реалізується технологія інтерактивного навчання.

Використання ігрових ситуацій та ігрових задач передбачає ігрова технологія.

Новітні арт-педагогічні техніки, такі як саморегуляція та релаксація включає технологія особистісного орієнтованого навчання.

Однією з провідних та цікавих є технологія проектного навчання, що передбачає створення проектів.

Через постійні «Мозкові атаки» впроваджується технологія проблемного навчання.

У сукупності використання перелічених технологій дає можливість ефективно долати, а іноді й попереджати появу конфліктних ситуацій у шкільному середовищі.

В освітньому середовищі практикуючий соціальний педагог може попередити конфліктні ситуації заздалегідь побачивши ознаки конфлікту, що нлижається в дітях. В такому випадку він може прийняти всі міри для попередження таких станів. Для учнів молодшого шкільного віку рекомендується проводити виховні заняття, які побудовані на основі гри (Рис. 1.1.).



Рисунок 1.1. Заняття з елементами тренінгу для молодших школярів

Для підлітків ефективно використовувати ділові ігри, заняття з елементами тренінгу. Для старшокласників цікавими будуть тренінгові заняття та години спілкування.

Для підлітків захоплюючими будуть ігри (Рис. 1.2.).



Рисунок 1.2. Ігрові вправи для подолання конфліктів

Для старшокласників пропонуємо тренінгове заняття з використанням мультимедіа, адже різноманіття видів діяльності під час тренінгу тримає увагу юнаків та зацікавлює роботою (Рис. 1.3.).



Рисунок 1.3. Тренінгове заняття для старшокласників

У разі, якщо конфлікт вже виник, важлив швидко його розв'язати, але таким чином, щоб перетворити конфлікт на конструктивний.

У цьому допоможе арсенал наукових, надійних та валідних методик, які визначають рівень конфліктності особистості, способи поведінки у конфліктах та основні їх причини. Для реалізації діагностичної діяльності можна використати наступні методики: оцінка конфліктності особистості; оцінка тактики переговорів у конфліктах; оцінка рівня контактності особистості; анкетування «Ваше ставлення до проблеми конфліктів»; особистісний опитувальник Г.Айзенка; методика К.Томаса; опитувальник А.Басса та А.Даркі; оцінка стилю спілкування; оцінка врівноваженості в конфліктах і схильності до нервових зривів; оцінка характеристик і рівня тривожності; визначення стилю поведінки у конфліктній ситуації; оцінка комунікативних та організаторських схильностей у процесі спілкування (КОС-1); методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні В.В. Бойко; оцінка комунікативного контролю в спілкуванні (адаптований варіант тесту М. Снайдера); тест «Чи вмієте Ви слухати» (методика М.Снайдера) (Рис. 1.4.).



Рисунок 1.4. Діагностичні методики

У разі якщо конфліктна ситуація вже наявна, головне завдання соціального педагога (чи будь якого педагогічного працівника) запобігти

її розвитку. Для цього використовується весь арсенал засобів майстерності вчителя.

Серед найпростіших технологій подолання конфліктів соціальними педагогами та педагогічними працівниками використовуються бесіди та консультації, тренінгові форми роботи з використанням елементів рольових ігор.

Медіація посідає особливе місце. Серед засобів і технологій розв'язання конфліктів. Ефективним засобом профілактики конфліктів є організація проектної діяльності школярів [1, с. 43].

Інноваційними технологіями у конфліктології є арт-педагогічні технології до складу яких входять пісочна терапія, бібліотерапія, казкотерапія, музикотерапія, кольоротерапія, саморегуляція (Рис. 1.5.) та релаксація.



Рисунок 1.5. Вправи на саморегуляцію

Таким чином, комплексний підхід, ґрунтовні знання про сутність, типи, причини виникнення, шляхи розв'язання конфліктів та інноваційні технології з боку педагогів і батьків є необхідними складовими процесу формування конструктивних взаємин у шкільному середовищі.

Література:

1. Дмитренко, Л. Вирішення дитячих конфліктів: медіація як новий і корисний спосіб вирішення дитячих конфліктів. Соціальний педагог : газета, 2017. № 4. С. 43-46.
2. Дрожжина Т.В. Конфлікти в школі: як навчитися швидко їх розв'язувати. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 160с.
3. Матус Р. Як дітям уникнути конфліктів у школі. Сучасна школа України : газета, 2017. № 3. С. 23-28.
4. Рибалк М. Усе про конфлікти: правила безконфліктного спілкування. Психолог: всеукраїнська газета для психологів, учителів, соціальних педагогів, 2016. № 15/16. С. 48-51.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СТЕЖИНИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Максимчук Н. С.

*викладач кафедри теорії та методик початкової освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янука»
м. Рівне, Україна*

Одним із актуальних завдань закладів дошкільної освіти є створення еколого-розвивального середовища, яке сприятиме формуванню у дошкільників основ екологічного світосприйняття та ціннісного ставлення до довкілля.

Теоретичні та методологічні основи формування природознавчої (екологічної) компетентності висвітлюють у своїх працях науковці Г. Беленька, О. Богініч, А. Богущ, О. Вашак, Н. Горобаха, Т. Жаровцева, Л. Завгородня, К. Крутій, Н. Лисенко, М. Машовець, С. Ніколаєва, З. Плохій, Г. Тарасенко, Н. Яришева та ін.

У методичних рекомендаціях до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) 2021 зазначено, що для формування природничо-екологічної компетентності дошкільників слід застосовувати такі специфічні засоби, як екологічні стежини (в природних умовах, на території та в приміщенні закладу освіти) [1, с. 20].

Навчальна екологічна стежка – це педагогічн організований маршрут на місцевості для проведення навчальних екскурсій, прогулянок, масових заходів еколого-натуралістичного спрямування, пропагандистської роботи з охорони природи, стверджує Н. Поліщук [2].

О. Максимова зазначає, що екологічна стежина створюється безпосереднь на території закладу дошкільної освіти і передбачає нуття дітьми уявлень про унікальність та неповторність кожної складової природного середовища, виховання гуманних почуттів до живих істот, оволодіння умінням відчувати красу, захоплюватися нею, виявляти екологічн доцільну поведінку [3, с. 49].

На думку О. Кротенко, екологічна стежка дає можливість узагальнити нуті під час навчального процесу знання, поглибити їх, унаочнити, спостерігаючи в природі за живими об'єктами [4, с. 25].

Головна мета створення екологічної стежини в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти – це сформувати у дітей екологічн грамотну поведінку в природі, навчити їх розрізняти та називати вивчені

природні об'єкти, розуміти екологічне значення кожного об'єкту, вважає Н. Ошуркевич [5, с. 215].

Об'єкти екологічної стежки надають значні можливості для сенсорного розвитку дитини, проведення систематичних спостережень, екологічних свят, ігор, інсценівок за участі «героя стежки», емоційного розвитку дітей, наголошує М. Замелюк [6, с. 39].

А. Слюсар та Н. Шер, авторки-модераторки проекту «Перші кроки на екологічній стежині», переконані, що екологічна стежина допомагає під час пошуково-дослідницької діяльності ознайомлювати дітей із різними явищами, живими та неживими об'єктами природи [7, с. 11].

Н. Дацюк та Л. Слива зазначають, що діти мають зростати в різноманітному, багатому природному довкіллі, що живить фантазію, спонукає до умовиводів. Створити таке середовище і мудр організувати спілкування малюків з ним – важливе завдання педагогів. Педагогами-практиками розроблен й експериментальн перевірен природничий проєкт з ландшафтного оформлення та озеленення території закладу – «Екологізнай» з ділянкою, городом, садом, квітниками, ягідниками та куточками лісу. На природничо-дослідних модулях якого створен куточки усамітнення, умови для творчої, пізнавальної, експериментальної діяльності, праці в природі, сюжетно-рольових ігор, загартовування [8, с. 30-31].

На нашу думку, важливою педагогічною умовою підготовки майбутніх вихователів до проєктування еколого-розвивального середовища у закладі дошкільної освіти є розробка проєкту влаштування на території закладу дошкільної освіти «Екологічної стежки». Створення проєкту відбувається за етапами, запропонованими Н. Ошуркевич:

I етапо – ознайомлення студентів з поняттям «екологічна стежина», обстеження території закладу дошкільної освіти (за місцем проживання) та вибір найцікавіших природних об'єктів для спостереження на ній;

II етапо – створення паспорту екологічної стежини та розробка маршруту у відповідності до конкретних умов закладу дошкільної освіти;

III етапо – створення та оформлення зупинок на маршруті екологічної стежини та добір матеріалів для кожної зупинки [5, с. 216].

Студенти 3 курсу спеціальності 012 Дошкільна освіта створили карти-схеми екологічних стежин, на яких зупинки позначили схематичними кольоровими малюнками та надписами (рослинний та тваринний світи, об'єкти неживої природи тощо). Наводим приклади творчих робіт майбутніх вихователів:

Ірина В. Екологічна стежка закладу дошкільної освіти «Зірочка» матиме 12 зупинок: «Лісовий куточок», «Вічнозелена ялинка», «Медова липа», «Каштанова алея», «Зелена аптека», «Барвисті квітники», «Червона горобинка», «Запашний бузок», «Овочевий город», «Пташина ідальня», «Стрункі берізки», «Весняні первоцвіти».

Тетяна К. На території закладу дошкільної освіти «Калинонька» функціонуватиме екологічна стежка, яка складається із 11 зупинок: «Довгокоса вербичка», «Комашиний гуртожиток», «Червона калинонька», «Липова алея», «Ароматний жасмин», «Берізки-сестрички», «Різнобарвна клумба», «Їдальня для птахів», «Красуня-ялинка», «Овочева грядка», «Лікарські рослини».

Юлія А. Екологічна стежка закладу дошкільної освіти «Сонечко» буде складатися із 14 зупинок: «Овочевий город», «Цілющі рослини», «Куточок лісу», «Перші весняні квіти», «Смачні порічки», «Пишна калина», «Ялинова алея», «Маленька яблунька», «Каштанова галявина», «Різнокольорові квітники», «Годівнички для птахів», «Метеомай-данчик», «Білогора берізка», «Струнка горобина».

Іванна Г. У закладі дошкільної освіти «Яблунька» екологічна стежка буде мати 13 зупинок: «Веселкова клумба», «Багатий город», «Куточок лікарських рослин», «Лісова галявинка», «Березова алея», «Цілюща липа», «Червона калина», «Гіллястий каштан», «Пишна горобина», «Струнка тополя», «Вічнозелені ялинки», «Зелені самшити», «Пташине містечко».

Також студенти підготували паспорти екологічних стежин з інформацією про об'єкти стежки: біологічний опис, походження та значення рослин (тварин), народні назви, вірші, загадки, прислів'я, приказки, народні прикмети, легенди, перекази, казки, цікаві факти, що стосуються об'єктів екостежки.

Нами бул проведено анкетування Серед третьокурсників та встановлено, яке значення має екологічна стежка в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти. Студенти вказали, що екостежина «формує систему знань про довкілля», «задовольняє потребу спілкування дітей з природою», «формує чуття прекрасного», «формує систему екологічних знань», «навчає правил природокористування», «виховує спостережливість, допитливість», «виховує бережливе ставлення до всьог живого» тощо.

Також в анкетуванні ми з'ясували, що майбутні вихователі із задоволенням виконують різноманітні творчі завдання природничо-екологічного спрямування: готують інформаційні та творчі проекти, створюють лепбуки та наочні дидактичні посібники, розробляють паспорти куточків живої природи та екологічних стежин тощо.

Отже, правильний спроектоване майбутніми вихователями еколого-розвивальне середовище у закладі дошкільної освіти сприятиме формуванню у дітей дошкільного віку природничо-екологічної компетентності, відповідального та ціннісного ставлення до природного довкілля, усвідомленої екологічної грамотної поведінки в навколишньому середовищі.

Література:

1. Методичні рекомендації до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/605/0be/86b/6050be86b4f68482865820.pdf> (дата звернення: 20.11.2021)
2. Поліщук Н. А. Екологічна стежка як засіб формування першооснов екологічної культури школяра. URL: http://eco.com.ua/sites/eco.com.ua/files/lib1/konf/1vze/7_s_1VZE.pdf (дата звернення: 20.11.2021)
3. Максимова О. О. Формування екологічної компетенції дитини дошкільного віку. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць Херсонського державний університет*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. Вип. LXXIV. Том 2. С. 46-50.
4. Кротенко, О. М. Екологічна стежка, як засіб екологічної освіти і формування екологічної культури. *Екологічні проблеми сучасності* : матеріали I Регіональної науково-практичної конференції, м. Кіровоград, 21 квітня 2015 року. Кіровоградо : Лисенк В. Ф., 2015. С. 25-30.
5. Ошуркевич Н. О. *Особливості створення та використання екологічної стежини в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти. Освітологічний дискурс*: електронне наукове фахове видання (3-4). С. 209-221.
6. Замелюк М. І. Екологічна стежка як компонент розвитку екологічної компетентності дітей дошкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. № 3. С. 38-42.
7. Слюсар А., Шер Н. Дитинств Серед природи. Реалізація проєкту зі збагачення екологічної стежини. *Дошкільне виховання*. 2020. № 2. С. 11-15.
8. Дацюк Н., Слива Л. Експерсія в країну «Екологізнай». *Дошкільне виховання*. 2014. № 5. С. 30-32.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Маринич Н. М.

*студентка 3 курсу педагогічного факультету
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
м. Рівне, Україна*

Марчук О. О.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
м. Рівне, Україна*

Маринич Г. М.

*вчитель початкових класів, спеціаліст вищої категорії,
старший вчитель Дроздинського закладу загальної середньої освіти
I-III ступенів
с. Дроздинь, Сарненський район, Рівненська область*

Питання інклюзивної освіти тісно пов'язане з новою освітньою парадигмою, заснованою на переході до нових освітніх технологій. Процес інклюзивної освіти в різних країнах світу відбувається по-різному, враховуючи специфічні соціокультурні умови та національні політичні пріоритети. Інклюзивна освіта – це довгострокова стратегія, яка вимагає терпіння і толерантності, регулярності та злагодженості, наступності та комплексного підходу до її реалізації. Інклюзивна освіта багатьма міжнародними інституціями розглядається як пріоритет для розвитку національних систем шкільної освіти, оскільки реалізація прав громадян на якісну освіту та соціальну інтеграцію є важливим елементом сталого розвитку суспільства. На цьому етапі інклюзія є важливою тенденцією розвитку освітніх систем для світової спільноти.

Інклюзивна освіта дає освіту кожному з точки зору адаптації до різних потреб та обмежень. Коли учні з обмеженими можливостями навчаються різноманітним видам діяльності, спілкуванню, самооцінці, підтримці та дружбі, справжні стосунки можуть бути створені лише в контексті впевненості в собі. Духовний зміст світу людей з обмеженими можливостями, готовність жити і працювати у світі, який швидко змінюється.

Інклюзивна освіта означає як технічне оснащення будівельного середовища закладу, так і спеціальні технічні та освітні програми, спрямовані на реалізацію інклюзії [2, с.78]

Основними принципами інклюзивної освіти є:

- всі діти навчаються разом у всіх випадках, коли це можливо, незалежн від особливих труднощів чи відмінностей, які можуть бути між дітьми;

- школи визначають та зезпечують реалізацію всіх потреб учнів для інклюзивного освітнього середовища;

- зезпечити якісну освіту для розробки всіх відповідних навчальних програм, стратегічних організаційних заходів, розвитку освіти, використання ресурсів та партнерства з громадою, що сприятиме успішному та ефективному освітньому процесу в школах.

Інклюзивна освіта надає дітям з ООПО доступо до освіти за допомогою методів навчання, які враховують індивідуальні особливості цих дітей. Інклюзивна освіта ґрунтується на ідеалізмі, який усуває дискримінацію дітей. Він зезпечує однакове ставлення до всіх, але створює особливі умови для дітей з ООП. Позасоціальні знання та навички неефективні, готуючи дітей з ООПО до того, щоб вони довше проводили часу в широкій громадськості, повноцінн адаптувалися в суспільстві, долали неминучі життєві труднощі, а отже – рівність у суспільстві, котру школа повинна постійн підтримувати [2, с. 109].

Інклюзивні класи включають дітей з ООПО у навчально-виховний процес. Вони освоюють основи самостійного життя, вивчають нові форми поведінки, спілкування та взаємодії, проявляють активність та ініціативу, приймають усвідомлені рішення, досягають консенсусу щодо вирішення проблем та самостійн приймають рішення.

Традиційн поняття інклюзивної освіти обмежувалося насамперед визначеннями, пов'язаними з реалізацією права на освіту та соціальною інтеграцією людей з особливими потребами. Однак на цьому етапі концепція стверджує, що всі діти, незалежн від культурного, економічного, соціального статусу, здібностей і навичок, повинні мати однакові без винятку права, умови та можливості в навчанні.

Отже, особливістю інклюзивної освіти є її динамічність. Це пояснюється тим, що умови навчання завжди адаптовані до індивідуальних особливостей кожного учня. Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, суміжних спеціалістів, батьків та учнів. Усі фахівці є важливими помічниками та партнерами для дітей із особливими освітніми потребами. Проте, щоб задовольнити індивідуальні потреби учнів з обмеженими можливостями, необхідно створити індивідуальні навчальні програми та реалізувати визначені в них завдання з метою внесення необхідних адаптацій та модифікацій.

Література:

1. Боднар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен «Рідна школа». 2011. С. 10 -14.
2. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти «Інклюзивна школа: особливості організації та управ-ління». 2007. 128 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ПІДЛІТКАМ В ПОПЕРЕДЖЕННІ ТА РОЗВ'ЯЗАННІ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ

Марчук В. М.

*аспірант факультету педагогічної освіти та соціальної роботи
Волинського національного університету імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна*

*Науковий керівник: **Лякішева А. В.**
доктор педагогічних наук, професор*

Важливим аспектом соціально-педагогічної роботи є не лише створення сприятливих умов соціалізації, розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб, сприяння людині в якомога повнішому розвитку власного потенціалу, що, відповідно, впливає на гармонізацію соціальних відносин в суспільстві, але і надання потрібної допомоги індивіду, сім'ї, групі осіб, з метою зезпечення високого рівня їх соціально-культурного і матеріального життя та попередження виникнення дисфункцій, пошук найкращих варіантів добробуту для індивідів, груп та громад у суспільстві шляхом їхнього просування, взаємодії з іншими.

Одним із засобів такої гармонізації виступає надання соціальним педагогом допомоги своєму клієнту у розв'язанні та подоланні наслідків конфліктів, учасником яких він став. Тому постає необхідність розгляду суті практичних методів виявлення, попередження різного соціального і психологічного рівня конфлікту з метою конструктивного його вирішення.

Проблема конфліктів, як одна з найгостріших проблем привертає увагу вчених різних шкіл та напрямів. У науковій літературі розкриті різні підходи до визначення поняття «конфлікт». Зокрема, він трактується, як зіткнення протилежн спрямованих, не сумісних одна з одною тенденцій, у свідомості окрем взятог індивіда, міжособистісних

взаємодіях міжособистісних відносинах індивідів, групи людей, які пов'язані з гострими негативними емоціями, переживаннями; як прояв неузгодженості інтересів, незгоди між двома чи більше сторонами, коли кожна з них намагається зробити так, щоб бул прийнят саме її позицію, і стати на заваді іншій стороні чинити те саме.

Питання природи конфлікту не є простими, тому що природа людини є досить складна, а розуміння суті конфлікту пов'язане з пізнанням його у тісному взаємозв'язку з психологією та поведінкою людини, її системою цінностей та системою оцінювання. Конфлікти охоплюють всі види та різні рівні відносин людей між собою та людей з соціумом. Найбільша кількість конфліктних ситуацій назріває у кризові періоди розвитку особистості, в так звані перехідні, критичні періоди. Одним з таких періодів у розвитку особистості і є підлітковий вік.

У підлітковому віці відбувається інтенсивний і водночас нерівномірний розвиток. Організм переносить значні зміни, які впливають на всі сторони біологічного, соціального і психологічного розвитку. У цей час у людей виникає посилене прагнення до незалежності, самостійності, гостре бажання будь-що проявити себе, а також можливою є неправильна оцінка своїх можливостей і здібностей, що нерідк призводить до виникнення конфліктних ситуацій і непорозумінь як з оточенням, так і з самим собою. А ще, оскільки людина живе Серед інших людей і реалізує свої цілі, прагнення, потреби й бажання у взаємодії з ними, т міжособистісні стосунки стають полем постійного зіткнення й узгодження інтересів, ареною самоствердження.

В наслідок швидких змін в підлітковому віці різк підвищується інтерес до своєї зовнішності, в першу чергу це зумовлюється статевим дозріванням. Починаються більше чим у дорослих виділення гормонів, що викликає мобілізацію захисних сил організму, його напружене функціонування в тяжких стресових ситуаціях, а звідси і емоційна нестійкість. Формується новий образ фізичного «Я». При цьому особливе значення має те, наскільки уявлення про своє «Я» відповідає певним стереотипам, зразкам, засвоєним неповнолітнім. Якщо за якимись зовнішніми чи внутрішніми рисами він не відповідає «стандарту», т нерідк виникають гострі переживання. Останні пригнічують збуджують поведінку підлітка. У ній виявляється тривожність, зниження рівня домагань, сором'язливість ж злість, намагання щось учинити, змінити риси, які не подобаються. Звідси і високий рівень агресивності. Будь-яка форма агресивної поведінки виступає перш за все при самоствердженні особистості підлітка, для вирішення певних завдань, і залежить від спрямованості потреб та інтересів підлітка, його життєвих труднощів чи проблем. Від того, в якій сфері прагне самоствердитись підліток і залежить розвиток дорослості. Дана психологічна характеристика досить суперечлива, оскільки є джерелом його

внутрішніх і зовнішніх конфліктів: з одного боку випереджає майбутній ще не досягнутий індивідом стан, з другою – в зв'язку з цим упередженням обумовлюється високий рівень домагань.

Вищезгадані особливості підліткового віку характеризують кризові моменти цього вікового періоду і призводять до конфліктів.

Конфлікти в підлітковому віці характеризують як період «бурі і натиску». Подібні уявлення про підлітковий вік, як про період «бурі і натиску» в котрій переважають внутрішня напруга, нестільність, конфлікти, були внесені в сучасну психологію Стенлі Холлом. Його справедлив називають «батьком» психології перехідного віку. Він запропонував концепцію, яка пояснює дане явище, хоча в наш час вона вважається застарілою, але протягом багатьох років здійснювала вплив на розвиток психологічних наук.

Ключ до психологічного розвитку підлітка, – підкреслював Л. Виготський, – у його інтересах, які формують нову систему рушійних сил, мотивів діяльності, визначають спрямованість особистості. Інтереси нубаються, змінюються, а разом і з ними розширюється кол речей і форм діяльності, які раніше були нейтральними для дитини, а тепер на стадії перехідного віку стимулюють її поведінку. На думку науковця, особлив важлива деталь психологічного розвитку підлітків – відкриття ними свого внутрішнього світу, свого «Я». З цим пов'язане поступове нуття досвіду інтроспективного самоаналізу, а сам внутрішній світ стає суб'єктивною основою особистог життя. [1, с. 51].

Підлітковий вік – період життя людини від дитинства до юності, який у традиційній класифікації займає проміжок від 11-12 до 14-15 р. У цей дуже короткий за часовим терміном період підліток проходить великий шлях в своєму розвитку: через внутрішні конфлікти з собою і іншими, через зовнішні зриви і підйоми він може опанувати почуття дорослості, власної гідності.

Якщо основним видом діяльності молодшого школяра бул навчання, і з ним були пов'язані суттєві зміни в психічному розвитку, т у підлітка основна роль належить встановленню системи взаємовідносин з середовищем, і що визначає направленість його психічного розвитку. Ця своєрідність полягає в тому, що він включається в нову систему відносин і спілкування з дорослими і однолітками, займаючи Серед них нове місце, виконуючі нові функції [2,с.32].

В основі психічного розвитку дітей підліткового віку лежить виникнення і подолання діалектичних суперечностей, які викликані діяльністю підлітка, його новими потребами і можливістю їх задоволення; між дорослими фізичними, інтелектуальними та духовними можливостями підлітка і старими, складеними раніше формами його психічної організації, його взаємин з довколишніми.

У підлітковому віці відбувається інтенсивний і водночас нерівномірний фізичний розвиток. Організм переносить значні зміни, які будуть суттєв впливати на всі сторони біологічного, психологічного і соціального розвитку: під час пубертатного періоду проходять глибокі тілесні зміни; міняється також характер мислення; соціальний розвиток йде двома основними шляхами – звільнення від батьківської опіки і встановлення нових відносин з однолітками; і на кінець розвиток самопізнання, яке характеризується встановленням нової суб'єктивної реальності, тобт ідентичності як продукту сексуальних, когнітивних трансформацій. Таким чином, зміни в підлітковому віці послідовн охоплюють чотири сфери розвитку: тіло, мислення, соціальне життя і самопізнання.

В основі тілесних змін лежить статеве дозрівання, і хоча шляхи психічного і фізичного розвитку не йдуть паралельно, межі цього періоду не визначені остаточно. Одні діти входять в підлітковий вік раніше, інші пізніше, пубертатна криза може виникнути і в 11, і в 13 років. Починаючи з кризи, весь період протікає важк і для дитини і для близьких їй дорослих.

На думку І. Кулагіної та Л. Колоцького, статеве дозрівання залежить від ендокринних змін в організмі. Особлив важливу роль в цьому грає гіпофіз і щитовидна залоза, яка стимулює роботу більшості ендокринних залоз. Збільшується ріст, вага, причому в хлопчиків в середньому пік росту відбувається в 13 років, а закінчується після 15, іноді продовжується до 17. У дівчаток – починається і закінчується на два роки раніше. Із зміною росту відбувається відповідн зміна пропорцій тіла.

До цього слідо додати, що дитина зобов'язана постійн при звичаюватись до фізичних і фізіологічних змін, які проходять в його організмі «переживати гормональний шторм». У підлітків статевих гормонів виробляється більше, чим у дорослих людей; в них практичн постійн посилена секреція кори надниркових залоз, яка викликає мобілізацію захисних сил організму, його напружене функціонування в тяжких стресових ситуаціях. Підлітки будь-т весь час знаходяться в стані стресу. Взагалі, в підлітковому віці емоційний фон стає нервовим, нестільним. Емоційну нестільність посилює сексуальне збудження, яке супроводжує процес статевого дозрівання.

Внаслідок швидких змін в розвитку і перебудові організму в підлітковому віці різк підвищується інтерес до своєї зовнішності. Формується новий образ фізичного «Я». Із-за його гіпертрофічного значення дитина гостр переживає всі зміни зовнішності, дійсні і сумнівні. Непропорційність частин тіла, неправильність рис обличчя, шкіри, яка втрачає дитячу чистоту, надлишкова вага худорлявість – призводять до відчуття неповноцінності, замкнутості, навіть неврозу [3, с. 356].

Психолог Кле Мішель пубертатну кризу розглядає з таких позицій: з одного боку акцент ставиться на ідеї перелому, миттєвих змін в ході розвитку, які ведуть за собою значні зміни в поведінці, типові (образі) мислення і уявленнях; з іншого боку – переважає розуміння кризи як психологічних порушень, які супроводжуються стражданнями, тривогами, тобт цілою низкою труднощів невротичного характеру, що обумовлює дезадаптацію в повсякденному житті [4, с. 110].

Психоаналіз характеризує підлітковий вік як період внутрішнього конфлікту, психічної невірноваженості і нестійкої поведінки, якими супроводжується статеве дозрівання. Однією із самих помітних змін, яка відбувається в пубертатний період є посилений інстинктивний потяг: його основним джерелом являється статеве дозрівання, що супроводжується зростанням цікавості до статевої сфери і спалахами сексуального потягу. В той же час посилення інстинктивних потягів в пубертатний період має фізіологічну основу, яка виходить за рамки виключн статевого життя. Зростає частота і інтенсивність спалахів агресивності, викликаюча поведінка нуває ознак кримінального характеру. Звичка до охайності змінюється безпорядком неохайності. Скромність і співчутливе відношення до оточуючих витісняються самозакоханістю і грубістю. Анна Фрейд порівнювала такий посилений вплив інстинктивних сил в період статевого дозрівання з аналогічними особливостями поведінки раннього дитинства, в пубертатний період як би відроджується інфантильна сексуальність і бурхлива агресивність раннього дитинства [5, с. 56].

Загалом конфлікт вчені характеризують як зіткнення протилежн спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окрем взятог індивіда, міжособистісних взаємодіях міжособистісних відносинах індивідів чи групо людей, які пов'язані з гострими негативними переживаннями.

Науковцями розглядаються різні аспекти підліткових конфліктів, однак зміни соціальних умов відображаються і на розвитку особистості підлітка та його конфліктності. Тому об'єктивними є поглиблені наукові дослідження цієї проблеми.

Вивчаючи особливості підліткового віку та підліткових конфліктів, ми виявили, що якщо основним видом діяльності молодшого школяра було навчання, і з ним були пов'язані суттєві зміни в психічному розвитку, то у підлітка основна роль належить встановленню системи взаємовідносин з середовищем, що і визначає спрямованість його психічного розвитку. Внаслідок швидких змін в розвитку і перебудові організму в підлітковому віці різк підвищується інтерес до своєї зовнішності, формується новий образ фізичного «Я», і, як наслідок, значні зміни в поведінці, типові (образі), мислення і уявлення. Вони, як правило, і визначають кризу даного періоду, яка проявляється

в подоланні внутрішніх суперечностей, проблемі особистісного самовизначення, невпевненості у собі, у важковихованості, і, як наслідок, – виникнення конфлікту. Оскільки підліток взаємодіє одночасно із батьками, вчителями, однолітками, то основними причинами конфліктів в підлітковому віці є:

– з *вчителями*: незадоволеність оцінкою, низька успішність, поведінка на уроках, несправедливе оцінювання, сімейні конфлікти, які дитина «переносить» на інших, розходження думок;

– з *ровесниками*: неспівпадання інтересів, високі вимоги до інших, невмотивована неповага, незадоволення лідером, бажання виділитись;

– з *сім'єю*: батьки не усвідомлюють виховного впливу на свою дитину, недостатній контроль та увага до дитини як особистості, що розвивається, позбавлення самостійності, зниження уваги до її потреб.

Соціально-педагогічна практика показала, що для роботи з сім'єю щодо профілактики конфліктних ситуацій дієвими є такі форми і методи:

– запровадження правил формування вмінь виходу з конфліктної ситуації;

– сигналізація за допомогою кольорів, яка застосовується для поліпшення комунікації і взаємної емпатії між членами сім'ї;

– формування версійного мислення;

– програвання сімейних ролей у різного роду іграх, що символізує сімейні відносини «обмін ролями»;

– використання у профілактиці сімейних конфліктів, сімейних дискусій – обговорення членами сім'ї широкого кола проблем, що стосуються життя сім'ї і способів розв'язання різних сімейних питань;

– реалізація обумовленого спілкування, як засобу корекції звичних порушень у сімейних відносинах.

Підсумовуючи результати дослідницької роботи, хотілося б навести слова відомого німецького філософа Р. Дарендорфа, який влучно зауважив, що «той, хто вміє впоратися з конфліктами шляхом їх визнання та регуляції, бере під свій контроль ритм історії...»

Література:

1. Выготский Л. Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ. – 1997. – 224 с.
2. Волков К.Н. Психологи педагогических проблемах. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
3. Кулагина И.Ю., Колюцкий Л.П. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Уч. пос. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
4. КлеМишель. Психология подростка: сексуальное развитие. – М.: Педагогика, 1991. – 171 с.

5. Формирование личности в переходной периодо от подростка к юношескому возрасту / А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1987. – 181 с.

**ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ ПРО ОСВІТУ ХІХ – ПОЧАТКУ
ХХ СТ. ПІД ЧАС НАПИСАННЯ МАГІСТЕРСЬКИХ РОБІТ
(СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 013 «ПОЧАТКОВА ОСВІТА»)**

Марчук О. О.

доктор педагогічних наук,

професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

м. Рівне, Україна

Сучасні випускники закладів вищої педагогічної освіти повинні бути кваліфікованими спеціалістами, які вміють досліджувати актуальні проблеми педагогіки та психології. В Законі України «Про освіту» написано, що «наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність закладів вищої освіти (для закладів вищої освіти культурологічного та мистецького спрямування – мистецька діяльність) є обов'язковою та невід'ємною складовою частиною їхньої освітньої діяльності» [3]. В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» С. Гончаренка пояснено, що «програма підготовки магістрів надає випускникові знання й навички наукової, педагогічної та дослідницької діяльності» [1, с. 267]. Належній підготовці магістерської роботи в закладах вищої освіти повинна приділятися значна увага.

Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «Магістр» – це своєрідний підсумок знань та навичок, здобутих студентом за час навчання в ЗДО, демонстрація його умінь поєднувати теоретичний матеріал із практичним. Магістерська робота є кваліфікаційною працею наукового змісту, яка водночас має навчально-дослідницький характер. Для її написання студент повинен обрати важливу й актуальну тему, підібрати відповідну літературу, запропонувати власні шляхи розв'язання наукової проблеми та оформити роботу відповідн до встановлених вимог.

Магістерська робота для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта», як правило, має дві основні частини: теоретичну та практичну. У теоретичній частині автори роблять оглядо літератури за обраною темою, використовують дослідження сучасних вчених та науков-

ців минулого, документи про освіту, характеризують діяльність просвітницьких товариств, позашкільних осередків тощо.

При написанні першого розділу магістерської роботи необхідно звертатися до кращих здобутків педагогічного досвіду. При цьому, маєм на увазі не лише, педагогічні твори В. Сухомлинського, С. Макаренка, С. Русової, О. Духновича, Я. Чепіги, а й освітні документи, підручники та посібники, матеріали преси, якими послуговували тогочасні освітяни. Важливо, и студенти розуміли, що українська освіта має тривалу історію і є самобутньою системою, яка уклалася впродовж багатьох століть. У кожному історичному етапі ставилися певні вимоги до освіти, до педагога, до учнів.

Нинішня освітня політика незалежної Української держави – це результат боротьби за її суверенітет. Вона ґрунтується на кращому педагогічному та світовому досвіді. При написанні магістерської роботи важлив продемонструвати, як вирішувалася досліджувана проблема освітянами минулого, зробити порівняння із сучасністю. Так, наприклад, при аналізі сучасних документів про діяльність початкових шкіл їх доречн порівнювати його положення із Циркулярами народної освіти кінця ХІХ ст., циркулярами Попечителів навчальних округів, статутами церковнопарафіяльних шкіл, шкіл грамоти, земських шкіл, пансіонатів тощо.

Про дослідженні сучасної Концепції «Нова українська школа» доречним є її порівняння із основними положеннями про освіту, що видавала Українська Центральна Рада, урядо Гетьмана П.П. Скоропадського, Директорія. Змістовною, доречною та цікавою, на наш погляд, в магістерському дослідженні може бути історична довідка про діяльність «Просвіти», «Союзу українок», «Рідної хати», «Рівненського Бояна», особлив в кваліфікаційних роботах про розвиток національно-патріотичних почуттів школярів.

У другому розділі під час здійснення констатувального, формувального чи контрольного експериментів доречним є використання матеріалів з книг та посібників ХІХ ст. Магістранти, наприклад, можуть використати вправи із підручників В. Акімова, М. Вальцева, І. Верешагіна, А. Гольденберга, Б. Грінченка, О. Зачиняєва, Ф. Пуцинковича, Д. Тихомирова, К. Ушинського, П. Цветкова, навести уривки із тогочасних методичних підручників М. Маньковського, М. Левицького та ін. При написанні магістерських робіт майбутніми вчителями початкової школи рекомендуєм звертатися до «Української читанки» М. Кузьмової, де укладачка широк використовувала народознавчі матеріали на кшталт: *«Унав сніг і покрив землю білою пеленою. Зате вечорами сидять усі в теплій хаті. Діти граються. Парубки та газди крутять мотузки, в'яжуть віники, виплітають кошики, жінки та дівчата прядуть»* [3, с. 19].

Використання матеріалів про освіту XIX – початку XX ст. під час написання магістерських робіт сприяє глибшому осмисленню в майбутніх вчителів початкової школи розвитку українського шкільництва, робить кваліфікаційні роботи більш змістовними, цікавими, навчає студентів пробити систематизацію, порівняння та узагальнення наукових відомостей і фактів, що загалом сприяє їх ерудиції та педагогічній креативності.

Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне, 2011. 552 с.
2. Закон України «Про освіту» (2017 р.)
URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.11.2021).
3. Кузьмова М. Українська читанка. Коломия, 1920. 72 с.
4. Листування із завідуючим Зрадівським однокласним училищем про початок занять в училищі. ДАЖО, ф. 276, оп. 2, спр. 18, 4 арк.
5. Протоколи засідань «Союзу українок» за 1926–1933 рр. ДАРО, ф. 3, оп. 1, спр. 1, 70 арк.
6. Циркуляр Міністерства Народної Освіти *Волинські Єпархіальні Відомості*. 1880. Частина офіційна. № 28–29. С. 1311–1312.
7. Циркулярне розпорядження міністра народної освіти попечителям навчальних округів про сприяння зі сторони навчального начальства участі духовенства у справі народної освіти. *Волинські Єпархіальні Відомості*. 1879. Частина офіційна. № 24. С. 919–921.

«ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ» Й «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ЯК ПОНЯТТЯ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Мельничук Н. В.

*аспірантка педагогічного факультету
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янука
м. Рівне, Україна*

У житті постіндустріального суспільства спостерігаються динамічні трансформації в педагогічній професії, які нівелюють накопичені багатовікові знання учительського ремесла. Факт переходу людства до глобального прогресу пов'язаний із впровадженням та застосуванням

інформаційних технологій, де інформатизація – головний репрезентатор всіх змін. Зараз ми спостерігаємо за тим, як суспільний лексикон поповнюється новими поняттями, зокрема заговорили про «дистанційне заняття», «онлайн-екскурсію», «онлайн-театр» тощо.

Сьогодні основою інформаційного суспільства є вміння правильн застосовувати інформаційні технології навчання. Вища освіта вимагає широкого використання ІТ в комплексному підході до навчання, зокрема інформаційно-навчальної, розвивальної та виховної функцій. І поки дослідники не дійшли висновку щодо того, яким повинен бути навчальний процес з використанням сучасних технологій, цей термін кожен науковець тлумачить по-своєму.

У психолого-педагогічній науці визначення *«інформаційні технології»* можна ототожнити з поняттям *«технології в освіті»*.

Слов *«технологія»* походить від грецького *«τεχνολογος»*, що перекладається як *«майстерність техніки»*. За В.Т. Буселом *«технологія»* – це, по-перше, *«сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь <...>, по-друге, сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, інформації, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій, надання послуг тощо [1, с. 1448]»*.

Н.В. Морзе визначає *«технологію»* як *«сукупність методів, засобів і реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш менш однозначн і мають на меті досягнення високої ефективності певного виду діяльності [2, с. 10]»*.

Результати наукових досліджень за останні роки доводять, що інформація – це стратегічний ресурс суспільства, який визначає не лише рівень розвитку країни, а й нації в цілому. Тому, говорячи про технології в освіті, важлив не зувати про те, що ми маємо на увазі саме *«інформаційні технології»*.

З появою комп'ютера й в подальшому стрімким розвитком інформаційного потоку виникла проблема інформаційної нерівності та безпеки всенационального масштабу. У 1998 році в Вашингтоні відомий англійський учений С. Хокінг прочитав лекцію для президента США Біла Клінтона про неконтрольовані процеси автоматизованих робіт. Науковець застерігав, що у ХХІ столітті є загроза створення штучної цивілізації. Тому сьогодні важлив вчитися й вчити правильн керувати інформацією та застосовувати її відповідн до вимог часу.

З поняття *«інформаційні технології (ІТ)»* виник термін *«нові інформаційні технології (НІТ)»*, який також не має одного сталог визначення. Загалом НІТ – це інформаційна технологія зі зрозумілим та легким в користуванні інтерфейсом, принципами якого є інтегрованість, гнучкість й інтерактивність. Якщо говорити про користь НІТ в педагогічній діяльності, т С. П. Новіков висловив думку, що вони

допомагають у вирішенні низки психолого-педагогічних завдань, зокрема формуванні умінь й навичок при пошуково-дослідницькій та науково-дослідницькій роботі із застосуванням ІТ як навчальної одиниці. Науковець переконаний, що із застосуванням *НІТ* можна підвищити якість підготовки студентів й спеціалістів, які володіють мінімальними навичками роботи з ПК, мають сучасний світогляд та готові здобувати нові знання.

Отже, інформатизація освіти – це крок до інтелектуального розвитку суспільства, а вдосконалення форм проведення занять за допомогою комп'ютерних технологій – можливість зеспечити студентам право отримати освіту на найвищому рівні з урахуванням сучасних вимог.

Нині в українській освітній системі з'явилося важливе завдання – впровадження особистісно-орієнтованих засобів навчання, які сприятимуть як всебічному розвитку особистості, так і засвоєнню професійних компетентностей.

Не зважаючи на те, що поняття про *компетентісн орієнтовану освіту* з'явилося ще за часів Просвітництва, у 70-х роках ХХ століття у США та Європі суспільств зіштовхнулося з проблемою нестачі фахівців, котрі швидко поглинають знання та пристосовуються до робочого процесу. Тоді, раніше орієнтовані на задоволення потреб промислового виробництва, країни Західної Європи почали застосовувати в освіті *компетентісний підхід*.

Деякі науковці (А. Бермус, Д. Астаф'єв тощо) вважають, що інтерес до понять «*компетенції*», «*компетентність*» й «*компетентісний підхід*» зумовлений необхідністю змін в системі освіти, потребою модернізації освітнього процесу з метою підвищення якості професійної освіти. Зокрема, А. Бермус говорить, що компетентісний підхід до навчання свідчить про високий рівень професіоналізму, адже його складові (знання, уміння, досвід) визначають ідею цілеспрямованого розвитку студента. Д. Астаф'єв у свою чергу вважає компетентісний підхід репрезентатором якості вищої освіти. «Інші дослідники розглядають компетентісний підхід як пріоритетну орієнтацію на цілі – вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності [3, с.149]».

Слід зауважити, що терміни «*компетентність*» й «*компетенції*» більшість науковців (Л. Болотов, Т. Гудкова, О. Зеєр, А. Миролібов, М. Рижаків тощо) вважають синонімами. Справа в тому, що англійські слова «*competence*» та «*competency*» також сприймаються як синоніми і перекладають їх як «*компетентність*» і «*компетенція*». Ця неузгодженість досить част призводить до ускладнень, пов'язаних з трактуванням професійної термінології, як от: вітчизняна наука використовує обидва терміни, зокрема, що стосуються фаху вчителя-словесника – «*літературна/літературознавча компетенція*» й «*літературна/літературознавча компетентність*». Так, А. Вербицький й О. Ларіонова

розмежують ці поняття «на основі об'єктивності та суб'єктивності умов, які визначають якість професійної діяльності. Об'єктивні умови називаються *компетенціями* й розуміються як сфера діяльності спеціаліста, його права, обов'язки та сфери відповідальності, що визначені в різноманітних документах: законах, постановах тощо. В якості суб'єктивних умов, тобт *компетентностей*, виступають система відповідальних відносин та установок людини до світу, інших людей та самог себе, що склалася на даний момент, професійні мотиви, професійні важливі якості особистості спеціаліста, його психофізіологічні особливості, здібності, знання, уміння, навички тощо [4, с.119]». Л. Базиль визначає літературознавчу компетентність як «складне особистісно-професійне утворення, що передбачає володіння інтелектуальною, перцептивною, текстологічною, рефлексивною, герменевтичною, інтерпретаційною, читацькою, літературною, культурознавчою, мистецтвознавчою, етичною, дискурсивною, *інформаційною*, дослідницькою, евристичною, креативною, психологічною, педагогічною, методичною і технологічною компетенціями, які реалізуються в літературознавчій діяльності [5, с. 11]».

Група науковців з Інституту педагогічної освіти й освіти дорослих НАПН України поділяють думку М. Головань щодо розуміння терміна як результату нуття людиною досвіду (компетенції) в певній сфері діяльності (професії). Як зазначають педагоги, компетентність об'єднує знання, вміння та навички, а також особистісні цінності, що допомагають у вирішенні проблеми, пов'язаної з професійною діяльністю особистості. Натомість саме знання, вміння й навички формують компетентності.

Отже, «*компетентність*» це, по-перше, комплексне поняття, що об'єднує в собі особистісні риси людини, яка готова до професійної діяльності. По-друге, зміст терміну передбачає не лише знання теорії з обраного фаху, а й практичні навички, тому компетентним є той, хто володіє обома.

Таким чином у сучасній психолого-педагогічній науці терміни «інформаційні технології» та «компетентність» взаємопов'язані. Оскільки інформатизація проникла в усі сфери життя й, відповідно, в освітній процес, тому підготувати компетентного фахівця нині неможлив без ІТ, як і неможлив не передбачити у системі підготовки майбутнього спеціаліста Серед опановуваних компетентностей інформаційну компетентність.

Література:

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

2. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики: Навч. посіб.: У 3 ч. За ред.акад. М. І. Жалдака. К.: Навчальна книга, 2004. Ч. I : Загальна методика навчання інформатики. 256 с.
3. Красільнікова О. Компетентнісний підхід як основа філософії освіти. Вісник КНТЕУ. 2018. № 1. С. 147-168.
4. Афанасьєва О.С. Дослідження літературознавчої компетентності майбутніх учителів зарубіжної літератури у контексті сучасних наукових студій. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 41. ч. 1. 2014. С. 118-122.
5. Базиль Л.О. Сутність літературознавчої компетентності вчителя-філолога в контексті парадигмальних змін у системі освіти. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(22), Issue: 45, 2015. С. 6-13.

СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ – ФІЛОЛОГІВ

Михайловська З. В.

аспірантка

Міжнародного економіко-гуманітарного університету

імені академіка Степана Дем'янчука

м. Рівне, Україна

В умовах модернізації національної системи освіти постає необхідність переосмислення існуючого досвіду теорії і практики підготовки майбутніх вчителів – філологів. Сучасні тенденції розвитку шкільної освіти потребують удосконалення та оновлення професійної підготовки педагогічних працівників. Загальна характеристика професійної компетентності вчителя передбачає залучення людини до загального культурного світу цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як спеціаліст, професіонал, тобт «людина, яка володіє не тільки достатнім обсягом знань, умінь і навичок, але й здатністю до безперервної самоосвіти». Особливості професійно-педагогічної компетентності педагога розкривають українські науковці В. Андрущенко, В. Захарченко, Б. Кришук, В. Луговий, А. Ставицький, Ю. Рашкевич та інші. Проблеми професійної компетентності вчителів – словесників присвячені праці Ю. Картава, О. Семенов, А. Трофименко, Г. Галкіна, І. Соколова, В. Коваль.

Професійн – педагогічна діяльність сучасного вчителя-філолога повинна бути зосереджена на формуванні та становленні низки компетентностей. У Державному стандарті початкової загальної освіти компетентність розуміється як нута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісн реалізовуватися на практиці [2]. Компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний), за матеріалами словника іншомовних слів, означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [4, с. 282]. Компетентність як властивість за значенням компетентний, тобто: 1) такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний – вживається у тлумачному словнику української мови [5, с. 250]. Переважна більшість дослідників трактують поняття компетентності через особистісні якості. Для прикладу І. Зимня визначає компетентність як актуалізовану, інтегративну, таку, що базується на знаннях, інтелектуальн й соціокультурн зумовлену особистісну якість, яка проявляється в діяльності, поведінці людини, у її взаємодії з іншими людьми під час вирішення різноманітних завдань [7]. У працях Г. Селевка знаходимо: «під компетентністю розуміється інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності» [8, с. 139]. Інший аспект компетентності розкриває Н. Бібік, вважаючи, що компетентність представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [1, с. 46]. Підтримує цю думку О. Пошетун, учена розкриває поняття компетентності через «спеціально структуровані (організовані) нори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх нувають у процесі навчання» [7, с. 17]. О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, підтримують деталізоване розуміння поняття компетентності у навчанні. Учені розглядають його в кількох аспектах: як нуту характеристику особистості, що сприяє успішному входженню молодой людини у життя сучасного суспільства, та як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативн визначених знань, умінь, навичок на формування та розвиток в учнів (студентів) здатності практичн діяти, застосовувати досвід попередньої успішної діяльності в певній галузі [8, с. 39]. Ми цінуем думки всіх науковців, але найбільш схильні до думки Г. Селевка, що компетентність майбутнього вчителя-філолога – це інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до педагогічної діяльності. Педагогічна компетентність майбутнього вчителя – філолога повинна базуватися на знаннях і досвіді, які майбутній вчитель-філолог здобуває у процесі неперервної професійної

підготовки. О. Семеного вважає, що педагогічна компетенція україніста ґрунтується на знанні теорії і практики навчання, теорії виховання, дидактичних закономірностей навчального процесу, сучасних напрямів у педагогічній теорії і практиці, педагогічній етики, фундаментальних концепцій, законів, закономірностей розвитку педагогічних явищ, провідних педагогічних теорій, основних категорій, понять. Майбутній вчитель-філолог повинен бути готовим до навчання і виховання школярів з урахуванням специфіки предметів, що ним викладаються, сприяти соціалізації, формуванню загальної культури особистості, усвідомленому вибору і наступному опануванню професійно-освітніх програм, використовувати різноманітні методи, прийоми, засоби навчання і виховання, виробляючи разом з тим власний стиль викладання [9, с. 34].

До сьогодні не існує єдиної сформованої структури педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів, тому ми, опираючись на результати ґрунтовних наукових досліджень щодо структури професійної компетентності вчителів загалом, визначили наступні компоненти педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів: мотиваційно-ціннісний, змістовний, діяльнісний, методологічний, інформаційно-технологічний, комунікативний, управлінський, особистісний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент педагогічної компетентності майбутніх учителів – філологів повинен зєзпечувати формування професійної спрямованості майбутнього вчителя, як педагога і як фахівця в області української мови та літератури, включає мотиви, цілі, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку. Цей компонент визначає наявність інтересу до обраної майбутньої професійної діяльності, який характеризує потребу особистості в знаннях, в оволодіння ефективними способами організації майбутньої професійної діяльності. *Змістовний компонент* педагогічної компетентності майбутніх учителів – філологів будується на основі класифікації змісту тематичних областей гуманітарної та соціально-економічної, психолого-педагогічної й природничо-наукової підготовки й зв'язків між ними, створюючи структурну модель професійної підготовки. Цей компонент спрямований на всебічний розвиток особистості в процесі неперервної професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога. *Діяльнісний компонент* педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів характеризується сукупністю професійних умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, проєктивних, дидактичних, технологічних, управлінських); якостей, що зумовлює ефективність реалізації відповідних професійних функцій майбутніх вчителів-філологів. *Методологічний компонент* педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів передбачає знання принципів, методів, форм пізнання як у межах фаху, так і у межах наукового пошуку взагалі, знання загальнонаукової методології, сформованість світогляду, знання методів

вирішення проблемних завдань, здатність до інноваційної діяльності, інтегрує всю систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань і вмінь котрі важливі при майбутній професійній діяльності вчителя. *Інформаційно-технологічний компонент* педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів включає теоретичні знання про основні поняття й методи української мови та української літератури як наукової дисципліни; способи подання, зберігання, обробки й передачі інформації за допомогою комп'ютерних технологій. *Комунікативний компонент* педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів передбачає сформованість відповідних умінь і якостей майбутнього педагога, які сприяють ефективній взаємодії з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу та знаходження адекватного стилю і тону спілкування з майбутніми учнями та колегами. *Управлінський компонент* показує сформованість знань щодо основ теорії управління; уміння управляти навчально-пізнавальною діяльністю; уміння управляти навчальним колективом, інформацією тощо. *Особистісний компонент* педагогічної компетентності майбутніх учителів – філологів включає професійні важливі якості особистості такі як інтелектуальне мислення, поведінка в колективі, емоційний стан майбутнього педагога, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність. У результаті цих взаємозв'язків у педагога, як відзначав І.Д. Пехлецький, формуються такі компоненти індивідуального стилю викладання, як комунікативний і організаторський. Без вироблення такого індивідуального стилю викладання прост неможлив вирішити ряд педагогічних завдань [9, с. 13].

Важлив зазначити, що педагогічна компетентність та її структура є динамічним явищем. Саме тому, завданням нашого подальшого наукового дослідження буде спроба формування моделі розвитку педагогічної компетентності в процесі неперервної професійної підготовки, яка буде відповідати вимогам часу як змістовно, так і технологічно. Важлив відзначити, що сучасний вчитель-філолог повинен бути спрямований на постійний розвиток власної професійно-педагогічної компетентності, він має досконал володіти закономірностями, законами, концепціями, принципами, теоріями, категоріями, методами та сутністю навчально-виховного процесу. І що найголовніше, майбутній вчитель-філолог повинен вміл використовувати нутрі ґрунтовні знання в процесі неперервної професійної підготовки у подальшій успішній педагогічній діяльності.

Література:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ. 2004. С. 45–50.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%>

D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf.

3. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.
5. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід(голова) та ін.]. Київ: Наукова думка, 1970 – 1980. Т. 4 : І – М / [ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко]. Київ: Наукова думка, 1973. – 840 с.
6. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zimnaya_competency_and_competence.pdf
7. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 15 – 24.
8. Селевк Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138 – 143.
9. Семенова О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія. Суми: ВВПО "Мрія-1" ТОВ, 2005. 404 с.

ДИНАМІКА ГРУПОВИХ ПРОЦЕСІВ У РОЗРІЗІ ПСИХОАНАЛІТИЧНИХ КОНЦЕПТІВ ТЕОРІЇ СЕМЮЕЛЯ СЛАВСОНА

Михальчук Ю. О.

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Міжнародного економіко-гуманітарного університету

імені академіка Степана Дем'янука

м. Рівне, Україна

Груповий метод психологічного впливу є найуніверсальнішим методом сучасної допомоги, що може нути різних форм вираження – від груп особистісного розвитку до глибинних психоаналітичних. Сут терапевтичний груповий підхід, спрямований на подолання хворобливих проявів, виник у США в межах груп самопомоги Анонімних Алкоголіків у травні 1935 р. Засновниками АА-груп були лікарі Боб та Білл (Боб проходив власний аналіз у К.Г. Юнга, що ретроспективн

вважався не успішним через алкоголізм; Білл ініціював в подальшому концепцію «Дванадцяти кроків») [1, с. 41].

Групові методи психологічної допомоги базуються на «лікуванні словом»; розгортаються у найприроднішому середовищі для людини – малій групі, що є аналогічною сім'ї; психологічна робота реалізується за керівництва психолога (психотерапевта), проте, усі учасники групи діляться власним досвідом, що створює ефект «взаємного підсилення»; учасники групової взаємодії мають можливість дослідження прихованого (латентного) змісту, що не усвідомлюється, але в тому чи іншому ступені керує поведінкою, впливає на емоції та самопочуття: учасники навчаються об'єктивувати суб'єктивні відчуття та емоції відносно один одного і того, що відбувається в групі, тобт навчаються навичкам вербалізованої рефлексії; у груповій взаємодії створюється атмосфера розкутості та свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки, що сприяє ширості та відвертості.

Група для батьків, що виховують дітей з особливими освітніми проблемами, що була зреалізована в межах Проєкту «Психологічна допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами» на базі та за сприяння Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука мала на меті: надання психологічної допомоги (психологічного супроводу) мамам, що виховують дітей з особливими потребами, адже, від емоційної теплоти та внутрішньої ресурсності батьків і, передусім, мам, залежатиме, яким буде «роман зі світом» (Greenaste, 1957) дитини, тоді як оптимальний розвиток автономних функцій Ег дитини залежить від емоційної доступності мами (Mahler, 1963). Основними завданнями Проєкту були наступні: 1) афективна переоцінка психотравмуючої ситуації засобами зняття психо-емоційного напруження засобами арт-терапії, символдраматичних технік, психотренінгових технологій завдяки формуванню простору психологічної безпеки та прийняття, що дасть можливість поліпшити емоційне самопочуття учасниць; 2) налагодження соціальних контактів, що сприятиме успішному існуванню в соціумі; 3) дослідження учасницями «Я-реального» та «Я-ідеального» створення підтримувального соціального середовища, налагодження комунікативних стосунків, що породжують новий ментальний досвід завдяки багатогранності життєвих сценаріїв, ціннісних орієнтацій, паттернів переживань, нуття навичок ефективної саморегуляції; 4) зниження відчуття ізольованості, психологічного дискомфорту; 5) пошук внутрішнього ресурсу, смислу життя через пропрацювання депресивних епізодів, відчаю, адже групи зустрічей енергетично наповнені, дають можливість проявити емоції будь-якого характеру. Власне, символдраматичні мотиви якнайкраще сприяють ресурсній наповненості.

Опишем основні психоаналітичні концепти теорії Семюеля Славсона: соціальний голод, сімейний матрикс, групізм, когезивність, нодальність-антинодальність та спробуємо схарактеризувати групову динаміку Проекту.

Так, С. Славсон у праці «Аналітична групова терапія» наводить приклад роботи із дівчатками-підлітками у спеціалізованій клініці: и зайняти їх чимось корисним у вільний час, пацієнткам бул запропонован соціалізовані форми активності у виглядо мистецької самореалізації за керування «великих сестер» (медичних). «Великі сестри» повідомили про значні терапевтичні успіхи своїх підопічних і цей прогрес бул спочатку приписан арт-терапевтичному впливові. Славсоном щотижня аналізувалася мистецька продукція пацієнток, сподіваючись знайти тут дієві чинники терапевтичного впливу. Більше як 1000-годинна робота у цьому напрямі нічог не виявила. Але зясувалося, що терапевтичний потенціал міститься у впливі групи як такої. Пацієнтки називали себе групою «малих сестер», а для окресленого винайденого способу терапевтичного впливу бул використан термін «групова психотерапія» [1, с. 16]. ДО Славсона аналіз групо проводили А. Адлер (1920 р.), Т. Барроу (1926 р.), П.Шільдер (1928 р.), проте, як зазначає сам Славсон, лише через 16 років йому натякнули на неповну ознайомленість з працями колег.

С. Славсоном бул введєн поняття «соціальний голод», що є однією із базальних людських потреб і розуміється автором як базовий мотив належати до інших і через них намагатися зрозуміти глибше самог себе.

Соціальна мотивація означає необхідність кожного із нас бути у нерозривному зв'язку зі спільнотою. Йдеться про систему мотивацій, спонукань та цінностей, які, як вважає Славсон, індивідуальність може розвивати через сімейний матрикс. Оскільки, малі групи мотивують пацієнтів відтворювати передусім сімейні стосунки і форми поведінки, що є безпосереднім відображенням сім'ї, т все, що відбувається в групі, визначається ранніми родинними стосунками (сама група – груповий матрикс у ролі матері, а ведучий групи символічн є батьком) [2, с. 27].

Ще одне поняття С.Славсона – групізм, яке він трактує як рівень організації стосунків людини із іншими, базовою моделлю якого є сімейний матрикс, а інстинктивним потягом – соціальний голод.

Славсон акцентує увагу на аналізі ЕГО, проте, не йде шляхом ЕГО-психології, а шляхом аналізу соціального потягу та його реалізації через ЕГО. Головні завдання аналітичної групової терапії С. Славсон вбачає у наступному:

1) перерозподілі лібїдо, що «захищає» терапевта від прямої агресії і робить її «об'єктами» інших пацієнтів – членів групи;

2) підсилення ЕГ передбачає укріплення та відбудову відповідних ЕГО-захистів через взаємодії як з терапевтом, так і з членами групи [2].

$$CE = E_v + E_s + E_n + E_z + E_r + E_{or},$$

де CE – сумарна енергія, E_v – енергія провини, E_s – енергія страху, E_z – енергія неприязні, E_n – енергія захисту, E_r – енергія реального сприймання, E_{or} – енергія особистісного розвитку.

Йдеться про важливість економії енергії EG для конструктивно-творчого особистісного розвитку;

3) корекція Супер-EG передбачає поступову перебудову надмірн строгого і непродуктивного контролю з боку супер-строгих внутрішніх об'єктів (що уособлюється у фігурі ведучого). Корекція Супер-EG візнається в групі, де учасники разом із ведучим стають настільки зрілими, що є в стані підтримувати встановлений груповий кодекс;

4) укріплення почуття власної вартості (самоцінності) відбувається за умови виконання завдань (психотехнік) та взаємній підтримці один одного учасниками групи та ідентифікації із успішними формами поведінки в групі. Таке почуття самовартості за рахунок почуття безумовної єдності та спільності емоційного настрою в групі назван С.Славсоном когезивністю та трактується як «надійні» стосунки. Інший, не менш важливий чинник групового зв'язку – інтеграція – полягає у підтримці індивідуальних поглядів та позицій клієнтів із необов'язковою підтримкою їх з боку інших, що дозволяє відбутися конфронтаційним процесам в груповій динаміці [2].

Безумовною цінністю С.Славсона бул введення ще ряду понять: нодальність та антинодальність, нумеричний паритет [2]. Нодальність автор розуміє як позитивний періоду групової динаміки, який свідчить про синергічну співпрацю в групі, є ознакою когезивних взаємостосунків його членів. Натомість, антинодальність є тоді, коли група роз'єднана і пасивна, а учасники, в переважній більшості, мовчать. Власне, усі групові процеси, як періоди нодальності, так і антинодальності є важливими для інтерпретування ведучим групи, адже йдеться про групове перенесення (позитивне чи негативне) та опір. Нумеричний паритет розуміється автором як груповий розподіл ролевих функцій в окремому проміжку часу групового процесу: під час взаємодії двох повинен бути третій, що спостерігатиме за груповим процесом (за аналогією із мінімальною моделлю нумеричн паритетних стосунків, де є сім'я з трьох осіб – батька, матері та дитини) [2].

Всі учасниці Проекту – мами, що виховують дітей з особливими освітніми потребами різного віку та різних нозологій відмічали так званий «соціальний голод», що розумівся ними як бажання соціальних контактів та належності до групи підтримки. У груповій роботі учасниці відтворювали сімейні стосунки, що також бул матеріалом для аналізу. Важливою умовою психологічної роботи з учасницями бул побудувати надійні стосунки – когезивні. Психотерапет-ведучий групи міг аналізувати різні періоди групової динаміки та групових процесів та, відповідні до нього, позитивне та негативне перенесення.

Література:

1. Груповий аналіз / за ред. О. Фільца, Р. Гаубля, Ф. Лямонт : Навчальний посібник. Львів : ВНТЛ-Класика. 2004. 192 с.
2. Slavson S.R. Analytische Gruppentherapie (Theorie und Practische Anwendung). Fischer VRLG. 1977.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ВИХОВАННЯ РОЗУМІННЯ БЕЗПЕКИ ТА СВОБОДИ ЛЮДИНИ

Мірошніченко В. І.

доктор педагогічних наук, професор,

начальник кафедри психології,

педагогіки та соціально-економічних дисциплін

Національної академії Державної прикордонної служби України

імені Богдана Хмельницького

м. Хмельницький, Україна

В сучасній Україні безпека людини визнається найвищою соціальною цінністю. У ст. 29 Конституції України закріплен «прав на свободу та особисту недоторканність людини». Поняття «свобода» і «безпека», «недоторканність» мають багат спільного. Погляди на щодо розуміння цих понять формувалися та розвивалися під впливом історичного розвитку суспільства. А теорія виховання (як частина педагогічної науки, положення якої без виключення зазнають впливу суспільних процесів) оперує і керується цими поняттями задля досягнення результативності педагогічного процесу. На будь-якому з етапів виховання особистості ці поняття варт враховувати та брати за основу.

Безпека й свобода – це ті права людини, які віднесен до прав першого покоління. Це громадянські, особисті права, умови життя і можливості, якими держава має зеспечити людину для збереження її фізичного існування, збереження розвитку та захисту індивідуальності кожної людини.

Так, Ш. Монтеск'є, визначаючи свободу, наголошував на тому, що «це прав людини робити все, дозволене законом. Якщо б громадянин міг робити те, що цими законами зороняється, т в нього не бул б свободи, оскільки те ж саме могли б робити й інші громадяни. Лише за таких умов людина може мати повну свободу, бути вільною у виборі певного варіанта поведінки в межах існуючих у державі законів. Якщо в

суспільстві не зезпечена реалізація прав і свободо людини, таке суспільств не може вважатися демократичним».

Особливу увагу Ш. Монтеск'є приділяє проблемі співвідношення закону і свободи. Він розрізняє «два види законів про політичну свободу: 1) закони, які встановлюють політичну свободу в її відношенні до державного устрою, і 2) закони, що встановлюють політичну свободу в її відношенні до громадянина» [1, с. 110–113].

Німецький філософ Г. Гегель наголошував на тому, що кожна людина має бути особистістю і поважати інших як особистостей. Лише за таких умов людина матиме свободу. Конкретне право, на його думку, виявляється у формальній свободі [2].

Звідси доходить висновку, що свобода є правом кожної людини робити все в межах діючих правових законів. Порушення цих законів ставить людину на межу взаємовідносин її з органами юстиції та іншими правоохоронними органами.

Одним з елементів свободи людини в суспільстві є її особиста недоторканність. Вона виявляється у можливості кожної людини вільн розпоряджатися собою. Затримання людини, утримування її під вартою та позбавлення її свободи – це елементи особистої недоторканності, обмеження особистої свободи. Витоки явища, яке згодом почали називати соціальними правами людини, беруть свій початок із Стародавньої Греції, згодом знайшли розвиток у Стародавньому Римі. За часів середньовіччя одним з документів, що закріпив результати боротьби графів, баронів та інших утримувачів земельних ділянок за свободу і недоторканність, була «Велика хартія вольностей» 1215 р. У цьому документі бул закладен основи концепції прав людини. Подальший розвиток права на свободу й особисту недоторканність людини людств отримал в 1628 р. в Петиції про права. Нарешті поворотним пунктом у боротьбі за утвердження соціальних прав особистості стала Велика французька революція, яка створила Декларацію прав людини і громадянина 1789 р. Декларація вперше на законодавчому рівні закріпила принципо формальної рівності всіх громадян передо законом, заклала основи концепції прав людини. Люди почали по-іншому розуміти свободу і виховували таке розуміння у своїх дітей.

Отже, виховання розуміння безпеки та свободи людини відбувалося у різні історичні часи з урахуванням суспільних процесів певної історичної епохи та керуючись визначенням цих понять в законодавстві. Оскільки для кожного громадянина є прагнення розквіту нашої держави, важлив формувати демократичні принципи та цінності у кожної особистості, формувати свідомих та зрілих громадян, у чому і є призначення виховання.

Література:

1. Терзі О. С. Політико-правові погляди Ш. Монтеस्क'є *Наука. Релігія. Суспільство*. 2012. № 4. С. 110–113.
2. Hegel G. W. F. Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse I, II, III. *Werke in 20 Bd. Fr. am M.*: Suhrkamp, 1989.

МЕТОДИКА ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ГЕОМЕТРИЧНИМИ ФІГУРАМИ ТА ФОРМАМИ ПРЕДМЕТІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Міськова Н. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

Поліщук В. О.

*студентка 2 курсу магістратури педагогічного факультету
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

Розвиток у дошкільників узагальнених способів розумової діяльності є важливим підґрунтям формування життєвої компетентності, вміння орієнтуватися у змінному навколишньому світі, пристосовуватися до нових умов життя, продуктивн та гармонійн взаємодіяти з довкіллям. Саме тому логіко-математичному розвитку приділен велику увагу у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні.

Зміни змісту навчання в школі значн підвищили вимоги до рівня математичних уявлень випускників дитячог садка. Для розумового розвитку істотне значення має нуття дошкільниками математичних подань, які активн впливають на формування розумових дій, настільки необхідних для пізнання навколишнього світу й вирішення різного роду практичних завдань, а також для успішного навчання в школі.

Дошкільна освіта – це цілісний процес, спрямований на зезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідн до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних

особливостей, культурних потреб. З погляду сучасної дошкільної освіти, дітей слід навчити не тільки обчислювати, вимірювати, розрізняти геометричні фігури, орієнтуватися в часі, у просторі, а й учити логічн мислити, розвивати творчі здібності, пізнавальні інтереси [1].

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що завдяки зусиллям таких вітчизняних вчених та практиків, як Н.І. Баглаєва, Ф.Н. Блехер, З.Є. Лебедева, Г.М. Леушина, З.С. Пігулевська, Є.І. Тихеева, О.П. Усова, О.О. Фунтікова, К.Й. Щербакова, – створена, успішн функціонує та вдосконалюється науков обґрунтована методична система із формування елементарних математичних уявлень, але ретельного аналізу процесу нуття логіко-математичних понять у дітей дошкільного віку не існує.

Проблема навчання математики в сучасному житті нуває все більшого значення. Це пояснюється, насамперед, бурхливим розвитком математичної науки і проникненням її в різні галузі знань. Формування елементарних математичних уявлень в дітей дошкільного віку є важливим аспектом загального розвитку особистості. Це зумовлен необхідністю засвоєння дітьми страктного матеріалу та особливістю засвоєння математичних знань, що сформувались у дошкільному віці. Успіх засвоєння математичного матеріалу залежить від урахування особливостей пізнавальних процесів кожної дитини та колективної діяльності під час занять і в повсякденній діяльності.

Формування в дошкільників математичних подань повинне спиратися на предметно-почуттєву діяльність, в процесі якої легше за-своїти весь обсяг знань і вмінь, усвідомлен опанувати навичками й придбати елементарну, міцну основу орієнтування в загальних математичних поняттях.

Початкові знання про геометричні фігури в дітей дошкільного віку повинне здійснюватися так, щоб навчання давал не тільки безпосередній практичний результат, але й широкий розвиваючий ефект. Ознайомлення дітей з формою предметів найкраще відбувається при сполученні різних методів і прийомів навчання. Перші відомості про геометричні фігури діти дістають в іграх.

Вся навчальна робота щодо ознайомлення з геометричними фігурами у першій молодшій групі дитячог садка відбувається в повсякденному житті, протягом року під час проведення занять з будівельним матеріалом, у дидактичних іграх протягом дня, а також під час ігор з окремими дітьми.

На четвертому році життя дитини триває робота, розпочата у попередній групі, із закріплення знань про кулю та куб. Діти засвоюють не лише назви фігур, а й деякі їхні характерні особливості: куля кругла, вона може котитися, у неї немає кутів; у кубика є кути і сторони, кубики можна ставити один на однин, будувати вежу, будиночок тощо. Для кращог засвоєння фігури вихователь пропонує усім дітям неодноразов

обвести контур, а потім спільн виконати дії у повітрі. Під час зорового та дотикового обстеження всі дії супроводжуються словом.

Для розвитку у дітей навичок обстеження форми предметів і нагромадження відповідних уявлень широк використовуються своєрідні ігри – доручення, дидактичні ігри; «Знайди таку саму фігуру», «Знайди свій будиночок», «Домін фігур», «Підбери колеса до машини» [2].

На п'ятому році життя, ознайомлюючи дітей з новими геометричними фігурами: прямокутником, циліндром, вчать порівнювати моделі з уже відомими одну з іншою: прямокутник з квадратом, циліндр з кубом, з кулею. Ознайомлення відбувається поетапно, як і у попередній групі. Діти можуть групувати фігури за формою, за іншими ознаками, розкласти їх у порядку збільшення чи зменшення за розміром. Важливого значення, нубають заняття, де діти вчать порівнювати форми предметів з геометричними зразками, знаходити схожість відомих предметів з тією чи іншою фігурою (колес – круг та ін.).

Дітям можна запропонувати ігрові вправи: «Знайди предмет такої самої форми», «Знайди собі пару», та ін. Вихователь підбирає і спеціально розкладає у груповій кімнаті іграшки, предмети, схожі на ту чи іншу фігуру (тарілка, підставка для квітів, керм автомашини, склянка, галстук тощо). Предметів, схожих на квадрат чи прямокутник, велика кількість і в навколишньому світі.

Від безпосереднього порівняння форми предметів з геометричними зразками діти переходять пізніше до словесного визначення, предметів, схожих за формою (крил літака, дах будинку та ін. – трикутної форми; стовбур дерева, труба, консервна банка – форма циліндра та ін.). Застосування таких прийомів значн збагачують сприймання оточуючог дітьми, розвивають їх розумово, сприяють розвитку уваги, мови тощо.

На кінець навчального року можна використати на заняттях геометричну мозаїку, запропонувавши подумати, як можна з двох трикутників викласти квадрат, а з інших двох трикутників – прямокутник. Можна дати дітям по 2 – 3 квадрати різного кольору і запропонувати так їх розрізати, щоб дістати рівні трикутники, та інші завдання.

Робота з розвитку уявлень про форму здійснюється як на заняттях у спеціально відведеній частині його, так і паралельн з навчанням дітей лічби і закріпленням понять про величину. Ця робота тісн пов'язана з образотворчою діяльністю, закріплюється у повсякденному житті.

Основне завдання, яке стоїть передо вихователями старшої групи, полягає у тому, щоб краще ознайомити дітей шостог року життя з простішими ознаками та властивостями відомих їм геометричних фігур. Дітей ознайомлюють і з новою фігурою – овалом та дають поняття про чотирикутник.

Методика формування понять про ці фігури залишається такою самою, як і у попередніх і групах, але значне місце відводиться

завданням, які сприяють розвитку розумової діяльності – вміння аналізувати, страгувати тощо. Тому вся робота будується на основі зіставлення та протиставлення моделей геометричних фігур. Поряд з практичним безпосереднім порівнянням відомих геометричних фігур широк практикується прийом вимірювання умовною мірою. Наприклад, довжину сторін прямокутника, квадрата вимірюють паперовою стрічкою паличкою.

У кінці навчального року дітей підводять до елементарних узагальнень відомих фігур за різними ознаками. Так, підібравши групу фігур, які б мали чотири кути (квадрат, ромб, прямокутник), дітям пропонують самостійн дати назву даній групі фігур. Вихователь підтримує їхню кмітливість і стверджує, що ці фігури можна назвати одним словом «чотирикутник». Дітей підводять до думки, що одне поняття включається у інше, більш узагальнене. Закріпивши знання про відомі геометричні фігури, діти повинні ознайомитися з поняттям багатокутник, який є узагальненим поняттям трикутника, квадрата, прямокутника тощо. Роботу цю здійснюють послідовно: дітей ознайомлюють з поняттями трикутник, чотирикутник, п'ятикутник та шестикутник. На одному з перших занять за цією темою дітям пропонують розглянути уже відомі фігури квадрат та прямокутник, а потім нову фігуру – п'ятикутник. Діти порівнюють цю фігуру з відомими фігурами, знаходять спільні ознаки, встановлюють що саме різнить їх. Для закріплення і уточнення знань дітям дають різноманітні завдання на відтворення фігур. Систематизація знань про геометричні фігури можлива лише тоді, коли сама фігура буде представлена дитині як безперервна множина (точок, сторін, кутів, вершин) [3, с. 24-25].

Отже, протягом дошкільного віку в дітей формуються подання про форму предметів і геометричних фігур, але вони дуже вузькі, розрізнені, діти із важкістю розкривають ті зв'язки й відносини, які існують між ними. Однак те, що ці подання є в дитини, дозволяє припустити, що в процесі цілеспрямованого навчання за допомогою моделей можуть бути сформовані більш глибокі й систематизовані знання про геометричні фігури.

Література:

1. Баглаєва Н.І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят. Дошкільнє виховання. 2009. № 7. С. 3-4.
2. Скиба Л.Б. Рахування до 7: Геометричні фігури, часові уявлення. Скарбничка вихователя дитячог садка. 2007. № 5 – 6. С. 15–16.
3. Гарнавська Н.П. Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку в тлицях. Житомир, 2013. 65 с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІЙ, КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКІЙ ТА ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ONLINE-НАВЧАННЯ

Мищенко М. О.

аспірантка

*Київського національного університету театру,
кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого
м. Київ, Україна*

На сьогоднішній день методичні рекомендації щодо підготовки молоді постійно реформуються у освітніх програмах за багатьма критеріями впливу сучасних тенденцій. Так за рахунок постійних змін у реформуванні освіти та науки в Україні змінюються концепції отримання та здобуття знань з фахової реалізації учнівської молоді.

Профільні та непрофільні освітні заклади адаптуються до науково-технічного прогресу і сучасних тенденцій, і намагаються співіснувати з молоддю у активній взаємодії під час online-навчання, б мають суттєві переваги – розширюють кордони у навчанні та отриманні знань (кожен учень може користуватись інформаційними ресурсами багатьох бібліотек світу, дистанційно навчатись за кордоном).

Однак більшість педагогів впевнені, що учні повинні отримувати знання в межах освітнього закладу, а не в режимі online-навчання, бо від засвоєння знань і їх практичної реалізації залежить життя і здоров'я інших людей, і саме під наглядом педагога повинне відбуватись якісне та повноцінне засвоєння інформації.

Ефективність самостійного навчання, більше, ніж інших форм освіти, залежить від способів надання навчальних матеріалів, контролювання роботи і контактування з викладачем [2; с. 28]. *Звісно, зауважимо, що підготовка висококваліфікованих та конкурентоздатних спеціалістів у вищій школі суттєво залежить від професійної майстерності викладача, його вміння через професійний тезаурус презентувати необхідний матеріал здобувачам відповідного ступеня вищої освіти за обраною спеціальністю [1; с. 87] (курсив – ред. М. М.).* Тому у педагогічній діяльності існують певні освітньо-наукові програми та критерії, на які орієнтується викладач із концепції власного досвіду та методів виховання, і перш за все, з власної педагогічної компетенції та особистісного впливу на учнів. Б у педагогів існує під час викладання у освітніх закладах більш досконалий погляд, який кваліфікованому оку педагога дозволяє у випадку перенавантаження змінювати освітній

компонент на свідомість слухачів, тактику подачі інформації, і, навіть можливо, вчасн відчуваючи психологічну втому пропонувати перерву здобувачам освіти.

До того ж, у online-навчанні, є свої недоліки, дистанційна освіта та online-навчання можуть деформувати у молоді художньо-творчу, культурно-просвітницьку, виконавську та організаційно-управлінську діяльність, б характерною особливістю професійної освіти залишаються живі міжлюдські зв'язки.

Дійсно, online-навчання є цікавою платформою для великих звершень. Так, наприклад, чимал людей у суспільстві є із вадами про яких, нажал, част зуювають, б вони ніби приречені до неповноцінного життя. Однак, інколи, для врегулювання більш якісного життя цих людей необхідно лише нового подиху у систему освіти, де правильний дистанційній підхід до навчання разом із комплексною культурно-просвітницькою програмою стане їм в нагоді, і допоможе сфокусувати увагу на власні індивідуальні здібності. Доречність цього методу більш ефективна у тому випадку, коли до людини із певними вадами прикріплен педагога чи наставника, що має бути між іншим й гарним психологом. І як правило, у такому навчанні вчитель спостерігає за реакцією та намагається регулювати здатність учня до нуття навичок їм самостійно. І як наслідок, у вірному відтворенні навичок у осіб із певними вадами з'являється адаптація й до соціалізації цієї особистості та до художньо-творчої праці.

Висновок. Розглянута тема є однією з найбільш наголошених та актуальних у сьогодні, б вирішення цієї загальної проблеми знаходиться порядо із з'ясуванням сучасних завдань в освіті. Для зезпечення збагачення просвітніх установ в Україні необхідно звернути увагу не тільки на освіту, а й на розвиток культури особистості, її ментальність та тяжіння у сьогодні, і тоді навчання буде співпадати з інтересами учнівської молоді, що і є важливою умовою у сучасному світі. У дослідженні розглянут найбільш актуальні проблеми, що існують порядо із унікальністю з однієї сторони online-навчання, а з іншого боку розкривають проблему, що первинн залежить від можливої деформації в учнівської молоді організаційно-управлінської, культурно-просвітницької та художньо-творчої діяльності. Розкрит проголошене питання й для учнів, які займаються на дистанційному навчанні, і це як правил учнівська молодь із певними вадами, у такому випадку як правил online-курси та online-навчання будуть додатков допомагати встановлювати міждисциплінарні зв'язки. Однак ми повинні розуміти, що online-навчання не може повноцінн замінити навчання на стаціонарі, б формування навичок учня повинн відбуватись під наглядом професіонала, і це може бути доречним лише в професійному освітньому закладі, чи під наглядом наставника-педагога.

Література:

1. Бобир О. Професійний тезаурус викладача як засіб формування художнього світобачення студентів-художників. Матеріали науково-методичного семінару: Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів і дизайнерів / Головний редактор Локарева Г. В. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2019. С. 86-88.
2. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. Збірник науково-методичних праць Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Проблеми сучасної освіти. Вип. 4. 2017. С. 27-36.

ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мороз О. І.

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Міжнародного економіко-гуманітарного університету

імені академіка Степана Дем'янука

м. Рівне, Україна

На сучасному етапі розвитку системи освіти провідне значення приділяється формуванню гармонійної особистості, здатної до само-реалізації себе у суспільстві.

Роль функціонування психічних явищ у Я-просторі розглядали А. Адлер, І.С. Кон, О.М. Леонт'єв, А. Маслоу, Е. Фром та ін. Теоретичний аналіз результатів їх досліджень дає можливість визначити значення кожного з психічних явищ у процесі усвідомлення індивідом себе.

У формуванні та функціонуванні Я-концепції бере участь внутрішня діяльність особистості. В психології існує два підходи до розгляду внутрішньої діяльності особистості, що виявляється у дії захисних механізмів, що спрямовані на досягнення узгодженості підструктур «Я»: психоаналітичний та когнітивний.

Психоаналітичний підхід, сформований З.Фрейдом та розвинений в роботах А.Фрейда і інших представників психоаналізу, дозволив розглядати захисні механізми в якості прийомів та способів переробки почуттів, думок через наявність конфлікту в особистості з метою збереження регуляції поведінки та збереження цілісності «Я».

Когнітивний підхід базується на теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, головна ідея якої полягає в тому, що наявність у свідомості двох суперечливих знань є когнітивним дисонансом, що спонукає людину до пошуків узгодженості до послення неузгодженості.

Отже, в психології визначено, що в основі внутрішньої діяльності особистості лежить прагнення до внутрішньої узгодженості та адаптації до себе.

Внаслідок внутрішньої неузгодженості виникає фрустрація особистості, яка визначається як психічний стан, викликаний об'єктивними непереборними труднощами складнощами, які суб'єктивн сприймаються як непереборні та виявляються у підвищеній внутрішній напрузі [1, с. 17-22].

Дія фрустрації полягає у блокаді цілеспрямованих дій та негативному впливі на Я-концепцію особистості і її компоненти. Таким чином, Я-концепція потребує психологічного захисту, який здійснюється диференційовано, тобт кожна її підструктура захищається специфічними захисними комплексом.

Психологічний захист Я-концепції практичн не усвідомлюється та, впершу чергу, реалізується у вербальному змісті Я-концепції. Так, кожного разу, коли людина описує свою особистість і дає оцінку своїм психічним та фізичним якостям, вона одночасн здійснює певний психологічний захист, застосовуючи, як правило, механізми раціоналізації, проєкції та їх результати. Таким чином, психологічний захист особистості на рівні свідомості зезпечується контролем актуалізованих ситуативних Я-образів, а на підсвідомому рівні зезпечується контролем Я-концепції.

Як відомо, самосвідомість особистості формується у ході соціалізації, за допомогою процесу інтеріоризації, який визначається, як появу будь-якої психічної функції у культурному розвитку дитини в двох планах (у соціальному – між людьми, як категорія інтерпсихічна; і у психічному – всередині дитини, як категорія інтрапсихічна).

Базовим механізмом формування самосвідомості виступає механізм порівняння: оцінюючи себе, індивід свідом несвідом порівнює себе з іншими, враховуючи не тільки свої власні досягнення, але і всю соціальну ситуацію в цілому [2, с. 48].

У ході теоретичного аналізу, на основі виділених процесів та механізмів, нами визначені загальні закономірності формування Я-концепції особистості в соціумі:

– формування Я-концепції людини відбувається опосередковано, через ставлення до неї інших людей у взаємостунках, які повторюються;

– Я-концепція є частиною символічного середовища, що утворюється шляхом реконструкції досвіду на основі лінгвістичних категорій, які використовуються в групі, до якої належить особистість;

– система поглядів стосовно свого «Я» стає змістовнішою в залежності від збільшення кількості соціальних груп, в яких людина бере участь;

– міра впливу на «Я» людини інших людей, залежить від визначеності її цінностей та авторитету іншого чи групи людей;

– у формуванні «Я» відіграє важливу роль суб'єктивна інтерпретація думок про людину інших, яка виступає відображенням того, що, на її розсуд, думають про неї інші, хоча зовсім не обов'язково, щоб вони так думали;

– оцінка особистістю самої себе з погляду тих, з ким зустрічається вона в соціумі, поступов інтегрується в єдине цілісне утворення, Я-концепцію;

– міра цілісності Я-концепції людини в значній мірі залежить від рівня інтеграції соціальної системи, в якій вона бере участь. У суспільстві, де вимоги до людини між членами соціуму взаємно не узгоджені, людині важко інтегрувати власні різні Я-образи в єдине цілісне утворення – Я-концепцію.

Вагоме значення у формуванні самосвідомості дитини відіграє узгодженість батьківських вимог, оскільки їх неоднозначність суперечність стосовно дитини можуть спричинити внутрішні конфлікти в особистості дитини та складнощі у формуванні її гармонійної Я-концепції.

Література:

1. Соколов В. О., Пожарова С. Б. Як виховати не зашкодивши. Х.: Вид. група «Основа», 2020. 240 с.: (Серія «Життя як проект»)
2. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: как сохранить психическое здоровье дошкольников. М.: Генезис, 2011. 175с.

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ В ДИСТАНЦІЙНИХ УМОВАХ

Мороз О. А.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології
Маріупольського державного університету
м. Маріуполь, Донецька область, Україна*

Тараната Є. В.

*студентка магістратури
Маріупольського державного університету
м. Маріуполь, Донецька область, Україна*

Сучасна педагогічна парадигма орієнтована на учня – з його особливим внутрішнім світом, індивідуальними здібностями, окремими сформованими навичками. Під час навчання мови важлив враховувати індивідуальність учня, адже вміння спілкуватися грамотн – передумова майбутньої ефективної фахової діяльності.

Питання особистісн орієнтованої освіти давн цікавить педагогів, а також і лінгводидактів. Його активн студіюють О. Горошкіна, І. Кучеренко, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Пометун, Л. Попова, Т. Окуневич тощо.

Особистісно-орієнтований підхід до навчання – це відносно новий термін, що його використовують у лінгводидактиці. Як зазначен у «Словнику-довіднику з української лінгводидактики», особистісно-орієнтований підхід – «послідовне ставлення педагога до учня як до особистості, самосвідомог відповідального суб'єкта власного розвитку та суб'єкта виховної взаємодії» [3, с. 115]. Ключовою щодо розуміння такого підходу є особа учня – із певними інтересами, знаннями, уміннями. Завдання вчителя української мови та літератури – урахувати ці особистісні риси учнів і спрямувати їх на розвиток їхніх комунікативних умінь.

Особистісно-орієнтоване навчання фразеології покликане розвинути в учнів уміння вживати фразеологізми й ефективно використовувати їх у мовленні.

Фразеологізм, як відомо, – це стійкий вислів. Уживають також терміни: фразеологічна одиниця, фразеологічний зворот, фразема. Нам імпує визначення, подане в енциклопедії «Українська мова»: «нарізн оформлений, але семантичн цілісний і синтаксичн неподільний мовний знак, який своїм виникненням і функціонуванням зобов'язаний фразе-

мотворчій взаємодії одиниць лексичного, морфологічного та синтаксичних рівнів» [5, с.770]. Фразеологічне багатство людини формується разом з опануванням самої мови, однак зазвичай учні засвідчують низький рівень володіння стійкими висловами. У зв'язку з цим учитель повинен активні залучати особистісн зорієнтований підхід до вивчення фразеології – під час подання теоретичного матеріалу, у ході добору прикладів, через застосування методів і прийомів навчання. Таким чином, різні способи репрезентації навчального матеріалу відбуваються «крізь призму особистості учня – його потреб, мотивів, інтелекту, здібностей тощо» [3, с.115]. Навчання фразеології сприяє всебічному вихованню мовної особистості учня.

Особистісн орієнтований підхід, на переконання І. Ющука, повинен ураховувати вікові особливості учнів. Саме фразеологізми з їх яскравими образами можуть привити увагу учня, захопити його. А це непросто, зокрема в підлітковому віці, коли ускладнюється і його виховання, оскільки «підліток не підкоряється ефективним щодо молодшого школяра впливам дорослих, у різних формах проявляє непослух, опір і протест (упертість, грубість, негативізм, замкненість)» [6, с. 2]. Закони вікової психології зумовлюють індивідуальні запити дітей, ними визначається «горизонт сподівання» – внутрішні очікування одержати бажані знання [1, с. 2].

Особливості поведінки учнів слідо особлив брати до уваги під час сприймання ними фразеологізмів.

Сьогодні вивчення фразеологізмів ускладнюється й особливими умовами, у яких перебувають школярі, – дистанційними. Фразеологізми належать до важкозапам'ятовуваних одиниць, тому слідо добирати такі методи та прийоми, які би сприяли найбільш ефективному засвоєнню стійких висловів.

Різні методи та прийоми реалізуються з допомогою комп'ютерних технологій, що є незамінними за дистанційних умов. «Вони використовуються на різних етапах уроку: під час засвоєння нового матеріалу, у ході самостійної роботи, а також допомагають здійснити контроль та самоконтроль» [4, с. 163]. Звичайно, сьогодні існує безліч способів дистанційн подати фразеологічний матеріал, але вважаєм за потрібне розглянути найважливіші з-поміж них.

На наш погляд, важлив звернути увагу на роботу з текстами. На думку І. Ющука, «тексти на уроці мови – це своєрідні, поки що не завжди досяжні зразки для власних висловлювань навичок використання різних стилів, різних засобів викладу власних спостережень, думок, способів упорядкування їх» [6, с. 3]. Тексти повинні містити навчальний матеріал і водночас бути цікавими, а цікаві тексти – стимул до вивчення фразеології. При цьому зауважимо, що у вивченні фразеологізмів важлив залучати міждисциплінарний підхід, що зеспечеє безперервність їх засвоєння. Вивчати фразеологізми слідо і під час вивчення морфології, синтаксису, і в комунікативних практиках.

У ході засвоєння фразеологізмів повинні переважати адаптовані тексти, а саме мінітексти, із яких учні можуть дізнатись і значення фразеологізму, і специфіку його вживання. З цією метою залучають дослідницькі завдання типу (виконувати його через Zoom, Meet): «У поданому реченні знайдіть фразеологізм, поясніть його значення, назвіть синтаксичну функцію».

Дистанційне вивчення фразеології зорієнтоване на самостійну роботу учнів у контексті особистісного підходу роль учителя в ній як керівника зменшується, не зникаючи повністю, але збільшується усвідомлена самостійна робота школярів [1, с. 7].

Для самостійної роботи пропонуємо електронний ресурс «Словники України» online. Його доцільно використовувати з метою виявлення фразеологічного контексту й продукування власного. Роль тексту тут виконує словникова стаття. При цьому особистісний зорієнтований підхід полягає в тому, що учень сам обирає ключове слово, і на його основі шукає фразеологізм. Наприклад, завдання може мати таке формулювання: «Оберіть будь-який іменник (добро, зло, серце, чобіт, кіт). Скористайтесь електронним ресурсом «Словники України» online. Знайдіть фразеологізми з обраним словом. Складіть власний варіант речення». Такого типу робота зацікавлює і мотивує до роботи із фразеологізмами.

Таким чином, особистісний зорієнтований навчання фразеології відбувається за допомогою комп'ютерних технологій та офіційних лінгвістичних електронних ресурсів і сприяє більш мотивованому засвоєнню фразеологічного матеріалу.

Література:

1. Бондаренко Ю. Особистісно-зорієнтоване навчання: методико-літературні аспекти. *Дивослово*. 2021. № 2. С.2-7
2. Мороз О. А. Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні лексикології та фразеології української мови у вищій школі. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. Volume 8. No. 2/2020. P. 18-24. Košice, Slovakia.*
3. Пентилок М. І., Горошкіна О. М., Попова Л. О., Нікітіна А. В., Мордовцева Н. В. Словник-довідник з української лінгводидактики / За заг. ред. М. Пентилок. Х.: Видавнича група «Основа», 2016. 172 с.
4. Постельняк Л. Р. Вивчення фразеології в школі в умовах дистанційного навчання. Молодь і наука: виклики та перспективи: Збірник тез наукової конференції молодих учених 14 грудня 2020 р. Краматорськ: Донецька обласна державна адміністрація, Рада молодих учених при Донецькій державній обласній адміністрації, 2020. С. 163-165
5. Українська мова: Енциклопедія. Київ: Вид-в «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана, 2004. 833 с.
6. Ющук І. Художній текст у вивченні мови. *Дивослово*. 2021. № 4. С. 2-4.

**ПЕРВИННІ АНТИПЛАГІАТНІ ЗАХОДИ: КЛЮЧОВІ ЗАСАДИ,
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ**

Наконечний А. Й.

*доктор медичних наук,
професор кафедри дитячої хірургії,
проректор з наукової роботи
Львівського національного медичного університету
імені Данила Галицького
м. Львів, Україна*

Вергун А. Р.

*доктор медичних наук, лікар-хірург вищої категорії,
доцент кафедри сімейної медицини, старший інспектор наукового
відділу, відповідальний за антиплагіатну експертизу наукових
і навчально-методичних праць
Львівського національного медичного університету
імені Данила Галицького
м. Львів, Україна*

Ягел С. П.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри українознавства, вчений секретар,
Львівського національного медичного університету
імені Данила Галицького
м. Львів, Україна*

Вергун О. М.

*кандидат медичних наук, лікар-терапевт вищої категорії,
доцент кафедри терапії № 1, медичної діагностики
та гематології і трансфузіології ФПДО
Львівського національного медичного університету
імені Данила Галицького
м. Львів, Україна*

Послідовність превентивних і санкційних заходів при виявленні проявів академічної недоброчесності з боку здобувачів, викладачів і дослідників (здобувачів) детермінується Кодексом академічної етики,

що визначає основні поняття, завдання, принципи функціонування і призначення, складу і структуру та регламентує основні засади організації первинної автоматичної перевірки наукових праць [1, 3-5, 8, 9] – наукових (наукові звіти, монографії, статті, тези тощо), відповідні до відповідні до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про авторське право і суміжні права», на основі рекомендацій асоціацій IFLA, SPARC, EiFL тощо [2, 4, 5], щодо зезпечення відкритого безкоштовного Інтернет-доступу до наукових та навчально-методичних ресурсів для сприяння підвищенню престижу університету, покращення якості освіти, підвищення продуктивності навчального процесу та дослідницької діяльності [1-3]. Завдання вищої освіти зобов'язані вживати активних заходів для запобігання, виявлення плагіату та фальсифікацій результатів наукових досліджень [1, 3-6]. Метою роботи був охарактеризувати комплекс заходів у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького щодо імплементації та зезпечення академічної доброчесності, протидії академічному плагіату.

Кодекс академічної етики Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (ЛНМУ) визначає основні поняття, завдання академічної доброчесності, регламентує основні засади організації та контролю, сприяє створенню середовища нульової терпимості до порушень академічної доброчесності та етики академічних взаємовідносин [1-3]. Положення про комісію з питань етики та академічної доброчесності (далі Положення) детермінує процедуру розгляду справ щодо порушення Кодексу академічної етики та норм академічної доброчесності членами університетської спільноти, а також способи дисциплінарного впливу [2-4]. Складом комісії затверджується наказом ректора з однорічним строком повноважень на громадських засадах. До роботи комісії без права участі в голосуванні можуть бути залучені внутрішні чи зовнішні експерти з питань, що розглядаються [3, 4]. Головою комісії з питань етики та академічної доброчесності в ЛНМУ є проректор з наукової роботи. Рішення приймається комісією (в т.ч. про санкції чи припинення членства внаслідок систематичного невиконання обов'язків чи порушення Кодексу академічної етики), якщо його при наявності кворуму підтримал не менше двох третин від загальної кількості присутніх [1, 2, 4]. Члени комісії не можуть делегувати свої повноваження іншим особам. Антиплагіатна експертиза є «візитною» картою академічної доброчесності та складовою системи внутрішньоуніверситетського зезпечення якості освітньої діяльності [1, 3, 5].

Перевірка наукових та навчально-методичних праць здійснюється в мережі Інтернет, локальних мережах та репозитарії університету. Положення про порядок проведення первинної та повторної

(перехресної) антиплагіатної експертизи нуває чинності з моменту затвердження його наказом. При проведенні первинної антиплагіатної перевірки документ, як правило, попереднь трансформується у текстовий формат [3, 4, 7-9]. Відповідальність за достовірність інформації про дотримання вимог академічної доброчесності здобувачем, яка подається до Вченої ради Університету щодо атестації Здобувачів, покладається на проректора з наукової роботи та керівника відповідного структурного підрозділу. У разі подання недостовірної інформації процедура атестації Здобувача призупиняється. Повторне подання документів допускається не швидше, ніж через шість місяців [1, 4, 5]. Кожне антиплагіатне програмне зезпечення (ПЗ), як комерційне, так і вільно-доступне, незважаючи на подібність алгоритмів, має свої особливості, переваги і недоліки [1, 4, 7-9]. Відповідальним за первинну антиплагіатну експертизу наукових праць і дисертаційних матеріалів для перевірки дисертаційних праць здобувачів наукового ступеня (зокрема наукового ступеня доктора філософії) для виконання умов Меморандуму між компанією «Антиплагіат» та Міністерством освіти та науки України від 4 квітня 2018 р. створений та функціонує особистий кінет у антиплагіатному програмному зезпеченні системи UNICHEK, яка входить до ТОПО 20 антиплагіатного ПЗ, що відповідає сучасним критеріям та є адекватним щодо проведення перевірки кириличних та латинськоеткових наукових текстів [3, 4, 6, 8, 9]. Пошук в Інтернеті здійснюється декількома ПЗ «Unichek», «Plagiarism Detector Pro», «Viper», «AdvegoPlagiatus» по шинглах, що складаються з пошукової послідовності декількох слів, у Репозитарії Університету – також ПЗ «AntiPlagiarism.NET» біржі контенту «ЕТХТ», при необхідності швидкої перевірки текстів мало об'єму (для швидкої додаткової експертизи тез доповідей, анотацій тощо) – з додатковим залученням ресурсів інших аналітичних інтернет-сервісів з урахуванням меморандумів МОН України та методичних рекомендацій [4], обсягу представленого на експертизу матеріалу, технічних аспектів оптимізації затрат часу та економічних факторів. Перевірка дисертаційних робіт та авторефератів проводиться ПЗ «Unichek», «Plagiarism Detector Pro», додаткова (перехресна) пороздільна – програмою «AdvegoPlagiatus» [2, 8, 9]. Виявлення академічного плагіату у захищеній дисертації (науковій доповіді) є солотною підставою для скасування рішення спеціалізованої вченої ради про присудження наукового ступеня проте не може бути підставою до тролінгу чи шантажування науковця академічною спільнотою [1, 4]. Скасування рішення спеціалізованої вченої ради про присудження наукового ступеня у випадку виявлення академічного плагіату здійснюється у порядку, визначеному Кінетом Міністрів України, та може бути оскаржене відповідн до чинного законодавства [1, 3, 4]. На запит редакцій, які функціонують в ЛНМУ та фахових

журналів, регулярно, відповідн до графіків їх роботи, проводиться додатковий фаховий аналіз науково-дослідних праць щодо оригінальності текстів наукових праць [4, 6-8]. При адекватному проходженні первинної перевірки і достатній оригінальності [1-3, 6]. представленого та рецензованого матеріалу видається довідка, що містить метадані та результати технічної експертизи адекватним ПЗ з аналізом текстових співпадінь, цифровим представленням загального та (при необхідності) парціальних пороздільних відсотків унікальності тексту [2-4, 6-8]. У випадках наявності встановленого факту академічного плагіату автор сам за допомогою уповноваженого працівника бібліотеки вилучає роботу з репозитарію [2, 3, 5].

Таким чином, ми вважаємо, що академічна доброчесність та уніфікація контролю якості стимулюють зростання соціальної та професійної мобільності, пошук нових партнерів для фінансування вищої освіти, посилення диверсифікації вищої освіти в більшості країн, нову структуру виробництва наукового знання, постійне зростання цінності проблемно-орієнтованого знання, його трансдисциплінарний характер За об'єктивність висновку про невиявлення академічного плагіату відповідальність несе науковий керівник (консультант) та керівник відповідного структурного підрозділу університету. Пошук в Інтернеті здійснюється декількома пошуковими системами для ствердження співпадінь з іншими кириличними та латинськоектовими текстами; візуалізується відсоток оригінальності та список сайтів з відсотком збігів, що представлені у відповідному кольорі в залежності від застосованих програм та пошукових серверів з додатковим залученням ресурсів інших інтернет-сервісів, застосування яких здійснюється з урахуванням меморандумів МОН України та методичних рекомендацій, обсягу авторського наукового та (о) навчально-методичного текстового матеріалу.

Література:

1. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення Серед молодих вчених: кол. моногр. / за заг. ред. Н. Г. Сорокіної, А. Є. Артюхова, І. О. Дегтярьової. Дніпро: ДРІДУ НАДУ. 2017. 169 с.
2. Вергун А.Р., Ягел С.П. Антиплагіатна експертиза: програмне зезпечення, заходи та імплементація принципів академічної доброчесності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. №76, Т.1. С. 89-94.
3. Вергун А.Р., Ягел С.П., Стечак Г.М. Академічна доброчесність та антиплагіатна експертиза у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького: ключові засади і методологія. Медична освіта. 2020. №4. С. 116-122.

4. Рекомендації щодо зезпечення принципів академічної доброчесності укладачі: підкомісія 303 «Академічна доброчесність». 2016 р. 24 с.
5. Хоружий ГФ. Європейська політика вищої освіти: монографія. Полтава. 2016. 384 с.
6. Kharat R, Chavan PM, Jadhav V, Rakibe K. Semantically Detecting Plagiarism for Research Papers. Int J Engin Res Applicat (IJERA). 2013. 3 (3). P. 77-80.
7. Kim K.J., Jee Y.-H., Lee D.W., Shim M.-S. Medical student plagiarism in problem-based learning courses. Med Educ Online. 2016. 21 (1). P.305-337.
8. Martin, B. R. Whither research integrity? Plagiarism, self-plagiarism and coercive citation in an age of research assessment. Research Policy. 2013. 42 (5). P. 1005-1014.
9. Mecca J. T., Gibson C., Giorgini V., Medeiros K. E., Mumford, M. D., Connelly S. Researcher Perspectives on Conflicts of Interest: A Qualitative Analysis of Views from Academia. Science and Engineering Ethics. 2015. 21 (4). P. 843-855.

ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНО-ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Овдійчук Л. М.

*кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри української мови та літератури
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'янука»
м. Рівне, Україна*

Фахова підготовка майбутніх учителів української мови та літератури в епоху глобальних зрушень потребує якісних змін на рівні освітніх професійних програм, начальних планів, що відображається на змісті, а також на організації навчального процесу. Очевидно, що «... одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження» [3, с. 4].

Автономізація закладів вищої освіти спричинилася до системного реформування навчальної діяльності, упровадження індивідуальних

траєкторій навчання, інноваційних технологій в освітній процес. Різнобічні аспекти процесу професійної підготовки майбутніх вчителів української мови та літератури на засадах компетентнісного підходу є предметом досліджень Л. Базиль, М. Вовк, Н. Волошиної, Н. Голуб, О. Горошкіної, А. Градовського, С. Жили, О. Ісаєвої, О. Караман, С. Карамана, О. Копусь, В. Коваль, О. Куцевол, О. Лілік, Н. Романишиної, О. Семенов, Т. Симоненко, А. Ситченка, Б. Степанишина, Г. Токмань, Ф. Штейнбука та ін.

Фахові компетенції майбутнього словесника зокрема, ступінь сформованості системи знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегративних показників культури мовлення, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності дослідила О. Семенова [4, с. 32]

Теоретичні та методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів опрацювала В. Коваль. Вчена розробила структуру професійної компетентності, обґрунтувала методику формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів на основі вдосконалення змісту фахових дисциплін [2].

Наукове дослідження Л. Базиль присвячен проблемі розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, визначен сутність, зміст і структуру цього складного особистісно-професійного феномену [1].

Проте вказані наукові праці не вичерпують питання специфіки компетентнісної підготовки майбутнього вчителя української мови.

У нашому дослідженні акцент зроблен на формуванні інтеграційно-літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі професійного навчання та визначен шляхи, технології, методи і засоби її формування.

Інтеграційно-літературознавча компетентність формується у процесі вивчення історико- і теоретико-літературних курсів, дисциплін «Фольклор», «Дитяча література», «Літературне краєзнавство» й окремих спецкурсів та предметів за вибором («Виразне читання», «Теорія і практика аналізу художнього тексту») на змістовому рівні у контексті міждисциплінарних зв'язків, які простежуються через:

- інтеграцію внутрішньопредметну: між розділами літературознавчої науки про художню літературу, компаративістику, біографістику та між історією літератури, теорією літератури, літературною критикою;
- інтеграцію відомостей із суміжних гуманітарних наук: філософії, історії та культури України і світу, психології, педагогіки, мовознавчих дисциплін під час аналізу художнього і фольклорного тексту, вивчення біографії письменника та літературного періоду;

– інтеграцію сприймання і розуміння художньої літератури та фольклору з іншими видами мистецтв (музика, живопис, архітектура, театр, кін тощо);

– інтеграцію з методикою навчання літератури, яка зорієнтована на підготовку до викладання літератури в школі ;

На діяльнісному рівні формування інтеграційно-літературознавчої компетентності відбувається через:

– інтеграцію інноваційних технологій (критичного мислення, ІКТ, особистісн зорієнтованої технології) у традиційний навчальний процес;

– інтеграцію форм навчання: аудиторних занять та самоосвіти (самостійної та індивідуальної роботи);

– інтеграцію навчальної та позааудиторної виховної діяльності;

– інтеграцію аудиторного із дистанційним навчанням;

– інтеграція навчальної та науково-дослідницької діяльності.

Для формування ІЛК (інтеграційно-літературознавча компетентність) визначен необхідні педагогічні умови: зєзпечення міждисциплінарної інтеграції (змістовий аспект), інтеграції технологій, форм, видів діяльності; навчально-педагогічної взаємодії викладача і студента. Вивчення літературознавчих дисциплін на засадах інтеграції передбачає поєднання групової, індивідуальної, самостійної роботи; упровадження стратегій критичного мислення (ведення бортового журналу лекції, створення графічних систематизаторів, формулювання «товстих і тонких» запитань), хмарних та ігрових технологій, кейс-методу; застосування методів навчання: проблемна лекція, євристична бесіда, демонстрування, ілюстрування, художня оповідь, інсценізація, зіставлення; використання засобів навчання: авторських мультимедійних презентацій лекцій, навчально-методичних комплексів (цифрових); посібника «Дитяча література».

Для з'ясування сформованості ІКЛ у студентів, які навчаються за інтеграційною методикою, визначен компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Критерії сформованості ІКЛ вимірюються за допомогою мотиваційно-аксіологічного, когнітивно-рефлексивного та креативно-діяльнісного показників, відповідн до чоґ виокремлен рівні: високий, середній, низький. За результатами проведених зрізів (есе, тести) виявлен позитивні зміни у мотивації студентів до навчання, посиленні пізнавального інтересу до вивчення предметів літературознавчоґ циклу, у показниках якості знань. Отже, під час інтеграційного вивчення дисциплін літературознавчоґ циклу спостерігається позитивна динаміка формування інтеграційно-літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

Література:

1. Базиль Л. О. Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 571 с.
2. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах: монографія. Умань: ППО Жовтий О. О. 2013. 455 с.
3. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. Укладачі: Антонюк Л.Л., Василькова Н.В. та ін.. Київ: КНАУ. 2016. 62 с.
4. Семенова О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: Мрія-1, 2005. 404 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Окаєвич А. В.

аспірант,

*викладач кафедри морально-психологічного зезпечення діяльності військ
Інституту морально-психологічного забезпечення
Національної академії сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного
м. Львів, Україна*

Ефективність виконання офіцером службово-бойових завдань обумовлен низкою умов, Серед яких професіоналізм, мотивація та сформованість особистих та професійних якостей, насамперед його емоційно-вольової стійкості. Процес формування емоційно-вольової стійкості потребує врахування інтегративного характеру професії військово-службовця та необхідності нуття ним вмінь контролю проявів емоцій.

Емоційно-вольова стійкість як інтегративна властивість особистості формується в процесі військово-професійної підготовки в спеціально створеному освітньому середовищі вищого військового навчального закладу, належний рівень сформованості якої зезпечує успішне виконання навчальних та службово-бойових завдань в умовах впливу психотравмуючих факторів. Її формування відбувається в процесі військово-професійної підготовки з використанням спеціально змодельованих

психотравмуючих чинників, притаманних реальним умовам виконання офіцером службово-бойових завдань, в тому числі під час залучення до бойових дій, розвивається та вдосконалюється в професійній діяльності на різних етапах становлення та розвитку особистості.

Враховуючи вищезазначене, зокрема особливості, притаманні військово-професійній діяльності, професійна підготовка майбутніх офіцерів потребує створення відповідних вимогам військової діяльності умов формування та розвитку військових професіоналів.

Питання навчання і виховання майбутніх офіцерів перебуває у науковому дискурсі значної кількості дослідників, зокрема це праці педагогів і психологів (Ш. Амонашвілі, Ю. Банський, О. Баранщикова, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, М. Данилов, К. Дурай-Новакова, М. Д'яченко, А. Дьомін, Л. Занков, І. Зязюн, Л. Кандибович, О. Капінус, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Костюк, В. Кремень, І. Лернер, В. Лутай, О. Молл, В. Моляко, М. Нецадим, Н. Ничкало, А. Петровський, О. Романовський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, В. Ягупов, М. Ярмаченко).

Військово-професійна діяльність офіцера – це різновид професійної діяльності, зміст якої складає організаційний, контролюючий, координуючий, регулюючий та управлінський види діяльності. Крім того, специфіка виконання офіцером службово-бойових завдань передбачає усвідомлену, цілепокладальну, саморегульовану діяльність, що обумовлен потребою в аналітичному виокремленні та розв'язанні різноманітних завдань підготовки та застосування військ, пошуку оптимальних за часом, місцем та засобами реалізації варіантів їх вирішення. Особливістю військово-професійної діяльності офіцера є широкий перелік функцій, багатоплановість та різноманітність змісту військово-професійної діяльності.

Ми поділяєм думку О. Калініна [1, с. 46] та В. Петрука [2, с. 112], які визначають систему методичних і загально-дидактичних принципів, на яких базується педагогічний процес навчання майбутніх офіцерів. До них науковці відносять такі принципи: системності та послідовності; інтеграції та диференціації; активізації навчально-пізнавальної діяльності; наочності; технологічності; професійної спрямованості.

Як зазначає А. Протасов, специфікою педагогічного процесу вищого військового навчального закладу є те, що одразу після його закінчення військовий фахівець повинен володіти професійною компетентністю, достатньою не лише для виконання посадових обов'язків, але й необхідною для зезпечення потреб оборони держави [3, с. 9].

Щодо змісту поняття «емоційно-вольова стійкість» нам імпонує поглядом С. Деніжної та М. Соєви, які визначають обумовлену дефініцію як здатність зберігати в складних умовах стільний психічний стан,

сприятливий для успішної роботи, виокремлюють основні особистісно-професійні якості, які відображаються через:

- відсутність в службовця психологічних реакцій, що знижують ефективність дій в екстремальних ситуаціях і породжують неточності, промахи, помилки;
- натренованість в бездоганному виконанні професійних дій у психологічн складних умовах;
- уміння зберігати професійну пильність, виявляти розумну настороженість і увагу до ризику, небезпеки, несподіванок;
- невіддатливість до психологічного тиску;
- уміння володіти собою в психологічн напружених, конфліктних, стресогенних ситуаціях [4].

Професія офіцера є особливим видом професійної діяльності, своєрідність якої має прояв у специфіці таких компонентів, як суспільн та особистісн орієнтовані цілі, принципи, форми, методи й засоби її здійснення, особлива значущість результатів військово-професійної діяльності для вирішення службово-бойових завдань. Із урахуванням особливостей професії офіцера, емоційно-вольова стійкість, на наше переконання, є інтегративною властивістю особистості, що формується в процесі військово-професійної підготовки в спеціально створеному освітньому середовищі вищог військового навчального закладу, належний рівень сформованості якої зезпечує успішне виконання навчальних та службово-бойових завдань в умовах впливу психотравмуючих факторів.

Література:

1. Калінін О. О. Формування характеру курсантів у педагогічному процесі вищог військового навчального закладу: навч. посібник / заг. ред. Л.А. Снігур. Одеса, 2007. 164 с.
2. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: монографія. Вінниця, 2006. 292 с.
3. Протасов А. Н. Управление формированием профессиональной компетентности будущих офицеров : автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08. Саратов, 2007. 24 с.
4. Dienizhna S. O., Sova M. O. Psychological training of lawen forcement officers for professional activity in extreme situations. *Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University*. Kamianets-Podilskiy: Aksioma, 2016. Issue 32. P. 99–115.

ІННОВАЦІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ЛАНЦІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Онишків З. М.

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової
та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

Початкова школа в Україні працює в умовах реалізації концепції Нової української школи (НУШ). Мета НУШ – виховати інноватора та громадянина, а для вчителя реформа школи передбачає свободу навчати і навчатися, імпровізувати та експериментувати. Формула нової школи передбачає такі інновації:

Новий зміст освіти, що передбачає формування компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. «Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/ подальшу навчальну діяльність» [4].

Список компетентностей, яких нуватимуть школярі, визначен Законом України «Про освіту» (2017 р.): «вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність» [2]. Державний стандарт може розширювати цей список.

Спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння: читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усн і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічн обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивн керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [1].

Організація освітнього середовища. Освітнє середовище у початковій школі має бути безпечним, сприяти вільному розвитку творчої

особистості. Крім класичних варіантів класних кімнат концепцією НУШ передбачен створення і новітніх варіантів: мобільні робочі місця, які можна легк трансформувати для групової роботи, використання нових ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання, оновлення навчального обладнання, створення і обладнання навчальних осередків (центрів): осередок навчально-пізнавальної діяльності; змінні тематичні осередки, в яких розміщуються дошки/фліп-чарти/стенди тощо; осередок для гри; осередок художньо-творчої діяльності; куточок живої природи; осередок відпочинку; класна бібліотечка; осередок вчителя тощо.

Інтеграція змісту освіти. Інтеграція навчання у початковій школі є однією з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити чисельні проблеми системи сучасної початкової освіти. Способи інтеграції змісту початкового навчання реалізуються через інтегровані курси («Я досліджую світ», «Мистецтво»), інтегровані уроки, інтегровані завдання, інтегровані підручники, навчальні проєкти. Одним із найбільш вдалих прикладів інтеграції різних видів діяльності є «уроки мислення в природі», які ще у 60-і роки ХХ столітті проводив Василь Сухомлинський. Потребує на сьогодні вивчення питання можливостей наскрізної інтеграції, меж інтеграції у вивченні українська мова, математика [5].

Формування в учнів уміння працювати в команді. Вміння працювати в команді – це вміння допомогти один одному, підтримати, взаємодіяти з іншими учнями, удосконалювати свої знання, компетентність у тій галузі, в якій працює команда, здатність виконувати поставлене передо групою людей завдання, співпрацювати, ефективно спілкуватися, контролювати свої емоції, впливати на людей, переконувати, дослухатися до їх точки зору. Вміння працювати в команді передбачає оволодіння сукупністю різноманітних прийомів, технік. Структура вміння працювати в команді включає організаційні, організаторські, інтелектуальні, комунікативні, рефлексивні, емоційно-вольові, гуманістично-орієнтовані вміння, самовдосконалення і саморозвиток [6].

Нові підходи в системі оцінювання навчальних досягнень учнів. Об'єктами оцінювання у початкових класах є результати навчання учня, а також процес їх досягнення. Відповідн до Закону України «Про освіту» «результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші якості, нуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми окремих освітніх компонентів» [2]. Отримання відомостей про результати навчання у початковій школі здійснюється у процесі формувального та підсумкового оцінювання. На заміну бальній оцінці навчальних досягнень учня з предмета вивчення, інтегрованого курсу використовується вербальна оцінка у вигляді оцінювального судження.

Оцінювальне судження із зазначенням рівня результату називають рівневою оцінкою [3].

Формувальне оцінювання у початковій школі здійснюється постійн у процесі усного опитування, шляхом проведення тематичних діагностичних робіт. Підсумкове оцінювання має на меті зіставити результати навчальних досягнень учня за рік з очікуваними результатами навчання. У 3-4 класах за умов рівневого оцінювання рівень результату навчання позначається буквами: високий – В, достатній – Д, середній – С, початковий – П. У свідочстві досягнень учня відображається характеристика навчальної діяльності (сформовано/формується) та характеристика результатів навчання (рівень результатів навчання). Такий підхід до оцінювання результатів навчальних досягнень є дискусійним, оскільки замість 12-бальної системи оцінювання ми одержали 4-бальну систему, тільки замість цифр використовуємо букви.

Таким чином, врахування вчителем початкових класів наведених вище нововведень допоможе адаптуватися до умов роботи Нової української школи.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>.
2. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 –х класів закладів загальної середньої освіти. Затверджен Міністерством освіти і науки України від 13.07.2021 р. № 813. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>.
4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8VWuhwv1B2U>.
5. Онишків З. М. Інтеграція навчання в Новій українській школі: досвід та перспективи впровадження // Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу: Матеріали міжнародної наукової конференції. Тернопіль: Вектор, 2018. С. 35–37.
6. Yankovych O., Kuzma I., Prymakova V., Onyshkiv Z., Chaikovska H. Training future primary school teachers for the formation of students' skills to cooperate in a team. / Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning. Published online: 04 May 2021. Номер статі 03004.

РОЛЬ КУЛІНАРІЇ В ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Пагула Т. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

Маленька Н. В.

*вихователька ЗДО (ясла-садок) № 28
м. Рівне, Україна*

У статті 4 Закону України «Про дошкільну освіту» зазначено: «Дошкільна освіта – це цілісний процес, спрямований на зезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідн до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, нуття нею життєвого соціального досвіду» [3]. Сучасна дошкільна освіта спрямована на логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку. Дана проблема на сучасному етапі дошкільного дитинства нуває все більшого значення. Це пояснюється позитивним впливом цього процесу на розвиток психічних функцій дитини, вирішення загальних завдань усебічного гармонійного розвитку особистості в дитячому віці. Сформоване логіко-математичне мислення допомагає сучасній дитині аналізувати різноманітні процеси, приймати рішення не лише згідн з чітк розробленими алгоритмами, але й коригувати власні дії у змінених умовах життя.

Як зазначає В. Старченко, логіка і математика упродовж багатьох століть розглядалися в тісному взаємозв'язку та взаємозалежності, й значна частина вчених була схильна до думки, що математика і логіка – це лише два цілі в розвитку однієї науки. Невипадков одні називають математику прикладною логікою, а інші, навпаки, вважають логіку прикладною математикою. Це можна пояснити тим, що логіка вивчає форми мислення, дедуктивні системи, схеми доведення. Математика теж розглядає ці самі питання, але вже більш конкретн й предметн щодо різних величин, функцій, геометричних фігур тощо. Науков доведено, що дошкільники та молодші школярі засвоюють логічний та математичний зміст у єдності, а не відокремлен один від одного [4, с. 11].

У завданнях із логіко-математичного розвитку математичний аспект знань поєднаний із логічним. На взаємозв'язок логічних і математичних операцій вказують вчені Г. Корнеєва, Н. Менчинська, М. Моро, Н. Непомняца, В. Старченко, А. Столяр, С. Рубінштейн та ін. Логіко-математичні завдання, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти, Базовими програмами, орієнтовані насамперед на зєзпечення розвитку пізнавальних здібностей, уміння розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити прості умовиводи, використовуючи елементарні логічні прийоми.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що дитина повинна засвоїти назви сенсорних еталонів: колір, форма, величина (їх види, ознаки, властивості), користується словами, що їх характеризують (кольори та їх відтінки; форми – об'ємні, площинні: циліндр, куб, куля, прямокутник, трикутник тощо); визначає форму предметів за допомогою геометричної фігури як еталону. Вміє порівнювати предмети за кольором, формою, величиною, виділяти в них схожі та відмінні ознаки. Класифікує предмети та їх сукупності за кількісними та якісними ознаками; оперує множинами; упорядковує об'єкти в напрямку зростання чи зменшення певної ознаки та за їх розміщенням. Орієнтується на площині аркуша паперу, книги; вміє складати орнаменти, малюнки з використанням геометричних фігур, різних за величиною, формою, кольором [1].

Згідн вимог нині діючих навчальних програм передбачен логіко-математичний розвиток дошкільників. Логіко-математичний розвиток дошкільника – один з найважливіших аспектів його підготовки до школи, оскільки сприяє формуванню у майбутнього школяра вміння розв'язувати інтелектуальні та практичні завдання в різних видах діяльності, оперувати моделями розв'язку.

Однією з умов логіко-математичного розвитку дошкільників є організація діяльності дітей, під час якої вони мали б змогу ознайомитися з тими зв'язками і відношеннями, які стануть предметом дитячих міркувань. Під час такої роботи дошкільники поступов вчаться мислити самостійно, узгоджувати свої судження одне з одним і з дійсністю, помічаючи суперечності в судженнях і уникаючи їх. Дошкільники краще засвоюють складні математичні поняття та застосовують логічні операції в ігровій діяльності та у процесі ознайомлення їх із повсякденною діяльністю.

Аналіз досліджень британських джерел доводить, що для виховання математичних навичок в англійських дошкільних закладах застосовується кулінарна діяльність. У програмі дошкільного виховання відомог британського педагога Тіни Брюс «Ключові знання на основному етапі раннього розвитку дитини» (Core Experiences for the Early Years Foundation Stage) визначаються основні види кулінарної діяльності та

приклади їх практичного застосування. Під час кулінарних занять у дошкільників формуються не лише математичні уявлення, але й основи хімії та фізики. Діти вивчають зміну станів води (випаровування, замерзання), наповнюють різний посуд рідиною чи сипкими інгредієнтами, вивчаючи при цьому поняття об'єму, маси, величини, форми. Як і у випадку ігрової діяльності з природним будівельним матеріалом, кулінарна діяльність навчає дітей поняттям «багато», «мало», «порівну», «порожній», «повний» тощо. Практика використання таких ігрових форм діяльності викликає у дітей дошкільного віку жвавий інтерес, що дуже важлив для виховання пізнавальної активності у процесі інтелектуального розвитку дитини [2, с. 404].

У ЗДО № 28 м. Рівне значна увага приділяється формуванню у дошкільників сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної, дослідницької компетенції. Так, на інтегрованих заняттях використовуються овочі та фрукти, столові прибори, кухонні меблі як чудовий навчальний матеріал для формування у дітей початкових математичних уявлень про форму, кількість, розмір, об'єм тощо. Для приготування блюда складається рецепт у якому вказується точне співвіднесення продуктів. Діти вчаться вимірювати вагу за допомогою ваг, столовою чи чайною ложкою. У приготуванні їжі вчим дітей оперувати народними одиницями вимірювання: пригоршня, дрібка, умовна мірка (стопка, стакан). Об'єм рідини чи сипучих продуктів вчим вимірювати мірним стаканчиком чи стопкою. Використовуємо поняття кількості та лічби, обчислення: запропонуємо дитині порахувати, скільки стільців на кухні, скільки каструль на плиті, скільки ложок, чашок, блюдець, тарілок на столі, якого вони розміру і т. п. Більше того, дитина самостійно зможе відміряти потрібну кількість склянок крупи чи борошна, розрізати під наглядом дорослог яблук чи торт на певну кількість частин, дібрати овочі потрібного розміру. Вчим дітей визначати чи відрізняються за формою овочі та фрукти; порівняти їх між собою; визначити, на яку геометричну фігуру схожі певні овочі, фрукти. Яких геометричних фігур більше на столі під час обіду? Діти групують продукти за різними ознаками. У кулінарній діяльності дитина непомітно засвоює відношення числа і цифри, збереження кількості величини, найпростіші алгоритми.

За допомогою дії віднімання пропонуємо дитині порахувати, скільки буряків залишилось у холодильнику, якщо там бул 7 буряків, 2 з них ми використали для приготування борщу. За допомогою одиниць часу слідкуємо за часом приготування їжі.

У кулінарії використовуємо також і геометричні форми. Починаємо з форми стола. Стіл може бути різної форми. Сервіруючи стіл, використовуємо посуд, який може мати різну форму та бути різного розміру. Можемо закріплювати поняття великий-менший-найменший.

Для сервіровки столу використовуємо серветки, які зазвичай мають квадратну форму, але можуть нувати форми трубочки, конуса.

Наприклад: їжу готуємо на столі прямокутної форми, для нарізки продуктів використовуємо прямокутну дерев'яну дощечку, картоплю нарізаємо прямокутниками та викладаємо на дек прямокутної форми.

Продукти для приготування їжі можуть мати також різну форму: морква – конусоподібна, капуста – кругла, буряк – круглий, циліндричний, картопля – овальна, кругла, помідор – круглий, огірок – овальний, яйця – овальної форми, хліб може бути круглої, прямокутної та овальної форми.

Для приготування страви, продукти можемо різати кубиками, прямокутниками, трикутниками, кружечками, кільцями та напівкільцями різного розміру (великі, маленькі).

У своїй роботі з дітьми дошкільного віку вихователі використовують дидактичні ігри: Майстерня соусів, Геометричне меню для пікніка, Кулінарний пазл, Блюдця і чашки, ЩО з чог виготовлено, Математичний пиріг, Склади меню, Ягідні млинці, Відгадай за описом, Визнач форму, Більше-менше, Чог не стал на столі, Підем на закупа, Порівняй предмети, Скажи навпаки, Познач цифрою, Смачна математика, Готуємо разом, Де заховався прямокутник, квадрат, круг, овал?

Отже, у кулінарній діяльності дитина непомітно засвоює відношення числа і цифри, поняття кількості, величини, форми, найпростіші алгоритми. Кулінарна математика збагачує зміст спілкування дитини, сприяє розвитку творчості.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. [Електронний ресурс]. URL: <https://cutt.ly/HTAz9UZ> (дата звернення: 19.11.21).
2. Гарник І. А. Формування базових математичних уявлень у дошкільників як засіб їх інтелектуального розвитку на прикладі британської педагогіки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Вид-в СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2015, № 6 (50). С. 396-404. [Електронний ресурс]. URL: <https://cutt.ly/wTAXBhj> (дата звернення: 19.11.21).
3. Закону України «Про дошкільну освіту». [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.help/law/2628-III> (дата звернення: 19.11.21)
4. Старченк В. А. Формування логіко-математичної компетентності у старших дошкільників: Навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у світі». К.: Світич, 2009. 80с.

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО, КРИТИЧНОГО ТА ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ

Петриковська А. А.

*викладач будівельних дисциплін, спеціаліст вищої кваліфікаційної
категорії, викладач-методист*

*Відокремленого структурного підрозділу «Рівненський фаховий коледж
Національного університету біоресурсів
і природокористування України»
м. Рівне, Україна*

Малимон С. С.

викладач землевпорядних дисциплін, екології

викладач-методист, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії

*Відокремленого структурного підрозділу «Рівненський фаховий коледж
Національного університету біоресурсів
і природокористування України»
м. Рівне, Україна*

«Колись інформація була нашою здобиччю. Тепер ми – здобич інформації».

Ліна Костенко. «Записки українського самашедшого»

Ні для кого не секрет, що навички критичн та креативн мислити є одними з провідних навичок у сучасному суспільстві.

Критичне мислення необхідне не лише дорослим, а й дітям, адже навкол так багат різноманітної інформації! Потрібн вміти оцінити її, обрати потрібну для себе, перевірити і зробити висновки.

Критичне мислення – це вміння ставити нові питання, аргументувати, приймати рішення, робити висновки, відстоювати свою позицію. Дитина, яка володіє критичним мисленням зможе легк знайти спільну мову з людьми, зможе правильн оцінити ситуацію, в якій вона опинилася, проаналізувати дії та вчинки, зможе відстояти свою думку і дати зрозуміти, чому саме вона так думає.

Людина, що мислить критично, вміє бачити різні сторони проблеми, вона відкрита до нової інформації (навіть такої, що може спростувати її точку зору), здатна її аналізувати, міркує неупереджено, задає питання і вимагає, щоб будь-яке твердження підкріплювалося доказом. Тобт мова іде про усвідомлене, обґрунтоване, самостійне мислення.

Люди тепер мають під рукою неймовірне багатств інформації завдяки Інтернету та іншим сервісам, лише за кілька хвилин пошуку на

комп'ютері. Проблема – знати, що робити з цим потоком даних. Інформацію потрібн вибрати, інтерпретувати, переварити, оцінити, вивчити і застосувати, вона стає не більш корисною на екрані комп'ютера, ніж на полиці бібліотеки.

В світі, переповненому інформацією, вже не так важлив знати факти, адже їх можна знайти з телефона за лічені секунди. Куди важливішою є навичка ефективн обробляти інформацію. І навчатися цьому треба з дитинства.

У XXI столітті ми перебуваєм під постійним «обстрілом» величезної кількості інформації, яку цензори навіть не намагаються злокувати. У такому світі останнє, що має робити вчитель, – це давати своїм учням ще більше інформації. Її в них уже загато. Натомість їм конче слідо розвивати здатність критичн аналізувати цю інформацію, вміти розрізняти головне і другорядне. Та понадо усе – формувати з багатьох дрібних шматочків інформації цілісну картину всьог світу.

Ефективний вчитель

- Судить, оцінює, вимагає **ЧИ** навчає, забезпечує якісне викладання?
- Хвалити за результат **ЧИ** хвалити за зусилля?
- Порівнює учня з іншими учнями **ЧИ** сприймає кожного як особистість, порівнює учня з ним «учорашнім»?
- Має фіксований тип мислення **ЧИ** розвивальний тип мислення?

Освітняни США першими заговорили про необхідність навчати критичному мисленню в школі ще у 80-х роках минулог століття. Роки експериментів і дискусій призвели до докорінних змін в методах викладання багатьох предметів. Втім тільки зараз навчання критичному мисленню стал всесвітнім трендом. У Концепції НУШ навчання мислити критичн постає одним з основних завдань.

Вивчайте математику! Математика не тільки вчить вирішувати завдання чи використати формули. Математика сутгев впливає на культуру мислення, вчить мислити нестандартно, формулювати правильні питання, ставити під сумнів припущення, які призводять до помилкових висновків. Те, у що вчитель вірить, стає реальністю!



Термін креативність раніше вживали лише коли йшлося про зображувальну діяльність у дітей дошкільників, але зараз ми розуміємо, що креативність – це відкритість новим ідеям, інтересу до невідомого, вміння відмовлятися від шлонів, сміливість і незалежність суджень, вміння відходити від зразків, спроможність виходити за рамки заданої іншими ситуації, вміння підійти до ситуації з інших сторін, вміння висувати нові ідеї, вміння дивуватися, здатність прогнозувати щось тощо.

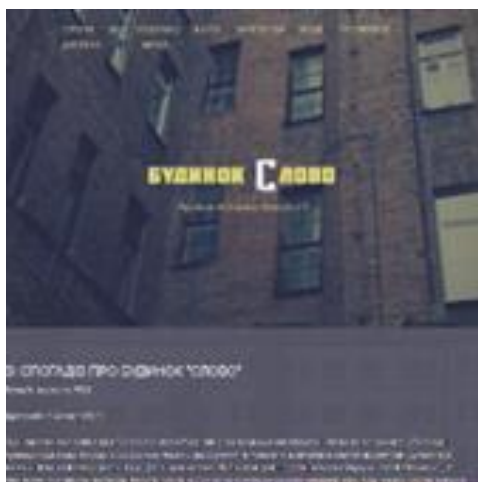
Вміння мислити креативно ще раніше називали однією з найголовніших навичок майбутнього, а з приходом локдауну та кризи – така навичка стала незамінною у прийнятті будь-яких рішень.

Якщо працівник вміє відійти від шлонів і загальноприйнятих правил та знайти нове рішення – його цінність миттєво виростає. Разом з тим компанії, які дозволяють креативити та не обмежують своїх співробітників правилами чи зоронами, цінуються не менше.

Зараз про креативне мислення говорять ледь не на кожному кроці: одні стверджують, що креативність потрібн починати тренувати ще у школі (а т й раніше), інші пропонують сотні тренінгів, які допоможуть вам вдосконалити цю важливу навичку, яка, за словами, деяких дослідників, врятувала світ. Хай там як, але в сучасному нестільному світі думати нестандартн дійсн корисно.

Як розвивати креативне мислення? Вважається, що креативне мислення присутнє у кожної людини, але не у всіх розвинене належним чином. Його найкраще починати тренувати ще у дитинстві. Але для тих, хто вже дорослий і пропустив важливі етапи дитячої креативності, теж є вихід.

Асоціації допомагають активізувати мислення та спонукають вигадувати. Щоб розвинути креативне мислення за допомогою асоціацій



www.myheritage.com.ua – ідея ресурсу дати можливість побудувати власне генеалогічне дерево. Він не є освітнім сайтом, але його можливості можна використовувати з навчальною метою. Наприклад, «живі фотографії», для створення яких залучається живий інтелект. Проект започаткован 2003 року.

www.myheritage.com.ua – ресурс для вивчення уроків історії та української літератури. Вивчити епоху, біографію чи зробити тематичне дослідження. Вчитель може запропонувати створити «живе» фото, знайти квартиру, в якій проживав мешканець даного будинку. Опрацювати життєвий і творчий шлях багатьох митців, науковців.

Пандемія змінила підходи до всіх звичних речей. Тому, якщо ви хочете відповідати вимогам нової епохи, розвивайте креативне мислення. Тоді ви зможете встояти передо новими змінами та запропонувати цьому світу потрібні рішення.

Інтернет-ресурси є інструментом у ваших руках. Одне посилання не замінить вашого пояснення. Але якщо ви продумаєте завдання для розвитку будь-якого з типів мислення та «посилите» його цікавими сучасними ресурсами, діти з більшим бажанням виконуватимуть роботу.

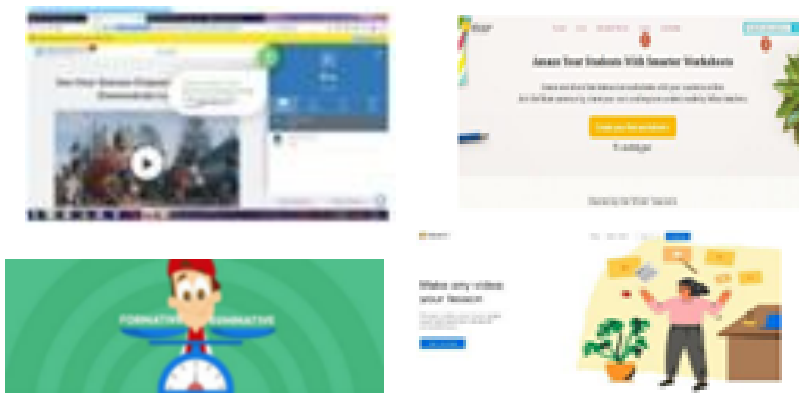
Якщо ви цікавитесь, як розвинути логіку – значить, розумієте, що без неї буде нагарт складніше рухатися життєвим шляхом. Питання розвитку логічного мислення варт тримати під постійним контролем, звертати на це увагу краще також вже з дитячого віку.

Вміючи логічно мислити, ми можемо: знайти найбільш простий і безпечний вихід з проблемної ситуації; уникати як професійних, так і життєвих помилок; бути на крок попереду ваших недоброзичливців і конкурентів; грамотно викладати свої думки, так, щоб їх зрозуміли всі

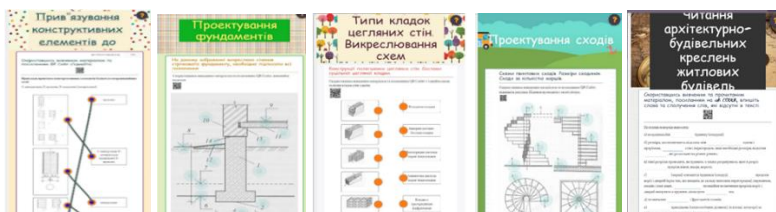
навколишні; швидко формулювати думку; не стати жертвою самообману і обману з боку інших людей; бачити помилки і швидко їх усувати.

Існує рядо ігор, в які повинні грати і дорослі, і діти, якщо вони хочуть розвинути свою логіку і вдосконалити логічне мислення. Ось кілька із них:

Шахи, шашки, нарди, ребуси, сканворди, монополія, п'ятнашки, скребл.



Для прикладу є декілька різновидів платформ для складання ІРА (інтерактивних робочих аркушів) <https://edpuzzle.com/>, <https://app.seesaw.me/>, <https://goformative.com/> <https://app.wizer.me/>



За допомогою сервісу Wizer.me ви створюєте неймовірно красиві цифрові робочі листи, які містять інтерактивні завдання та дозволяють викладачеві швидко надавати здобувачам освіти зворотний зв'язок. У навчальній роботі можна використовувати цей інструмент як для формуючого, так і для підсумкового оцінювання. Як приклад, декілька аркушів:

Література:

1. Конверський А. Критичне мислення : Підручник. Центр навчальної літератури, 2019. – 340 с.
2. Конверський А. Є. Логіка : підручник. – 2-ге вид., виправлене / А. Є. Конверський. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2017. – 391 с.
3. URL:<https://naurok.com.ua/conference/thinking-development>

ІННОВАЦІЙНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ: ФІЛОСОФСЬКИЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

Петрук Л. П.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, освітнього менеджменту
та соціальної роботи
Рівненського державного гуманітарного університету
м. Рівне, Україна*

Перехід від освітньої парадигми індустріального суспільства до освітньої парадигми постіндустріального суспільства в першу чергу означає відмову від розуміння освіти як одержання готового знання і уяви про педагогіку як його носія. У цьому контексті освіту слід розглядати надбанням самої особистості, засобом її самореалізації, побудови власної кар'єри, а це в свою чергу змінює цілі навчання, пов'язані з професійною підготовкою молодшої людини, її вихованням, мотивами, нормами, формами і методами, усвідомленням ролі педагога.

Зі зміною соціальних відносин оновлюються підходи до освітньо-виховного процесу і підготовки майбутнього фахівця – педагога, як модератора цього процесу, а це означає, що майбутньому педагогу необхідно постійно звертатися до власної свідомості (усвідомлення), включаючи в дію мислительні операції (розсудкова діяльність), вникати у структуру і зміст різнопрофільних теорій, щоб сформувати у собі науковий тип педагогічного мислення. Цей тип мислення заснований не на сприйнятті, відтворенні і передачі інформації, а на глибокому аналітичному осмисленні реальної педагогічної дійсності та готовності до проектування і конструювання своєї професійної діяльності, а також орієнтація на використання новітніх педагогічних технологій.

У сучасних умовах представники різних галузей науки і практики зосереджують особливу увагу на мисленні людини, дитини, студента, професіонала, тобт увага загострюється на однотипному мисленні,

зокрема логічному (лівопівкульному), як такому, що веде за собою прогрес індустріального суспільства (акумуляція енергії праці). Цей тип мислення називають «неекологічним», тобт паталогічним, антропо-сферним. Всі системи соціуму (освіта, охорона здоров'я, політика) орієнтовані на неекологічне мислення людини, що в кінцевому підсумку і породил сучасну цивілізаційну кризу, вважає дослідниця і прихильниця так званого ноосферичного мислення Н. В. Маслова. Даний тип мислення ґрунтується на синтезі типів мислення двох півкуль головного мозку людини: чуттєво-образного і дискурсивного – біалективного в їх цілісності чи періодичному перебігу.

Проблема в тому, що шкільна система користується прийомами виробленими кілька сотень років назадо – інформація поступає через два канали:

зір і слух, не враховуючи останнє дослідження в галузі мозку. У шкільній освіті міцн укоренився так званий предметоцентризм, суть якого в тому, що до розробки шкільної освіти дотичні лише дві категорії вчених: фундаментальних наук і працівники у сфері освіти. Навчаючись за такою схемою в голові учнів не складається цілісний світогляд, а залишаються лише уривчасті знання: з математики, фізики, хімії тощо. «Ці фрагментарні свідчення не пов'язані з інтересами учнів, їх подальшою долею, потребами у практичній діяльності, а тому швидко зникають», – застерігає дослідник Новиков А. М. (Новиков, 2008, 48 – 49). Подібні думки поділяє і український академік Зязюн І. А... «різноманітні освітні програми і навчальні плани у школі повинні консолідуватися на міждержавному рівні на засадах інтеграції для підвищення продуктивності, ефективності й академізму освіти (Зязюн І. А. 2000, 104). Виходячи із таких міркувань, вчити – значить прилучати до думки, поринати в думку, а вміння мислити – показник високого інтелектуального розвитку учня. У цьому контексті мислення розглядається, як психічний процес (компонент), що найбільше сприяє розвитку особистості і виховання (педагогічний компонент) і зезпечує формувальний процес. Як бачим – процес навчання, як у загально-освітньому закладі так і в професійній школі це, насамперед, мисленнєва діяльність суб'єктн – об'єктивного характеру і навпаки, об'єктн – суб'єктивна. Цей мислительний процес, започаткований Ж. Піаже і ґрунтується він на двопівкулевій взаємодії головного мозку: синтезі суттєво-образного мислення і логічного. Права півкуля мозку отримує інформацію першою, і в повному обсязі, ліва її критичн оцінює, упорядковує. Співпрацюючи, півкулі головного мозку продукують синтезований багатогранний тип мислення. Отже, формування цього типу мислення чи його багатогранності є сферою педагогічної діяльності.

Справжнє виховання відбувається лише тоді, коли слов вчителя спонукає учня до мислительних операцій, тобт мислення є продуктом

інтелектуальної діяльності учня, що дозволяє йому побачити світ таким, яким він є насправді. Інтелектуальний розвиток людини здійснюється у процесі її взаємодії з природою і суспільством. У цьому процесі відбуваються зміни у змісті і формах мислення. Наприклад, на ранньому етапі життя у дитини появляється елементарне наочно-дієве мислення, потім формується наочно-образне, мовне, розмірковуюче мислення. У процесі подальшого життя дитини, а особлив в шкільному віці іде активний розвиток інтелекту через навчання. Результатом мислительної діяльності дитини є знання з нагромадженням яких формуються погляди, ставлення, ідеали.

Поняття «педагогічне мислення» тлумачиться сучасними вченими на основі різних підходів. Багат із них розглядають це поняття через призму його психологічної сутності, тобт як пізнавально-психічний процес. Сутність педагогічного мислення зводиться до відображення педагогічної дійсності й цілеспрямованого її перетворення. В українському педагогічному словнику за ред. академіка Гончаренка С. У. зазначено, що: «педагогічне мислення це здатність людини застосовувати теоретичні положення, філософії, психології, педагогіки, метафізики в конкретних педагогічних ситуаціях; вирішувати педагогічні завдання, використовуючи педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності; «бачити» у кожному явищі його педагогічну суть» (Гончаренк С., 1997, 252).

Пошук нового педагогічного мислення активізувався в кінці 90-х рр. в ХХ ст. і особлив на початку ХХІ ст., що також пов'язан із соціально-економічними змінами та зміною парадигми освіти, модернізацією загальноосвітньої та вищої шкіл. Найавторитетнішою науковою публікацією освітньої діяльності щодо цієї проблеми була колективна монографія «Новое педагогическое мышление» (1989 р.). На думку авторів монографії це мислення відрізняється від традиційного тим, що вчитель за такої умови постає не надо дітьми, а порядо з ними, не з предметом іде до учнів, а з учнями до предмета, маючи на увазі, що кожен учень в цьому поході – особистість єдина і неповторна. «Наявність такого мислення виводить і студента і викладача на новий рівень змісту педагогічної освіти», – вважає дослідниця Черкасова І. І., а «... термін «нове педагогічне мислення» активн ввійшов у науковий обіг – використовується у публіцистичній пресі, промовах політиків у правителів, освітній практиці» (Черкасова І. І. 2010, 105).

Як бачимо, нове педагогічне мислення є результатом певних суперечностей, невідповідностей між застарілими звичними педагогічними уявленнями і новими обставинами і вимогами життя; це своєрідний процес звільнення свідомості від тягаря педагогічних догм і шлонів; вон розкріпачує духовні та інтелектуальні сили людини, зосереджує увагу на досконалому результаті, як перспективі цивілізованого суспільства.

Література:

1. Гончаренк С. У. Український педагогічний словник / С. Гончаренко.– К.: Либідь, 1997. – 375 с.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод.посібник. – К.: МАУП, 2000. 156 с.
3. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. – М.: Изд-в «Эгвес», 2008. – 136 с.

СИНДРОМ САМОЗВАНЦЯ ЯК ЧИННИК БЕЗРОБІТТЯ СТУДЕНТІВ-ВИПУСНИКІВ ЗВО

Пономаренко В. С.

студент магістратури

*Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького,
м. Черкаси, Україна*

Куліш О. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри психології

*Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

В сучасному світі все більше стає популярною ідея успіху та необхідності повноцінн самореалізовуватися у житті, у професійній діяльності, бути успішним і кваліфікованим професіоналом, активним і творчим громадянином своєї країни, жителем планети Земля. Однак останнім часом все частіше поруч із характеристикою успішної людини досліджуються психологічні характеристики її розвитку, і час від часу згадується синдром самозванця, що властивий людям, які не вірять у власні успіхи, не можуть прийняти факт високої компетентності, відчувають себе обманщиками, хоча оточуючі, клієнти та колеги так не вважають.

Психологічні особливості синдрому самозванця вивчаються у зарубіжних дослідженнях С. Аймс і П. Кленс, С. Манн, Дж. Хібберд, В. Янг та ін. Останнім часом цій проблемі приділяється увага й українських дослідників Н. Бурейк і Ю. Чепеленко, К. Гільчер, Н. Мартиненк та ін.

Термін «синдром самозванця» був запропонований в 1978 клінічними психологами Пауліною Кленс і Сьюзанн Аймс та охарактеризований як «внутрішній сумнів у своїх інтелектуальних здібностях, властивий

деяким успішним жінкам» [4, с. 242]. Вони виявили, що багат клієток, які зайняті в академічній науковій діяльності (викладачі, аспіранти), не можуть прийняти власний успіх і досягнення: навпаки, ці жінки вважали, що причина в їх вдачі, потрібних контактах та вмінні здаватися більш компетентними, ніж вони є насправді.

Дослідниці М. Шевельова, Д. Корнієнко, Т. Пермякова відзначають, що синдром самозванця найчастіше проявляється в нових для людини ситуаціях, при прийнятті нової ролі та на початку історії успіху. «Він розвивається в умовах, коли люди намагаються змінити свою поведінку, щоб їх позитивн оцінювали в новій ситуації групі, у зв'язку з чим цей феномен може стати перешкодою входження в середовище та успішної адаптації» [2, с. 134].

Науковець С. Манн називає перехідні періоди життя людини, які можна віднести до провокуючих чинників у розвитку синдрому самозванця: 1) здобуття кваліфікації (отримання освіти, здобуття першого вченого ступеня, а також одержання різних дипломів, сертифікатів та атестатів, які дають прав реалізовуватись в обраній професії); 2) навчання новому, йдеться про вступо до коледжу чи університету – для молодих людей; для дорослих – на курси підвищення кваліфікації; 3) підвищення по службі, в окремих людей в таких випадках зростає переконання у своїй некомпетентності; вони вважають, що їх підвищили незаслужен і боються, що про це здогадаються їх колеги [1, с. 10].

Крім вищевказаних передумов виникнення синдрому самозванця, В. Янг вважає, що існують певні типи людей, для яких ризик формування цього синдрому більший, ніж для інших. Зокрема, це: студенти, які переконані, що їх однокурсники більш компетентні, зрілі та працьовиті, ніж вони; представники науки та творчих професій, які постійн порівнюють себе з іншими – талановитими та обдарованими та інші [3, с. 50].

В дослідженні М. Шевельової, Д. Корнієнко, Т. Перякової доведен тісний зв'язок синдрому самозванця із негативним самоставленням, зокрема, з'ясовано, що чим сильніше виражений феномен самозванця, тим більше людина: орієнтована на мотивацію соціального схвалення; не задоволена своїми можливостями; має низьку суб'єктивну цінність; сумнівається у власних якостях та у здатності викликати повагу в інших; виявляє ригідність Я-концепції і невіру в можливість саморозвитку, при цьому у неї виникає незадоволеність собою, що призводить до внутрішнього конфлікту та самозвинувачення. У людей із синдромом самозванця виявляються низька самооцінка, низький рівень довіри до себе і самоконтроль, інтроверсія, негативне ставлення до інших та закритість до нового, емоційна нестільність [2, с. 140].

Проблема переживання синдрому самозванця гостр постає Серед молоді, оскільки якщо у дорослому віці вона зустрічається у фахівців, які досягають успіхів та не визнають цього, т у випускників ЗВ переважають

переконання, що вони взагалі нічого не досягли в цьому житті. Через низьку впевненість в собі, не здатність до адекватного аналізу та врахування своїх сильних сторін, вони навіть і не намагаються працевлаштуватися туди, де могли б дійсно досягти успіху.

Водночас втрачаючи віру у власні сили, випускники ЗВ не поспішають приступати до активної професійної діяльності, бояться співбесід, оскільки вважають себе не гідними гарної роботи і зарплати. І навіть влаштувавшись на роботу, часті стикаються із переживаннями, що можна висловити у таких претензіях, що звучать в їх свідомості «ти не підходиш для цієї роботи. Ти гірший, ніж про тебе думають. Ран чи пізн всі навкол зрозуміють, що ти представляє собою насправді». Свідчення таких думок і переживань вказує на наявність синдрому самозванця, коли колишній випускник ЗВ не може практично застосувати свої знання і сумнівається в своїй компетентності.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей прояву синдрому самозванця у випускників ЗВ проводилося на у 2021 році, до опитування був залучен 60 випускників Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Вибірка дослідження була гетерогенна, і складалась із 20 юнаків та 40 дівчат. Для проведення опитування використан «Тест на комплекс самозванця» (автор – Пауліна Роуз Кленс), за яким респондентам пропонувалися 20 питань, на які вони мали відповісти, обравши один з варіантів «ніколи», «дуже рідко», «інколи», «часто», «завжди». Після обробки результатів за сумою ґраних балів відповіді до ключа тесту ми визначили наявність синдрому самозванця в опитуваних випускників ЗВО.

За результатами опитування респондентів (рис. 1.) встановлено, що третина з них не мають синдрому самозванця (у 31,7% виявлен низьку ступінь прояву синдрому самозванця), вони практично не схильні до переживання цього синдрому. Такі показники мають 45% юнаків та 25% дівчат.

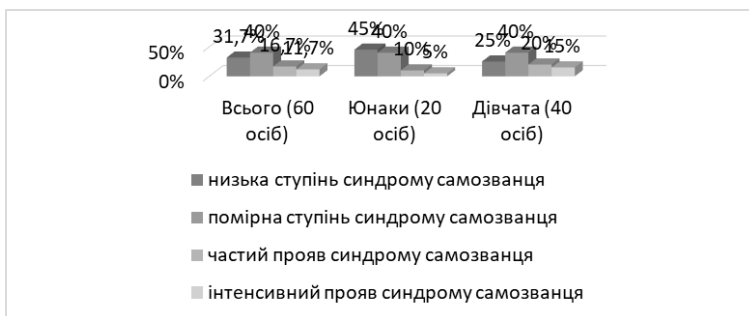


Рис. 1. Прояв синдрому самозванця у випускників ЗВО

Більшість респондентів мають помірну ступінь вияву синдрому самозванця (40%), що проявляється однаково, як Серед юнаків, так і Серед дівчат (по 40%). Водночас у 16,7% опитаних встановлен частий прояв синдрому самозванця, вони мають сумніви у власних можливостях, не впевнені у своїх силах, мають знижену самооцінку професійної компетентності та особистісних якостей (10% хлопців та 20% дівчат). Найвищий, інтенсивний прояв синдрому самозванця мають 11,7% опитаних випускників ЗВ (5% хлопців та 10% дівчат), які відчують сильний негативний вплив вказаного синдрому та свою поведінку та продуктивність діяльності. Ці респонденти мають неадекватну оцінку своїх здібностей, не вміють радіти власним успіхам та досягненням. При цьому зазначимо, що безкінечні сумніви в собі значн виснажують нервову та емоційну систему, призводять до негативних переживань, що вказує на необхідність попередження і подолання синдрому самозванця у випускників ЗВО. Це надасть змогу успішн вирішити проблему їх працевлаштування та підвищить віру у власні сили, допоможе самореалізуватися в житті.

Отже, синдром самозванця – це психологічний стан, схильність людини знецінювати власні успіхи і компетенції, вважаючи себе обманщиком. Найчастіше «самозванці» приписують авторств свого успіху випадковостям, іншим людям, прихильності долі. Серед людей, які становлять групу ризику з виникнення синдрому самозванця, виділяються: студенти, схильні занижувати свої здібності і таланти, представники науки та творчих професій та інші.

Зважаючи на те, що синдром самозванця част виникає у студентів, то при випуску із ЗВ вони стикаються із проблемою працевлаштування та доведення власних здібностей потенційному роботодавцю. Отримавши освіту за обраним фахом, багат випускників ЗВ стикаються із відсутністю попиту на їх професію ж із значною конкуренцією більш здібних випускників. Відчуюючи порівняння власної компетентності із вимогами тієї професії, яку вони можуть зайняти, вони втрачають віру у власні сили і можливості. А переживання синдрому самозванця не дає їм в повній мірі розкрити свої таланти передо майбутнім роботодавцем та показати себе у вигідному світлі.

Література:

1. Манн С. Синдром самозванца. Как перестать обесценивать свои успехи и постоянно доказывать себе и другим, чт ты достоин. Москва : БОМБОРА, 2021. 208 с.
2. Шевелева М. С., Корниенк Д. С., Пермякова Т. М. Шкала феномена самозванца: психометрические характеристики русскоязычной версии. *Психологический журнал*. 2021. Т. 42. № 1. С. 132–142.

3. Янг В. Тайные мысли успешных женщин. Москва : Companion Group, 2014. 320 с.
4. Clance P. & Imes S. The Imposter Phenomenon in High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention. *Psychotherapy. Theory, Research & Practice*. № 15 (3). P. 241–247.

ПРЕДМЕТНА СКЛАДОВА СТАТУСУ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Поченюк Я. В.

*старший викладач кафедри романо-германської філології
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

Формування іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) є кінцевою метою процесу підготовки майбутніх учителів англійської мови, на який впливає впровадження компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов [1].

Крім того, що у вітчизняній літературі існує проблема неузгодженості термінів у поняттях «комунікативна компетентність», «комунікативно-стратегічна», «навчально-стратегічна» та інші види субкомпетентностей ІКК, актуальним залишається питання статусу комунікативно-стратегічної компетентності (ключовий, загальнопредметний, предметний).

Більшість учених виділяють такі підходи: мовний, мовленнєвий, соціокультурний та стратегічний (навчально-стратегічний), а також різні підходи до трактування сутності й функційного навантаження цього компонента ІКК. Компенсаторний підхід знаходимо у працях М. Кенела й М. Свейна, згідно якого стратегічний компонент розглядається як досконале володіння стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути задіяні, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування, що його обмежують, недосконалою компетентністю в одній декількох сферах комунікативної компетентності, і щоб підвищити ефективність процесу спілкування [2]. Ми вважаємо, що компенсаторний підхід дещо звужує сутність цього компоненту ІКК. Відповідно до прагматичного підходу

стратегічний компонент розглядається у межах прагматичного складника ІКК (Л. Бахман, В. Шовковий, Т. Шовкова та ін.). [3, с. 81].

Комунікативна компетентність як предметна є невід'ємним складником структури мовної освіти, передбачає оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного й писемного мовлення, базовими вміннями й навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях [4]. Міжнародні експерти виокремлюють надпредметні компетентності, які виконують функцію «парасольки» надо усім предметом навчання, їх називають базовими, ключовими; загальнопредметні (їх нувають протягом вивчення тог чи іншого предмета чи циклу предметів; спеціальнопредметні (нуваються в процесі вивчення предмета протягом року чи ступеня навчання). В Україні Концепції навчання мови, Держстандарти орієнтують учителів на наступний реестр компетентностей: 1) предметні; 2) ключові; 3) професійні (нуваються у процесі навчання в коледжі виші). З огляду на це ІКК майбутніх учителів англійської мови є одночас предметною та професійною.

Таким чином, у процесі дослідження з'ясовано, що взаємозв'язок субкомпетентностей комунікативної іншомовної компетентності дозволяє зарахувати її до ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей.

Література:

1. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746с.
2. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics, 1980. – № 1. – 48 s.
3. Шовковий В. Комунікативно-стратегічна компетентність в контексті розроблення змісту навчання майбутніх філологів німецької мови (початковий етап). Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. 2018. № 2. С. 81–88.
4. Оліяр М. П. Теоретико-методологічні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 ; 13.00.04. Одеса, 2016. 43 с.

АКТУАЛЬНІ ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ КРИЗИ ТРУДОВОЇ ЗАЙНЯТОСТІ У БЕЗРОБІТНІЙ МОЛОДІ

Рудюк О. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
м. Рівне, Україна*

Структурна трансформація сучасного ринку зайнятості характеризується високим ступенем динамічності і суперечливості, що в реаліях пандемії, спричиненої хворобою SARS-CoV-2, проявляється в трендах невизначеності, непередбачуваності та кризовості його розвитку. Тотальні обмежувальні заходи, які були введені упродовж останнього часу більшістю країн світу, вкрай негативно позначилися на настроях усіх суб'єктів ринку трудової зайнятості, подекуди спричинивши кризу більш глобального, психологічного характеру – втрату почуття визначеності і прозорості у відношенні власного майбутнього, депривацією базових потреб, професійну і соціальну маргіналізацію, втрату сенсу життя. Можна констатувати, що у світлі нових обставин життєдіяльності більшість працездатного населення гостр переживає фрустрацію такої визначальної особистісної потреби, як трудова зайнятість. Тому ситуація на сучасному ринку трудової зайнятості актуалізує передо психологами проблему концептуалізації та емпіричного аналізу специфічного класу явищ у структурі життєвого шляху особистості, які зумовлені її включенням у динамічні і суперечливі відношення зайнятості.

Найбільш очевидним проявом кризовості відносин у сфері трудової зайнятості можна назвати безробіття, яке в умовах перманентної соціально-економічної депривації акумулює в собі як потенційні можливості для розвитку адаптивного потенціалу особистості, так і найбільш небезпечні ризики для її цілісного та повноцінного функціонування. Супроводжуючись, як правило, втратою соціального статусу, матеріального статку, звичного кола спілкування, безробіття став сьогодні для багатьох джерелом гострого переживання кризи.

Сьогодні можна обґрунтован категоризувати ситуацію кардинальної перебудови, порушення, деформації, руйнування втрати значимих зв'язків і відносин особистості з інститутом трудової зайнятості як особливий різновид кризи у структурі її життєвого шляху – особистісну кризу зайнятості. Особливою специфікою характеризується криза зайнятості, пов'язана з професійним виключенням (безробіттям) трудовою

незатребуваністю молоді, що вимагає особливого підходу в поясненні релевантних їм негативних соціальних і психологічних ефектів.

Відмітимо, що концептуалізація кризової феноменології у сфері відношень зайнятості має багатий теоретичний та емпіричний досвід розробки (Бойко, 2005; Бринза, 2000; Глуханюк, 2003; Дьомін, 2004; Корчевна, 2005; Павлов, 2006; Рудюк, 2008; Рябова, 2003). Попри високу результативність дослідницьких зусиль, відсутні спроби концептуалізації означеної проблеми через призму аналізу закономірностей когнітивно-сислової детермінації переживання кризи зайнятості у безробітних. Більше того, незважаючи на репрезентативний теоретичний та емпіричний досвід вивчення проблеми кризи зайнятості особистості, фактично відсутні розвідки, присвячені вивченню *особливостей її переживання* молоддю.

Останні тенденції розвитку процесів на ринку зайнятості акцентовані показують збільшення частки безробітних у молодіжній когорті. Специфіка молодіжного ресурсу зайнятості, що володіє оптимумом фізичної енергії, прагненням до швидкої самореалізації, самоствердження, самовизначення в житті, полягає в тому, що молодь в той же час із-за відсутності достатнього трудового, професійного і соціального досвіду є однією з найбільш вразливих соціальних страт і, в силу цього, – менш конкурентоздатною. Розмаїття і невизначеність соціально-професійного вибору, низькі стартові можливості трудової і професійної мобільності, негарантований характер зайнятості визначають необхідність принципів нових стратегій формування і реалізації трудового потенціалу молоді.

При вивченні і вирішенні такого роду проблем потрібний особливий, науково-обґрунтований підхід, методи і техніки, здатні досліджувати операціональні аналоги тих явищ і проблем, які представлені на глибинному особистісному (суб'єктивно-психологічному) рівні і не завжди можуть бути експліковані і репрезентовані засобами традиційного психодіагностичного інструментарію. Власне, емпірична експлікація і «реконструкція» латентних категорій суб'єктивного досвіду безробітних представляє інтерес для багатьох фахівців-психологів практичного спрямування, оскільки на їх основі дозволить зезпечити більш сприятливі умови для оптимізації процесу психологічної допомоги безробітним з урахуванням специфіки суб'єктивно-психологічного профілю їх особистості.

Література:

1. Бойко Г.В. Трансформація уявлення про себе і втрата роботи. Запоріжжя, 2005. 220 с.

2. Брынза И.В. Особенности переживания профессионального кризиса у лиц с различным типом эмоциональности : дис. ... канд. психол. наук. Одесса, 2000. 206 с.
3. Глуханюк Н.С., Колобкова А.И., Печёркина А.А. Психология безработицы : введение в проблему. 2-е изд., доп. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. 84 с.
4. Дёмин А.Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2004. 315 с.
5. Корчевна О.В. Психологічні чинники формування активності безробітних на ринку праці : автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 2005. 22 с.
6. Павлов Ю.О. Психологічна допомога безробітним у кризовому стані в умовах професійної перепідготовки : дис. ... канд. психол. наук. К., 2006. 221 с.
7. Рудюк О.В. Організація дослідження особистісно-сислової детермінації переживання професійних криз у безробітних. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. : зб. наук. праць : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. Рівне : РДГУ, 2008. Вип. 41. С. 162–166.
8. Рябова Е.В. Акмеологические условия преодоления безработными личностно-профессионального кризиса : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2003. 17 с.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДЕОНТОЛОГІЇ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сойко І. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'ячука
м. Рівне, Україна*

У даний час стає все більш очевидним, що здійснення процесів модернізації освіти вимагає актуалізації особистісного і професійного потенціалу вчителя. Для цього необхідне створення механізму реальних змін у педагогічній освіті і, перш за все, психолого-педагогічних умов для прийняття майбутнім вчителем цілей і змісту освіти, включення його в самостійний, особистісн значимий процес професійного розвитку.

На нашу думку, важливим є створення умов для формування готовності до педагогічної діяльності, а саме: зезпечення державою умов для підвищення престижу і соціального статусу педагогічних та науково-педагогічних працівників, умов професійного і культурного зростання вчителів.

Державна національна програма «Освіта. «Україна XXI століття»» одним із напрямів реформування освіти визначає підготовку нової генерації вчителів з високим загальним рівнем педагогічної культури, які б втілювали в життя основні принципи перебудови освіти, а саме: гуманізації, гуманітаризації, демократизації, етнізації, диференціації, індивідуалізації [3].

Сучасні цілі навчання охоплюють не тільки розвиток інтелекту, але і розвиток емоцій, волі, формування потреб, інтересів, становлення ідеалів, рис характеру. Все навчання повинн бути орієнтоване на розвиток особистості і індивідуальності студента, на реалізацію закладених в ньому можливостей.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти були в центрі наукових досліджень багатьох науковців, які аналізували шляхи її вдосконалення в Україні (А. Алексюк, В. Андрущенко, М. Васильєва, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Н. Гузій, І. Зязюн, Ю. Кусий, К. Левітан, С. Лисенкова, В. Лутай, В. Овчарук, В. Огнев'юк О. Пехота) Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сластьонін, Ю. Соловійов, Л. Хоружа, М. Фіцула, Ю. Шевченк та ін.).

В Українському дефектологічному словнику деонтологія пояснюється як розділ етичної теорії (учення про мораль), в якому розглядаються проблеми обов'язків, моральних вимог і норм. Це сукупність етичних норм, яких дотримуються працівники, виконуючи свої фахові обов'язки [4].

Ю. Кусий вважає, що педагогічна деонтологія – наука про професійну поведінку педагогічного працівника, про його обов'язки. Змістовним ядром педагогічної деонтології є система морально-етичних норм і принципів, необхідних педагогові для виконання своїх професійних обов'язків [2].

А на думку, М. Васильєвої, педагогічна деонтологія – це розділ педагогічної науки, яка є узагальнюючою системою принципів, норм, вимог, яким має відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності [1].

Науковці по-різному пояснюють суть педагогічної деонтології, але, можна зробити висновок, що *педагогічна деонтологія* – наука про професійну поведінку педагогічного працівника, про його обов'язок. Змістом педагогічної деонтології є система морально-етичних норм і принципів, необхідних педагогові для виконання своїх професійних

обов'язків, а саме – це відповідальність, справедливість, честь і гідність, гуманність, демократичність, повага, співчуття.

Можна визначити такі принципи педагогічної деонтології:

1. Принципо сприяння гармонійному розвитку вихованця відповідн до його природи.
2. Принципо справедливості.
3. Принципо сприятливого впливу на учня.
4. Гуманне ставлення до дітей.
5. Надання педагогічних послуг дітям незалежн від расової, політичної та регіональної приналежності.
6. Повага до честі й гідності людини /дитини/.
7. Демократичний стиль спілкування з дітьми.

Педагогічна деонтологія вчить ставитися до учня не як до об'єкта своїх спостережень і педагогічних дій, а як до особистості зі своїм духовним світом, власними бажаннями, сподіваннями, надіями, острахами. Ігнорування пряме порушення деонтологічних принципів не лише знижує ефективність педагогічних зусиль, а й може завдати не виправданої шкоди психічному, моральному фізичному здоров'ю дитини. Саме тому педагог повинен навчатися володіти педагогічною технікою, не завдаючи шкоди здоров'ю дитини.

Завданням закладів вищої освіти, у тому числі й педагогічних, є не тільки підготовка фахівців, а й зезпечення психологічної та практичної готовності до професійного саморозвитку, самоосвіти, що сприятиме формуванню у майбутніх учителів початкових класів прагнення до неперервної освіти шляхом самовдосконалення і дасть змогу впевнен почуватися в нових соціально-економічних умовах, постійн підтримувати високий професійний рівень, не втрачаючи конкурентоспроможності на ринку праці.

Педагогічна деонтологія покликана розкривати причини виникнення та існування тих чи тих моральних норм і правил у професії педагога. У зв'язку з цим одним із найважливіших завдань педагогічної деонтології є усвідомлення цих моральних норм і цінностей, а також специфіка реалізації професійного обов'язку в конкретних видах взаємин педагога.

Із цього погляду можливості педагогічної деонтології як справді наукової теорії моральності педагога та його професійного обов'язку не викликають сумнівів, а саме:

- нормативність педагогічної діяльності не суб'єктивує, не відривається від соціальних чинників;
- вимоги педагогічної деонтології орієнтують професійну свідомість вчителя на причетність до долі іншої людини, на боротьбу за встановлення справедливості не тільки в сфері освіти, а й у всіх сферах життєдіяльності людини, спонукаючи до встановлення правильних взаємин у професійній діяльності.

На нашу думку, завдання педагогічної деонтології полягають не лише в розкритті значення професійного обов'язку педагога, відповідальності за результати професійної діяльності, визначенні системи норм і вимог, що висуваються до вчителів у процесі взаємин з учнями, їхніми батьками, колегами, а й у виявленні умов їх реалізації в практичній діяльності.

Слідо зважати й на те, що педагогічна деонтологія як справді гуманістична наука роз'яснює значення тих чи інших дій, вчинків, мотивів, характерних особистісних якостей педагогічних працівників, сприяє формуванню необхідних для цієї професії моральних рис, запобігає їх деформації в результаті тривалого виконання професійних функцій.

Крім того, до завдань педагогічної деонтології входить вивчення передумов професійної поведінки педагогів, способів усунення несприятливих чинників, конфліктних ситуацій, що виникають у процесі професійної діяльності; запобігання формальному застосуванню знань педагогами; визначення напрямів стимулювання та активізації усвідомлення моральних та професійно-значущих відносин, виховання деонтологічних якостей особистості, розкриття важливості значення раніше вироблених норм професійної діяльності вчителя, а також підвищення престижу педагогічної професії. З огляду на сказане, окреслим завдання педагогічної деонтології:

- вивчення принципів поведінки педагогічних працівників, спрямоване на ефективне виконання професійних і посадових обов'язків;
- вивчення розмаїття відносин у системах «учитель-учень», «педагог-педагог», «педагог-батьки» для встановлення правильних стосунків, що ведуть до успіху;
- вивчення несприятливих чинників педагогічного процесу з метою мінімізації їх впливу на розвиток дітей;
- пошуки шляхів усунення шкідливих наслідків неякісної педагогічної роботи.

Таким чином, підготовка сучасного вчителя у закладі вищої освіти повинна бути зосереджена саме на формуванні суб'єкта культури, здатного до етично адекватної поведінки у складних, мінливих і неоднозначних ситуаціях освітнього середовища та життя в цілому.

Деонтологічна підготовка педагога – це цілеспрямований керований процес, який зезпечує формування деонтологічної компетентності, сформованість особистісних значущих якостей, необхідних для здійснення нормативної професійної поведінки в педагогічній діяльності. Як і будь-який інший процес, деонтологічна підготовка має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов і передбачає оволодіння студентом знаннями про нормативну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності, сформованість умінь і потреби діяти відповідально та будувати відносини в системі «людина–людина» на основі деонтологічних

принципів, норм та вимог, умінь здійснювати рефлексію власної поведінки. Це дослідження не вичерпує усіх питань проблеми педагогічної деонтології. Потребують подальшої розробки умови та шляхи формування педагогічної деонтології у майбутнього вчителя початкової школи.

Література:

1. Васильєва М.П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого начального закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2011. № 2. С. 168–177.
2. Кусий Ю.О. Педагогічна деонтологія. *Директор школи*. 1998. № 29. С. 5–7.
3. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 21.11.2021).
4. Український дефектологічний словник / за ред. В.І. Бондаря. Київ : Милосердя України, 2001. 211 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

Сокол А. О.

практичний психолог

Глухівської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2

Глухівської міської ради Сумської області

м. Глухів, Сумська область, Україна

Освітня реформа «Нова українська школа», запроваджена МОН України, обумовлена вимогами часу й схвальн оцінена не тільки органами влади, європейськими партнерами, а й українським суспільством у цілому [1].

Концепцією Нової української школи одним із державних пріоритетів в освіті визначен особистісн орієнтоване навчання і виховання, що вимагає психологізації освітнього процесу шляхом підвищення психологічної компетентності всіх його учасників: учнів, вчителів, батьків.

Значна роль у вирішенні цього завдання належить психологічній службі системи освіти, яка має функціонувати як єдина система, що сприяє створенню умов для когнітивного й соціального розвитку особистості, збереження психічного здоров'я та надання психологічної підтримки всім учасникам освітнього процесу.

Фахівцям психологічної служби необхідно усвідомити свою важливу роль у періоді змін та впровадження інновацій у систему освіти, організувати такий психолого-педагогічний супровід освітнього процесу, при якому всі його суб'єкти зможуть якісн по-новому розкрити свій освітній потенціал.

У контексті радикального оновлення системи освіти психологічна служба сучасного закладу освіти як ніколи покликана сприяти покращенню умов для розвитку кожного суб'єкта освітнього процесу, здійснювати психологічну підтримку й надавати допомогу учням, учителям, батькам.

Налагодження здорової психологічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу – це головна місія психологічної служби в контексті Нової української школи.

Саме фахівці психологічної служби стають важливими агентами змін, перебуваючи в центрі освітньої реформи і фасилітуючи дії всіх суб'єктів освітнього простору через організацію та здійснення відповідного психологічного супроводу на новому рівні. [2]

Питання трансформації освітньої сфери є предметом дослідження таких вітчизняних науковців, як Н. Авшенюк, В. Андрущенко, Л. Березівська, О. Глушк Л. Гриневич, В. Кремень, О. Локшина, О. Ляшенко, В. Огнев'юк, О. Савченко, О. Пометун, О. Сухомлинська та інші.

Проблему психологічної готовності до інноваційної педагогічної діяльності досліджували вітчизняні психологи П. Горностаї, О. Винославська, Я. Коломінський, Л. Кондратова, С. Ніколаєнко, А. Полонніков В. Сластьонін, О. Тарновська. В окремих аспектах психологічний рівень інноваційної діяльності досліджували як зарубіжні (Р. Маслоу, Ф. Харцберг та ін.), так і вітчизняні вчені (Л. Карамушка, В. Семиченко, Ю. Швалб та ін.).

Стратегії професійної діяльності практичних психологів в закладах освіти досліджують Ж. Вірна, С. Максименко, В. Панок, В. Рибалка, Д. Романовська, Н. Шевченко, Н.Чепелева.

Проте бракує дослідження з визначення запитів вчителів майбутніх першокласників, як замовників психологічних послуг, щодо специфіки психологічного супроводу освітнього процесу в умовах трансформаційних процесів у Новій українській школі.

Науково-теоретичний аналіз проблеми психологічного супроводу освітньої діяльності в умовах реалізації НУШ виявив відсутність обґрунтованих фахівцями єдиних успішних стратегій діяльності

практичного психолога. Ефективним у психологічному супроводі освітнього процесу є застосування системно-стратегіального підходу, відповідн до якого практичний психолог закладу освіти має визначити основні стратегії психологічної діяльності з учителями, батьками, учнями та тактики їх реалізації.

У результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічної наукової літератури бул визначен 3 основні стратегії психологічного супроводу освітньої діяльності, необхідні для успішного впровадження інноваційної діяльності з учнями, відповідн до концепції НУШ [4, с. 184]:

1. Особистісно-фасилітативна – це емоційна підтримка вчителя в особистісно-професійній трансформації, саморозвитку (пошук ресурсів, професійних інтересів, потреб і мотивів інноваційної діяльності, коучінг, викриття та подолання антиінноваційних бар'єрів);

2. Теоретико-методична – це підвищення рівня професійної обізнаності вчителів у психологічних категоріях, поняттях, які застосовуються в НУШ, співпраця з педагогом щодо вибору методів дитиноцентрованого навчання та виховання, відповідн до психологічних особливостей учнів та ситуації соціального розвитку класу;

3. Практико-конструктивна – це конструювання освітнього середовища на засадах педагогіки партнерства, проведення психологом (соціальним педагогом) практичних занять фрагментів занять з батьками, з вчителями, з учнями.

Оскільки методологія здійснення психологічного супроводу є різноманітною, т використовуються різноманітні методи практичної роботи: анкетування, опитування, інтерв'ю, консультування, бесіди, тренінги, семінари-практикуми, студії, консилиуми, інтервізійні групи та ін.

Саме стратегія визначає спрямованість заходів та вибір методів роботи в кожному закладі освіти [3]. Варт зазначити, що можливим є як вибір однієї із стратегій супроводу, так і поєднання декількох.

Особисто я, як фахівець психологічної служби закладу загальної середньої освіти у практиці своєї діяльності поєдную всі 3 стратегії супроводу, але з особливим акцентом на практико-конструктивну, оскільки вона передбачає супровід всіх учасників освітнього процесу: педагогів, батьків, учнів.

Важливою умовою вибору основної стратегії психологічного супроводу є врахування побажань і запитів педагогів та батьків.

Упровадження особистісно-фасилітативної стратегії психологічного супроводу передбачає проведення індивідуальних та групових консультацій, семінарів-практикумів та занять з елементами тренінгу з метою емоційної підтримки педагогів та формування в них навичок саморегуляції.

Окремим напрямом діяльності практичного психолога в сучасних умовах є забезпечення психологічного супроводу вчителів на кожному з етапів проходження сертифікації педагогічних працівників.

Сертифікація – важливий етап у професійній кар’єрі педагогічного працівника, що сприяє систематизації, підвищенню рівня професійних знань через проходження зовнішнього незалежного оцінювання, осмислення рівня власних професійних досягнень на етапі самооцінювання та планування перспектив подальшого зростання за результатами презентації практичного досвіду роботи.

Застосування теоретико-методичної моделі в практиці професійної діяльності психолога передбачає використання таких форм і методів роботи: проведення просвітницьких занять щодо врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів в освітньому процесі та під час впровадження новітніх підходів у роботі з дітьми; організація психолого-педагогічних консиліумів з метою розробки рекомендацій та прийняття колегіальних рішень щодо участі вчителя у процесі налагодження та гармонізації взаємостосунків у дитячих колективах.

Практико-конструктивна модель психологічного супроводу Нової української школи передбачає реалізацію практичних видів діяльності з усіма учасниками освітнього процесу.

Проведений теоретичний аналіз основних стратегій психологічного супроводу та методи їх впровадження в практику діяльності фахівця психологічної служби закладу освіти не вичерпують всіх аспектів проблеми і потребують подальшого дослідження у рамках психолого-педагогічного вивчення наступності між початковою і середньою ланками освіти.

Література:

1. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczep-cziya.html>.
2. Психолог у НУШ: радісн та впевнен руш! Путівник психолога в Новій українській школі [Текст] / Заг. ред. Є.В. Афоніна, О.О. Заріцький, Н.В. Міщенко. – Краматорськ : Витоки, 2018. – 250 с.
3. Романовська Д.Д. Особистісні стратегії професійної діяльності психологів : монографія / Д.Д. Романовська. – Чернівці : Технодрук, 2014. – 246 с. (наукове видання).

ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ОДНА ІЗ ВАЖЛИВІШИХ ЯКОСТЕЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ МАЙБУТНЬОГО ВИПУСКНИКА

Сотник Ж. Г.

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри фізичної культури і спорту
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

Для кращого розуміння, що таке «академічна доброчесність» варт розглянути тлумачення терміну і розуміння «доброчесності» в різних мовах та її вагомість у філософів, вчених, відомих діячів.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «доброчесний» характеризує людину з високою моральною чистотою і чесністю, яка живе чесно, дотримується всіх правил моралі [1].

Поняття доброчесність належить до ключових категорій етики і філософії. «Доброчесність» – синонім якому відповідає слов «добротність», а з грецького звучить «арете», що означає зібраність, налагодженість, придатність, гармонію.

Давньогрецький філософ Прокл поділяв доброчесність на такі види, як етичні, політичні катартичні, теоретичні та фізичні. Піфагор називав доброчесністю будь-яке благо. Платон вбачав доброчесністю моральні чесноти, доброчесність вух, тіла загалом [5].

Філософів на той час турбувал питання формування доброчесності, де кожен з них по різному вбачав причини, які впливають на її появу і подальший розвиток. Деякі прихилилися думки, що доброчесними народжуються і притаманні тільки благородним людям. Інші вважали, щоб бути доброчесним, людина самостійн повинна прикласти зусилля, де держава також безумовн відіграє велику роль. Звичайн належне потрібн віддати педагогіці. Свідченням цього є ствердження Платона, який писав, щоб мати добрі природні задатки необхідне правильне навчання, яке дасть відповідні результати, а саме виховає доброчесну людину. І можлив лише при умові правильн побудованої держави, структура якої цілком відображає людську душу [5].

Дещо по іншому розмірковував Платон, який вказував на те, що доброчесність не залежить від природи, навчання, а є божественною долею.

Гесіодо стверджував, що без прикладання зусиль не можлив мати високі моральні чесноти. Формування доброчесності можна досягнути за

допомогою слова вважав Демокрит. І ще цінним є його вислів, що шанування добродетелі рівноцінне шануванню істини.

Аристотель надавав добродетелі, «арете» великого значення, і вбачав, що досягти її дуже складно, оскільки в душі є розумна і нерозумна частини. Від самої людини залежить бути добродетельним чи негідником. Це прав вибору самої людини. Добродетель він пов'язував зі справедливістю, де найкращою людиною вважав ту, яка чинить справедливо стосовно інших, де «честь – це нагорода, яка присуджується за добродетель» [5].

За ствердженнями Сократа добродетель означає: здатність керуватися своїми переконаннями і протистояти хибним думкам інших людей, хоч якими вони не були; боятися слід не зовнішнього осуду, а не вступати в суперечність із собою [5].

Давньокитайський мислитель Сунь-цзи вбачав, що людина за своєю природою зла, тому і добродетель формується завдяки практичній діяльності, а саме вихованню.

Середньовічний філософ Фома Аквінський доводив, що добродетель залежить від свободи волі, яку на жаль можуть стримувати страх, невідання, жадібність, хтивість. Тому і людський рівень свободи у вчинках починається тільки тоді, коли переважає розум.

Кант вбачав, що добродетель є обов'язком і зовсім не є навичкою, звичкою до добрих справ [3].

Згідно суджень Спінози людина прагне добра, де першою добродетеллю вважає підтримку свого існування. Відповідно, діяти добродетельно є тим, що діяти, жити, зберігати своє існування за керівництвом розуму і при тому прагнути до власної користі [4].

На думку античного філософа-неоплатоніка Ямвліха добродетель полягає в солютному поєднанні з Богом [5].

Франсуа Рене де Шатобриан зазначає що, моральні чесноти складаються не з наявності їх переваг, а з відсутності недоліків.

Уминський О. говорить, що добродетель – це свобода, яка не вибирає. Добродетельна людина не задумується, що йому потрібні робити добрі справи, добрий для нього є природним. Добродетельна людина вірна і в малих справах [2].

Всі ці позитивні риси добродетелі є важливими на сьогоднішній день. Американський інвестор Варена Баффетт наводить такі слова, що при пошуку людей на роботу потрібні звертати увагу на три якості: добродетель, інтелект та енергію. І якщо людина не добродетельна, то інтелект та її енергія можуть знищити роботодавця [6].

Добродетель є однією з рис, що характеризує викладача як професіонала і людину. У навчальних закладах йдеться про академічну добродетель, де завдання педагога полягає навчити студентів через призму академічної добродетелі та застосувати теоретичні основи й

практичні інструменти, що посилять її культуру. Академічна доброчесність не зводиться тільки до обговорення академічного плагіату та застосування програмного зезпечення для перевірки текстів на наявність текстових збігів, але й відображається в дизайні освітніх програм та дисциплін, формуванні різних видів контролю щодо засвоєння знань і вмінь, методів комунікації зі студентами та викладання навчальних предметів, а також позитивні риси доброчесності, які були висвітлені у працях філософів, вчених, відомих діячів різних часів.

Література:

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. К., Ірпінь, Перун, 2005. VIII. 1728.
2. Добродетель. URL: <https://azbyka.ru/dobrodetel>
3. Ивин А. А. Философия: Энциклопедический словарь. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.
4. Об этике Спинозы, или человек человеку Бог. URL: <https://ebrk.livejournal.com/28883.html>
5. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. Житомир, Вид-в ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416.
6. Чому доброчесність – одна з найважливіших якостей і як її прищеплювати в школах. URL: <https://nus.org.ua/articles/chomu-dobrochesnist-odna-z-najvazhlyvishyh-yakostej-i-yak-yiyi-pryshheplyuvaty-v-shkolah/>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПРОЦЕСУ «ЩАСТЯ» У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Срібна О. В.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри безпеки польотів

факультету льотної експлуатації та

обслуговування повітряного руху

Льотної академії Національного авіаційного університету

м. Кропивницький, Україна

Узагальнене психологічне визначення поняття «щастя» пов'язан із тлумаченням його як відчуття наповненості буття, радості і задоволеності життям, які покладен в основі оптимального, здорового й ефективного існування особистості.

Безумовно, усі бажають бути щасливими. На думку А. Маслоу це одна з актуальних потреб людини [4, с. 449]. Щастя водночас може бути стійким і несподіваним, нетривалим. Отже, феномен щастя сповнений парадоксами. Один із найпопулярніших: чим більше людина прагне до щастя, тим менш досяжним вон виявляється. А народна мудрість говорить, що люди похилого віку почувають себе більш щасливими, ніж молодь, щастя не можна придбати [6, с. 114].

Науковці доводять: фактори, що спричиняють відчуття благополуччя і щастя, – це рівень серотоніну і дофаміну в головному мозку.

Варт зауважити, що «щастя» – категорія індивідуальна, а не групова. Щаслива група (наприклад, «щаслива родина», «щаслива країна») – це спільнота, де усі почуваються щасливими (хоча це малоймовірно). Особливе місце тут займає відчуття людиною щастя у контексті приналежності до певних релігійних груп духовно-психологічних течій.

З давніх часів філософи з'ясовують, у чому полягає щастя, як можна його досягти і завдяки чому людина почуває себе щасливою нещасною. У межах двох етико-психологічних концепцій – гедонізму (Епікур: стремління до задоволення є основою моральної поведінки) і евдемонізму (Аристотель: стан щастя припускає спрямованість людини відповідати власному призначенню) – вирішувалася ця проблема, вона досліджується в сучасних психологічних школах. Ідеї гедонізму знайшли втілення у біхевіоризмі і психоаналізі, а також в окремому напрямку – гедоністичній психології.

Положення евдемонізму відображаються у теоріях особистості в гуманістичній, екзистенційній, позитивній психології: «повністю функціонуюча особистість» (К. Роджерс) [7, с. 475], «особистісна ідентичність» (Е. Еріксон) [5, с. 270], «самоактуалізація» (А. Маслоу) [4, с. 450], концепція «аутентичного щастя» (М. Селігман) [5, с. 290].

Як відзначав А. Маслоу, ситуації самоактуалізації спостерігаються у житті кожної людини [7, с. 477]. Такі ситуації – «пікові переживання» – дозволяють індивіду нути рис «особистості, яка самоактуалізується». Наприклад, у коханні під час сприймання витворів мистецтва, коли світ постає наповненим, людина підіймається надо власним «Я» і гостр відчуває позитивні цінності: Любов, Істину, Добро, Красу, Справедливість. Власне, у ці моменти особистість нуває ширості свого «Я» – рішучого, цілеспрямованого, відповідального, надійного, спонтанного, чесного, самодостатнього, творчого. Проте ці переживання можуть спричинити загрозу застосовування штучних стимуляторів щастя – наркотиків – задля досягнення бажаного стану.

Відчуття «аутентичного щастя» на думку М. Селігмана [5, с. 293], пов'язані із такими його головними чинниками: «сімейне коло» (суб'єктивне благополуччя на 50 % успадковується від біологічних батьків); «індивідуальний рівень» щастя (характерний для певної

людини); «суб'єктивна якість життя (зовнішні обставини, а також стосунки між людьми – кохання, дружба, добрі сімейні відносини, релігія). Учений зауважує, що щастя складається також із двох типів переживань: задоволення і задоволеності [8, с. 360]. Задоволення характеризується сильним чуттєвим емоційним компонентом (екстаз, захоплення), і в ньому майже не задіюються когнітивні процеси. Задоволеність не завжди виявляється як сильне почуття і проявляється, коли людина займається цікавими для неї справами, розчиняється в улюбленій діяльності і в такий спосіб стикається із сильними властивостями своєї особистості.

На підставі результатів теоретичного аналізу поняття «щастя» нами проведено експериментальне дослідження, у процесі якого була зроблена спроба з'ясувати ставлення студентів – майбутніх психологів – до названої проблеми.

Мета дослідження – визначити суб'єктивні уявлення й особливості ставлення сучасного студентства до щастя.

У дослідженні застосован методику дослідження системи життєвих смислів Д. О. Леонтьєва; методику «Індекс життєвої задоволеності» Н. В. Паніної [2, с. 283].

За результатами дослідження можна визначити, що:

1) домінантним показником в групі досліджуваних є переважання локус-контролю Я (Я – хазяїн життя). Тобт у досліджуваних переважає уявлення про себе як про сильну особистість, яка вирізняється свободою вибору для розбудови власного життя відповідн до обраних цілей й смислу;

2) водночас, спостерігається середній рівень показника: «цілі у житті», що означає раціональність і виваженість життєвих цілей. Тобт характерною є усвідомлена спрямованість до реалізації життєвих цілей і врахування життєвих обставин;

3) середній рівень за показником: «процес життя зацікавленість й емоційна насиченість життя», що інтерпретується як сприймання власного життя досліджуваними в середньому як достатнь цікавого й наповненого смислом, а також спрямованість у майбутнє й раціональність. Отже, досліджувані в цілому задоволені власним життям, планують майбутнє й не є гедоністами, що живуть лише теперішнім моментом;

4) середній рівень за показником: «результативність життя і задоволеність самореалізацією» дозволяє стверджувати, що досліджувані знаходяться в процесі самореалізації, їм ще важк оцінювати результати власного життя, б все ще попереду, але середні бали є показником нейтрального ставлення до результативності й продуктивності власного життя;

5) середній рівень за показником: «локус – контролю життя, здатність до керування життям» – дозволяє висловити твердження щодо наявності у досліджуваних відчуття здатності керувати власним життям, враховувати обставини, реалії життя, власні сили й можливості;

б) середній рівень за показником: «загальний показник життєвих орієнтувань» – дозволяє зауважити, що в цілому особи, які брали участь у дослідженні, є достатньо цілеспрямованими, зацікавленими власним життям, здатні керувати собою й відчувати власну відповідальність за рішення, що приймаються.

7) з-поміж індивідуальних показників виявляються такі варіації: у одних, провідним смисложитєвим орієнтиром є спрямованість на реалізацію життєвих цілей (але не завжди враховуються реальні обставини); здатність відчувати задоволення від продуктивності і насиченості життя; у інших трактується як сприйняття власного життя як цікавого й емоційно насиченого, задоволеність саме емоційною стороною життя, діяльності; виявлені здатність сприймати себе господаркою власного життя, відповідальною за рішення, вибір і результат діяльності, спрямовану на самореалізацію й досягнення власних цілей у житті.

Отже, наприкінці викладу варт зазначити: що «щастя» як цілісна система, вирізняє таку ієрархічну структуру: онтологія щастя (витоки і передумови щастя, а саме: радість, ієрархія благ) і характеристики – діяльність і час (розподіл за ступенем пріоритетності); гносеологія щастя (пізнання смислу щастя, що постає на двох взаємодіючих рівнях: внутрішньому і зовнішньому, які визначаються індивідуальними характеристиками, суспільними стереотипами, етнокультурними особливостями); аксіологія щастя (цілевизначений характер щастя, що уявляється через ціннісний ряд, прийнятий у культурі певної спільноти).

На підставі отриманих даних, можна стверджувати, що студенти – майбутні психологи – достатньо задоволені власним життям, спрямовані на самореалізацію й досягнення життєвого успіху. Відчуття себе суб'єктом власного життя є важливим чинником у реалізації життєвих цілей і смислів, які опосередковують життєві плани і проекти.

Література:

1. Василюк Ф. Е. Психотехника переживания: учеб. Пособие М. : ГПО "АХИЛЛ", 1991. С. 2.
2. Горностай П. П., Титаренк Т. М. Психологія особистості: Словник-довідник. К.: Рута, 2001. С. 263 – 293.
3. Дьяконов Г. В. Психологія діалога: теоретико-методологічне дослідження. Кировоград.: РВЦ КГПУ ім. В. Винниченко. 2006. С. 693.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб: Евразия, 2001. С. 448-472.

5. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. Большая университетская библиотека СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. с. 672.
6. Рікер П. Інтелектуальна автобіографія. Любов і справедливість. Київ: Дух і літера, 2002. С. 114.
7. Роджерс К. Р. Взглядю на психотерапию. Становление М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. С. 474-478.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия ,СПб: Питер, 2000. С. 373.

МЕТОДОЛОГІЯ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Степашко В. О.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри менеджменту, практичної психології
та інклюзивної освіти*

*Університету Григорія Сковороди в Переяславі
м. Переяслав, Київська область, Україна*

Заклади вищої освіти (ЗВО) України функціонують в умовах ринку, невизначеності інформації, нестільності. Метою запровадження змін у ЗВ є активізація внутрішнього потенціалу соціально-педагогічної системи та спрямування її на динамічний розвиток (мовиться про перехід системи на вищий рівень функціонування).

Методологічну основу управління процесом розвитку ЗВ становлять закони: взаємодії та зворотного зв'язку, відповідності функціонування соціально-педагогічних систем вимогам середовища; авторські теорії та концепції; фундаментальні філософські, педагогічні та психологічні наукові ідеї та положення; загальні та часткові закономірності; філософія гуманізму, яка проголошує особистість як найвищу цінність суспільства.

Функціонування соціально-педагогічної системи відбувається відповідно до законів єдності аналізу і синтезу, пропорційності (співвідношення між частинами цілого), композиції (ціль діяльності підсистеми одночасно є однією з підцілей діяльності всієї системи), самозбереження (кожна система прагне зберегти себе як цілісне утворення), організованості (в системі не може бути більше порядку, ніж інформації), онтогенезу (кожна організація в своєму розвитку проходить життєві цикли: становлення – розквіт – згасання). Для неї характерні комплексність, формалізація, співвідношення централізації і децентралізації (центрамуму і децентрамуму за В. Пікельною).

Будь-яка організація розглядається так: це *група людей (персонал)* – перший змінний чинник; другою ситуаційною змінною є *структура* організації (мовиться про кількість, складо її підрозділів, рівнів управління); третьою внутрішньою змінною є *постановка завдань*; четвертим змінним чинником є *технологія*.

Системна методологія в управлінні процесом розвитку закладу вищої освіти – це по перше, напрям пізнання практичної управлінської діяльності керівника ЗВ та його заступників, що охоплює комплекс методологій освітнього, інформаційного, інноваційного, ситуативного, стратегічного, адміністративного менеджменту; по друге, – система методологічних знань, що охоплює теорію управління; по третє, – організаційні механізми процесу управління та розвитку системи управління закладами вищої освіти.

Поняття «*управління*» процесом розвитку ЗВ необхідно розглядати так: це самостійна галузь наукових знань; цілісна система; цілеспрямована діяльність; спосіб мисленнєвої діяльності керівника; специфічна форма філософсько-наукового знання на певному етапі його розвитку; динамічний процес.

Відповідн до теорії діяльності та її структури система управління процесом розвитку ЗВ містить у своєму складі такі компоненти: мета, предмет, завдання, теоретичне обґрунтування, методологія, суб'єкти діяльності, зміст, методи, форми, засоби, умови, процесуальна основа, кінцевий результат діяльності. Отже, система управління процесом розвитку ЗВ є цілеспрямованою, діяльнісною.

Методологічною основою феномену «*управління*» процесом розвитку ЗВ є закони логіки, раціоналізм (форми і способи раціональної діяльності керівника); закономірності, принципи, концепції.

Розроблен *завдання* щодо рівневої методології управління процесом розвитку закладу вищої освіти. Вони виглядають так:

1. На *філософському* рівні здійснити системний аналіз структури змісту управлінської діяльності керівника ЗВО.

2. На *загальнонауковому* рівні здійснити всебічний аналіз цільових функцій керівника ЗВ відповідн до універсального управлінського циклу, функційних прав та обов'язків.

3. На *конкретно-науковому* рівні розробити теорію управління процесом розвитку ЗВО, концепцію синергетичного управління; сформулювати принципи і закономірності управління процесом розвитку ЗВ та охарактеризувати їх, застосовуючи сукупність підходів, спеціальні методи дослідження проблеми.

4. На *методичному* (технологічному) рівні дослідження проблеми управління процесом розвитку ЗВ розробити креативну *технологію*, здійснити апробацію даної технології та експериментальн перевірити ефективність її функціонування; розробити концепцію та програму

розвитку ЗВО; окреслити шляхи (способи) та засоби (мовиться про технологію та інновації) переведення системи управління процесом розвитку ЗВ на вищий енергетичний рівень функціонування (рівень гомеостазу); визначити та охарактеризувати організаційні, педагогічні, психологічні умови забезпечення якості управління процесом розвитку закладу вищої освіти.

Складником методології є такі *принципи* побудови організаційної структури управління процесом розвитку ЗВО: оптимальності субординаційних рівнів управління (оптимальна кількість – п'ять); поєднання субординаційного (вертикального) та партисипативного (горизонтального) управління; співвідношення централізації та децентралізації; функційного розподілу повноважень відповідні до кваліфікації і компетентності суб'єктів; оптимального використання інструментів моніторингу на підсистемних рівнях управління процесом розвитку ЗВО; динамізму організаційної структури системи управління процесом розвитку закладу вищої освіти [1].

Управління процесом розвитку ЗВ в дослідженні розглянут (з позицій системного підходу) як цілісну динамічну систему.

Основою системної методології є *системний підхід*. Він розглядає організацію (ЗВО) так: це складний комплекс взаємозалежних і взаємодіючих змінних. Сутність системного підходу зводять до наступного: формулювання цілей; досягнення поставлених цілей при мінімальних витратах на основі порівняльного аналізу альтернативних шляхів, методів, засобів досягнення цілей та здійснення відповідного вибору; кількісне оцінювання цілей, методів і засобів їхнього досягнення. Системний підхід дає можливість простежити властивості системного об'єкта (ЗВО) у тісному зв'язку його структури та функцій в їх динаміці. Системний аналіз є основою для розроблення та впровадження керівником динамічних конкурентних стратегій розвитку закладу вищої освіти.

Суттєві постійні зміни в освітньому законодавстві (нововведення, рейтинги ЗВО) є дестабілізуючою зовнішньою змінною, яка спрямована з одного боку, на дестабілізацію соціально-педагогічної системи, а з іншого, – на впорядкування внутрішніх елементів системи, мобілізацію її внутрішнього потенціалу.

Відповідні до синергетичної концепції «паралельного лідерства» Д. Ендрюс [2] основою управління процесом розвитку ЗВ є комунікативна взаємодія керівника, Ради ректорів, МОН України, науково-педагогічних працівників, місцевих органів влади, громад.

В управлінні процесом розвитку ЗВ важливими є такі чинники: філософська основа; спосіб визначення загальної мети і завдань; трансформація завдань у функції управління кожного виконавця; механізм розподілу функцій; предмет і характер контролю.

Вище викладене дає підстави сформулювати такі часткові *закономірності* управління процесом розвитку ЗВ на засадах синергетичного підходу: 1) що вищий рівень сформованості функційно-посадової компетентності та розвитку творчого потенціалу керівника ЗВО, т ефективнішими є управлінські рішення; 2) що вищий рівень створених у ЗВ сприятливих організаційних, педагогічних, психологічних умов, т результативнішою є освітня, наукова, науково-дослідницька, інноваційна діяльність; 3) що вищий рівень інформаційного, методичного, технологічного, організаційного, психологічного зепечення управління процесом розвитку ЗВО, т більш обґрунтованими, надійними є ухвалені рішення; 4) від обсягу та своєчасності реалізованих суб'єктами управління процесом розвитку ЗВ цільових функцій залежить якість основних видів діяльності; 5) закладо вищої освіти здатний постійн підвищувати якість освітнього процесу, якщо суб'єкти управління процесом розвитку ЗВ застосовуватимуть технологічний інструментарій синергетичного управління, узгоджуватимуть цілі лінійного та субординаційного управління; цілеспрямован сполучатимуть зовнішнє управління та самоуправління.

У ході дослідження означеної проблеми сформульован *правила* управління процесом розвитку ЗВО: прозорість цілей та завдань; узгодженість цілей на підсистемних рівнях управління зі стратегією; простота структури системи управління (чотирирівнева структура, у тому числі підсистема самоуправління (здобувачі); мінімальний складо суб'єктів управління; демократичні засади управління та гласність; дотримання правил адміністративної етики; використання системи стимулів; прозорість системи звітності, розрахунків, обліку витрат та фінансових надходжень; планування системи кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників; об'єктивність в оцінюванні якісних показників результативності освітньої та інших видів діяльності; створення сприятливого психологічного клімату в колективі; зв'язок системи управління із зовнішнім середовищем.

Література:

1. Степашк В. О. Освітній менеджмент: практичний аспект: навч.-метод. посіб. Київ: Кафедра, 2017. 348 с.
2. Andrews, D. Working together to enhance Shool outcomes: An Australian case study of parallel leadership. *Leading and Managing*. 2008. Vol. 14, No. 2. P. 45-60. <https://www.researchgate.net/publication/228642726> (дата звернення: 15. 11. 2021).

ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сторож О. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології та психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету
м. Рівне, Україна*

Актуальність дослідження. Досягнення якісн нового стану сучасного суспільства неможливе без кардинального покращення рівня підготовки висококваліфікованих фахівців, що зумовлює необхідність зезпечення вищими навчальними закладами їхньої успішній соціалізації як чинника здобуття якісної освіти та професійного становлення особистості.

Зазначимо, що як слушн стверджує М. Менденс, якість освіти не є модою, не є формою керівництва, вона є умовою виживання в суспільстві, і саме вищі навчальні заклади спонукають людей діяти якісно.

Сутнісною характеристикою життя у сучасному світі стали швидкі зміни. Прискорення темпів соціальної динаміки, перетворення старих і виникнення нових соціальних структур, трансформація соціальних ідеалів і цінностей неминуче задають нові параметри перебігу соціалізації, ставлячи до її суб'єкта підвищені вимоги щодо формування нових моделей соціальної поведінки, конструювання системи цінностей та індивікаційних особистісних структур. Водночас необхідно підкреслити, що на сучасному етапі духовних та матеріальних суспільних трансформацій відбувається становлення нового типу особистості, який формується на нових ціннісних нормативних засадах.

У зв'язку з цим об'єктивн необхідною стає потреба і в особистісних трансформаціях, передусім, у напрямі досягнення гнучкості, сформованості творчих якостей. Відповідн варт погодитися з Г. Поляковою, яка стверджує, що творчість людей є генератором соціального процесу. Адже завдяки активності творчих особистостей не припиняється процес інновацій, отже, зезпечується суспільний прогрес, а послення їхнього творчог потенціалу означає розпадо і застій системи [1].

Таким чином, творчість виступає своєрідним механізмом адаптації особистості до соціальних змін, що відбуваються, а для того, щоб внутрішнь відповідати сучасній дійсності, людина повинна не прост вміти адаптуватися до нової ситуації, але й бути спроможною змінити її, змінюючись, розвиваючись при цьому сама.

Мета тез: здійснити теоретичний і прикладний аналіз основних аспектів творчої соціалізації студентської молоді.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблеми соціалізації особистості присвячена значна кількість вітчизняних і зарубіжних досліджень у різних галузях науки: культурантропології (Ф. Боас, В. Малиновський); соціології (Е. Дюркгайм, Дж. Дьют, Дж. Мід); психології (Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Маслоу, Ж. П'яже, В. Петровський, Дж. Ротгер, З. Фройд). Різні аспекти цієї проблеми висвітлювалися у межах соціальної психології: вивчалися питання політичної і економічної соціалізації (Г. Андреєва, А. Коваленко, Н. Дембицька, І. Зубіашвілі, Л. Карамушка, М. Корнев, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, М. Пірен, В. Циба); аналізувалися вікові закономірності розвитку зростаючого покоління в умовах соціальних змін (Л. Божович, М. Боришевський, І. Малкіна-Пих, С. Максименко, Р. Павелків, О. Реан).

Особливої уваги науковці надавали проблемам творчого розвитку особистості. Зокрема досліджувалися питання розвитку і діагностики творчого мислення (Д. Богоявленська, О. Бондарчук, Ф. Вільямс, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, О. Костюченко, О. Кульчицька, Л. Мойсеєнко, В. Моляко, В. Рибалка, В. Роменець, Р. Семенова, М. Смульсон, П. Торренс, О. Тунік); вивчалися сенситивні періоди творчої реалізації особистості (В. Дружинін, Г. Костюк, В. Рибалка, В. Роменець).

При цьому варт зауважити, що предметом дослідження вчених є також взаємозв'язок між обома зазначеними явищами (соціалізацією і творчою активністю особистості) (Г. Алдер, Г. Балл, О. Власова, А. Налчаджян, О. Ніколаєва, К. Роджерс, В. Юркевич, В. Ямницький), що дає підстави для постановки проблеми творчої соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Водночас варт наголосити на тому, що зміст та хід соціалізації значною мірою обумовлений особливостями вікового розвитку особистості.

Численні дослідження щодо таких особливостей у студентському віці засвідчують, що до них належить передусім досягнення певної визначеності у структуруванні самосвідомості (Г. рамова, Г. Андреєва, Л. Божович, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Дж. Роджерс, О. Скрипченко) та переходу на якісний новий рівень моральної свідомості (М. Боришевський); розвиненість та подальший розвиток інтелекту (Ж. П'яже, О. Реан) і творчого мислення (В. Дружинін, Г. Костюк, М. Лейтес, В. Моляко, О. Музика, І. Павлов, М. Парлоф, В. Рибалка, В. Роменець); становлення характеру (О. Лічко), цілепокладання (Ю. Швалб), самооцінки (І. Кулагіна), соціального статусу (С. Максименко, Дж. Морено, Т. Щербан), особистісного самовизначення (Т. Драгунова, Д. Ельконін, Л. Славіна). Зроблені дослідниками висновки переконують у тому, що на цьому етапі розвитку відбувається суттєва переорієнтація соціальної позиції

студентів з позиції реципієнта соціальних впливів до позиції активного суб'єкта, який активн відтворює соціальні норми та відносини в діяльності та завдяки процесу творчої реалізації особистості [1-4].

Спроможність студентів задовольнити ці вимоги зезпечується наявністю в них *творчої позиції* (здатності гнучко, відкрито, адекватн і самостійн реагувати на життєві ситуації, виявляти готовність досягати оптимального для цих ситуацій результату); *спроможності до творчог втілення задумів, планів, завдань* тощо (здатність до розкриття особистістю своїх ресурсів, необхідних для відповіді на виклики навколишнього оточення, що дає їй змогу глибше розкрити своє «Я» у ситуації контакту з іншими); *спроможності до вироблення творчої продукції* – створення власних способів керування життєвими ситуаціями, впливати на інших на основі відомих алгоритмів, схем та сценаріїв діяльності і спілкування [1].

Відповідн актуалізується потреба у розвитку образного і вербального творчог мислення, вдосконалення особистісних характеристик, досягнення соціального визнання та соціального статусу.

Теоретичний аналіз наукових праць, в яких розглядаються питання щодо *пасивної* та *активної* сторін *соціалізації* (Г. Алдер, Г. Батищев, Н. Голованова, В. Дружинін, О. Карпенко, В. Роменець, Л. Смолінчук, В. Юркевич, І. Якиманська), *соціальної творчості*, *соціальної креативності*, *соціальної обдарованості* (Т. Балобанова, О. Власова, Л. Єрмолаєва-Гоміна, Е. Ландау, О. Ніколаєва, О. Кульчицька, Л. Попова, Р. Семенова, О. Тургенєва) *творчої адаптації* (А. Налчаджян, К. Роджерс, В. Ямницький) *вікових* особливостей студентів (М. Боришевський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка, В. Роменець, Ю. Швалб) привів до розуміння феномену *творчої соціалізації особистості*, який звучить як активне входження особистості до суспільства та забезпечується творчо-перетворюючими діями, що реалізуються в соціумі заради досягнення позитивних змін у процесі опанування традицій, норм і цінностей культури (Л. Коломийченко, О. Туріна) [1; 2; 4].

Виходячи з вище згаданих концепцій і підходів постає питання розвитку творчої соціалізації Серед студентської молоді, яку варт реалізовувати через наступні кроки психологічних взаємодій, а саме трьох послідовних рівнів:

1) *проблемно-адаптаційний*: основна задача якого полягає у виявленні і подоланні стереотипних (шлонних, дезадаптаційних) форм поведінки у молоді;

2) *рефлексивно-творчий*: основна задача якого полягає у опануванні молоддю процесом рефлексії і методом позитивного мислення, щоб будувати модель успішної творчої особистості і розвивати основні

особливості творчого мислення для продуктивного і результативного вирішення професійних і життєвих задач;

3) *творчо-адаптаційний рівень*: основна задача якого полягає в інтеграції нутот досвіду студентами протягом двох попередніх рівнів і впровадження його у життя. Розвиток цілепокладання і системно-цілісного та творчого відношення до минулого, теперішнього і майбутнього [1; 4].

Дані рівні передбачають успішне протікання процесу формування нових вмінь і навичок для успішної творчої соціалізації в суспільстві студентської молоді.

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз творчої соціалізації студентів відкриває *перспективи* для подальшої розробки та вивчення проблеми *творчої соціалізації особистості* на різних вікових етапах та в будь-яких соціальних сферах життя людини.

Розгляд зазначеної проблеми у контексті її зезпечення вищими навчальними закладами є особлив важливим, оскільки якісна освіта в них дає можливість студентам творчо соціалізуватися у суспільстві і знайти своє місце в певній професійній діяльності.

Література:

1. Сторож О. В. Теоретико-методологічний аналіз творчої соціалізації студентів. *Психологічні основи зезпечення активності освіти у вищому навчальному закладі*: монографія / за ред. В.М. Ямницького, передмова та післямова Р.В, Павелківа. Рівне : О.Зень, 2015. С. 33–62.
2. Туріна О. А. Культуротворчі чинники творчої соціалізації особи. *Вісник Книжкової палати*. 2011. № 1. С. 35–40.
3. Циба В Т. Соціологія особистості : системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навч. посіб. К. : МАУП, 2000. – 152 с.
4. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості: монографія. Одеса : СВДО Черкасов М. П. ; Рівне : РДГУ, 2004. – 360 с.

COMMUNICATION PROCESS

Stukalo O. A.

*Senior Lecturer of Philology Department,
Dnipro State University of Agriculture and Economics
Dnipro, Ukraine*

The communicative activity of the teacher is a process of constant knowledge of the situation, conditions of communication, social environment, oneself, the opposite side. Otherwise, he will act blindly, by trial and error. Only on the basis of operational research, analysis of the situation, he will find adequate means to ensure pedagogically appropriate communication.

The process of communication as a conscious action of two subjects has goals (mutual understanding), content (intellectual, emotional, spiritual essence of information), methods (methods used), and result (consequence of communication). It involves the emergence of changes between the initial and final state of the subjects (a certain increase – a change in their own consciousness, inner image due to awareness of the world, the specific situation and themselves in it, their own position, purpose, content, method, result of communication).

Communication is known to be a two-way flow of information. It is important quality of information, its completeness, content, form, which allows not only quickly and correctly forming an idea of the problem, but also to choose partners, develop its strategy and tactics, determining adequate methods and means to achieve specific goals. The effectiveness of communication depends on the clarity, availability of information.

Information interaction of communication subjects is mediated by the influence of information (direct and feedback), the quality of its encoding and decoding. Feedback (in verbal or non-verbal forms) expresses the degree of assimilation of understanding of the message, trust in it, agreement or disagreement with it, changes the communicative roles of the subjects of communication. Feedback streams can carry data about each subject of communication, and about their interaction: the degree of mastery of the means of communication, the formation of communication skills; the level of preparation of teachers for communication and the level of formation of their professionally significant communicative skills, qualities, experience; ability to model the communication process.

In the process of information exchange, the teacher must emphasize the correctness of information transfer, its proper understanding by students, to realize that at each stage of the communication process; information is partially lost, distorted. During communication, the following modifications of information appear: information that the sender intends to transmit

(his thoughts); the information transmitted was actually expressed; interpreted information; information that has finally remained in the listener's memory.

Implementation of the communication process is possible under the following conditions:

1) the presence of a common communicative space for the subjects of communication – the social and psychological environment that affects the subjects of communication information (its content, value, novelty), means of communication (verbal, non-verbal, information and communication), adopted in a particular educational environment (educational institution, student group, class) rules of communication, moral norms, customs, speech rituals, etc.;

2) the use of a single system of codification and decoding of information, signs and their meanings (reflection of the most essential and generalized features of objects and phenomena), meanings (subjective meaning, which acquires an expression in context). The presence of a single sign system allows the teacher and the student to properly navigate in a particular field of knowledge;

3) adequate understanding of the information exchanged by participants in the communication process. Understanding – comprehension of specific information transmitted through words, signs, deeds, actions; human ability to comprehend the content, meaning of information; display the text and re-evaluate it in a new context. It is about the understanding direct meaning of individual words, phrases, expressions in general; directly expressed opinions (understanding of the subtext); clearly undefined motives for behaviour or individual actions of a person (interlocutor), etc. In each communicative situation, the mechanisms of understanding and its results differ in nature and levels. Thus, the meaning of a word can be understood only in the context of a sentence as the smallest unit of speech that expresses a complete thought. At the same time, the meaning of a single sentence can be understood only in the context of a certain passage of text (the principle of interaction of parts and the whole);

4) the optimal combination of verbal and non-verbal means of communication in the process of information exchange, which requires appropriate communicative knowledge, skills and abilities, communicative experience;

5) prevention and overcoming of possible communication barriers – absolute or relative, subjectively experienced or actually existing obstacle to effective communication. Communication barriers are social or psychological in nature. They are due to motivational and operational, individual and psychological, social and psychological features of the subjects of communication, differences in language, culturally determined norms of communication, in the interaction of representatives of different cultures and nations; misunderstanding by another person, lack of information;

6) taking into account the unique personalities of the subjects of communication, their communicative knowledge, skills, abilities, experience. Communicative knowledge is a generalized experience of mankind in communicative activities, the reflection in the minds of people of communicative situations in their causal relationships. They become professional when they are transformed and built into an individual model of practical solution of a communicative problem, when their acquisition is motivated by individual and personal needs.

A feature of communicative knowledge is complexity, which requires the teacher to be able to synthesize material for successful solving of communicative tasks, analysis of communicative situations, and choice of effective means of communication. Communicative knowledge is the basis of communicative skills – communicative actions based on thorough theoretical and practical training, which allows you to creatively use communicative knowledge, skills to reflect and transform reality. Formed in the process of communication, communication skills are a consequence of the development of communicative abilities – the ability to communicate with other people. They are manifested in the skills of the subject of communication to enter into social contacts, to achieve communicative goals in interpersonal relationships.

Pedagogical communication consists in communicative interaction of the teacher with students, colleagues, directed on establishment of a favourable psychological climate, on psychological optimization of activity, exchange of thoughts, feelings, experiences, ways of behaviour, habits, and also on satisfaction of needs of the person in support, solidarity, compassion, friendship, etc. It is a complex, multifaceted process of establishing and developing contacts between people, generated by the need for joint activities, which includes the exchange of information, the development of a common strategy of interaction, perception and understanding of another person. It provides transmission through the teacher to students of human culture, the acquisition of knowledge, promotes the formation of value orientations in them.

Pedagogical communication is a system of social and psychological interaction between teacher and student, aimed at creating optimal psychological conditions for joint activities. As a kind of creative activity, pedagogical communication is manifested during the cognition of students by the teacher, in the organization of direct influence on them, in the management of their own behaviour, the organization of the process of relationships.

Pedagogical communication is a multifunctional phenomenon that provides information exchange, empathy, knowledge of the individual, self-affirmation, productive interaction. The exchange of information and the attitude of interlocutors to each other characterize the communicative aspect of communication; cognition of personality and self-affirmation – perceptual; organization of interaction – interactive.

THE PROBLEM OF EMOTIONAL STABILITY: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Tang Zhong

*Graduate Student, Department of fine arts,
musicology and cultural studies
of the Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko
Sumy, Ukraine*

As I. Abolin, M. Dyachenko, V. Ponomarenko and others note, the concept of «emotional stability» includes various emotional phenomena. Thus, some authors consider emotional resilience as «resilience of emotions» rather than functional resilience of a person to emotional conditions. At the same time, «stability of emotions» means both emotional stability, and stability of emotional states, and lack of tendency to frequent change of emotions. Thus, one concept combines different phenomena that do not coincide in meaning with the concept of «emotional stability».

For N. Aminov, E. Milleryan, T. Ribeau, O. Chernikova, and a number of other authors, emotional stability is equivalent to emotional stability, as they speak of the stability of a certain emotional state. Thus, O. Chernikov [11] considers one of the signs of emotional stability the presence of insignificant changes in the values of indicators that characterize emotional reactions, and E. Millerian in the book «Psychological selection of pilots» writes that emotional stability should be understood as insensitivity to emotional factors (along with the ability to control and restrain asthenic emotions) [8].

K. Platonov classifies as emotionally unstable those who have increased emotional excitability and are prone to frequent changes in emotional states. At the same time, the authors recognize the great role of the will in ensuring the effectiveness of activities in the event of strong emotion [9]. M. Levitov [7] connects emotional instability with instability of moods and emotions, and L. Slavina – with the «affect of inadequacy», which is manifested in increased vulnerability, isolation, stubbornness, negativism [10]. L. Badanina, understanding emotional instability as an integrative personality trait that reflects a person's tendency to disturb emotional balance, included in the number of indicators of this property increased anxiety, frustration, fears, neuroticism [3].

Foreign authors also consider emotional instability from a similar perspective. Thus, K. Izard considers emotional instability as mild excitability, pessimism, anxiety, mood swings [5]. V. Vilyunas main characterizes emotional instability (neuroticism), which is characterized by a person's

sensitivity to emotional situations [4]. Close to this definition of the concept of «affective stability», which means the absence of neurotic symptoms and hypochondriac manifestations, calm, stability of interests [5].

Thus, emotional stability, from the point of view of the above authors, is characterized by emotional calmness, invulnerability, ie non-human response to emotional stimuli, situations. Some authors understand emotional stability not as emotional calmness, but as a predominance of positive emotions (L. Abolin, A. Olshannikova). V. Pisarenko considers emotional stability as «such a property of personality that provides stability of asthenic emotions and emotional arousal under the influence of various stressors» [1].

In other cases, emotional stability is understood as a degree of emotional arousal that does not exceed the threshold value, does not violate human behavior (J. Reykovsky) and even has a positive effect on efficiency (V. Pisarenko, O. Chernikov, etc.). Thus, O. Chernikova writes that «the emotional stability of the athlete is manifested not in the fact that he ceases to experience strong sports emotions, but in the fact that these emotions reach the optimal degree of intensity» [11]. According to V. Marischuk, emotional stability is the ability to overcome the state of excessive emotional arousal when performing complex activities. Yu. Bludov connects the reliability of activity with emotional stability: «Emotional stability is a property of temperament that allows you to reliably perform target tasks ...». He believes that emotional stability is ensured by the optimal use of reserves of neuropsychological emotional energy.

L. Abolin considers it legitimate to understand emotional stability as the stability of productivity of activities carried out in stressful conditions. Realizing the weakness of this position due to the fact that this definition does not reflect the actual emotional phenomena, L. Abolin clarifies and expands it, noting that emotional stability – is, above all, the unity of different emotional characteristics aimed at achieving the goal. goals. Based on this, he gives the following broad definition of emotional stability: «Emotional stability – is a property that characterizes the individual in the process of intense activity, individual emotional mechanisms which, harmoniously interacting with each other, contribute to the successful achievement of the goal». L. Abolin argues that this is a functional system of emotional regulation [1]. Thus, the main criterion of emotional stability, according to many scientists, is the effectiveness of activities in an emotional situation.

V. Sudakov includes in the definition of emotional stability a person's ability to successfully solve complex and responsible tasks in a tense emotional environment. J. Reykovsky defines emotional stability as the ability of an emotionally excited person to maintain a certain direction of their actions, adequate functioning and control over the expression of emotions. M. Aminov attributes high emotional stability to those individuals who «better control their own emotional reactions» [2].

As we can see, in these definitions, emotional stability is seen as the ability to suppress emotional reactions, is «willpower», which is manifested in patience, perseverance, self-control, endurance (self-control), which lead to stability and efficiency.

A significant contribution to the study of the problem of emotional stability of the individual is the structural-dynamic theory of personality K. Levin. In his view, needs are the driving force of human behavior. The author proposes to consider the need as a dynamic state that arises in a person as a result of some intention or action. He notes that real needs are those that presuppose intention, is those that contribute to a person's adaptation to a problematic situation, is the resilience of the individual. Resistance to external influences is greatest when the subject not only makes decisions, but also begins to take specific, purposeful actions in a given direction [6].

The emotional stability of a person directly determines his vitality, physical and mental health. The basis of emotional stability is complementarity, harmonious unity of stability and variability. The life path of an individual is built on the basis of stability, without it it is impossible to achieve life goals. It promotes and strengthens self-esteem, helps in accepting oneself as a person and an individual.

Thus, important components of emotional stability of the individual are: the ability to full self-realization, personal growth with timely and adequate resolution of intra-personal value and motivational conflicts; relative stability of emotional tone and favorable mood, ability to emotional and volitional regulation, motivational tension adequate to the situation.

The emotional stability of the individual also requires the ability to resist external influences, adhering to their goals and intentions. The specificity of volitional processes is the conscious overcoming of human difficulties on the way to the goal. Psychological features of emotional stability of the individual are manifested in the processes of mental self-control and self-regulation.

References:

1. олин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань : Изд-в Казан, ун-та, 1987. 261 с.
2. Аминов Н. А. Мотивация успеха – неуспеха и ее морфофизиологические корреляты. побудительной функции эмоции успеха – неуспеха. *Новые исследования в психологии*. 1985. № 1 (32). С. 23-26.
3. Баданина Л. П. Соотношение психологических и нейропсихологических коррелятов эмоциональной неустойчивости у младших школьников : дис. канд. пс. наук : 19.00.07 : СПб., 1996. 215 с.
4. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М. : Изд-в МГУ, 1990. 288 с.;
5. Изардо К. Эмоции человека. М. : Изд-в МГУ, 1980. 439 с.

6. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М. : Смысл, 2001. 572 с
7. Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера. Изд-в СГУ, 2009. 293 с.
8. Милерян Е. А. Психологический отбор летчиков. Киев : Наукова думка, 1966. 189 с.
9. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986. 378 с.
10. Славина Л. С. Ограничение объема роты как условие ее выполнения в состоянии «пресыщения». *Вопросы психологии*. 1969. № 2. С. 72-78.
11. Черникова О. А. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена (Серия «Библиотечка спортсмена»). М. : ФиС, 1971. 47 с.

ОБДАРОВАНІСТЬ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Толопко О. О.

викладач психолого-педагогічних дисциплін

Комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж»

м. Одеса, Україна

Економічні та соціальні перетворення в Українській державі зумовили необхідність реформування всіх ланок системи освіти. Передо сучасною школою постал завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Нова українська школа повинна зеспечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів.

Проблема виявлення та розвитку обдарованості учнів у сучасній вітчизняній науці розроблена на достатньому рівні. Реалізація навчання обдарованих дітей, зокрема учнів початкових класів, пов'язана з певними недоліками професійної підготовки вчителів. Нерідк обдарована дитина викликає у вчителя негативне ставлення у контексті усвідомлення потреби у специфічній та складній діяльності за умови дефіциту відповідних знань щодо її організації.

У психологічній, дидактичній та методичній літературі розглядають різні аспекти досліджуваної проблеми, зокрема:

- проблеми обдарованості у психології (Д. Богоявленська, Ю. Гончарук, М. Гудь, В. Калашин, О. Кульчицька, М. Розенова),
- навчання обдарованих дітей (З. Бактори, М. Бургін, Г. Степенко, Н. Докшина, С. Кошель);
- методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості (А. Венгер, М. Волощук, О. Зазимк Т. Марцинковська, Н. Стародубцева, В. Холмовська, Е. Щелбанова);
- характерні риси обдарованих дітей (Г. Костюк, Н. Нестеренко),
- особливості роботи з обдарованими дітьми (О. Антонова, Ю. Гільбух, О. Губеко, Л. Жук, Р. Науменко, Л. Туріщева) [2].

Аналізуючи поняття «обдарованість», дослідники розглядають його по-різному. Досить част науковці порушують питання щодо зв'язку обдарованості з інтелектом, ролі середовища та спадковості у розвитку обдарованості, механізмів функціонування творчої обдарованості та технології виявлення обдарованих школярів.

У психологічному глумачному словнику поняття «обдарованість» має декілька значень, а саме:

- якісн своєрідне сполучення здібностей, що зезпечує успішність виконання діяльності;
- загальні здібності їх характеристики, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень та своєрідність її діяльності;
- розумовий потенціал інтелект;
- цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей та здібностей до навчання;
- комплекс задатків, природних даних, характеристика ступеня та своєрідності природних передумов здібностей;
- талановитість;
- наявність внутрішніх умов для видатних досягнень у діяльності [5].

Обдаровані діти – діти, в яких у ранньому віці виявляються здібності до виконання певних видів діяльності. Розвиток обдарованих дітей випереджає рівень їх однолітків. Відчутною ознакою обдарованості є прискорений розвиток її інтелектуальних здібностей. Для обдарованої дитини характерними є висока активність розуму, підвищена схильність до розумової діяльності, інтерес до певного виду діяльності, елементи оригінальності в ній, схильність до творчості [3].

Можна виділити наступні види обдарованості:

- спеціальна (художня, музична, спортивна тощо) – високі досягнення у різних галузях творчості і виконавської майстерності;
- загальна (інтелектуальна) – швидке оволодіння основними поняттями, легке запам'ятовування і збереження інформації;
- академічна – успішність у засвоєнні окремих предметів;
- творча – характеризується здатністю висувати нові ідеї блискуче використовувати те, що вже стал нутками суспільства;

- соціальна – схильність до встановлення конструктивних взаємовідносин з іншими людьми;
- практична – здатність до підприємницько-практичного мислення;
- однобічна виключи високий рівень розвитку однієї групи здібностей, всі інші розвинені нижче середнього.

Зазначені види обдарованості не ізольовані один від одного: людина може бути обдарованою по відношенню до цілої групи споріднених здібностей. Але всі види обдарованості обов'язков передбачають певний рівень розвитку розумових здібностей. Чим вищий цей рівень, тим ефективніше її діяльність у тій іншій спеціальній сфері. Увага до обдарованої дитини не повинна вичерпуватися лише періодом її навчання.

Як же дізнатися, які здібності має учень? Найперше, шляхом спостережень за дітьми, аналізу їхнього ставлення до різних видів діяльності й оцінки якості та результатів цієї діяльності.

Але здібності людини проявляються лише в діяльності. Тому вчитель повинен спеціально організовувати таку діяльність, яка створювала б умови для виявлення здібностей. Зрозуміло, що ця діяльність має бути не надуманою, а доцільною, логічно впливати з життя, побуту чи навчання дітей. Наприклад, під час самопідготовки темпо роботи у всіх різних, частина учнів впоралась із завданням раніше, вони нудьгують, заважають іншим. У такій ситуації, що складається щоденно, вчитель може одним учням порекомендувати розв'язувати математичні шаради, іншим – придумати задачі тощо. За реакцією учнів, їхнім ставленням до порадо вчителя можна робити певні висновки не лише про інтереси, захоплення учнів, а й про їхні здібності.

У роботі з обдарованими дітьми можуть бути використані такі форми навчання: індивідуальні, фронтальні (дискусії, семінари, дебати, організаційно-діяльнісні й рольові ігри), групові (парні, постійні групи зі зміною функцій, груповий поділ класу з однаковими завданнями, з різним завданням, із загальним звітом кожної групи передо усім класом). Особливою популярністю Серед обдарованих дітей користуються дискусійні форми (симпозіуми, дебати, круглі столи, невеликі сесії, ділові бесіди, інтерв'ю, шкільні лекції, семінарські заняття). Ці форми дають можливість учням розвинути власні риторичні здібності, опанувати методику дискусії, удосконалювати вміння висловлюватися та спілкуватися [4].

Виходячи із вищезазначеного вважаємо: виявлення обдарованих дітей та подальший розвиток їх здібностей та обдарувань є однією з проблем сучасної психолого-педагогічної науки. Чим раніше учитель почне розвивати здібності і талант, тим більше шансів на їх оптимальний розвиток, саме тому так важлив виявити обдарованість у ранньому віці. Робота з обдарованими дітьми вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види

пошукової, розвиваючої, творчої діяльності. Тому що обдаровані діти – це унікальні діти, вони надзвичайн вразливі і потребують особливої уваги. І місія Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути ці здібності і таланти.

Література:

1. Клименюк Ю.М. Обдаровані діти, їх виявлення та діагностика. Проблеми освіти: збірник наукових праць. Спецвипуск. Вінниця-Київ, 2015. С. 46-50.
2. Лавренова М.В., Лалак Н.В., Фенчак Л.М. Особливості навчально-виховної роботи з обдарованими молодшими школярами. Інноваційні технології навчання обдарованої молоді : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 7-8 грудня 2016 року, м. Київ. К.: Інститут обдарованої дитини, 2016. С. 27-36.
3. Лавренова М.В., Лалак Н.В., Фенчак Л.М. Теоретичні засади навчання обдарованих дітей молодшого шкільного віку у контексті реформування освіти. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Вип.2. 2016. С. 31-37.
4. Сокол Н. П. Форми і методи роботи з обдарованими дітьми. Педагогічний пошук. 2014. № 3. С. 26-28.
5. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник [текст]. Харків: Прапор, 2004. 640 с.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Хом'як О. А.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

Головною ідеєю Нової української школи (НУШ), відображеною в Державному стандарті початкової освіти, є створення в освітньому закладі середовища, котре сприятиме формуванню у молодших школярів обов'язкових компетентностей, необхідних випускнику для успішної самореалізації в майбутньому [1].

Освітнє середовище, зарубіжні й вітчизняні дослідники розглядають як: частину просторово-предметного оточення (Г. Балл, І. Бех,

Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, Н. Крилова, Т. Менг, В. Орлов, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков та ін.), сукупність системи впливів, можливостей, умов навчання й розвитку особистості (В. Вербицький, С. Дерябо, І. Єрмаков, Є. Климов, О. Коберник, В. Козирев, Ю. Куцюткін, В. Панов, Н. Поліванова, Г. Пустовіт, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін.), розвивальне середовище (Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Елконін, Л. Занков, Л. Кларін, В. Лебедева, В. Рубцов, А. Хуторський та ін.).

У педагогічних дослідженнях освітнє середовище трактується як єдність дій школи, сім'ї та позашкільних установ, як сукупність вимог відповідні до педагогічних та санітарно-гігієнічних принципів організації освітнього процесу.

На думку О. Писарчук: «освітнє середовище – система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що міститься в просторово-предметному, соціально-комунікаційному, психолого-дидактичному і пізнавально-мотиваційному компонентах» [5, с. 37].

В основі освітнього процесу в початковій школі є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, здатності до творчості та допитливості, а також компетентностей та наскрізних умінь, відповідні до вікових та індивідуальних особливостей. Втілення цих відомих положень повинні здійснюватися в спеціально сформованих умовах освітнього середовища Нової української школи.

Аналіз Концепції Нової української школи [3] спонукає визначити провідні умови сформованості освітнього середовища НУШ: використання нових навчальних технологій, розвиткових методик, досвіду вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки, думки, практики; ідеологія збереження цінностей дитинства, створення навчально-предметного середовища; створення особливого освітнього простору та організація навчання в центрах; компетентнісний підхід до навчання; дотримання ідеології дитиноцентризму; зєзпечення міжпредметної інтеграції; формування критичного мислення; планування тематичного навчання.

Першою умовою сформованості освітнього середовища Нової української школи є *використання нових навчальних технологій і розвиткових методик*, запропонованих та розроблених вітчизняними вченими-теоретиками й учителями-практиками, досвіду зарубіжної педагогічної науки, думки, практики. Особливий інтерес щодо змін у структурі української освіти становить педагогічна доктрина визначного американського філософа, публіциста, інтелектуала й педагога Д. Дьюї. Його концепції та ідеї, розвинуті та продовжені такими його однодумцями та послідовниками, як Е. Паркхерст, В. Кілпатрік, Е. Коллінгс, помітні вплинули на всю західну, в тому числі й західно-європейську систему навчання і виховання.

Другою умовою є ідеологія збереження цінностей дитинства та створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечуватиме психологічний комфорт і сприятиме вияву творчості дітей. У шкільному житті підвищується рівень ігрової, проєктної та дослідницької діяльності, відповідні до цього мають урізноманітніватися варіанти та устаткування освітнього середовища. На зміну класичним класним кімнатам доцільно використовувати нові робочі місця, які можна з легкістю використовувати для організації групової роботи. Для того щоб створити комфортне робоче місце, яке налаштуватиме учнів на роботу протягом тривалого часу, слід подбати про предмети та меблі, які б створювали комфорт, наприклад: подушки для сидіння на підлозі, невеликі столики зі стільцями, килимки для лежання, кілька окремих стільців та столиків, щоб була можливість усамітнитись та зосередитись.

Третьою умовою є створення особливого освітнього простору та організація навчання в центрах. Ефективного освітнього процесу можна досягти шляхом правильної організації фізичного простору класної кімнати. Організувати її можна у вигляді навчальних осередків (центрів), які будуть задовольняти не тільки освітні потреби, а й інтереси та вподобання дітей. Важливі навчальні осередки для 1 класу: осередок читання і письма; осередок природознавства; математичний осередок; мистецький осередок [4, с. 51]. Робота в центрах полягає в поділі класу на мікрогрупи, кожна мікрогрупа протягом уроку працює в одному із центрів протягом певного часу, далі групи міняються місцями, таким чином відбувається зміна виду діяльності.

Важливим в організації освітнього простору є процес встановлення спільних правил класу, оскільки в традиційному класі правила розробляв і пояснював педагог, а в сучасному класі правила розробляють самі діти разом із вчителем. Залучення дітей до даного процесу відбувається шляхом проведення ранкових зустрічей де відбувається дискусія про встановлення правил. Правила не зороняють певні дії, а лише регулюють та коригують певну поведінку учнів.

Четвертою умовою є компетентнісний підхід до навчання. Сьогоднішній стан освіти, з погляду нуття учнями компетентностей, показує, що діти, у більшості випадків, маючи достатній рівень знань, умінь розв'язувати проблеми в межах шкільної програми, не вміють вирішувати завдання, які виходять за межі навчального процесу. У них не сформовані на достатньому рівні інтегровані вміння та навички для розв'язання проблем, які виникають у реальному житті.

В Новій українській школі виділен 11 ключових компетентностей. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: умінь читати і розуміти прочитане; критичне і системне мислення; здатність логічно мислити та обґрунтовувати свою думку усно письмово; ініціативність та творчість; умінь вирішувати проблеми; умінь конструктивно керувати емоціями; умінь співпрацювати в команді.

Відповідн до змін у Новій українській школі, вчитель повинен володіти сучасними педагогічними технологіями, умінням управляти освітнім процесом, бути обізнаним з різними аспектами індивідуальної і групової роботи з дітьми. В його практичній роботі має реалізовуватися особистісн орієнтована модель освіти, яка базується на ідеології дитиноцентризму. *Ідея дитиноцентризму* є п'ятою умовою сформованості освітнього середовища Нової української школи. Дитиноцентризм – це максимальне нлиження навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів [2, с. 18].

Шостою умовою є *впровадження інтегрованого навчання*, адже вон ґрунтується на комплексному підході. Інтегроване навчання є значним здобутком дидактики, оскільки за умови його успішного методичного впровадження реалізується мета якісної освіти. Тому інтеграція є необхідним засобом, за допомогою якого відбувається в учнів цілісне уявлення про об'єкт, що вивчається, формується міжпредметна компетентність. Інтеграція у шкільному навчанні може реалізовуватися як у межах окремог навчального предмета, так і між різними навчальними дисциплінами.

Сьоомою умовою є формування стійких знань, умінь та навичок учнів, тобт *процес розвитку критичного мислення*. Для розвитку критичного мислення молодших школярів необхідно вільн розмірковувати, приймати чіткі рішення, створювати критичні судження, розвивати впевненість в собі, брати активну участь в освітньому процесі, вміти висловлювати і заперечувати судження. Робота з розвитку критичного мислення на уроках допоможе учням зрозуміти, що критичне мислення важлив застосовувати щодо всіх аспектів нашого життя.

Восьма умова – *планування тематичного навчання*. Тематичні дні об'єднують певні знання з різних навчальних предметів в одну тему, на основі якої можна створити проблему, яку можуть розв'язувати діти з метою інформаційного сприйняття, розвитку пізнавальних процесів та збагачення словникового запасу.

Таким чином, впровадження в освітній процес окреслених умов організації навчання в освітньому середовищі Нової української школи сприятиме зростанню в учнів мотивації до навчання, досягненню у ньому максимальних результатів, нуттю важливих для життя навичок: уміння працювати в команді та вирішувати проблеми.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджений Постановою Кінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>.
2. Кремень В. І. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : «Педагогічна думка», 2008. 311 с.

3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za red. H. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2018. 160 s.
5. Писарчук О. Моделирование освітньо-розвивального середовища в діяльності вчителя початкової школи: теоретичний і практичний аспекти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2017. № 3. С. 36-44.

ПРОБЛЕМА ДОТРИМАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ УЧНЯМИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Шкабаріна М. А.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

Марискевич М. Р.

*студентка 4 курсу історико-філологічного факультету
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна*

У зв'язку з науково-технічним прогресом, появою нових пристроїв, розширенням інформаційних ресурсів, можливістю швидкого доступу до мережі Інтернет, з'явилося більше можливостей для порушень академічної доброчесності здобувачами освіти. Нині учні закладів загальної середньої освіти шукають легкі шляхи виконання завдань, не замислюються про наслідки академічної недоброчесності. У подальшому це сприяє поширенню недоброчесності під навчання в закладах вищої освіти, у професійній діяльності, у міжособистісних стосунках.

Актуальною на нашу думку, є проблема порушення академічної доброчесності учнями закладів загальної середньої освіти на уроках англійської мови. Здобувачі освіти на уроках част користуються

допоміжними ресурсами мережі Інтернет і оприлюднюють чужі твори/есе під власним іменем, що породжує у подальшому низьку якість знань з граматики, лексикології англійської мови, а також письма; у старших класах це створює перешкоди до успішного складання зовнішнього незалежного оцінювання; у закладах вищої освіти це сприяє поширенню академічної недоброчесності Серед студентів.

У законі України «Про освіту» академічна доброчесність визначається як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою зезпечення довіри до результатів навчання та/ наукових (творчих) досягнень [1].

На основі проведеного аналізу нормативно-правових актів Кравчук Н. Л. виявила прогалини у галузі дотримання норм академічної доброчесності у закладі загальної середньої освіти, а саме:

- відсутній алгоритм виявлення порушень норм академічної доброчесності в ЗЗСО;
- не функціонує система виявлення порушень норм академічної доброчесності в ЗЗСО;
- розмите поняття академічної відповідальності учасників освітнього процесу;
- відсутнє типове положення про академічну доброчесність в закладах середньої освіти [2].

Із метою дотримання ключових принципів академічної доброчесності здобувачами освіти, запобігання різноманітним видам порушень академічної доброчесності в освітньому процесі школи І. Шліхта та Н. Шліхта виокремлюють три основоположні етапи формування основ академічної доброчесності:

- молодша школа – ознайомлення учня з академічною доброчесністю: когнітивна фаза вивчення, моральні знання;
- середня школа – усвідомлення та прийняття учнем цінності академічної доброчесності;
- старша школа – актуалізація цінності академічної доброчесності в ціннісних ситуаціях [3].

На основі аналізу нормативно-правових актів та досліджень з окресленої проблеми, бул визначено, що у середній і старшій школі для запобігання недотриманню академічної доброчесності на уроках іноземної мови варт вирішити рядо завдань, одним з ключових Серед яких є *формування навичок академічного письма* в учнів. Формуванню навичок академічного письма має передувати формування навичок академічного читання, тобт вміння учня вивчати тексти, складати план, визначати в тексті необхідний матеріал.

Також для вирішення проблеми академічної доброчесності Серед учнів загальної середньої освіти на уроках англійської мови потрібн *приділяти більше часу для розмовних вправ, діалогів, вивченню лексики, читанню на уроках*. Таким чином, в учня не буде можливості скористатися допоміжними ресурсами і в нього з'явиться усвідомлення потреби у власних знаннях. На нашу думку, необхідно *ознайомити учнів з поняттям академічної доброчесності*, щоб привити учню ті моральні цінності, які є основою цього поняття.

Отже, дотримання академічної доброчесності учнями закладів загальної середньої освіти є актуальною проблемою сьогодення. Саме дотримання норм академічної доброчесності сприяє чесному нуттю учнями самостійних знань та навичок. Необхідним також є пошук та впровадження ефективних методів і форм роботи щодо ознайомлення учнів з академічною доброчесністю, важливістю її дотримання.

Література:

1. Закон України про освіту [№ 2145-VIII від 5 верес. 2017 р.]. Верховна Рада України. Київ : Парламентське вид-во, 2017. 128 с.
2. Кравчук Н. Л. Академічна доброчесність як складова внутрішнього зезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти. *Jurnalul Umanitar Modern*. 2020. Vol. 3. No 3(5). P. 5-8. DOI 10.46591/MHJM.2020.0303.0001.
3. Шліхта І., Шліхта Н. Виховуєм академічну доброчесність в школі: робочий зошит. Київ, 2019. 75 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1h1pew_xHXP0YY3z6AFYGoIQoRO4F-WG5/view

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Шугай Я. М.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри педагогіки та методик навчання

КВНЗ «Хортицька національна навчально-реїлітаційна академія»

м. Запоріжжя, Україна

У світлі сучасних світових подій оточуюча дійсність нуває глобальної трансформації. Всесвітня пандемія внесла свої корективи майже в кожену галузь суспільного життя, а саме економічну, соціальну, духовну та політичну сфери. Люди були змушені швидко

приспосовуватися до нових правил, рішень та обмежень відповідн до складної епідеміологічної ситуації в світі.

Задля уникнення соціальних контактів та зменшення ризику зараження, діяльність закладів загальної середньої освіти бул переведен на дистанційну форму навчання. Педагогічні колективи та учні потрапили у незвичні та нові умови роботи, які викликали багат запитань та непорозумінь. А отже, стимулювали педагогів шукати нові шляхи активізації підвищення рівня пізнавального інтересу учнів до навчання. Найбільш вразливими до нових умов навчання опинилися учні початкової школи, які в силу свого віку були неготові до роботи в дистанційному режимі.

Проблема розвитку пізнавального інтересу молодших школярів привертал увагу багатьох педагогів минулог і сучасності, Серед яких: Н. Бібік, Н. Бойко, С. Бурчак, О. Васько, С. Гончаренко, Я. Коменський, О. Савченко, В. Сухомлинський тощо.

Метою даної статті є дослідження особливостей розвитку пізнавального інтересу молодших школярів в умовах дистанційного навчання.

Питання розвитку пізнавального інтересу учнів завжди спонукал педагогів до генерування нових ідей та підходів щодо більш ефективного засвоєння знань учнями.

С. Гончаренк визначав процес пізнання як, «цілеспрямоване активне відображення об'єктивного світу у свідомості людей» [3, с. 261]. Вчений зауважив, що пізнання, є вищою формою відображення та «здатне відображати не лише сучасний стан речей, а й майбутнє» (там само). Людина в процесі пізнання може бачити численні можливості майбутнього та обирати ті, які найбільше відповідають її інтересам та захопленням.

Оскільки більшу частину часу молодший школяр проводить в школі, т пізнання відбувається в процесі навчання. Оскільки, «процес навчання є специфічною формою пізнання, двостороннім процесом між вчителем та учнем, який спрямований на оволодіння учнями системою знань систем наук та розвиток творчих здібностей учнів» [3, с. 276], т можна зробити висновок, що роль педагога є безумовн вагомою.

Використовуючи різноманітні методи і прийоми в своїй діяльності, вчитель має спонукати учнів до активної мисленневої та пізнавальної діяльності. Як зауважує Н. Бойко, «пізнавальний інтерес є своєрідним лакмусовим папірцем, на якому можна перевірити ефективність впливу дидактичних умов на уроці. ПО тому, що схвилювал учнів, а що залишил їх байдужими, як виконувалося завдання, з якими зусиллями та індивідуальною старанністю виконан запропоновану роботу, по емоційному та інтелектуальному настрою діяльності учнів можна судити про позитивний чи негативний вплив на них реалізованих змісту, форм, методів та засобів навчання» [2, с. 4].

В умовах дистанційного навчання підтримувати та підвищувати пізнавальний інтерес учнів вчителям бул важко, оскільки система освіти в Україні не була готова до роботи в онлайн-режимі. Серед основних проблем, з якими зіткнулась освітянська спільнота можна виділити наступні:

- нестача практичних навичок роботи за комп'ютером;
- негативне відношення до нових умов праці;
- розгубленість та емоційна напруга;
- відсутність належних умов щодо впровадження дистанційного навчання;
- неможливість контакту з дітьми;
- погіршення самопочуття у зв'язку із збільшенням часу робочого дня та ін.

Всі ці фактори мали безпосередній вплив на продуктивність співпраці педагогів та учнів та на компоненти пізнавального інтересу.

В своєму дослідженні, С. Бурчак визначає наступні структурні компоненти пізнавального інтересу, зокрема критичне ставлення до себе, самооцінка, увага, організованість, допитливість, творче мислення, ініціативність, емоційний інтерес, ерудиція [1, с. 269].

Стратегія успішної реалізації ефективної взаємодії структурних компонентів пізнавального інтересу в роботі з молодшими школярами також полягає у дотриманні дидактичних умов, завдяки яким здійснюється взаємозв'язок з різними видами діяльності. Н. Бойк виділяє наступні умови активізації та підтримки пізнавального інтересу учнів в освітньому процесі:

1. взаємозв'язок різних видів діяльності учнів у навчальному процесі, Серед яких основною, базовою є пізнавальна. Вона зезпечує пізнавальну спрямованість всіх інших видів діяльності, включених у навчальний процес;

2. пізнавальна спрямованість інтересів учнів у різній предметній діяльності, включення їх у процес пізнання, яке збагачує мотивацію, зміст, способи їхньої пізнавальної діяльності;

3. використання в розумній мірі включених у навчальний процес різних видів діяльності. Ця умова не обмежує використання творчих сил учнів, вона відкриває можливості раціонального поєднання навчальної й позанавчальної діяльності, яка є обов'язковою і для діяльності у вільний час, що є особлив важливим для становлення і зміцнення пізнавальних інтересів учнів;

4. створення позитивного інтелектуально-емоційного клімату у навчальному процесі. Ця умова, з одного боку, зезпечує цілеспрямованість діяльності, а з другою – створює можливість свободи індивідуальних виявлень (запитів, інтересів, суджень, оцінок);

5. взаємозв'язок різних видів діяльності, запроваджених у навчальний процес, що базується на основі єдності взаємозумовленої діяльності

вчителя та учнів. Взаємовідносини вчителя і учнів як рівноактивних суб'єктів навчального процесу зміцнюють інтереси і учнів, і вчителя, підвищуючи їхню пізнавальну активність, загальний ефект навчання. Ця умова зезпечує соціально-педагогічне прогнозування взаємозв'язку видів діяльності, спрямованих на розвиток пізнавальних інтересів учнів, організацію вчителем сприятливого процесу активізації їхньої діяльності у поєднанні з самоорганізацією індивідуальної і колективної роботи учнів [2, с. 10-11].

В процесі дистанційного навчання реалізація даних умов викликає труднощі, оскільки вчителі мають змогу комунікувати з учнями в форматі, який значн звужує спектр інструментів впливу на пізнавальну активність дітей. Внаслідок чого, діти втрачають інтерес до навчання. Серед основних труднощів (об'єктивних та суб'єктивних) вважаєм за потрібне зазначити такі як:

1. слабка матеріально-технічна база;
2. недостатній рівень володіння навчальними онлайн-інструментами учнями та вчителями;
3. неможливість учнів початкової школи самостійн організувати та планувати навчальну діяльність та потреба допомоги з боку батьків;
4. одноманітність у проведенні уроків;
5. великі обсяги домашніх завдань тощо.

Підсумовуючі вищезазначене, можем зробити висновок, що розвиток пізнавального інтересу молодших школярів є складним та багатогранним процесом, який вимагає від вчителя використання широкого спектру педагогічної майстерності, умілог впровадження ефективних освітніх стратегій та методів.

Оскільки, дистанційне навчання внесл корективи в освітній процес, що не кращим образом відзначилось на якості інтересу молодших школярів до навчання, т керівні установи та педагоги мають докласти зусиль для виходу рівня освіти в Україні на вищий рівень та зростання пізнавального інтересу учнів.

Література:

1. Бурчак С. О. Методичне зезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учня. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 2. С. 266-273.
2. Бойк Н. О. Дидактичні умови формування пізнавального інтересу у школярів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1999. 20 с.
3. Гончаренк С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 366 с.

МОТИВАЦІЙНИЙ ЧИННИК В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Щурко О. М.

*кандидат політичних наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних наук
Національної академії сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного
м. Львів, Україна*

Впровадження елементів дистанційного навчання у ВВНЗ є вимогою часу, яка обумовлена потребами підвищення рівня знань та зростання кількості компетентностей, необхідних військовослужбовцям для виконання завдань за призначенням, що виникають у ХХІ столітті в умовах сучасних гібридних загроз національній безпеці держави. Система підготовки військових фахівців перебуває в умовах трансформаційних процесів, які викликані задекларованим Україною курсом на Євроатлантичну інтеграцію та приведення усіх складових сектору безпеки та оборони до стандартів НАТО. Загалом, варт зазначити, що реформування зазнає уся система освіти в державі, щоб відповідати потребам сьогодення, для зеспечення якісного практично-спрямованого вишколу працівників усіх галузей та надання знань та вмінь, які є затребуваними на світовому ринку праці.

Відповідні до керівних документів, що регулюють питання реформування вищої військової освіти та впровадження дистанційного навчання у Збройних Силах України, дистанційний навчальний процес у ВВНЗ організують та здійснюють...під час проведення окремих занять, вивчення окремих дисциплін (тем) блоків дисциплін [1]. Зокрема, у Національній академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, для слухачів курсів заочної форми, запроваджується змішане навчання з елементами он-лайн занять. Ефективність такої практики стала особлив актуальною та виявила свої позитивні сторони в умовах світової пандемії поширення коронавірусної хвороби COVID-19. Слухачі отримали доступ до навчальних матеріалів он-лайн, змогли переглядати подані лекційні заняття з особистих мобільних пристроїв, ознайомитись із літературою, словником та презентаціями перебуваючи у міжзборовий період за місцем служби. Це уможливил підвищити ефективність засвоєння матеріалу, економити час та повторн переглядати заняття, щоб закріпити одержані дані та обговорювати цікаві моменти в чаті з викладачем. ЩО відповідає основним принципам дистанційного

навчання військових фахівців: гнучкість, модульність, паралельність, економічність, технологічність тощо.

Порядо з позитивними моментами, слід виокремити і проблемні питання, що виникали в процесі навчання, а саме: недостатня якість та швидкість мережі Інтернет зв'язку (повна його відсутність) для проведення занять у форматі он-лайн конференції, узгодження часу та звільнення від службових обов'язків у визначену розкладом занять годину, низький рівень особистісної мотивації слухачів до навчання.

На нашу думку, саме мотиваційний чинник відіграє основну роль у процесі реалізації системи дистанційного навчання у ЗСУ. Ця проблема частков об'єктивн обумовлена стереотипами, що є залишками «совкової свідомості», які впливали впродовж навчання у системі початкової та середньої освіти слухачів (курсантів), і, продовжують значною мірою формувати нечітку картину конкурентного середовища Серед військовослужбовців. Нерозуміння необхідності задоволення передовсім екзистенційних потреб, постійного особистісного зростання та саморозвитку, «самонавчання впродовж життя», розвитку інтелектуальних здібностей, нуття нових знань та вмінь, як необхідного базису для кар'єрного зростання, одержання чергових військових звань, посадо та додаткових фінансових нарахувань, стає значною перешкодою для формування високопрофесійного військового середовища, та, особливо, задоволення нагальної вимоги творення новітньої військової еліти – офіцерського корпусу.

Позитивним кроком є практика запровадження системи рейтингів, що існує в арміях країн членів НАТО, яка дозволяє випускнику з вищим балом та відзнаками за успіхи у навчанні обирати престижне місце служби. Вагомим елементом у цьому контексті виступає додатковий мотиваційний елемент – сертифікат про нуття нових знань та компетентностей, не лише здобутих в процесі вивчення основних тактико-спеціальних дисциплін, а й курсів, що розміщені у вільному доступі на платформах та сервісах для дистанційного навчання (Coursera, Prometheus).

Частков можна підвищити мотивацію курсантів (слухачів) в процесах запровадження змішаного чи елементів дистанційного навчання в систему вищої військової освіти через особистий прикладо військового чи цивільного викладача. На платформах для дистанційного навчання викладач може розміщувати не лише матеріали, що є обов'язковими для вивчення, але й наповнювати додатковим контентом[2] (фото, ілюстраціями, віде матеріалом, цитатами та уривками з новітньої літератури, як наукової, так і науково-популярної), щоб зацікавити, тих, хто навчається. Окрім тог для окремих видів занять варт використувувати новітні методи, сервіси та платформи навчання, методики та моделі змішаного навчання, максимальн користуватися потенціалом

Центрального репозиторію веб-ресурсів дистанційного навчання системи ДН ЗСУ, як для навчання курсантів, так і проходження курсів НППО для підвищення кваліфікації, тощо. Запроваджувати на он-лайн курсі систему накопичення балів, як основних, так і додаткових (курсант одержуватиме їх за особисту ініціативність, креативність, виявлені при підготовці до ПЗ чи ГЗ), які будуть визначати допуск до складання підсумкового контролю за дисципліну. Ввести систему тестових завдань, кількість та складність яких буде варіюватися у відповідь на активність слухача (курсанта). Залучати курсантів з високими балами як співдоповідачів, надавати доступ до модерації («стоп-контролю») заняття, призначати кураторами «окремих кімнат» у елементі Big Blue Button, тощо.

Підвищення рівня мотивації учасників навчального процесу, як НПП, так і курсантів (слухачів) – запорука здійснення ефективної реформи військової освіти. На нашу думку, вирішити цю проблему можна лише комплексно, поєднавши зусилля та повноваження державних органів, залучення висококласних технічних спеціалістів, науковців, впровадження новітніх технологій як змішаного, так і дистанційного навчання, достатнього фінансування матеріально-технічного зезпечення занять, достойної заробітної плати та виплат за контрактом. Очевидними є проблеми залучення значних матеріальних й кадрових ресурсів та якісне нормативно-правове зезпечення. Зрозуміло, що цей процес буде тривалим в часі, але, не слід зувати про його обов'язкову складову – безперервність, результативність та поступальність реформування всієї системи освіти в Україні на основі найкращого світового досвіду.

Література:

1. Наказ Міністерства оборони України № 744 від 21.12.2015 року «Про затвердження концепції дистанційного навчання у Збройних силах України». URL: <http://adl.nuou.org.ua/wp-content/uploads/2017/12/ovt-distan-navch.pdf>. (дата звернення: 02.11.2021)
2. Використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі: методичні рекомендації. Київ : НУОУ, ім. Івана Черняховського, 2020. 41 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Яницька О. Ю.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри психології*

*ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
м. Рівне, Україна*

Іванюта О. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології*

*ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
м. Рівне, Україна*

Швидкі зміни соціальної ситуації в усіх сферах суспільного життя пов'язані із необхідністю управління власними діями та проявами активності в цілепокладанні. Сучасна людина постає передо необхідністю вибору цілей, розв'язання особистісних завдань, які пов'язані з осмисленням життєвого шляху, так як важливою умовою самореалізації є цілепокладання. Таким чином, сьогодення вимагає постійної роботи молодого покоління над собою, життєвої та професійної самореалізації, яка передбачає результати вибору студентами особистісної позиції, цілей та засобів їх досягнення. Життєві орієнтири сучасної молоді не постійні. Це пов'язане з нестійкістю у політичній і економічній сферах нашого суспільства. За таких умов прийняття стратегічних рішень молоддю є важким та нестійким. Наявність цих тенденцій обумовлює доцільність підготовки студентської молоді до планування життєвих цілей. Успішність цього процесу залежить від повноти урахування психолого-педагогічних основ цілепокладання. Процес цілепокладання здобувачів вищої освіти належить до числа найменш досліджених психологічних проблем. У психології існують лише окремі роботи присвячені аналізу процесу постановки суб'єктом цілей Бех (1996р.). Аналіз здібностей до цілепокладання у студентів та аспірантів ми знаходимо у роботі Дмитрієвої (2009 р.). В дослідженні цілепокладання студентів визначається, як одна із складових готовності майбутнього фахівця до управлінської діяльності.

Метою окреслених тез є розкриття теоретичних підходів до дослідження цілепокладання та вивчення концептуальних підходів щодо визначення сутності, компонентів, особливостей цілепокладання студентів. Більшість дослідників розглядають цілепокладання, як інтелектуально-діяльнісну характеристику особистості, яка проявляється у створенні моделі бажаного результату, подальшому прагненні та праці, спрямованій на його досягнення. Однак, у дослідженнях існує велика відстань між філософсько–методологічним трактуванням цілепокладання та чітким визначенням місця цього феномену у складі цілісного інтелектуально-діялісного акту суб'єкта. Мета надає життю людини змісту, задає певний напрямок руху, зезпечує можливості особистісної і професійної самореалізації суб'єкта. Як засвідчують дослідження Попова & Дмитрієвої (2009), більшість здобувачів вищої освіти мають невисокі показники за критерієм «цілепокладання». Наявність цих тенденцій і обумовил наше звернення до цієї проблематики. У психології мислення проблемі цілепокладання присвячен рядо досліджень.

Психологічна модель цілепокладання передбачає два етапи: перший – формування цілі; другий – її досягнення. Саме тому у психологічну модель включаються особистісні фактори, які зезпечують функціонування мети діяльності суб'єкта, а також фактори мотиваційні, які спрямовані на досягнення мети. Цей процес передбачає отримання змісту та формування особистісного ставлення до нього. Особистісні відносини визначають ступінь присвоєння цілі та впливають на її ефективність. Таким чином, ставлення до цілі проявляється в оціночній активності суб'єкта. Саме тому психологічна модель включає етапо додіялісної (апріорної) оцінки цілі.

При цьому оцінюється широке кол умов прийняття цілі : ставлення до наявної мотивації, до установок та цінностей особистості. Апріорне оцінювання носить різний характер та залежить від психологічного захисту критичності, тощо – і є фактором суб'єктивізації цілі. За цих умов вимоги перетворюються у реальну ціль індивіда і тому саме стають важливим компонентом структури цілепокладання мотиваційного аспекту.

У дослідженні Севостьянова (2018) бул виявлено, що вузьких соціальних мотивів (сімейне благополуччя, особистісний комфорт) у цілепокладанні студентів значн більше, ніж соціальних, дослідницьких та пізнавальних. Тобт спостерігається інверсія: переважають егоїстичні мотиви. Автор визначив гендерні особливості цілепокладання. У студенток цілепокладання у більшості пов'язане з народженням дітей, придбанням нерухомості; юнаки більшу увагу надають кар'єрному росту, високому заробітку. Аналіз інверсійних відносин у ієрархічних системах показує, що цілі і мотиви утворюють ієрархічні системи, у яких

незначні елементи, з певних обставин, починають нувати головного значення. Це може приводити до соціальних протиріч.

У дослідженнях Помиткіної (2019) аналізується постановка та реалізація життєвих цілей здобувачів вищої освіти у найважливіших сферах життя: професійному самовизначенні, виборі шлюбного партнера, визначенні власної життєвої позиції. Дослідником зроблен важливий висновок щодо необхідності підготовки студентської молоді до постановки та реалізації життєвих цілей, що може досягатися шляхом впровадження у практику ЗВ заходів, спрямованих на прийняття студентами стратегічних життєвих рішень.

Проблема постановки і досягнення цілей висвітлена у працях Бега (1996), Помиткіної (2019), Долгих (2006). У дослідженнях доведено, що стратегія постановки цілей започатковується у підлітковому та юнацькому віці, що мотивує молодь на досягнення та готує її до прийняття відповідальних життєвих рішень. Таким чином, цілі, разом з мотивами, виступають як визначальним, так і регулюючим аспектом діяльності, тобт надають їй особистісного характеру. Постановка цілі передбачає пізнання обставин діяльності та визначення засобів її досягнення. Це, у свою чергу, відображається в плануванні діяльності та прийнятті рішення. Тобто, після того, як поставлена ціль та складен план її реалізації, починається діяльність яка складається із дій та включає операції. На основі вище проаналізованого очевидно, що для вивчення глибини міркувань щодо майбутнього доцільн використовувати методу, спрямовану на вивчення протяжності та конкретності планів. З метою дослідження структурованості завтрашнього дня доцільн використовувати методику виявлення ставлення до планування власного життя.

Важливим моментом в цілепокладанні є дослідження домінантних орієнтацій. З цією метою доцільн використовувати Самоактуалізаційний тест (САТ) у модифікації Загіка & Гозмана. Він дозволить дослідити рівень самоактуалізації особистості. Студентам можна пропонувати опитувальник, який складається зі 108 суджень САТ і має дві базові шкали: шкала орієнтації в часі та шкалу підтримки. Перша визначає зорієнтованість людина на сьогодні. Друга – наявність у людини особистісної мети, чутливість до вплив навколишнього середовища. Самоактуалізована особистість незалежна у поглядах від впливів оточуючих та живе і реалізує себе у сьогодні. При діагностиці цілепокладання доцільними будуть і методики визначення рівня мотивації досягнень. Здійснений аналіз психологічних аспектів цілепокладання переконлив доводить, що його зміст включає постановку суб'єктом цілей (усвідомлення орієнтирів дій) нової цільової перспективи у індивіда, що становить перспективу розвитку його діяльності і розвитку його як

особистості. Тому під час дослідження важлив розглядати часову перспективу в структурі цілепокладання.

Співвідношення цілепокладання з мотиваційною-потребнісною сферою є визначальним для розуміння цілепокладання. Механізм цілепокладання не обмежується мотиваційною сферою, він включає ще й потребувальну. Це необхідно враховувати під час класифікації цілей, які виникають на основі цих потреб. Визначальним у розвитку цілепокладання є підлітковий та юнацький вік. Тому важливо, саме у цьому віці проводити заходи, спрямовані на прийняття юнацтвом стратегічних рішень. Саме на цих положеннях і має будуватися добір методик вивчення особливостей цілепокладання молоді.

Перспективним напрямком дослідження є використання обґрунтованих дослідницьких методів, спрямованих на виявлення особливостей цілепокладаючої активності у студентів.

Література:

1. Попов, Л. М., & Дмитриева, И. А. (2009). Экспериментальное исследование развития способности студентов к целеполаганию. Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки, 151 (5-1), 266-273. Взято с <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-razvitiya-sposobnosti-studentov-k-tselepolaganiiyu>.
2. Леонтьев, А. Н. (2004). Деятельность, сознание, личность. Избранные психологические произведения. Москва: Смысл; Академия.
3. Севостьянов Д. А. (2018). Социальные инверсии и образование. Высшее образование в России, 12, 39-49. Взято с <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-inversii-i-obrazovanie>.
4. Помиткіна Л. (2019). Цілепокладання як основа прийняття студентами стратегічних життєвих рішень. Проблеми сучасної психології, 20, 531-539. Взято з <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2013-20.p>.
5. Бех І. Д., & Павелків Р. В. (1996). Ціннісна система як критерій особистісного виміру. Українська психологія: сучасний потенціал: матеріали Четвертих Костюківських читань, № 1 68-76.
6. Долгих, Л. М. (2006). Гендерні особливості кар'єрних стратегій студентської молоді. Проблеми загальної та педагогічної психології, 8 (7), 169-175.

САМООСВІТА ВЧИТЕЛЯ ТА ВИМОГИ ДО НЕЇ

Яремчук Я. І.

*студентка 3 курсу педагогічного факультету
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
м. Рівне, Україна*

Марчук О. О.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
м. Рівне, Україна*

Українське суспільство постійн ставить передо вчителем високі вимоги, відтак самоосвіта є необхідною умовою його професійного зростання. Для того, щоб навчати і виховувати дітей, потрібн знати потреби ринку праці, інтереси підростаючог покоління, освітні документи, а також інноваційні технології навчання та виховання. У Законі України «Про освіту» (2017) написано: «Освіта є державним пріоритетом, що зезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства» [2].

В процесі самоосвіти педагоги повинні самостійн вдосконалюватись, розвивати свої педагогічні навики та майстерність, переймати кращий досвід. Укладач «Українського педагогічного енциклопедичного словника» С. Гончаренк пояснив, що «самоосвіта – це освіта, яка нувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі [1, с. 412].

Освітній процес – це злагоджена діяльність педагога та учнів, і від першого залежить продуктивність навчання та виховання. Як свідчить практика, навчальні програми та підручники в більшості шкіл однакові, однак кожен закладо освіти має свою специфіку освітнього процесу та психологічну атмосферу, яка створюється вчителями. Від вчителя значною мірою залежить правильна мотивація учнів до успішного навчання.

Самоосвіта вчителя повинна відбуватися в таких основних, на наш погляд, напрямках: а) оволодівання новітньою методикою навчання; б) вдосконалення роботи з учнями щодо їх виховання; в) опанування вчителем сучасних комп'ютерних технологій; в) розширення власного світогляду педагога, поглиблення знань із різних галузей науки і техніки.

Аналізуючи проблеми самоосвіти вчителя та успішного навчання, вчений В. Сухомлинський пояснив: «Щоб бути для учнів джерелом знань, учитель завжди повинен перебувати в атмосфері багатого, цікавого, багатогранного, духовного життя... Щоб учень із бажанням вчився, його інтелектуальне життя не повинн обмежуватися лише запам'ятовуванням та відтворенням знань з метою наступної перевірки їх учителем» [5, с. 397]. Важк не погодитись з цим, адже В. Сухомлинський – це видатний український учений, людина, що більшу частину свого життя перебувала Серед дітей, педагог, директор школи, вчитель, дитячий письменник, знавець психології школярів.

Самоосвіта педагога не повинна закінчуватись знаннями, здобутими у закладах вищої освіти. Для того, щоб стати зразковим учителем, вчителі повинні постійн вивчати сучасну психолого-педагогічну літературу, працювати надо підвищенням професійних умінь та якостей, використовувати педагогічні досягнення зарубіжних вчених. Якими ж джерелами має користуватись педагог? Нині існує чимал засобів для поглиблення знань: наукова, публіцистична, художня література, інтернет, телебачення, ауді та віде інформація, семінари, конференції, майстер-класи екскурсії, театри, виставки, музеї, різноманітні курси, подорожі тощо. Сучасний педагог – повинен бути людиною із широким світоглядом, який зможе разом із дітьми щодня відкривати щось нове та цікаве.

Самоосвіта вчителя повинна спрямовуватися на вдосконалення виховного процесу, який він здійснює із школярами. Для того, щоб вона була ефективною, вчителю слідо повинні провести аналіз власної підготовки, своїх можливостей, якостей та результатів діяльності. В особі педагога діти мають бачити приклад, зразок, еталон для наслідування. Педагог замінює дітям батьків на час їх перебування в школі, тому чинить значний виховний вплив на учнів.

Запровадження системи дистанційного навчання, спричинене світовою пандемією Covid-19, кардинальн змінил освітні тенденції. В процесі самоосвіти педагог повинен володіти високим рівнем інформаційної культури, вміти демонструвати відео-лекції та розробляти завдання, використовуючи різноманітні дистанційні портали, навчальні блоки та інші Інтернет-ресурси. Отже, у нинішній час інформаційних технологій вчитель повинен вміти користуватись сучасними комп'ютерними технологіями, інноваційними методами та прийомам, робити процес навчання та виховання цікавим для підростаючог покоління.

Література:

1. Гончаренк С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне, 2011. 552 с.

2. Закон України «Про освіту» (2017 р.) URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.11.2021).
3. Каплінський В. В. Навчальний посібник для вчителів: 100 складних ситуацій на уроках та позауроками. Вінниця. 2015. 79 с.
4. Максименк Д. Гра-ключ до душі дитини: гармонізація відносин дитини з навколишнім світом. Київ, 2019. 238 с.
5. Сухомлинський В.О. Розмови з молодим директором. Вибрані твори: в 5-ти т. К.: Радянська школа, 1977. Т. 4. С. 393 – 622.

АНАЛІЗ ФЕНОМЕНІВ ТВОРЧОСТІ ТА КРЕАТИВНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЯХ ТА КОНЦЕПЦІЯХ

Яцюрик А. О.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

м. Рівне, Україна

У психологічній науці в плані вивчення особистості існує велика кількість теоретичних і експериментальних підходів. Це породжується, по-перше, різними проблемами, які порушуються сучасними психологічними школами; по-друге, суперечливістю і складністю досліджуваного феномену. У результаті дефініції «творчість» і, особливо, – «креативність» мають неоднозначний характер та досить багат тлумачень. Тому, передусім, слід розглянути сутність цих понять, а також суміжних з ними феноменів (таких як творча діяльність, творчий потенціал особистості), які допоможуть окреслити сучасний стан проблеми, що вивчається, тенденції її розвитку тощо, та розмежувати зміст понять, які в психологічній літературі част змішуються та вживаються як синоніми, що не додає чіткості у визначенні вказаних термінів, а, навпаки, призводить до їх плутанини та ускладнення в розумінні їхнього смислу.

Аналізуючи основні відмінності між творчістю та креативністю, Л.Б. Єрмолаєва– Томіна виділяє наступні:

– Творчість– процес, який може включатися у всі види діяльності і, разом з тим, бути відсутнім у діяльності, що передбачає таке включення. Це стосується до всіх професій творчого типу.

– Креативність – це особистісна якість, що базується на розвиткові вищих психічних функцій, тоді як здатність до творчості як

автоматизована навичка має бути включеною в усі види діяльності, поведінки, спілкування, взаємодії з оточуючим середовищем тощо.

Творчі потенції закладені в мозку кожної людини, оскільки мозок є тим органом, в якому зароджується творчість сама по собі.

Спонтанний прояв творчих здібностей спостерігається у досить обмеженої кількості людей (не більше ніж у 5-7% від усієї популяції).

За своєю суттю креативність – це якість, що формується в результаті впливу соціального середовища, вимог, що ставлять передо людством, і це великою мірою сприяє організації інформаційного потоку та визначає цільову спрямованість усіх видів діяльності, починаючи з навчальної. Творчий процес передбачає активну роботу свідомості, зокрема несвідомог та підсвідомого. У підсвідомості людини для творчості існують найбільш сприятливі умови за рахунок врівноваження за силою та значущістю всіх об'єктів і подій, які сприймає людина, зміщення часових інтервалів, тобт процесів, які не можуть відбуватися на рівні свідомості індивіда. Тому творче розв'язання проблем, відкриття закономірностей, народження замислу найчастіше здійснюється на підсвідомому рівні. Результат такої роботи відображаються у свідомості раптово, у вигляді готового рішення, осяяння, інсайту тощо. Процес розвитку креативності супроводжується злиттям свідомості і підсвідомості у деяку нову форму – надсвідомість. Надсвідомість інтегрує в собі найбільш узагальнені механізми реалізації творчого процесу в дещо згорнутому вигляді, коли в самому акті сприйняття відбувається трансформація об'єкта в художній образ, відкриття закономірностей розв'язання проблеми тощо.

Процес творчої діяльності вміщує в себе три основні фази – підготовчу, пошукову та виконавчу. Перша фаза пов'язана з контактом індивіда із соціальним середовищем, що спонукає людину до формулювання проблем, питань та ідей. Друга фаза має зв'язок з мисленневою діяльністю та пошуком способу розв'язання поставленої проблеми, теми, ситуації та ін. Третя фаза – з втіленням знайденого рішення в конкретному творчому продукті. Креативність відображується в успішному здійсненні всіх трьох фаз творчої діяльності – умінні самостійно формулювати та розв'язувати проблеми, знаходити рішення та творчо втілювати їх у так званому інноваційному продукті.

Творчість, як правило, виявляється лише в певному виді діяльності, зокрема науковій, організаторській, конструктивно–технічній, художній та ін. Це пояснюється, передусім, тим, що оволодіння людиною творчими навичками в певній професійній сфері ще не означає, що ці навички можна також перенести на інші види діяльності [5, с. 65-74].

Якщо креативність розглядається як перетворення і розширення концептуальних просторів мислення і діяльності суб'єкта (за термінологією Г.П. Щедровицького – «простору мислєдіяльності»

[13, с. 20]), т творчість сприймається як виникнення нових можливостей для культури.

Деякі вчені пропонують свої визначення творчості, що акцентують увагу читача на процесуальному аспекті цієї діяльності. Зокрема В.М. Бехтерев визначає творчість як творення чогось нового в ситуації, коли проблема– подразник викликає винайдення так званої домінанти, навкол якої концентруються необхідні для розв'язання цієї проблеми суб'єктивні статистики, що потребують обов'язкового звернення до свого минулог досвіду [2, с. 76]. К. Роджерс розуміє під творчим процесом створення (за допомогою певної дії) нового продукту. Суб'єкт орієнтується, з одного боку, на унікальність індивіда, а, з іншого, – на зумовлене оточуючим простором, подіями, людьми і обставинами суспільне життя [8, с. 41].

Зарубіжні вчені виділяють дві групи підходів до визначення сутності творчості:

- підходи, зорієнтовані на пошук нових для людини джерел, смислів тощо;
- підходи, зорієнтовані на процес творчої діяльності.

До першої групи можем віднести:

1. Психоаналітичний підхід. Прихильники цього підходу стверджують, що творчість є результатом внутрішньоособистісних конфліктів. Творчий процес за своєю суттю являє собою екстерналізацію продуктів уяви за допомогою взаємодії як «примітивних», так і більш «досконалих» типів мислення. В межах даного підходу слід виокремити психоаналітичні теорії Е. Кріса та Л. Кубі. Е. Кріс вважає, що творчість складається з фази натхнення і фази доопрацювання; вчений припускає, що для творчості характерною рисою є тимчасова відмова від логічного, раціонального мислення. Лише у другій фазі має місце «сувора логічна оцінка ідей». Л. Кубі також вважає сферу «передсвідомого» основним джерелом творчої думки.

2. Гуманістичний підхід. Його представники вважають, що творчість виникає, коли у індивіда відсутніми є внутрішньоособистісні конфлікти. Творчий процес, таким чином, виявляється реалізацією природного творчого потенціалу, але лише за умов усунення людиною власне внутрішніх бар'єрів і зовнішніх перешкод. Як показують дослідження вчених, що належать до гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс та інші), потреба в самовираженні виявляється базовою потребою людини.

3. Психометричний підхід, представники якого допускають, що природний творчий потенціал індивіда визначений генетичн і може вимірюватися стандартними тестами. Творчий процес являє собою взаємодію двох протилежних типів мислення: дивергентного і

конвергентного. В межах даного підходу найбільш відомою є теорія Дж. Гілфорда.

До другої групи підходів ми відносимо: перцептивний підхід, асоціативний підхід, гештальт-підхід, покроковий підхід, змішаний підхід тощо. Із так званих «перцептивних теорій», які належать до даного підходу, можна виокремити теорію Е.Д. Шехтеля, який вважає, що мотивація до творчості виникає з огляду на потребу людини брати участь у спілкуванні із зовнішнім світом. Творчість є результатом «перцептивної відкритості», яка дозволяє сприймати об'єкт з різних сторін, в різних його світобаченнях і перспективах [18]. У межах інтегрованого підходу до так званих змішаних теорій відноситься теорія Х. Грубера, який вважає, що творче завершення – результат свідомої цілеспрямованої дії, а підсвідомі процеси ніяким чином не відіграють вирішальної ролі. Сам процес відкриття не зводиться до становлення однієї-єдиної асоціації (як вважає, зокрема, С. Меднік та інші прихильники асоціативної теорії творчості), він є значн тривалішим та поступовим.

В описаних нами психологічних і філософських напрямках розвитку наукової думки творчості розглядається в парадигмі діяльності за певних умов виконання останньої як спосіб розв'язання окремої проблеми. На наступному ж історичному етапі розвитку психологічної науки погляди на творчість дещо змінюються. Вчені її аналізують, як правило, в парадигмі наукового опису через наслідки здійсненої діяльності (творчість як екстеріоризація суб'єктом виконаних дій). Так, З. Фрейд [12] вважає, що творчість є одним із способів порятунку індивіда від сексуальної енергії. У цьому випадку відбувається процес сублімації шляхом так званого катарсису. Узагальнюючи розвиток феноменології креативності на даних етапах розвитку психологічної думки, М.Г. Ярошевський зазначає, що в багатьох концепціях, незважаючи на їхні відмінності, є загальне наукове тлумачення появи так званих «психічних продуктів», що не мають місця «в нутрому досвіді індивіда». Тобто, творчість є певним способом виникнення дещо нового. Всі розглянуті нами концепції, крім психоаналізу, пов'язують визначення креативності з характером мислення (діяльності) індивіда, опосередкованого психологічними новоутвореннями, в результаті яких з'являються нові оригінальні цінності в різноманітних галузях людської діяльності: науці, мистецтві, техніці тощо. У свою чергу, З. Фрейд [12] робить акцент на певному мотиваційному компонентові свідомості як ймовірнісної детермінанти креативності. У З. Фрейда таким мотиваційним «вектором» є «сексуальний потяг». Представники гуманістичної психології за такий мотиваційний «вектор» приймають самоактуалізовану свідомість особистості –«homo», творця тощо.

Отже, творчість за своєю природою є системною науковою категорією, до аналізу якої в психологічних дослідженнях застосовується системний підхід, так званий принципом триаспектності, представлений, зокрема, предметним, соціальним та особистісним аспектами тощо.

Література:

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Ж. Адамар.– М.: Педагогика, 1970. – С. 67.
2. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека / В.М. Бехтерев.-Л., 1926. – С. 76.
3. Кульчицкая Е.И. Сирень одарённости в саду творчества: [монография] / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Житомир: Вид-в ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316 с.
4. Пономарёв Я. А Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарёв, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов и др. / [отв. ред. Я. А. Пономарёв]. – М.: Наука, 1990. – 222 с.
5. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию, становление человека / Карл Роджерс, – М., 1994. – С.41
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. -485 с. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
7. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія / О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 422 с. – (Библиотека практической психологии).
8. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко/ за заг. ред. В.О. Моляко.– К.: Освіта України, 2008. -702 с.
9. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. –М.: Университетская книга АСТ, 1997. – 156 с.
10. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия: [Текст]/ Г.П. Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 19-28.

НОТАТКИ

ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ НАУКИ І ТЕХНІКИ У ХХІ СТОЛІТТІ

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

м. Рівне, 25–26 листопада 2021 р.

Частина IV

Підписано до друку 29.11.2021. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 14,16. Тираж 150. Замовлення № 1221-317.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.