

**Громадська організація
«Південна фундація педагогіки»**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ
учасників міжнародної
науково-практичної конференції

**«ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА:
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ, СУЧАСНИЙ СТАН
ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕНЬ»**

20–21 вересня 2019 р.

ЧАСТИНА II

**Одеса
2019**

УДК 159.9+37.01(063)
П86

Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (20–21 вересня 2019 р., м. Одеса). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. – Ч. 2. – 112 с.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 159.9+37.01(063)

© Автори статей, 2019
© Південна фундація педагогіки, 2019

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Рощенко О. О., Левченко В. І., Левченко А. А. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	6
--	---

СЕКЦІЯ 5. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Карабаєва І. І. ЯКІСНА ПЕРЕБУДОВА ТА ЗМІНИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА РУБЕЖІ 5–6 РОКІВ	12
---	----

Колесник Г. О. ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	16
--	----

Моняко А. М. АНАЛІТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ БОБАТ-КОНЦЕПЦІЇ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ	20
--	----

Shmelkova A. A., Shmelkova G. M. FEMALE ALCOHOL ADDICTION AND SOCIAL PREVENTIVE WORK	23
---	----

Яремко Р. Я. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ ДО ДІЙ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ	26
---	----

СЕКЦІЯ 6. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Бірюк Л. Я., Пішун С. Г. ОСОБИСТІСНО-АКМЕОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ПЕДАГОГА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	30
---	----

Корніяка О. М. КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЇ ВИКЛАДАЧА	34
--	----

Коростіянець Т. П. КАТЕГОРІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	39
---	----

Пригода А. В. АНАЛІЗ АКТУАЛЬНОГО СТАНУ ФОРМУВАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	44
--	----

Сокол І. М. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ШЛЯХОМ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ	47
Ульянова В. С., Мараренко В. Д. МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ВИКОРИСТАННЯ СУГЕСТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ.....	51
Фрумкина А. Л. СУЩНОСТЬ И АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ПРАКТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	56
Штилюк Н. М. УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ.....	60
СЕКЦІЯ 7. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖЕТНІЧНИХ І МІЖКУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН	
Kozubenko I. V. THE ROLE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES	65
СЕКЦІЯ 8. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	
Адамюк Н. Б. БІЛІНГВАЛЬНЕ ТА ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ГЛУХИХ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ.....	69
Бабченко О. В. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	73
Білик О. С., Ключковська І. М. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	76
Гончаренко Т. Ю. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНОГО ЛЦЕЮ	81
Козловська І. М., Стечкевич О. О. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗАГАЛЬНОНАУКОВИХ ПІДХОДІВ	86
Олещенко М. О. АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ЗБЕРЕЖЕННЯ І ВІДНОВЛЕННЯ ЗДОРОВ'Я	91
Онищенко Г. О. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЦІ БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК	95

Цвстаєва О. В.
ДИСТАНЦІЙНЕ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ99

Шумовецька С. П.
ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ 101

СЕКЦІЯ 9. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сичевська Л. Є., Олійник Л. Г.
КОЗАЦЬКІ ПРИЗВИЩА ЯК ВАЖІЛЬ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ
В КОЗАЦЬКІЙ ЕТНОКУЛЬТУРІ 104

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Рощенко О. О.

старший викладач кафедри музично-інструментальної
підготовки вчителя

Левченко В. І.

концертмейстер, викладач кафедри вокально-хорової
підготовки вчителя

Левченко А. А.

викладач кафедри вокально-хорової
підготовки вчителя

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

м. Харків, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Сучасні тенденції розвитку українського суспільства висунули на передній план громадського життя проблему громадянськості і як якості суспільства, і як якості особистості. Законодавча і нормативна база в нашій державі визначає громадянина як людину, яка живе в демократичній країні і має конституційні невід'ємні громадянські права і свободи.

Мета громадянської освіти – сформувати особистість, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення зв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовністю до компетентної участі в житті суспільства.

Зміст громадянської освіти має базуватись на основних ідеях демократичного суспільства. Він утворює систему знань, процес оволодіння якими формує в індивіда систему демократичних цінностей і громадянських умінь, навичок і звичок суспільної поведінки.

Формування змісту громадянської освіти вимагає дотримання певних підходів:

- діяльнісного, суть якого зводиться до такого формування змісту громадянської освіти, щоб його засвоєння сприяло розвитку уявлень і практичних умінь успішної соціальної активності особистості;

- особистісно зорієнтованого, який зумовлює центральною ідеєю громадянської освіти вважати ідею невідчуження прав людини. Людина має право вільного вибору і будує свою діяльність на основі визнання абсолютної цінності прав людини.

Конкретно-історичного, який вимагає розглядати зміст громадянської освіти як своєрідну модель конкретних вимог суспільства до підготовки індивіда до діяльності в суспільстві на конкретно-історичному етапі його розвитку.

Зміст громадянської освіти має охоплювати культурологічні, філософські, політологічні, правові, економічні та соціально-психологічні знання. Оволодіння змістом громадянської освіти сприятиме формуванню світоглядних орієнтацій особистості, її самоідентифікації та самореалізації в кожній зі сфер суспільного життя.

Завдання системи громадянської освіти полягають у становленні мотивації відповідальної участі особистості у громадянсько-політичних процесах, активної позиції щодо реалізації ідеалів і цінностей демократії в Україні. Громадянська освіта має здійснити забезпечення мінімальної функціональної громадянської освіченості людини.

Загально педагогічні та дидактичні принципи освіти повинні мати місце і в системі громадянської освіти. Змінюється лише ієрархія цих принципів, виводячи на перші місця принципи гуманізму, демократичності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, зорієнтованості на позитивні, соціальні дії та інше.

Організаційні форми громадянської освіти можуть бути різними. Найбільш продуктивною громадянська освіта в закладах освіти буде лише тоді, коли вона буде представлена у вигляді окремого навчального предмета на тлі такої організації студентського життя, яка би сприяла демократичній поведінці.

Спеціальний курс громадянства має спиратись на ті знання та навички суспільного життя, які студенти отримали при вивченні інших курсів навчального плану.

Упровадження змісту громадянської освіти в навчальний процес може здійснюватись і через включення окремих тематичних модулів у зміст інших навчальних предметів як гуманітарного, так і природно-математичного циклів.

Методи запровадження громадянської освіти у значній мірі визначаються формами її втілення. Це можуть бути лекції, семінари, тренінги, бесіди, диспути й обов'язково певним чином організована самостійна робота студентів(реферати, доповіді).

Не може бути осторонь цієї роботи (громадянська освіта) й батьківська громадськість, яка повинна оволодіти демократичними гуманістичними методами сімейного виховання.

У системі громадянського виховання одну з основних ролей відіграють механізми відповідних процесів. Серед цих процесів основними є акти комунікативної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Відомо, що спілкування (комунікативна взаємодія) слід розглядати як один з універсальних способів вияву групової форми буття людей, як один з необхідних елементів групової діяльності. Спілкування відображає суб'єкт-суб'єктні відносини соціальних індивідів. У спілкуванні через соціальні ролі реалізуються суспільні відносини.

Результативність спілкування визначається узгодженістю зовнішніх (організаційні форми, цілі, завдання) та внутрішніх (взаєморозуміння, психологічна сумісність партнерів) умов, умінь і навичок партнерів процесу.

Для спілкування характерними є три його складові: комунікативна, інтерактивна та перцептивна.

Комунікативна складова (сторона) передбачає обов'язковий акт обміну інформацією. Саме обміну інформацією, а не одностороннє інформування. Для навчально-виховного процесу громадянської освіти це дуже важливий факт.

Інтерактивна сторона спілкування полягає в такій організації взаємодії, при якій здійснюється обмін не лише інформацією, а й діями, учинками, що утворює систему зворотного зв'язку.

Перцептивна складова процесу спілкування вимагає такої організації обміну інформацією та вчинками, щоби внаслідок його в усіх учасників

комунікативної взаємодії у свідомості утворився чіткий образ того явища, предмета чи події, які були об'єктом спілкування

Якщо мова йде про спілкування в навчально-виховному процесі громадянської освіти, то для прогресу суспільства в цілому важливе значення має спілкування на підставі науково обґрунтованого й практично досяжного ідеалу (Громадянин), що мобілізує на його втілення у практичне життя.

Спілкування за своїм характером може бути міжособистісним, груповим, індивідуально-груповим і колективно-індивідуальним. Незалежно від характеру спілкування механізмами громадянського виховання слід вважати переконування, навіювання (сугестія), наслідування, рефлексію (саморефлексію), самонавіювання.

Національно-громадянське виховання являє собою широкий комплекс заходів, які формують світогляд студентської молоді, їх патріотизм, життєву позицію і переконання, що проявляють себе у любові до рідної землі, українського народу, його мови, історії, культури і традицій, належній повазі до інших народів, надбань світової цивілізації.

Ці вимоги стають сьогодні складовою частиною багатогранного процесу державотворення у суверенній Україні. Йому повинні бути підпорядковані зміст і форми впливу на формування високої свідомості майбутніх випусників-фахівців різних галузей народного господарства, освіти, науки та культури.

Такими критеріями при вмілому їх застосуванні можуть бути:

- висока успішність студентів і якість їх знань, які забезпечуються систематичною працею, утвердженням атмосфери змагальності за них з боку кожного;
- участь студентів у наукових гуртках, прищеплення їм інтересу до досліджень наукової проблематики, виступи на студентських наукових конференціях, наявність публікацій;
- участь у роботі художніх самодіяльних колективів, відвідування театрів, концертів, музеїв, організація екскурсій та інших цільових заходів;
- заняття фізкультурою і спортом, участь у роботі спортивних секцій, змаганнях;

- здоровий спосіб життя, осуд пияцтва, куріння, наркоманії, викорінення лихослів'я, порушень громадського порядку та злочинності;
- зміцнення обороноздатності країни, виконання вимог щодо призову до армії та військових зборів, участь у молодіжних спортивно-військових організаціях;
- вшанування національних свят, пам'яті героїв визвольної боротьби українського народу, підтримка патріотичних акцій;
- активна участь у діяльності студентських самоврядних органів;
- високий рівень особистої культури кожного студента, дотримання етичних норм, вміння спілкуватися, дискутувати, поважати старших, володіння високими естетичними смаками
- знання історії, традицій та звичаїв українського народу, своїм навчанням і працею примножувати їх, вміння відстоювати та здійснювати інші практичні кроки, спрямовані на зміцнення сили, авторитету і слави України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України К., 1996.
2. Постанова Кабінету міністрів України про програму правової освіти населення України № 336, К., 1995.
3. Бистрицький І. М. Психолого-педагогічні аспекти перспективних систем та технологій навчання: погляд в майбутнє. Одеса, 1994. – 196 с.
4. Бойков. Правовая культура и вопросы правового воспитания. М., 1974. – 220 с.
5. Головченко. Правовая культура и демократизация (методические рекомендации в помощь лектору). К., 1990. – 20 с.
6. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире. М., 2004. – 240 с.
7. Еникеев М. И. Юридическая психология. М., 2001. – 349 с.
8. Зюбин. Психолого-педагогический аспект правового воспитания учащихся профтехучилищ и работы с трудными подростками. Л., 1976 – 64 с.
9. Іванчук В. Формування громадянської культури учнівської та студентської молоді в процесі навчання // Шлях освіти. – 2000. – № 2.

10. Карамушко Л.Н. Психологія дорослої людини. Ніжин, 2004. – 113 с.
11. Кирчук. Психолого-педагогічна діагностика розвитку учнів та колективу школи. К., 1998. – 106 с.
12. Магдик О. Правове виховання школярів: теорія, досвід, проблеми. – Постметодика. – 1999 № 2/4.
13. Матвієнко П. Живодайні джерела патріотизму // Пост методика. – 2000 – № 1.
14. Рагозін М. Громадянське виховання: методологія і організація у світлі європейського досвіду // Шлях освіти. – 1999.
15. Шапар В. Психологічний тлумачний словник. Х., 2004 – 640 с.

СЕКЦІЯ 5. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Карабасва І. І.

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник

*Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна*

ЯКІСНА ПЕРЕБУДОВА ТА ЗМІНИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА РУБЕЖІ 5–6 РОКІВ

Виявлення характеру динамічних змін ціннісних орієнтацій неможливе без спеціального розгляду багатопланового та багаторівневого процесу їх становлення. Дослідження цього процесу потребує особливої уваги до ключових моментів формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних з перехідними періодами онтогенезу, рубежами вікового розвитку особистості, коли, по-перше з'являються нові ціннісні орієнтації, як і нові потреби, почуття, інтереси, а по-друге, відбувається якісна перебудова та зміни на цій основі особливостей ціннісних орієнтацій, характерних для попереднього вікового періоду. Виділення стадій та рубежів у змінах характеру, змісту та форми розвитку суспільних взаємин, взаємовідношень дітей як особливої сфери їх ціннісних орієнтацій дозволяє дорослим враховувати різні періоди та стани в процесі становлення ціннісних орієнтацій на різних етапах дитинства. Виходячи з необхідності виявити рівень сформованості системи ціннісних орієнтацій було проведено дослідження дітей в періоді від 5 до 6 років. В експерименті приймали участь діти середнього та старшого дошкільного віку міста Києва.

Багатоплановість нашого дослідження дозволяє говорити про те, що цінність як стійке особистісне утворення починає активно формуватися на рубежі переходу дитини в старший дошкільний вік.

Отримані дані свідчать про достатній рівень сформованості вольових якостей дітей, що надає впевненості говорити про те, що у дітей шестирі-

чного віку (при створенні певних умов) створюється підґрунтя для повноцінного формування ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам та устремлінням дитини.

Дослідженням доведено, що адресність та спрямованість ціннісних орієнтацій на діяльність дітей з 5 до 6 років незмінна, однак всередині вікових груп відбуваються суттєві зміни. Основне, що є спільним – це особистісна центрація, орієнтування на себе, на свої потреби дітей обох вікових періодів.

Побажання в свою адресу, висловлені сучасними п'ятирічними (92,2%), та шестирічними (85,8%) дошкільниками на рубежі вікового періоду, розподіляються на три основні підгрупи: побажання володіти чимось, побажання особистого комфорту, бажання саморозвитку. Переважна частина побажань стосується оволодіння матеріальними предметами (іграшками, предметами побуту, одягом, їжею), оволодінням грошей для придбання цих предметів. Особливістю є і те, що цінність гри та іграшок є найбільш значимою для дітей обох вікових періодів, це, напевно, пов'язано з тим, що гра є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку. Динамічна зміна спостерігається у конкретизації: старші дошкільники (33,3%) вже потребують не просто великої кількості іграшок та ігор, а конкретних й для певних ігор як самостійних так і з однолітками.

Побажання особистого комфорту більше акцентується дітьми старшого дошкільного віку (22,2%) стосовно того, що діти бажають окремої кімнати, шафи, ліжка, бажання довго спати, смачно їсти.

Бажання саморозвитку спрямовуються на те, що діти як 5 (6,6%) так і 6 років (4,1%) хотіли б навчитися тому, чого не вміли робити. Але лише у шестирічних виникають бажання пов'язані з майбутньою навчальною діяльністю: навчитися читати, писати тощо.

Цікава група побажань вималювалася як потреба в самоствердженні. До них віднесли побажання: хочу стати самим сильним, розумним, першим у всьому. Акцент на бажанні гарно вчитися й бути кращим у школі є характерним лише для шестилітніх дітей.

Цінність сьогодення для дітей дошкільного віку має прояв через ставлення до членів своєї родини та до дитячого садка через відношення з дорослими та однолітками. Слід відмітити, що спілкування у родинному

колі є дуже значимим для дитини як середнього (5,5%) так і старшого дошкільного віку (11,6%). Але динамічні зміни відбуваються у змісті спілкування. Так старші дошкільники вже виділяють як необхідними для себе певні сімейні цінності (особливо сімейні свята, подорожі, перебування поруч у різних видах діяльності).

Значимим для дітей як п'ятирічного (1,1%) так і шестирічного віку (2,5%) є і перебування в дитячому садку, в якому більшості дітей комфортно. Особливої уваги діти шестирічного віку (15%) надають спілкуванню: з дорослими у вигляді впливу на своє виховання та навчання; з однолітками у вигляді елементарних проявів дружби дітей, спільної діяльності. В шестирічному віці розвивається певна орієнтація на колектив, вже усвідомлюється своя приналежність до дитячої співдружності, вже з'являється уміння на певному рівні зрозуміти й оцінити відносини в колективі. В шість років дитина починає усвідомлювати важливість суспільних справ. Більшість п'ятирічок не усвідомлює сутності ЗДО (а тим паче школи) і не можуть пояснити для чого діти відвідують садок, то шестирічні діти в цьому плані чітко соціально орієнтовані.

Цінність майбутнього для дітей старшого дошкільного віку у вигляді вступу до школи є для більшості шестирічок позитивним моментом. Простежується чітке усвідомлення необхідності навчання в школі, бажання вчитися, отримувати нові знання, дізнаватися про щось нове, бути кращим у навчанні. Усвідомлюються вже шестилітніми й потреби у вигляді придбання шкільного приладдя, набуття якостей, які сприяють самоствердженню, самозростанню. Діти ж середнього дошкільного віку живуть теперішнім, цінність майбутнього знаходиться поза зоною їх уваги.

Якісна перебудова та зміни ціннісних орієнтацій відбуваються на рубежі переходу дітей з середнього у старший вік у сфері сформованості етичних уявлень. Чітко прослідковується відмінна від п'ятирічних дітей особистісна значимість соціальних, моральних цінностей шестирічних дітей, їх розуміння сутності цих цінностей: має прояв умовна дистанція соціальних зв'язків при оцінці норм поведінки дітей та дорослих.

У цілому в період переходу дитини з середнього в старший дошкільний вік, коли об'єктивно задаються еталони поведінки дітей, діти усвідомлюють соціальні очікування й орієнтуються на хорошу поведінку. Але

дитина в цей період ще не сприймає еталони поведінки: соціальну необхідність, не усвідомлює їх соціальну значимість. Вони виступають для неї як індивідуальні цінності, як окремі компоненти ціннісних орієнтацій.

Змістовний аналіз та отримані статистичні оцінки дозволяють зробити загальний висновок. В старшому дошкільному віці відбувається якісний стрибок в ціннісних орієнтаціях дитини як в системі взаємовідносин, відносин до членів своєї родини, до загального діла, так і в різних видах діяльності, оцінці явищ дійсності. Відбувається не просто нарощування тих компонентів ціннісних орієнтацій, які склалися в п'ятирічному віці, а принципові зміни ціннісних орієнтацій у всіх сферах стосунків дитини, яка активно пристосовується до норм суспільства і яка на новому рівні оцінює суспільно значимі діла та поведінку.

Розгляд отриманих в дослідженні результатів відносно ціннісних орієнтацій дітей в період переходу від середнього до старшого дошкільного віку показав, що на рубежі 5–6 років виділяються особистісні цінності, відбувається їх емоційне засвоєння, яке закріплюється в діяльності та яке поступово знаходить адекватно мотивоване вираження. Показовим є факт, що якісна різниця ціннісних орієнтацій дітей (їх компонентів) чітко прослідковується на рубежі цих вікових періодів, що знаходить вираз у відношенні дітей до інших людей, до різних видів діяльності, в розумінні сутності соціальних, моральних цінностей. В старшому дошкільному віці реалізується подвійний процес (обидві сторони якого обумовлені), з одного боку відбувається узагальнення різних конкретних значимих змістів в трьох формах діяльності: особистісних стосунках, свідомості й пізнанні. З іншого боку, конкретно по відношенню до цих узагальнених форм зовнішнього змісту виділяється усвідомлення свого «Я», що не спостерігається у дітей середнього дошкільного віку.

Попри усі індивідуально-варіативні особливості процесу становлення ціннісних орієнтацій в шість років цей процес є найбільш динамічним. Між 5 та 6 роками відбувається значне нарощування важливих компонентів ціннісних орієнтацій та їх адекватно мотивоване вираження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карабаєва І.І. Особливості визначення рівня сформованості етичних інстанцій у старших дошкільників / Ірина Іванівна Карабаєва / Актуальні

проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К. «ТОВ «Срібна хвиля» – 2016. – Том. IV: Психологія розвитку дошкільника. – Випуск 12. – С. 62-74.

2. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі : навч.-метод. посібник // Т. О. Піроженко, Л. І. Соловйова та ін. – К. : Видавничий дім «Слово», 2016. – 248 с.

Колесник Г. О.

викладач кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

м. Львів, Україна

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема адаптації підлітків на новому етапі соціального розвитку, а саме в період закінчення школи і вступу до закладу вищої освіти, не втрачає актуальності вже не одне століття. Але сьогодні ця тема набула особливої актуальності через соціальну диференціацію молоді, коли ще у школі відбувається поляризація можливостей отримання гідної освіти. До різного рівня знань абітурієнтів додаються соціальні, економічні, політичні, релігійні фактори, які є результатом процесів, що відбуваються в суспільстві, і також впливають на процес адаптації.

Особливості адаптації першокурсників на сучасному етапі розвитку суспільства також обумовлені захопленням інформаційними технологіями та абстрагуванням від реальності. Занурення у віртуальну реальність культивує байдужість до оточуючих, провокує жорстокість, формує неправильну самооцінку, позбавляє моральної відповідальності, а також знижує стресостійкість в реальному житті, яке потребує від молоді мобільної адаптації до умов соціального середовища. Суспільство потребує компетентних спеціалістів, всебічно розвинутих, здібних до саморозвитку, визнання законів і правил суспільства, з активною життєвою позицією, вмінням орієнтуватися в сучасній системі цінностей, вмінням

приймати самостійні рішення. Отже, виховання спеціаліста, який відповідає вимогам сучасного суспільства можливо за умови здатності особистості легко адаптуватися, починаючи з адаптації до студентського середовища. Таким чином, задача сучасної освіти – сформувати у першокурсника уміння легко та швидко пристосовуватися до умов і вимог соціального середовища.

Процес адаптації до навчання у ЗВО завжди розглядався як складне і багатоаспектне явище – предмет дослідження педагогів, соціологів, філософів, психологів, лікарів. Загальні уявлення про адаптацію, її закономірності, психологічні та фізіологічні механізми були представлені в роботах М.О. Агаджаняна, О.О. Реана, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, Р. Дісона, Джеймса Д.А. Паркера [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Аналіз літератури підводить до висновку, що перший рік навчання в університеті є найскладнішим і найбільш важливим етапом, під час якого відбувається випробування психічних, фізичних, інтелектуальних потенціалів особистості, етапом формування самооцінки, самовизначення, життєвих цінностей і пріоритетів.

Процес адаптації визначається як внутрішніми (здатність до самопізнання, фізичні та інтелектуальні здібності, емоційний стан, визначення самооцінки), так і зовнішніми (соціальна спільнота, згуртованість, психологічний клімат, функціональна цілісність, підтримка оточення та сім'ї та багато іншого) факторами. Процес адаптації можна вважати успішним, якщо актуальні потреби особистості вкладаються в рамки, які встановлює соціум.

Ступінь адаптованості залежить від того, наскільки соціум сприймає і схвалює результати діяльності особистості. Відчуваючи несприйняття з боку оточення, першокурсник намагається відшукати такий механізм взаємодії, який наблизить його до комфортної взаємодії із середовищем. Процес соціалізації відбувається протягом всього життя, але цілеспрямоване формування вміння самостійно оцінювати свою діяльність має закладатися ще під час навчання у школі. Цілеспрямоване формування самооцінки має бути системним і комплексним, починаючись із сім'ї та школи, та підтримуватися протягом усього життя. Сім'я і школа мають сформувати такі цінності та еталони, які не протирічать загальним вимогам, прийнятим суспільством. Майбутній першокурсник повинен винести

із школи вміння вирішувати не лише академічні, але й соціальні завдання, порівнювати свої показники із загально прийнятими еталонами. Бездоганна академічна компетентність не є запорукою легкої адаптації першокурсника без навичок вирішення соціальних проблем.

Іншим чинником, який ускладнює процес адаптації є невинуваті очікування від навчання у закладах вищої освіти, розчарування і небажання опанувати обрану спеціальність. Дослідження показують, що 57% першокурсників на момент вступу до закладу вищої освіти не мали уявлення про систему і організацію навчального процесу, обсяг годин, які відводяться на аудиторну та самостійну роботу, обсяг навчального матеріалу та форми контролю. Вступаючи до університету, вони недооцінювали ступінь навантаження і відповідальності, покладаючись на ті уявлення про навчання, які вони отримали у школі. Отже, коли першокурсник усвідомлює протиріччя між уявленням та реальністю, природній процес адаптації перетворюється на протиборство, набуває деструктивного характеру. Тобто, певна частина першокурсників взагалі не має уявлення, з якою метою вони поступили у заклад вищої освіти, або користувалися зовнішніми мотивами для вступу у заклад вищої освіти. Відповідно вони не мають основи для адаптації.

Опитування першокурсників у першому семестрі навчання виявили основні труднощі, з якими зіткнулися студенти: брак вільного часу, відсутність щоденного контролю знань, недостатній рівень шкільної підготовки, надмірна завантаженість навчальним матеріалом, незручний розклад, недолік уваги і допомоги з боку деканату, труднощі з організацією своєї діяльності, фінансові проблеми, нове оточення, віддаленість від батьків (для студентів з інших міст), непорозуміння з викладачами, розчарування рівнем технічного забезпечення навчання, дискомфортні умови проживання в гуртожитку тощо. Всі розглянуті вище фактори ускладнюють процес адаптації студентів, що має негативний вплив на якість навчання.

Отже, задача суспільства – допомогти першокурснику скоріше адаптуватися до навчання, подолати як внутрішні, так і зовнішні фактори, які чинять дискомфорт. Підготовка до студентського життя має починатися в шкільні роки за підтримки сім'ї та вчителів. Суттєвим чинником соціалізації майбутнього першокурсника є вміння критично оцінювати свою

діяльність та поведінку, мати адекватну самооцінку. Для запобігання розчарувань від обраної професії, необхідно зорієнтувати старшокласників на ринку праці, а також пояснити специфіку навчального процесу в університеті. Враховуючи відсутність щоденного контролю знань в університеті, батьки повинні постійно контактувати з деканатами, щоб мати можливість вчасно відреагувати на можливі зауваження щодо результатів навчання першокурсника.

Необхідна спеціальна робота щодо формування сприятливої соціально-психологічної атмосфери серед студентів. Успішність соціалізації першокурсників не в останню чергу залежить від взаємовідносин у студентському колективі, ролі старости та куратора. Активне залучення студентів до позанавчальної колективної діяльності (секції, гуртки, клуби, концерти, екскурсії, групова дослідницька робота тощо) створює атмосферу довіри та єднання членів колективу, відповідно прискорюючи процес адаптації. Враховуючи зростаючу кількість студентів з тимчасово окупованих територій України, робота щодо адаптації першокурсників повинна бути диференційованою, бо саме ця категорія студентів потребує ретельної уваги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агаджанян Н.А., Смирнов В.М. Нормальная физиология. – М.: 2009. – 520 с.
2. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика 1984, С. 146-161.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология», «Клиническая психология». – М.: Смысл ; М.: Академия, 2004. – 346 с.
4. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика.– СПб.: ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
5. Dyson, R., Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of clinical psychology*, Vol. 62, No. 10, 1231-1244. [in English]
6. Parker, James D.A., Summerfeldt, Laura J., Hogan, Marjorie J., Majeski, Sarah A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the

transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, No. 36, P. 163–172. [in English].

Моняко А. М.
магістрант кафедри ортопедагогіки,
ортопсихології та реабілітології
Науковий керівник: Заплатинська А. Б.
кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри ортопедагогіки,
ортопсихології та реабілітології
*Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

АНАЛІТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ БОБАТ-КОНЦЕПЦІЇ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

На кожному етапі свого розвитку, у різні історичні часи людство з підвищеною увагою ставилося до підростаючого покоління. Діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату вже багато років є об'єктом уваги багатьох спеціалістів. До категорії дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату відносяться діти з наслідками поліомієліту, поліартритом, міопатією, міастенією, атрофією, з прогресуючими нервово-психічними розладами, вродженими вивихами стегна, кривошиєю, клишоногістю, недорозвитком та дефектами кінцівок, набутими захворюваннями й травмами опорно-рухового апарату, діти з церебральними паралічами (ДЦП) і т.д. [5, с. 15-16].

Дана категорія дітей потребує спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з корекційно-розвивальною роботою та медичною реабілітацією. Зміст навчання та виховного процесу мають розроблятися з урахуванням психофізичних можливостей дошкільників із порушеннями опорно-рухового апарату. У зв'язку з цим в процесі розроблення програми реабілітації необхідно передбачити використання нових, високоефективних методик, які спрямовані на формування

рухових навичок, розвиток предметно-практичної діяльності, гри, формування процесів мовлення та спілкування.

Сучасні нововведення в системі освіти дозволяють опанувати та впроваджувати в процес спеціальної корекційно-розвивальної роботи ряд оригінальних авторських методик, зокрема Бобат-терапії. Фахівці, які працювали над застосуванням методу Бобат у корекції дітей із руховими порушеннями висвітлено в працях К. Бобат, В. Мартинюка, Н. Робенеску, Н. Forssberg. Головне завдання даних робіт полягає в аналізі розвитку елементарних рухових навичок у дітей дошкільного віку на заняттях корекційним розвиваючим методом Бобат [6, с. 72].

Здійснивши аналіз літератури, що розкриває мету, завдання, умови, шляхи застосування Бобат-концепції розглядатимемо її як нейророзвиваючу терапію, що спрямована на підтримку вітальних функцій, досягнення кращого розвитку здібностей дитини, зокрема розвитку комунікативних здібностей, забезпечення рухів, максимально наближених до фізіологічних, запобігання виникненню вторинних уражень (деформацій, атрофій).

У Європейських країнах, котрі застосовують Бобат-терапію, визначають її як метод впливу на формування рухових функцій на нейрофізіологічному рівні, і активно застосовують під час роботи з дітьми, що мають церебральні порушення рухового апарату. Основою побудови Бобат-концепції в допомозі дітям дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату є такі підходи як: гуманістичний, системний, комплексний, диференційований [4, с. 6].

Метод Бобат-терапії, з метою корекційного впливу, використовує спеціальні сигнали (зорові, слухові та положення тіла) з подальшим пригніченням патологічних моторних рефлексів. Обов'язковою умовою впровадження методу Бобат є застосування стимулів в послідовності, яка збігається з періодами фізіологічного розвитку і формування моторних навичок у дитини-дошкільника. Метою терапії є вплив на ураженні структури центральної нервової системи через зовнішні сенсорні подразники.

Суть Бобат-концепції по відношенню до роботи з дитиною із церебральним паралічем заключається в: підтримці життєвих функцій (прийом їжі; правильне дихання; розвиток комунікативних здібностей; контроль

постави у спокійному стані та під час руху; розвиток моторного функціонування руки; формування побутових навичок (одягання, роздягання, туалет) і т. д.

У концепції Бобат, існують три базові принципи терапевтичного впливу: інгібіція – утримання або гальмування мимовільних рухів тіла пацієнта; фасилітація – посилення правильних (нормальних) рухів; стимулювання хворого на досягнення бажаної мети за допомогою тактильних і кінестетичних стимулів. Використання методу в спеціальній освіті передбачає дві форми організації: індивідуальну та групову. Вибір форми організації визначається характером порушень розвитку дитини та спеціальними корекційними завданнями. Необхідно відзначити можливість залучення батьків до системи занять в Бобат-терапії, що являє собою спосіб життя дитини, оскільки виконувати вправи потрібно постійно – вони повинні стати частиною повсякденної життєдіяльності дитини [3, с. 32-33].

Однією з важливих комплексно-реабілітаційних умов застосування концепції Бобат є захист дітей з порушеннями опорно-рухового апарату від фізичного перевантаження. З цією метою слід враховувати обсяг доступного фізичного навантаження, час, необхідний дитині для переключення на новий вид роботи, для підготовки. Особливу увагу під час застосування методу приділяють індивідуальним емоційним, психомовним та руховим особливостям дошкільника з церебральним паралічем, їх можливостям, що виступають базою для застосування елементів терапії [2]. В процесі застосування даної методики дитина з порушеннями функцій опорно-рухового апарату не є пасивним суб'єктом впливу фахівця, а виступає активним учасником реабілітації.

Отже, Бобат концепція є цілісною терапією, що сприяє руховому, розумовому, емоційному, соціальному та мовленнєвому розвитку. Яка за умови вибору доцільних видів рухової активності, сприяє всебічному розвитку особистості, компенсації уражених функцій, формує готовність до активної життєдіяльності з дошкільника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобат К. Моторні дефекти у пацієнтів з церебральним паралічем / К. Бобат. – Саффолк : Вільна преса, 1966. – 56 с.

2. Бобат – концепція. Теорія і клінічна практика в неврологічеської реабілітації. – Нижній Новгород: Кириллиця, 2013. – 320 с.
3. Буховець Б. О. Бобат терапія в корекції психомоторного розвитку дітей з органічними ураженнями / Б. О. Буховець // Наука і освіта. – 2014. – № 8. – С. 30–35.
4. Заплатинська А. Б. Технологія сенсорної інтеграції у корекційному вихованні дошкільників із дитячим церебральним паралічем : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Заплатинська Анна Богданівна. – Київ, 2016. – 215 с. С. 27.
5. Основи соціальної педіатрії. Навчально-методичний посібник: у 2-х т. / За редакцією Мартинюка В.Ю. – К.: ФОП Верес О.І., 2016. – 960 с.
6. Навчально-методичний посібник / А.Г. Шевцов, О.В. Романенко, Л.О. Ханзерук, О.В. Чеботарьова «Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі», за заг. Наук. Ред. Шевцова А.Г. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 200 с.
7. Bukhovets B. O. Bobath therapy in correction of psychomotor development of children with organic injuries CNS / B. O. Bukhovets, A. P. Roman-chuk // Journal of Health Sciences. – 2014. – № 4. – P. 71–78.

Shmelkova A. A.

Student of the Faculty of Sociology and Management

Shmelkova G. M.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate professor of Business Communication

Zaporizhzhya National University

Zaporizhzhia, Ukraine

FEMALE ALCOHOL ADDICTION AND SOCIAL PREVENTIVE WORK

The problem of alcoholism is the complex of social pathologies that influence on the normal functioning of society. The problem is as old as the world itself, but actual, as it has never been before. Female alcohol addiction not only affects the health of the woman herself, but also leads to impaired childbearing

function, or to the birth of children with mental and physical disabilities, which complicates the current demographic situation. Also, women's alcohol addiction is one of the main causes of social orphanage in Ukraine. Social work with women who abuse alcohol is realized to a greater extent in the form of a complex of preventive, rehabilitation and other measures, as well as by organizing different spheres of their life.

The activities of a social worker are characterized by the following functions:

1) socio-pedagogical, which consists in providing a woman with dependence on alcohol and his family assistance in the process of establishing social relations and relationships, creating a prosperous social environment;

2) social-educational, aimed at educating the patient about the negative problems and consequences of drinking and alcoholism, as well as instilling in him the necessary social and skills to resist involvement in the process of alcoholism;

3) human rights, ascribing respect and protection of alcohol-prone human rights;

4) social life, providing necessary assistance, support for the alcoholic and his family in improving their life, living conditions, etc .;

5) socio-economic, which is to provide various financial or natural assistance for the use of alcohol and (or) his family;

6) social-medical, which consists in preventive measures and organization of a healthy lifestyle.

It is possible to distinguish the basic directions in activity of the social worker at work with alcohol addiction:

1) diagnostic aimed at eliminating the risk factors for involving any family member in alcohol;

2) to increase the level of social adaptation of the patient prone to alcohol;

3) prevention of alcoholism, including anti-alcohol education and education of patients with alcoholism in order to form a negative attitude towards alcohol consumption;

4) for the purpose of improving the family, its life and culture of inter-family relationships;

5) on social rehabilitation of a patient with alcohol dependence;

6) mediating between the patient and the society surrounding him in overcoming the phenomena of maladaptation.

Such technology of social work with women who are alcohol addicted as social rehabilitation, which is central to depriving people of alcohol addiction, should be considered in detail.

Rehabilitation of patients with alcoholism is a system of medical, psychological, pedagogical and social activities that take place after the emergence of this disease, as well as aimed at its prevention.

Social work with women who abuse alcohol should be complex and aimed not only at treating the alcoholic himself but also at improving his entire family.

Thus, the social worker plays an important role in the rehabilitation of patients with alcoholism through the integrated use of medical, psychological, social, educational and work activities. He helps to adapt the patient to the activity at the highest possible level, as well as the recovery of the patient as a person and a member of society and returns it to the family and society.

REFERENCES

1. Максимова Н. Ю. Безпека життєдіяльності: Соціально-психологічні аспекти алкоголізму та наркоманії : Навч. посібник для вузів / Н. Ю. Максимова. Київ : Либідь, 2006. 328 с.

2. Овсяннікова, В. В. Особливості системи ціннісних орієнтацій хворих хронічним алкоголізмом (на прикладі наркологічного відділення Запорізької психіатричної лікарні) / В. В. Овсяннікова // Вісник ЗНУ. Педагогічні науки. 2008. № 1. С. 193–197.

3. Потапова, Л. В.,. Профілактика ВІЛ-СНІДУ, наркоманії та алкоголізму: підруч. для фак. фіз. восп. вузів / Л. В. Потапова. Запоріжжя : ЗДУ, 2003. 108 с.

Яремко Р. Я.
викладач кафедри практичної психології та педагогіки
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
м. Львів, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ ДО ДІЙ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

В сучасних умовах сьогодення, в яких працюють представники багатьох професій, зокрема працівники Державної служби надзвичайних ситуацій, службовці збройних сил України, поліцейські, оператори атомних електростанцій і деякі інші, можна віднести до ризиконебезпечних професій. Теоретичний аналіз проблем, які виникають в роботі представників вищезгаданих професій, нашоєхує нас на певні висновки, що часто вони є психологічно непідготовленими до дій в екстремальних умовах, тому виникають труднощі в діяльності, які можуть призвести до трагічних наслідків.

Психологічна підготовка до дій в особливих і екстремальних умовах діяльності – це системний вплив на особистість за допомогою психологічних прийомів та методів, направлених на розвиток у неї психологічної готовності до відповідних дій в екстремальних ситуаціях. Під психологічною готовністю, зокрема, розуміється комплекс характеристик суб'єкта, що забезпечують успішність і продуктивність певних дій і діяльності [1].

Застосування сучасних науково обґрунтованих методів і методик психологічної підготовки – важливий чинник, що сприяє підвищенню рівня психологічної готовності до роботи в зазначених умовах. Повною мірою це стосується і майбутніх рятувальників – курсантів ЛДУБЖД.

Розглядаючи психологічну готовність виключно з психологічної точки зору, то мова буде йти саме про надання людині можливості отримати якісні знання, тренувати навички та виробляти на їх основі необхідні звички.

Психологічна підготовка фахівців аварійно-рятувальних підрозділів – це система тісно пов'язаних між собою тренінгових занять, які реалізуються в комплексі службової підготовки, а також у освітньому процесі та виключно в процесі реалізації службових завдань, які направленні на

формування та підтримку психологічної готовності фахівців служби цивільного захисту, рятувальників до професійної діяльності, виконання завдань за призначенням у особливих та екстремальних умовах.

Одним із напрямків психологічної підготовки стає стирання кордонів між навчально-професійною та екстремальною діяльністю. Наближення умов навчання до реальних здійснюється шляхом здійснення різних впливів, характерних для реальної обстановки, та виконанні фахівцем навчальних завдань.

Окремі елементи освоєваної діяльності, після їх відпрацювання в звичайних умовах повинні закріплюватися в умовах, що імітують різні екстремальні впливи, тобто дії повинні здобувати стійкість до психологічних стрес-факторів.

Для відтворення в освітньому процесі діяльності травмуючих чинників використовують різні прийоми, під якими розуміється спосіб моделювання чинників, які впливають на особистість в екстремальних умовах.

Прийоми і способи моделювання цих чинників класифікуються на:

- Словесно – важливі – за допомогою вербальних та невербальних комунікацій жестів, знаків, слів здійснюється вплив на особистість. Теоретична підготовка, може бути розповідь про майбутні дії і пов'язаних з ними труднощами, доведення різних «ситуацій» перед заняттями і навчаннями і т.д.;

- Наочні – вплив на людину здійснюється в процесі показу (кіно- і відеофільмів, презентацій, фото з реальними картинами пожеж та надзвичайних подій землетрусів, повіней і т.д.) та дій (демонстрація подолання психологічної смуги перешкод, використання пожежних гідрантів, рукавів і т.д.);

- Тренажерні – вплив на майбутнього фахівця здійснюється шляхом моделювання психологічних чинників надзвичайної події з використанням технічних засобів, велотренажерів, степперів, бігових доріжок, макетів, споруд професійної підготовки для напрацювання необхідних умінь та навичок;

- Імітаційні – вплив на особистість здійснюється з використанням засобів імітації реальних ознак екстремальної ситуації (шуму, голосів людей, задимлення, температури, необхідності швидко знайти вихід і т.д.)

– Реальні – вплив реалізується в процесі моделювання психологічних чинників екстремальної ситуації з використанням аварійно-рятувальної техніки, озброєння і підручних засобів, що використовуються для ліквідації та гасіння пожеж.

Як показує практика, найбільшою ефективністю з точки зору психологічної підготовки відрізняються ті заняття, де всі перераховані прийоми моделювання чинників екстремальної ситуації застосовуються не окремо, а виконуються відразу весь в цілому комплексі.

Крім того, методи психологічної підготовки курсантів можна класифікувати за ступенем їх включеності в роботу, в якій здійснюється підготовка. За цією ознакою виділяють три групи методів:

1) Показові методи (демонстрація роботи спорядження, показ наступальних або захисних функцій) за допомогою використання цих способів курсанти виконують діяльність, абсолютно аналогічну від реальної. Використання цих прийомів направлено на формування орієнтації в екстремальних умовах та професійній діяльності.

2) Умовно-ситуативні методи (виконання бойових завдань, тренування ділові ігри, тренінги). За допомогою цих прийомів цієї групи курсанти виконують дії, за складом елементів і частково за змістом відповідає реальній, але дана діяльність носить умовний характер (гра в потерпілих і рятувальників). Використання умовно – ситуативних методів спрямовано на ознайомлення з внутрішньою картиною професійної діяльності в екстремальних умовах, відпрацювання взаємодії фахівців і підрозділів ДСНС.

3) Методи «реальних» ситуацій. Прийоми психологічної підготовки цієї системи передбачають виконання курсантами реальних бойових завдань в умовах, які суб'єктивно сприймаються ними, як вимагають здійснення даних дій. Це не означає, що обов'язково реальне використання спорядження, техніки, але ситуація повинна сприйматися як реальна і курсант повинен знаходитися в стані бойової готовності до виконання певного професійного завдання. Застосування методів «реальних» ситуацій направлено на актуалізацію мотивів, адекватних мотивами реальної діяльності, і на формування у курсантів орієнтування на осмислення виконуваних дій.

Результат психологічної підготовки – психологічна підготовленість фахівців до реальної професійної діяльності в екстремальних умовах, яка складається з наступних компонентів: мотиваційний, емоційно-вольової, когнітивний, регулятивний і поведінковий.

Достатня розвиненість і вираженість цих компонентів в їх цілісній єдності – показник високого рівня психологічної підготовленості курсанта до діяльності в екстремальних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лепешинський І. Ю., Глебов В. В., Листків В. Б., Терехов В. Ф. Основи військової педагогіки та психології, 2011.
2. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Х.: Гуманитарный центр, 2007. 276 с.
3. Козяр М.М. Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах. Навчальний посібник. – Львів ЛДУ БЖД, 2009. – 220 с.

СЕКЦІЯ 6. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Бірюк Л. Я.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти

Піщун С. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м Глухів, Сумська область, Україна*

ОСОБИСТІСНО-АКМЕОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ПЕДАГОГА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Вітчизняне та зарубіжне людинознавство в розвитку особистості все більшого значення надає вивченню та використанню потенційних можливостей людини стосовно стану професійного й особистісного злету («акме»). Акмеологія як комплексна й інтегративна наука, що вивчає людину в динаміці її самоактуалізації, саморозвитку, самоорганізації в різних життєвих сферах, досліджує закономірності, умови й чинники самореалізації творчого потенціалу людини та шляхи досягнення нею освітніх і професійних вершин різного рівня. Формування таких утворень особистості педагога, які забезпечили б йому успішну реалізацію будь-яких видів педагогічної діяльності, відповідає сучасній педагогічній практиці, адже школі потрібен творчий учитель, здатний ефективно рефлексувати, виробляти стратегічно правильний напрямок в освітній політиці.

Сьогодні актуальним є питання необхідності активного впровадження акмеологічного підходу в освітній практиці вищої школи. «Акмеологічний підхід» розглядається нами як «важливий методологічний напрямок, що допомагає розробляти моделі, проекти та тактику сучасної освіти та формування людини до рівня її вищих досягнень, розвитку її як цілісно-

ті, як суб'єкта творчої діяльності, як особистості, як індивідуальності» [4, с. 42-47]. Акмеологічний підхід передбачає, що акме й самоздійснення – це не ідеальні образи, а постійний рух до них через співвідношення реальних характеристик розвитку людини з оптимальною моделлю саморозвитку. Особистість не просто реалізує себе, здійснюючи вибір між репродуктивними засобами розвитку, вона якісно перетворює себе, знімаючи психологічні бар'єри, переосмислюючи життєві очікування, шукає можливості для розвитку акмеологічно значущих якостей, виробляючи особисту траєкторію розвитку [3].

Обґрунтування поняття «особистісно-акмеологічний ресурс педагога» конкретно окреслено, зокрема, у межах ключових категорій акмеологічної науки – «акме», «ресурс», «професійний потенціал» тощо. Акме є найвищою точкою в розвитку можливостей людини, найвищих її досягнень, коли особистість стає зрілою у всіх сферах, тобто відбувається максимальний розвиток її здібностей та обдарувань. Це результат синтезу дуже багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників-джерел, що є рушійними силами таких неординарних досягнень людини. Акме як вищий рівень розвитку людини наділене такими ознаками, як: прогресивна спрямованість (конструктивна інтенція), інтенсивність (лавиноподібний динамізм) розвитку, принципова його незавершеність (відкритість у наступному етапі розвитку), вказує на багатогранність й калібр потенціалу такої особистості [2].

Акмеологічне середовище з позицій структурно-функціонального утворення має всі ознаки розвивального середовища. Маємо доказове підтвердження акмеологічної закономірності взаємозалежності рівня сформованості середовища та особистісно-професійного розвитку її суб'єкта. Акмеологічне середовище, представлене сукупністю умов, що створюються та формуються під час функціонування кожної структурної складової: професійної, освітньої, акмеологічного супроводу, і які знаходяться під впливом мега-, макро- й мікрофакторів, забезпечує особистості потенційну можливість ефективно здійснювати кожен етап в професійному становленні, що сприятиме досягненню нею акме на цьому шляху.

Під акмеологічною спрямованістю викладача (ціннісно-мотиваційний блок) ми розуміємо таку якість його особистості, в основі якої лежить сукупність мотивів і цінностей, що визначають творчий характер

педагогічної діяльності, прагнення досягти вершин своєї професійної майстерності, підвищення кваліфікації та збагачення досвіду творчої діяльності, усвідомлення значущості інноваційних процесів в освітній практиці, активна життєва позиція та позитивне ставлення до своєї роботи.

Під акмеологічною грамотністю педагога (когнітивний блок) ми розуміємо інтегративну систему знань основ з педагогіки, психології, акмеології та методики, орієнтацію на участь у створенні й реалізації концептуальних основ освіти, обізнаність щодо комплексних діагностик особистісних якостей, його когнітивних і креативних здібностей і пізнавальних цінностей, усвідомлення таких понять як «акме», «сєнс життя людини», «самоактуалізація», ініціативу й допитливість тощо.

Під акмеологічними вміннями викладача (операційний блок) ми розуміємо можливості функціонального й творчого застосування системи своїх знань та умінь на практиці, вибору траєкторії особистісного розвитку й засобів її досягнення, рефлексії, здатність до самоаналізу й корекції своєї діяльності на основі його результатів, здатності до творчості й співтворчості [1]. Таким чином, поняття «акмеологічний потенціал педагога» є трикомпонентним, тобто відповідає трьом підструктурам особистості (мотивація, знання й здібності) та об'єднує в собі такі психічні новоутворення й характеристики людини, які допомагають їй самореалізуватися в професійному й життєвому плані.

Звичайно, без інновацій, технологій, говорити про вагомість, розвиток освітнього процесу та особистих якостей вищого рівня в професійній діяльності педагога, є неможливим. Сутність акмеологічних технологій О. Дубасєнюк убачає в їх спрямованості на постійний розвиток особистості фахівця, його професійного мислення в діяльності [4]. Акмеологічні теорії розглядаються як інтегрована система, що вміщує: 1) технологію проектування й реалізацію програми професійно-педагогічної підготовки (освітньої програми): 2) технологію управління організаційно-педагогічними процесами: 3) технологію виховання духовно-морального потенціалу людини; 4) технологію успішного навчання кожного; 5) технологію акмеологічного супроводу педагогічного процесу [7, с. 12].

Усі освітні технології поділяються за рівнями акмеологічності. Чим більше зазначених критеріїв ураховано, а отже, чим вище значення коефіцієнта акмеологічності, тим більше її інноваційна значущість.

Провідні фахівці в даній галузі О. М. Князев та І. В. Одинцова вводять наступні 12 критеріїв, що характеризують ступінь акмеологічності освітніх технологій:

- 1) активізація комплексу особистісних ресурсів (максимально можлива їх кількість);
- 2) забезпечення діяльнісного підходу;
- 3) облік індивідуальних особливостей особистості;
- 4) оптимізація розвитку декількох психічних властивостей особистості;
- 5) розвиток особистості в духовному, професійному та життєдіяльному контекстах;
- 6) суб'єкт-суб'єктні відносини системи «учитель-учень»;
- 7) сприяння соціальній та професійній самоактуалізації;
- 8) реалізація соціальних ролей людини;
- 9) відповідність методологічним принципам акмеології;
- 10) орієнтація на простежування в діяльності факторів, що характеризують ступені розвитку й акме;
- 11) сприяння формуванню самостійності в створювальній діяльності;
- 12) забезпечення та отримання продукту соціально-значущого характеру [5].

На завершення зазначимо, що сьогодні необхідна розробка й реалізація таких психолого-освітніх програм і технологій, які обумовлюють можливість особистої участі людини у впливі на свою освіту; формують базис та її освітні пріоритети, ініціативи, їх реалізацію в освітній, професійній, дослідницькій діяльності; створюють умови для визначення індивідуальної освітньої траєкторії; забезпечують підготовку до інноваційної діяльності; формують навички та компетенції, необхідні для інноваційної діяльності в професійній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдалина Л. В. Акмеологический подход в условиях дополнительного профессионального образования. *Вопросы образования*. 2006. № 3 (23). С. 49–52.
2. Бодалев А.А. Как становятся великими или выдающимися? Москва: Изд-во Института психотерапии, 2003. 287 с.

3. Дибя Т. Г. Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання: базові поняття. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (42–42). С. 25–31.

4. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти*. Збірка наукових праць. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 25–30.

5. Князев А. М., Одинцова И. В. Системные деловые игры в образовании. Москва, 2006. 230 с.

6. Кузнецова Н.Е. Акмеологическая школа – новое качество высшего образования. *Наука и школа*. 2003. № 3. С. 42–47.

7. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навч.-метод. посіб. Черкаси: ОПОПП, 2012. 54 с.

Корніяка О. М.

доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології

*Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна*

КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЇ ВИКЛАДАЧА

В умовах швидкоплинних суспільних трансформацій викладачам як суб'єктам науково-педагогічної діяльності належить визначальна роль у виконанні замовлення суспільства на належну професійну підготовку майбутнього компетентного фахівця. Завдяки фаховим знанням і навичкам, спеціальним здібностям і професійно важливим якостям вони спроможні надавати професійну допомогу у виробленні у членів соціуму здатності виконувати соціальні ролі у колективі, вміння до співпраці та подолання конфліктів, здатності до соціально важливого діалогічного стилю поведінки.

Характеристика викладача вищої школи, що належить до комунікативного типу професіоналів, передбачає розгляд його як цілісності – і як

суб'єкта діяльності, й як особистості. Саме особистістю викладача, яка формується і відшліфовується в процесі міжособистісної та фахової взаємодії, багато в чому визначається ефективність його професійної діяльності. В якості ж суб'єкта діяльності викладач виступає як ініціатор активності з властивою йому здатністю діяти цілеспрямовано, з прагненням до пізнання, зі свідомістю та волею й творчим ставленням до навколишнього предметного та соціального середовища [2]. Стійкість професійного світу в умовах нестабільності простору професії визначається особливою інтелектуальною і моральною чутливістю цих фахівців, динамічністю їх психологічної системи, здатної до самозміни, і високим самоактуалізаційним потенціалом особистості. Їх професійна позиція (ставлення) визначається на підставі провідної сторони взаємодії: *діяльності* (суб'єкт-об'єктна взаємодія – насамперед у науковій діяльності) або *спілкування* (суб'єкт-суб'єктна, міжособистісна взаємодія – в педагогічній діяльності). При цьому викладач не має бути психологічно відокремлений від студентства: обидва суб'єкти психологічно рівноправні у взаємодії.

Тим часом складна за своїм характером і науково-педагогічна по суті професійна діяльність викладача вищої школи потребує розвиненої професійної компетентності як психологічного інструмента її здійснення.

Питання компетентності у професії пов'язане передусім з розумінням сутності цього поняття. Дослідження показало, що компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) розглядається дослідниками принаймні у трьох аспектах: 1) коло питань, в яких людина добре обізнана, має знання та досвід; 2) результативність та ефективність дій суб'єкта діяльності; 3) набута у процесі навчання здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть використовуватися для виконання практичних і теоретичних завдань.

Найвідмітнішою ознакою цього родового поняття є, на нашу думку, здатність суб'єкта до розв'язання завдань, тобто спроможність (або стан готовності) особистості здійснювати діяльність, використовувати набуті знання і вміння на практиці. Відтак, саме третя дефініція найбільш повно відображає зміст компетентності. Проте такий підхід не має спонукати до розгляду компетентності лише як індивідуально-психологічної особливості конкретної особистості. Зміст поняття набагато ширший: це загальна

якість, нормативна для багатьох індивідів, об'єднаних атрибутами певної діяльності.

При цьому маємо зауважити, що для науковців характерне як розмежування змісту, так і синонімічне вживання близьких за граматичною формою лексем – компетентності і компетенції. За змістом останнє поняття зазвичай пов'язується із сукупністю завдань, повноважень, прав і обов'язків посадової особи або якої-небудь організації. Тим часом в освітній сфері ці поняття все частіше вживаються як синонімічні у плані компетентнісної освіти, відображаючи цілісність її результату.

Звідси компетентність у професії, професійна компетентність, розуміється нами як інтегрована здатність особистості – система набутих нею знань, вмінь та практичного досвіду, що використовуються суб'єктом діяльності при виконанні професійних завдань й обов'язків тієї посади, яку він обіймає. Вона пов'язана з результативністю та високою якістю його професійної діяльності. Підґрунтям у розвитку професійної компетентності виступають, за У. Ордоном (2009), «стартові компетентності», до яких відносяться загальні гуманістичні знання, особистісна культура й інтелектуальні вміння. Стартові компетентності стають вихідною точкою у формуванні в особистості ключових складових компетентності у професії.

В дослідженні з'ясовано, що професійна компетентність має складно організовану структуру, детерміновану специфікою певної професії. Професійна компетентність викладача вищої школи об'єднує у своєму складі такі ключові компетентності: педагогічну, психологічну, комунікативну, мовленнєву, інформаційну, полікультурну, соціальну, технологічну, самоосвітню, креативну і, зрозуміло, компетентність особистісного самовдосконалення.

Згідно з результатами регресійного аналізу, до провідних чинників внутрішньо- і зовнішньопрофесійного самоздійснення цього фахівця – поряд із внутрішньою та зовнішньою професійною мотивацією та іншими чинниками – належить і професійна компетентність – у тому числі креативна, інформаційна, самоосвітня і педагогічна компетентність [3].

Виокремлені нами структурні компоненти загальної ієрархії професійної компетентності у своїй сукупності становлять дієвий засіб діяльності саме цього фахівця. Маємо також зазначити, що і в ході реалізації міжна-

родного проекту «Визначення та добір ключових компетентностей», здійснюваного Організацією економічного співробітництва і розвитку та інститутами освітньої статистики Швейцарії і США, не було вироблено строгого визначення визначальних професійних компетентностей. Проте в орієнтовному переліку «освітніх» компетентностей є вказівки на комунікативні вміння, комунікативну компетентність: зокрема, треба вміти співробітничати та працювати у групі, улагоджувати розбіжності та конфлікти, вміти домовлятися тощо.

До того аналіз змісту перелічених нами компетентностей викладача (крім виділеної спеціально креативної компетентності) свідчить про їхню креативну спрямованість, а в окремих випадках вони слугують підґрунтям для вияву фахівцем творчості у професійній діяльності.

Професійну діяльність викладача, як відомо, супроводжує професійне спілкування, яке зумовлене її цілями і забезпечує взаємодію її суб'єктів у процесі розв'язання професійних завдань. У дослідженні (за допомогою регресійного аналізу) з'ясовано, що найбільш вираженим чинником досягнення цим фахівцем високого рівня професійного самоздійснення (загального, внутрішньо- і зовнішньопрофесійного) є креативність саме у сфері ділового (професійного) спілкування, а одним з визначальних його показників виступає комунікативна компетентність – зокрема, такі її ключові критерії: мотиваційний, когнітивний та інструментальний [3].

Виходячи з цього, маємо констатувати, що домінуючу позицію у складно організованій якісній структурі професійної компетентності викладача вищої школи займає комунікативна компетентність. Адже спілкування є головним засобом його професійної діяльності, без нього практичну діяльність неможливо виконати. Цим і зумовлені соціально-практична обумовленість і педагогічна значущість комунікативної компетентності в професійному спілкуванні викладача. В широкому розумінні комунікативна компетентність – це інтегрована здатність фахівця до спілкування.

Саме присутність діяльності спілкування (або комунікативної діяльності) в усіх видах професійної діяльності цього фахівця – дидактичній, виховній, методичній, організаційній тощо – зумовлює пріоритетність сформованості і розвитку в системі його професійної компетентності комунікативної компетентності. Дослідження показало, що комунікативна компетентність, а також її структурна складова – мовленнєва

компетентність, виступають важливим психологічним інструментом діяльності та спілкування викладача. Адже його професійна діяльність зумовлена потребою розв'язання передусім комунікативних завдань, що виникають у процесі фахової взаємодії, а через них – розв'язання власне професійних завдань. Тому саме комунікативну компетентність – інтегровану здатність і нормативну для будь-якого фахівця якість – розглядаємо як визначальний чинник його самоздійснення у професії.

В цьому контексті варто вказати ще на одну особливість, пов'язану з компетентністю фахівця у професії. Розвиток особистості професіонала – на різних етапах його професійного становлення – зумовлюється відповідністю його можливостей, здібностей, вмінь та активності вимогам певної діяльності, що визначаються особливостями її змісту, засобів, умов та організації. Якщо така відповідність відсутня, можливий внутрішньоособистісний конфлікт. Так, на стадії *професійної адаптації* може виникати незбігання характеру професійної діяльності й рівня професійної компетентності, що породжує такі внутрішньоособистісні конфлікти: між усвідомленою необхідністю в підвищенні кваліфікації й недостатньою професійною активністю, між незадоволенням змістом праці і небажанням змінити професію, між відсутністю перспектив кар'єри і рівнем професійної компетентності та ін. На стадіях *професіоналізації і майстерності* можливе протиріччя між спрямованістю особистості на досягнення успіху, кар'єру, високі матеріальні блага і недостатнім рівнем розвитку соціально-професійних здатностей, якостей, психофізіологічних властивостей, незадовільним станом здоров'я тощо. Ймовірне виникнення і протиріч, зумовлених незбіганням уявлень про свої професійні достоїнства і реальні професійні можливості. На *завершальній стадії професійного становлення* можуть виникнути суперечності між професійними можливостями, потенціалом, здатностями і соціальними обмеженнями, зумовленими віком, та ін. [1].

У підсумку зазначимо, що поняття компетентності позначає високу якість і результативність професійної діяльності людини, свідчить про особистісну здатність спеціаліста розв'язувати певний клас професійних завдань. Компетентність у професії викладача, що є однією з найбільш комунікабельних й емоційно насичених професій, передбачає, крім спеціальних знань і вмінь, ще й креативність як здатність до нестандарт-

ного розв'язання комунікативних завдань, неодмінний прояв творчості у реалізації професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебн. пособие / Э.Ф. Зеер. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – Москва: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
2. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – Москва: Персэ, 2011. – 336 с.
3. Корніяка О.М. Визначальні чинники професійного самоздійснення викладача вищої школи / О.М. Корніяка // Актуальні проблеми психології. – Т.УІІ: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2017. – Вип.17. – С. 76–89.

Коростіянець Т. П.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математики і методики її навчання
*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, Україна*

КАТЕГОРІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні в Україні затребувана особистість з чіткою громадянською позицією, індивідуальним стилем діяльності, яка готова до вільного життєвого вибору і здатна відстоювати своє право на нього. У ситуації ринкових відносин практика масових професій все стрімкіше йде в минуле, поступаючись місцем «штучним» посадам і спеціальностям. При цьому оволодіваючи однією і тією ж професією, люди стають різними професіоналами і працюють по-різному. Сьогодні навіть серед «алгоритмізованих» виконавців цінуються, більш, ніж знання, *індивідуальні професійні особливості і особистісні компетенції.*

Розвиток соціокультурної ситуації все більш явно виводить на перший план затребуваність випускника вищих навчальних закладів, що уміє ставити цілі, вибирати, планувати свій час, аналізувати власні успіхи і невдачі для ефективної самореалізації і проектувати її процес, приймати на себе відповідальність за його результати.

У зв'язку з цим, запити суспільства, що пред'являються до якості вищої освіти, реалізуються, на думку А.П. Околелова, в цілях здійснення перетворень системи вищої освіти, направлених на індивідуалізацію системи багаторівневого навчання, однією з доріг реалізації якої може стати проектування індивідуально-освітнього маршруту студента [2]. Одним із способів розгляду умов реалізації індивідуалізації вищої освіти є виявлення і критичне осмислення досвіду зарубіжних систем з даного питання. Історичною батьківщиною демократизації освіти, особово-орієнтованого, індивідуального навчання є Сполучені Штати Америки. При індивідуалізації навчання, американські педагоги розробляють форми індивідуалізованої самостійної роботи залежно від здібностей підготовки студентів і цілей освіти, у тому числі і при використанні комп'ютерів; створюють індивідуальні програми з вибором форм і методів навчання і особливо у визначенні темпів проходження всього курсу підтримується ініціатива самих студентів. На основі системного аналізу, представленого в дослідженні А.П. Захарової, можна стверджувати, що одним з популярних принципів індивідуалізації в педагогіці США є принцип збагачення (поповнення однакової для всіх програми), що має на увазі два види: горизонтальний (знання розширюються) і вертикальний (знання заглиблюються) [1]. Так студенти можуть працювати за програмою, що відповідає їх індивідуальним інтересам і професійним намірам. Вся система навчання направлена на виховання перш за все повноцінного громадянина демократичного суспільства, підтримуються індивідуальні здібності, переконання особи. На відміну від більшості українських університетів, де навчальна програма жорстко визначена для всіх студентів однієї спеціальності, американські університети не дотримуються єдиної обов'язкової програми навчання. Успішність фахівця починає визначатися не обсягом знань, а його мобільністю, умінням не ординарно підійти до вирішення проблеми, самостійно отримати нову

інформацію, необхідну не взагалі, а в даний момент. Стала затребуваною його здатність до творчих, оригінальних рішень і генерації ідей.

Індивідуальність як цінність сучасної освіти сьогодні визнана на державному рівні. У державних програмних документах проголошується необхідність:

- приведення змісту освіти, технологій навчання і методів оцінки якості освіти у відповідність з *вимогами сучасного суспільства*;
- забезпечення соціальної і професійної мобільності, формування кадрової еліти суспільства, заснованому на *вільному розвитку особи*;
- впровадження моделей безперервної професійної освіти, що забезпечує кожній людині можливість формування *індивідуальної освітньої траєкторії* для подальшого професійного особового зростання.

Проте система управління все ще практикує одноманітність об'єму знань, умінь і навиків випускників освітніх установ, задаючи державні норми і стандарти навчання і упроваджуючи єдиний державний іспит.

На рівні конкретних освітніх установ відсутні потреби в розробці специфічного методичного забезпечення освіти, орієнтованої на індивідуальність тих, хто навчається: розробці індивідуальних програм учіння, індивідуальних навчальних планів і освітніх траєкторій.

Викладачі звикли до ієрархічної рольової організації навчального процесу і діяльності в колективі. На перший погляд, в ній більше формального порядку, чіткого розподілу повноважень і визначеності. Планувати «зверху» на основі «вертикалі» і розподіляти об'єм роботи «по ролях» легше, ніж вибудовувати організацію вузівського співтовариства демократично, на основі вироблення рішень в «горизонталі», коли не просто враховуються, а приймаються як належне індивідуальні цілі і інтереси.

Як показує повсякденна практика, особливій потребі змінювати позицію у викладачів вузів сьогодні немає, оскільки зберігається ієрархічна структура управління. Викладачам (в рамках загальної управлінської схеми, що діє) простіше організувати звичне подання студентам інформації і фронтальну перевірку її засвоєння. Вони часто не довіряють студентам в їх здатності самотійно освоїти необхідну навчальну інформацію, та вчили їх учити, а не організовувати свою самотійну діяльність

Крім того, і випускники шкіл, які не звикли до самотійного навчання, дійсно виглядають на першому курсі несамотійними і іноді нездатними

до самоосвіти. Відтак, і викладачі і студенти психологічно не готові до переходу на демократичні норми взаємодії, хоча формально освіта близько 20 років як проголошена особистісно орієнтованою.

Наскільки існуюча система освіти буде здатна задовольнити соціальний запит на розвиток індивідуальності і становлення здібності до самовизначення, залежить від того, як швидко і якісно модель індивідуально-орієнтованої освіти буде прийнята більшістю громадян і наскільки точка зору тих, хто навчається і педагогів враховуватиметься при формуванні державного замовлення.

На шлях демократизації не вступиш, не прийнявши ліберальні принципи педагогіки свободи. Проте традиційна педагогіка дотримується методичних норм, які вбудовані в ієрархію силових цінностей. Традиційна педагогіка схильна до масштабних узагальнень і формулювання закономірностей і принципів, пояснюючи освітні процеси за допомогою загальних понять і підходів. Вона виводить загальні і абстрактні закономірності, конструює загальні методи і «технології» в упевненості, що може покласти «норми» особового розвитку в основу педагогічного керівництва різними людьми. Це і відводить її убік від вирішення індивідуальних проблем молодих людей. В результаті багато педагогів із стажем вимушено відкривати для себе елементарні прийоми підтримки і неформального спілкування.

Педагогічні прецеденти могли б відкрити багато цікавого і повчального як досвідченому, так і початкуючому викладачеві, наприклад б

- особливості освітніх ситуацій, в яких кожен студент, залежно від його характеру і мотивації може діяти по-різному;
- суперечності і змісті педагогічної діяльності, народжені характером і мотивацією кожного викладача;
- індивідуальні рамки спілкування і конкретні умови взаємодії молоді людини і дорослого.

Опис індивідуальних випадків з педагогічної практики, життєвих і освітніх ситуацій дають реальну картину розвитку студентів.

Ми вважаємо, що, будучи цінністю сучасної освіти, індивідуальність потребує спеціального педагогічного забезпечення процесу її становлення і розвитку. Тим самим ми розуміємо організацію індивідуальної освіти

як шлях до освітнього процесу, який найбільш адекватний сучасному суспільному замовленню.

Оскільки структура системи багаторівневої освіти, а також цілі її окремих ланок визначаються впливом суспільної затребуваності в освіті, які формуються з потреби у кваліфікованих фахівцях і соціальними запитами, індивідуалізація і демократизація освіти повинна проходити через розширення можливостей кожної людини в області реалізації його цивільних прав на одержання якісної освіти.

Таким чином, відповідаючи вимогам часу в області вирішення проблеми гуманізації освіти, побудова системи вищої освіти на основі індивідуалізації навчання може стати чинником становлення особистості компетентного фахівця і громадянина демократичного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захарова А.П. Становление и развитие системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в США: Автореф. – М., МГУ, 2015. – 16 с.
2. Околелов О.П. Современные технологии обучения в вузе. Ж. «Высшее образование в России», № 2, 2014. – С. 45-50.

Пригода А. В.
магістрант кафедри ортопедагогіки,
ортопсихології та реабілітології
Науковий керівник: **Заплатинська А. Б.**
кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри ортопедагогіки,
ортопсихології та реабілітології
*Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

АНАЛІЗ АКТУАЛЬНОГО СТАНУ ФОРМУВАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У європейських країнах державних освітніх стандартів, аналогічних українським, як правило, не існує. Кожен університет самостійно визначає перелік навчальних дисциплін, які вивчають студенти психологічної та педагогічної освіти. У той же час аналіз джерел, що розкривають специфіку закордонної освіти демонструє, що в більшості університетів різних європейських країн дисципліни, які вивчають студенти ВНЗ схожі на українські за змістом викладу, проте відрізняються назвами і широтою охоплення предметних психолого-педагогічних галузей.

Актуальність формування професійних компетенцій студентів ВНЗ, зокрема майбутніх фахівців системи спеціальної освіти, обумовлена активним розвитком сфери інклюзивного, інтегрованого та дистанційного навчання. Реформування освітньої системи на даному етапі спрямоване на підвищення якості надання освітніх послуг, починаючи із закладів дошкільної освіти та закінчуючи вищими навчальними закладами.

В останні роки оновлення системи надання освітніх послуг стало важливим для підготовки майбутніх спеціалістів не тільки на український, але й на міжнародний ринок праці. Проблема вдосконалення системи підготовки вчителів-реабілітологів, а саме ортопедагогів зберігає свою актуальність.

На сучасному етапі розвитку суспільства випускники вищого закладу освіти, оволодівають фаховою компетентністю, професійною мобільніс-

ттю, умінням адаптуватися до мінливих умов праці є більш успішними в професійному плані.

Це обумовлено тим, що сучасній школі необхідний вчитель, який володіє перспективними технологіями навчання. Тому, визначення змісту, розробка технології формування професійних компетенцій у майбутніх бакалаврів є однією з актуальних і на даний час недостатньо розроблених проблем, що стоять перед викладачами.

Тому необхідно з'ясувати сутність поняття «компетенція» та етапи її формування в процесі реалізації освітньої програми підготовки бакалаврів. Так, деякі автори термін «компетенція» розглядають як практично корисний потенціал співробітника, який формується в ході навчання.

Термінологічний словник в галузі управління якістю вищої і середньої професійної освіти визначає компетенцію як здатність людини реалізувати на практиці свої знання і вміння, узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності. Хочемо зазначити, що єдиного підходу до трактування зазначених понять до сих пір не існує.

Власне «компетентнісний підхід» базується на двох основних поняттях: «компетенція» і «компетентність». З точки зору А. Хутірського, згідно з якою компетенція включає «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них», а компетентність передбачає «володіння, володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» [1, 135 ст.].

Багато дослідників (В. Байденко [5], І. О. Зимня [6], А. В. Хуторський [1], О. В. Ільїна [2]) вважають, що компетентнісний підхід реалізує діяльнісний характер освіти, при якому навчальний процес орієнтується не на засвоєння суми знань, а на здатність людини застосовувати наявні знання, накопичуючи нові.

Особливу увагу необхідно приділити розрізненню понять «фахові компетенції» та «освітні компетенції», тобто розуміти, що освітні компетенції моделюють і формують подальшу діяльність студента для його повноцінного життя в майбутньому.

Тому «професійна компетентність педагога» – це сукупність психолого-педагогічних і методичних знань, умінь і навичок, які пов'язані з технологією навчання, досвідом застосування у вузівській практиці нових методів і форм навчання.

Таким чином, саме в процесі навчання у майбутніх бакалаврів спеціальної освіти формуються професійні (фахові) компетенції – здатність реалізовувати отриманий комплекс знань, умінь, навичок, досвіду в навчальній і практичній діяльності. На підставі вищезазначеного можемо визначити професійні та навчальні компетенції бакалавра ортопедагога (вчителя-реабілітолога): загальнопрофесійні, педагогічні, культурно-просвітницькі та спеціальні компетенції.

Отже, майбутній фахівець спеціальності Спеціальна освіта (освітнього рівня бакалавр) у якого сформовані вищезазначені компетенції усвідомлює соціальну значущість професії, мотивований до здійснення професійної діяльності; володіє професійною термінологією; застосовує сучасні методики і технології навчання, виховання, корекції розвитку, в тому числі і інформаційні, віртуальні з метою забезпечення якості навчально-виховного процесу; здатний орієнтуватися в сучасних тенденціях розвитку методів та методик впливу; володіє навичками розробки нових способів корекційно-реабілітаційного впливу та умов його використання в професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хутірський А. В. Педагогічна інноватика: навч. посібник для студ. виш. навч. закладів. – М: Видавничий центр «Академія», 2008. – 256 с.
2. Ільїна О. В. «Про психологічну готовність майбутніх педагогів до фахової діяльності» Кам'янець-Подільський: «П. П. Медобори-2006», 2012. – С. 68-78.
3. Карпова Л. «Дослідницька компетентність вчителя Нової української школи» Молодь і ринок. – 2019. – № 1. – С. 85-89.
4. Пометун О. І. «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» Бібліотека з освітньої політики 71-84 ст.
5. Байденко В. І. «Компетентнісний підхід до проектування державних освітніх стандартів вищої професійної освіти (методологічні та методичні

питання)»: Методичний посібник / Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2005. – 114 с.

6. Зимова І. А. «Ключові компетенції-нова парадигма результату освіти // Вища освіта сьогодні». № 5. 2003.

Сокол І. М.

заступник директора з навчальної роботи

Комунальний заклад

«Новопільський навчально-виховний комплекс»

с. Новопілля, Дніпропетровська область, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ШЛЯХОМ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Виходимо з того, що професійна спрямованість є провідною інтегральною якістю особистості вчителя. Важливою сферою реалізації професійних намірів вчителів є освітній процес, а особливо викладання профільних навчальних предметів – базового компонента професії вчителя. Але такої ваги та значущості профільні навчальні предмети набувають за умов установалення оптимального співвідношення між циклами фундаментальних дисциплін та дисциплін професійного спрямування в змісті педагогічної освіти. Саме міждисциплінарні зв'язки створюють оптимальні можливості для реалізації цих дидактичних умов без додаткових витрат часу й навантаження на вчителів. Особливо це стосується природничих дисциплін.

Фізико-хімічні та біологічні явища в природі взаємопов'язані між собою, оскільки в їхній основі лежить матеріальна субстанція. Ученими з'ясовані закономірності взаємодії природних явищ, але наукові ідеї настільки диференціювалися й набули відносно самостійного спрямування, що подальший розвиток наукових знань та їхнє практичне використання можливі за умови цілеспрямованої інтеграції комплексу закономірностей, тобто використання міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків.

Для обґрунтування дидактичного значення міжпредметних зв'язків з'явилося безліч філософських, психолого-педагогічних і методичних досліджень. Міжпредметний підхід у них розглядається як еквівалент діалектики, що забезпечує взаємозв'язок і взаємодію предметів та явищ навколишньої дійсності. У методичній літературі міжпредметність характеризується як закономірну систему зв'язків між знаннями, які формуються в результаті послідовного розкриття в змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, які існують між предметами та явищами в реальному світі.

У вузькому розумінні, підкреслює А. І. Ерьомкін, міжпредметні зв'язки постають як конкретний педагогічний засіб, за допомогою якого розв'язуються певні освітньо-виховні завдання. У працях Н. І. Огурцова, зокрема, міжпредметні зв'язки розглядаються в системі формування світогляду учнів. М. Я. Лернер характеризує міжпредметні зв'язки як закономірності дидактики, а Ю. А. Самарін пояснює міжпредметні зв'язки на основі встановлення асоціативних зв'язків між аналітичними одиницями змісту програмного матеріалу кількох дисциплін. У педагогічному аспекті В. Н. Максимова розглядає міжпредметність як «сучасний дидактичний принцип, що впливає на підбір конструювання навчального матеріалу цілого ряду предметів, посилює системність знань, активізує методи навчання, орієнтує на застосування комплексних форм організації навчання, забезпечуючи єдність навчально-виховного процесу» [3].

Міжпредметні зв'язки можуть існувати не тільки між двома окремими предметами, але й у міжсистемній конструкції. Якщо зв'язок встановлюється між трьома (і більше) предметами, то можлива попарна взаємодія. У одних випадках може існувати послідовний зв'язок між предметами. Так, наприклад, без оволодіння змістом навчального матеріалу про будову речовини з хімії не можна вивчити такі біологічні об'єкти, як клітина, її природа, склад ферментів, властивості тканин живого організму. Крім того, знання про такі географічні об'єкти, як основні структурні компоненти земної кори, їхні властивості й особливості зміни з часом спираються на поняття про будову речовини, наприклад, форми кристалічної решітки, типи міжмолекулярної взаємодії.

В інших випадках можуть взаємодіяти три навчальні предмети як комплексне розв'язання наукових або дидактичних завдань, де кожен з них взаємодії одночасно з двома іншими.

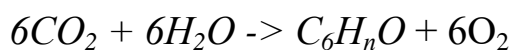
Крім того, виявлення міжпредметних зв'язків дає змогу проводити вивчення об'єкта з різних сторін і позбутися зайвої інформації, обґрунтувати відбір того матеріалу, який має міждисциплінарний характер. Уважаємо, що саме в цьому полягає методичний принцип уведення до предметного змісту міждисциплінарного матеріалу.

Незважаючи на вищезазначене, професійну спрямованість вчителя природничих дисциплін не слід розуміти в контексті його спеціальних знань, зокрема міжпредметного характеру, тобто лише в змістовному аспекті. Не слід забувати й про діяльнісний аспект, тобто про його готовність до виконання своїх професійних функцій. Маємо на увазі готовність учителя природничих дисциплін до виявлення й застосування міжпредметних зв'язків у своїй професійній діяльності.

Тут, як провідну методологічну концепцію можна взяти «тезу про принципово міждисциплінарний характер системного підходу, тобто про можливість перенесення законів і понять з однієї сфери пізнання в іншу» [1].

Ще один аспект міжпредметних знань полягає в необхідності відбору змісту викладання природничих дисциплін. У цьому контексті взаємозв'язок між предметами об'єктивно існує на функціональній основі. Прикладом може слугувати таке міждисциплінарне поняття, як «Фотосинтез», що вивчається в курсі «Фізіологія рослин», «Органічна хімія», «Біохімія». У курсі хімії та біології приділяється велика увага хімічним процесам, що відбуваються в зелених рослинах на світлі. Ці знання поглиблюються й слугують ілюстрацією для вивчення теми «Електромагнітні хвилі» в курсі фізики.

При вивченні теми «Полісахариди» в курсі хімії (11 клас) зазначено: «Крохмаль утворюється в результаті фотосинтезу в зелених рослинах з участю хлорофілу – зеленого пігменту рослин. Хлорофіл вбирає сонячне світло, і за рахунок цієї енергії здійснюється ряд реакцій між вуглекислим газом і водою. Фотосинтез можна подати таким сумарним рівнянням:



Далі глюкоза через ряд проміжних стадій перетворюється на крохмаль» [2].

у «Загальній біології» це поняття розглядається при вивченні теми «Особливості пластичного й енергетичного обміну в рослинній клітині», дається визначення фотосинтезу, розкривається світлова й тіньова фази цього процесу, його значення для живих організмів та способи підвищення його інтенсивності.

Тут доречно згадати філософську тезу про те, що єдність можлива лише в різноманітті, а різноманіття може існувати на основі єдності. Це повною мірою стосується й формування будь-якого інтегрального поняття з будь-яких розділів природничих дисциплін на основі встановлення міжпредметних зв'язків.

Ще одним прикладом використання міжпредметних зв'язків у процесі формування професійної спрямованості учителів можуть бути різноманітні задачі, а саме розрахункові задачі, теоретичні вправи, тести, дослідницькі та комбіновані завдання, у яких розкривається зв'язок декількох дисциплін, завдання пошукового, творчого та дослідницького рівнів. Йдеться не тільки про виконання студентами цих завдань, а й про залучення майбутніх учителів до підбору й самостійного складання цих завдань, використовуючи довідкову та науково-популярну літературу, періодичні видання.

Зазначені приклади виразно ілюструють взаємодію фізико-хімічних і біологічних та географічних явищ, знання яких набуває суттєвого значення в професійній спрямованості вчителів.

Змістовний характер міжпредметних зв'язків можна показати на таких фундаментальних законах природи як закон збереження енергії, закон збереження маси речовини та багато інших, що вивчаються в шкільному курсі хімії і фізики.

Окрім загальноосвітнього значення, міжпредметні зв'язки виконують виховну та розвивальну функції. На їхній основі формується науковий світогляд, розширюється кругозір, розвивається абстрактне мислення. Але найважливіше – міжпредметні зв'язки розкривають можливості для перенесення узагальненої інформації на навчання, розвиток і виховання учнів, особливо на розвиток інтересу до знань, до профілю навчання.

Отже, при викладанні природничих дисциплін необхідне чітке планування та встановлення способів реалізації міжпредметних зв'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва : Изд-во Наука, 1973. 270 с.
2. Домбровський А. В., Лукашова Н. І., Лукашов С. М. Хімія 10-11: Органічна хімія : Підруч. для 10-11 кл. серед, загальноосв. шк. Київ : Освіта, 1998. 192 с.
3. Максимова В. Н., Груздева Н. В. Межпредметные связи в обучении биологии. Москва : Просвещение, 1987. 192 с.

Ульянова В. С.

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя

Мараренко В. Д.

магістр кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя

*Харківська гуманітарно-педагогічна академія
м. Харків, Україна*

МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ВИКОРИСТАННЯ СУГЕСТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Сугестивні технології дозволяють оптимізувати підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва на основі прискореної передачі накопиченого емоційного досвіду суб'єктові навчання в умовах індивідуальної обробки отриманої інформації й створення нового оригінального образу, формують комунікативні вміння, сприяють самореалізації й творчому підходу до розв'язку поставлених завдань. Підготовка майбутніх педагогів-музикантів з використанням сугестивних технологій ґрунтується на вербальних і невербальних методах спілкування, на включенні механізмів свідомого й несвідомого, а також інтуїції, за допомогою яких відбувається реалізація сугестивного впливу. Зміст сугестивного впливу дозволяє різноманітиту емоційно-образну сферу студентів, сприяє

формуванню художнього образу, дає можливість діагностувати їхні креативні здібності, впливає на створення педагогічно-артистичних ситуацій, усвідомленню ролі надсвідомого в ході розв'язку творчих завдань. Сугестивні технології в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва – це психічний, динамічний, комплексний процес, що базується на впливі партнерів один на одного на підсвідомому рівні, у ході якого формуються певні музично-художні уявлення особистості, які не були їй властиві раніше. Рівень підготовки майбутніх учителів-музикантів за допомогою сугестивних технологій залежить від використання таких нетрадиційних методів: арт-терапії, герменевтичних, мультимедійних програм, медитації й аутосугестії [1, с. 7]. В підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно використовувати музичну терапію, як один з видів арт-терапії. Музикотерапія – вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості, що використовується з метою впливу на психоемоційний стан особистості. Всесвітня Федерація музичної терапії визначає музикотерапію як використання музики й елементів музики (звуку ритму, мелодії, і гармонії) кваліфікованими музичними терапевтами в роботі із клієнтами або групами, у процесі, що спонукують спілкування, навчання, самовираження з метою задоволення фізичних, емоційних, духовних, соціальних і пізнавальних потреб [5, с. 21].

Музикотерапія спрямована на розвиток можливостей людини, досягнення нею кращої якості життя за допомогою профілактики, реабілітації або лікування. Вона може використовуватися не тільки в лікувальних цілях для розв'язання різного роду конфліктів, а й у підготовці музичних фахівців, де впровадження її елементів буде сприяти самовираженню особистості (почуттів, станів, настроїв) у різних звуках, мелодіях. Музична терапія являє собою слухання музики, її аналіз, виконання й імпровізацію, у процесі якої відбувається діалог між викладачем і студентом, композитором-виконавцем-слухачем, виконавцем і інструментом. Таким чином, музична терапія сприяє підвищенню естетичних потреб особистості, пізнанню себе й розвитку індивідуальних можливостей, розв'язку проблеми емоційної неврівноваженості, налагодженню міжособистісних відносин, подоланню кризових моментів у житті [4, с. 12].

У світовій практиці музикотерапії можна виділити два напрямки: використання музики, що як відновлює й зцілювальний феномен; використання музики як засобу спілкування, самовираження усередині терапевтичного простору. Дослідник К. Яцкевич виділяє в музикотерапії активну й рецептивну форми існування. Для зняття нервово-психічної напруги, досягнення катарсису й налагодженню комунікативних зв'язків майбутніх учителів музичного мистецтва використовується рецептивна музикотерапія. Що ж стосується активної форми музикотерапії, то вона припускає відтворення, фантазування, імпровізацію на музичних інструментах або за допомогою людського голосу [1, с. 17].

Форми: рецептивна (пасивна – слухання музики), активна (вокалотерапія, інструментальна імпровізація), інтегративна (музично-рухливі ігри, пантоміма, поєднання з хореотерапією, психодрамою) [3].

Для розкриття заблокованих каналів самовираження, для повної адаптації в мистецтві М. Семенова рекомендує використовувати вокалотерапію й імпровізацію. Згідно своїх спостережень Г. Деккер-Фойгт зробив висновок, що кожна людина залежно від свого внутрішнього стану й від бажання самовираження робить вибір того або іншого інструмента. Щодо імпровізації, то в процесі комунікативного спілкування між суб'єктом і об'єктом у музично-педагогічній діяльності вона впливає на розвиток синтетичних знань і вмінь, на формування фундаменту для самореалізації майбутньому вчителю музики. У результаті досліджень про вплив різних подразників на органи почуттів було встановлено, що саме звукові подразники впливають на емоції людини. Такі засоби музичної виразності, як: висота, метроритм і темп, динаміка, лад і мелодія, спосіб звукоутворення, артикуляція, форма впливають на майбутнього музичного педагога.

Г. Деккер-Фойгт у своїй роботі музику розділяє на ерготропну й трофотропну. Характерними рисами ерготропної музики є мажорний лад, пунктирний ритм, можливі дисонанси, поступове прискорення, парний розмір (дводольні, чотиридольні й ін.), найпоширеніший відтінок – форту. Може також використовуватися штрих стаккато, надмірне акцентування, підкресленість дисонансів, незвичні ладотональні співвідношення. Використання таких засобів музичної виразності активізує, стимулює й збільшує напругу. Наприклад, марші, впливаючи на підсвідомому

рівні, стимулюють людей на здійснення подвигів, змушують людину цілеспрямовано рухатися вперед у горизонтальному напрямку, формують почуття гордості й патріотизму. Якщо використовувати інтенсивну ритміку й гучність в 65 децибел, то відбудеться реагування вегетативної нервової системи на такий шумовий вплив незалежно від наших етичних і естетичних установок. Комбінація певних ритмів і великої гучності звучання впливають на ту частину мозку, яка відповідає за сприйняття зовнішньої інформації й знижує поріг чутливості, виявляються завжди стресом для організму. Відносно трофотропної музики, то вона допомагає розслабитися. Для неї характерним є перевага мінорного ладу, менш підкреслені, ударні ритми, багато консонансів, невисока гучність. Цей тип музики наповнює людину й управляє нею не ззовні, а зсередини. Переважає в ній легато, кантиленність і наспівність мелодії, її гармонійність. До такого типу музики можна віднести народні колискові, у яких немає ніяких дисонансів, будуються вони на основі архаїчного пентатонического ладу й створюють відчуття чогось невагомого [4, с. 7]. Дослідник В. Девуцький виділяє чотири фактори, які впливають на значимість музичних елементів: гучність, ритміка, метр, висотно-регістрові відмінності звуків. Якщо музичний елемент голосніше, те він виділяє більше акустичної енергії й сильніше дратує слухові рецептори. Тому чому довше нота або акорд, тим більше енергії вона випромінює. Застосування агогічної затримки темпу, пауз дозволяють нотам продовжувати звучати, тим самим впливаючи на слухачів на несвідомому рівні. Необхідно помітити, що вплив на людину виявляє регістр, у якому виконується музичний матеріал. У середньому регістрі перебувають звуки менш яскраві й часто використовувані. Так, якщо ми будемо рухатися нагору або вниз від середини, то тим самим значимість музичних елементів росте [2, с. 10].

Ми часто чуємо вираження «моя музика» – це означає, що людина і музика на рівні емоцій перетворилися в одне ціле. У кожного з нас є свої музичні пристрасті, тому ми повинні поважати музику іншої людини, тому що вона є відбиттям її музично художнього смаку й говорить про світ її почуттів, спогадів про час, місце й пов'язаних з нею людей. Якщо говорити про «нашу музику», то виходячи з навчання З. Фрейда про три інстанції Я, Воно й Понад-Я, вона буде сприйматися для цих трьох

структур як «дах». Найчастіше переживаючи катарсис, завдяки «нашій музиці», звільнятися від внутрішнього напруження й щиросердечних конфліктів у момент емоційного реагування, одержувати задоволення буде наше Воно. Завдяки тому, що «наша музика» має форму, чітку послідовність і закономірність проходження один за одним експозиції, розробки й репризи, наше Понад-Я одержить підживлення, якщо при цьому виконання музиканта не порушить наші музичні уявлення. Що стосується структури Я, то воно виступає маятником, який коливається між Воно й Понад-Я, що й намагається знайти баланс між внутрішнім слухом і зовнішніми реакціями. О. Фурса, Е. Отич, В. Орлов у своїх дослідженнях використання елементів арт-терапії акцентують увагу на можливості розв'язання конфліктів і оволодінні своїми емоціями за допомогою їх вираження в пісні або музикуванні. Слід помітити, що за допомогою музики студент має можливість намалювати всі події, які відбуваються всередині нього самого й під час спілкування з навколишнім середовищем. У музичній терапії важливу роль відіграє ритм, який настільки різноманітний, наскільки різноманітні й самі люди. Гертруд Лоос вважає, що «справжні, чисті ритми є неусвідомленими явищами. Той, хто прагнути прорахувати їх, сам почуттям ритму не володіє» [2, с. 7]. Людина буде в музиці неспроможною, якщо вона не має почуття «власного ритму». Без поняття, що таке агогіка й під час виконання тільки чіплятися за ритм, приведе до нудного й нецікавого звучання музичного твору. Тому одним із завдань музикотерапії є знаходження рівноваги між двома полюсами для придбання гармонії у своїй душі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова-Турченко О. Г. Музична терапія: посібник-хрестоматія. Київ: ІЗМН, 1997. 258 с.
2. Богданова І. М. Педагогічна інноватика: навч. посібник. Одеса: ТЕС, 2000. С. 5-34.
3. Завалко К. В. Основи інноваційної діяльності вчителя музики : навч.-метод. посіб. Черкаси : Черкас. ЦНП, 2013. 211 с.
4. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации: учеб. пособие. Київ: ТОВ «Типографія «Клякса», 2013. 272 с.

5. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія. Київ: Наук. думка, 2003. 262 с.

6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

Фрумкина А. Л.

кандидат филологических наук,

доцент кафедры иностранных языков № 2

Национальный университет «Одесская юридическая академия»

г. Одесса, Украина

СУЩНОСТЬ И АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ПРАКТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Цели, задачи, содержание и подходы к организации образовательного процесса активно меняются в связи с реформой образования, утвержденной Министерством образования и науки Украины, приказ № 208 от 27.02.2018 г. [1], одной из 10 ключевых компетентностей новой украинской школы названа компетентность в общении на иностранном языке, а именно «умение правильно понимать речь на иностранном языке, устно и письменно выражать и толковать понятия, мысли, чувства, факты и взгляды (посредством слушания, говорения, чтения и письма) в широком диапазоне социальных и культурных контекстов» [2, с. 11]. Отсюда следует, что обучение иностранному языку приобрело другие цели, появилась острая необходимость вывода иностранного языка из статуса школьного предмета и введение его в статус средства, обслуживающего приобретение знаний по различным дисциплинам и решение жизненно-обусловленных задач. В связи с этим иностранный язык начинает рассматриваться не как предмет обучения, а как средство коммуникации для решения различных образовательных и социально-бытовых проблем. Именно этот фактор обусловил организацию процесса обучения ино-

странному языку как средству овладения различными школьными образовательными курсами, в процессе которых иностранный язык используется как средство их усвоения.

Что касается подготовки будущих учителей начальных классов, известны многие теоретические и практические решения. Такие исследования особенно актуализировались в образовательную систему Украины с начала независимости нашего государства. Расширение контактов с европейскими странами обусловило подготовку специалистов, свободно владеющих иностранными языками, для их интеграции в культурологическую и бизнес среду этих государств. Отсюда возросла значимость фундаментальных, базовых иноязычных знаний школьников для их дальнейшего совершенствования в вузах, а в последующем и в профессиональной деятельности.

В монологическом процессе обучения, где каждый из образовательных предметов изучается отдельно, не существует доминанты в формировании компетенций ни одного из них. В интегрированном процессе обучения один из предметов является доминирующим, а другой – вспомогательным. Так как иностранный язык выполняет лишь обслуживающую функцию, то все его содержание зависит от содержания изучаемого образовательного курса, который и является доминирующим предметом. Именно он определяет содержание и объем языкового материала, изучаемого на каждом занятии, а также последовательность его отбора в зависимости от содержания доминирующего предмета.

Из сказанного вытекает, что подготовка такого учителя начальных классов для обучения иностранному языку младших школьников усложняется необходимостью его подготовки по обучению какой-то конкретной образовательной деятельности. В таком случае он сможет в одном учебном процессе обучать школьников двум дисциплинам: образовательному курсу и иноязычным способам восприятия, осмысления, запоминания и применения полученных образовательных знаний в их иноязычном сопровождении.

В рамках нашего исследования в качестве образовательного курса для младших школьников мы выбираем «Изобразительное искусство». Наш выбор обусловлен несложной теоретической основой данного предмета, но при этом широким спектром практической деятельности по

реализации соответствующих ему знаний. В плане обучения иностранному языку детям не придется усваивать сложные лингвистические явления. Их сжатый объем может быть вполне достаточным не только для понимания объяснения учителя, но и для активной коммуникации в рамках приобретаемых знаний и умений.

Вместе с тем считаем курс «Изобразительное искусство» высокоэффективным для развития личности ребенка. Он формирует у детей эмоционально-эстетическое отношение к познаваемым объектам и явлениям, выступает как действенное средство развития творческого воображения, зрительной памяти и пространственных представлений.

Подготовка будущего учителя начальных классов к интегрированному обучению иностранным языкам и изобразительному искусству младших школьников предполагает формирование не только вышеуказанных видов компетенций, а еще и *психолого-педагогической компетенции*, состоящей в педагогических и психологических знаниях как общенаучного, так и специфического содержания для предмета изобразительное искусство и умениях организовывать приобретение детьми знаний по данному предмету и их практическому применению для изображения окружающей действительности; *художественно-изобразительной компетенции*, состоящей в приобретении знаний различных видов изобразительной деятельности и закономерностей практической реализации визуальных художественных образов на плоскости; *предметно-методической компетенции*, состоящей в знании методических приемов обучения изобразительному искусству и умении выполнять все методические действия, связанные с изображением предметов окружающей действительности.

Первыми двумя видами компетенций подготовки будущих учителей начальных классов для преподавания изобразительного искусства средствами иностранного языка являются психолого-педагогические. На первый взгляд, прослеживается их идентичность. В действительности, общедидактические принципы организации обучения этим двум предметам («Изобразительное искусство» и «Иностранный язык») во многом совпадают, но их реализация происходит по-разному, в зависимости от специфики содержания каждого из них. Психологические особенности усвоения техники изобразительного искусства и развития умений ино-

язычной речевой деятельности также состоят в одинаковых психологических процессах, а именно: восприятии, осмыслении, запоминании и применении. Однако сущность их реализации зависит от содержания этих предметов. Например, для восприятия окружающей действительности достаточно активизации зрительного анализатора, а для восприятия иноязычной информации необходима активизация всей анализаторной системы. То есть иностранное слово нужно увидеть, услышать, запомнить и записать.

Два других вида компетенций – предметно-содержательных (для изобразительного искусства – художественно-изобразительная, а для иностранного языка – иноязычно-речевая) формируются в полной зависимости второй от первой, при этом с учетом специфики знаний и умений в области изобразительного искусства и иноязычных знаний и умений, обеспечивающих возможность выражения первых на иностранном языке. Это проявляется в том, что изучаемая тема в курсе «Изобразительное искусство» требует соответствующего ей лексического, грамматического и речевого материала.

Два третьих вида компетенций – методических (для изобразительного искусства – предметно-методическая, для иностранного языка – лингвометодическая), хотя и имеют свою специфику в процессе их формирования, однако предполагают, что система упражнений по обучению второй будет всецело зависеть от системы упражнений по формированию первой. Так, например, если учитель предлагает учащимся выполнить последовательные действия для обучения изображению какого-либо предмета, то система упражнений по обучению выполнению этих действий на английском языке должна быть такой, чтобы обеспечить понимание речи учителя и выполнения на основе этой речи соответствующих художественно-графических действий. То есть формирование этих двух видов компетенций состоит в: знании методических приемов обучения изобразительному искусству и знании методики преподавания иноязычному языковому и речевому материалу, необходимому для выражения предметно-методических знаний на иностранном языке; умении выполнять все методические действия по рисованию и использовать все методические приемы по обучению иноязычному языковому и речевому материалу.

На основе вышесказанного можно утверждать, что сформированность всех вышеупомянутых видов компетенций обеспечит возможность педагогу обучать в одном учебном процессе двум разным по структуре дисциплинам, одна из которых является носителем определенного содержания, а другая – лишь обслуживает его выражение и вербальную основу его усвоения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Наказ № 208 от 27.02.2018 г. «Про організацію та проведення підготовки вчителів іноземних мов, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному році, відповідно до Концепції «Нова українська школа». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/pr/pro-organizaciju-ta-provedennya-pidgotovki-vchiteliv-inozemnih-mov>

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. 20.10.2016. 40 с. [Електронний ресурс]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Штилюк Н. М.

заступник завідувача

*Філія «Грузький навчально-виховний комплекс»
Опорно-комунального навчального закладу
«Софіївська Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів»
с. Грузьке, Дніпропетровська область, Україна*

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

Необмежені можливості у наданні допомоги вчителю-практику має методична служба школи, що покликана сприяти подоланню труднощів учителя в розв'язанні професійних завдань, підвищенні рівня його професіоналізму.

Проблеми підготовки вчителя у всі часи виступали предметом дослідження багатьох учених. Значний інтерес у цьому напрямі мають

роботи О. А. Абдулліної, Л. С. Нечипоренко, В. А. Семіченко, В. О. Сухомлинського, О. С. Цокур та ін. Шляхи формування професійних якостей майбутніх учителів досліджували О. С. Анісімов, Н. В. Кичук, З. Н. Курлянд, О. О. Лаврентьєва. Способи і засоби розвитку професійної майстерності обґрунтували Є. С. Барбіна, І. А. Зязюн, В. О. Сластьонін та ін.

В умовах нестабільності суспільства, зниження обсягів фінансування школи учитель обділений сучасною інформацією, необхідною новою літературою, дидактичними і методичними засобами, що не може негативно не впливати на рівень його професіоналізму. Методична служба школи покликана хоч частково задовольнити ці потреби. Аналіз шкільної практики свідчить про те, що не тільки матеріально-технічне забезпечення визначає високий рівень професіоналізму вчителя. Потрібна ще цілеспрямована, систематична робота з розвитку його творчої особистості.

Особливою спрямованістю сучасної методичної роботи є орієнтація на створення найсприятливіших умов для самоосвіти й професійного самовдосконалення вчителів.

У діяльності вчителя немає дрібниць, у ній все важливе: і чисто витерта дошка, і порядок у кабінеті, і порядок у класі, і програми, і підручники, і, навіть, шкільне повітря. Але особистість вчителя важить найбільше. Німецький педагог А. Дістервег писав: «Найважливішим явищем у школі, найбільш повчальним предметом для спостереження, найбільш цікавим прикладом для учня є сам учитель. Він – втілений метод навчання, саме втілення принципу навчання і виховання. Його особистість завойовує йому повагу, вплив і силу» [1].

Одне з головних завдань методичної служби – це створення умов, необхідних для розвитку особистості вчителя. Треба допомогти кожному знайти себе, знайти свою методику, свій орієнтир, який допоможе віддати серце дітям.

Актуальність проблематики самоосвіти педагогів є одним із критеріїв оцінювання ефективності методичної роботи в школі, показником для атестації вчителів. Модель сучасного творчо працюючого вчителя вміщує в собі: культуру зовнішнього вигляду, техніку саморегуляції, елементи акторської техніки, техніку володіння засобами навчання, культуру й

техніку педагогічного спілкування, техніку педагогічної оцінки, техніку вирішення педагогічних конфліктів, проблему педагогічних вимог.

Важко стати ідеальною людиною, ідеальним вчителем, але варто до цього прагнути. Це можливо лише за умови, коли в основі вчительської діяльності буде лежати високий професіоналізм. А вчитель буде гуманістично спрямованою особистістю, яка має педагогічні здібності та відповідні психолого-педагогічні якості. Все це повинно гармонійно поєднуватись.

Методична служба школи керується тим, що методична робота з учительським колективом повинна носити особистісно зорієнтований характер, так, щоб кожен педагог мав можливість удосконалювати рівень професіоналізму, оволодівати секретами педагогічної майстерності й збагачувати внутрішній світ власної особистості. Структура методичної служби об'єднує в собі: методичну раду, шкільні предметні методичні комісії, психолого-педагогічний семінар, динамічні групи й творчі об'єднання вчителів. Кожна структурна ланка покликана вирішувати специфічні задачі й виконувати певні функції в удосконаленні професіоналізму педагогів.

Педагогічний колектив нашої школи вже кілька років працює над проблемою розвитку творчих здібностей, формуванням навичок самореалізації особистості, впроваджуючи різноманітні нетрадиційні форми організації роботи. Однією із ефективних форм є предметні тижні, мета яких – поглиблювати знання учнів, зацікавлювати у вивченні навчальних предметів, сприяти розвитку здібностей, схильностей, інтересів кожної дитини. Так, декада психології, мета якої – психологізація всіх учасників освітнього процесу. Залучаються до колективної діяльності під керівництвом психолога вчителі, діти, батьки. Кожен учасник має змогу висловити свою точку зору, виявити свої здібності, нахили. Діти й вчителі стають ближчими один до одного. Діти й батьки вчаться розуміти один одного. А все це разом складає процес гуманізації стосунків у колективі. Поряд із розвитком інтелекту, розвивається внутрішній світ, емоції як учнів, так і вчителів.

Підвищення рівня професіоналізму вчителя поєднане із систематичним і цілеспрямованим методичним навчанням. На заняттях школи педагогічної майстерності вчителі знайомляться зі специфікою і способами впро-

вадження особистісно зорієнтованої системи навчання, використання активних форм і методів у процесі навчальної роботи. Введено курс «Психологія спілкування», як для вчителів, так і для учнів за рахунок годин варіативної складової навчального плану. Мета їх – допомогти учителю і дитині пізнати себе.

Методичною особливістю даного курсу є дослідження питань проблемності в навчанні, що може бути досягнуто через залучення учителів і учнів до обговорення питань як особистісного, так і загального характеру; надання їм можливості висловлювати власну думку, самостійно знаходити відповіді на поставлені запитання.

Однією з умов ефективної реалізації цих завдань є створення атмосфери довіри на заняттях школи педагогічної майстерності і на уроках творчого пошуку. Саме тут доречне обговорення питань сенсу життя, розуміння себе і свого місця у світі, своєї вчительської місії, педагогічного кредо.

Усе частіше у психолого-педагогічній лексиці трапляються слова «гуманізація», «особистісно зорієнтована взаємодія», «самореалізація», «самоактуалізація». Проте, ще не завжди є можливість у кожного вчителя реалізувати ці явища на практиці. Наприклад, 70-80 % вчителів на питання «Скільки треба виховувати людину?», дають відповіді: «Усе життя».

Шкільні методичні комісії постійно працюють над розвитком творчого потенціалу вчителя, перевагу віддають не стільки інтелектуальному факторові, а й емоційному, керуючись таким девізом: «Примножувати, а не відмічати людину в людині».

На засіданнях шкільних методичних комісій педагоги знайомляться з пам'ятками, напрацьованими районним та шкільним методичним кабінетом:

- Інноваційна особистість – це...
- Ефективний учитель – це...
- Шляхи впровадження нових сучасних технологій ...
- Компетентна особистість – це... та ін.

Круглі столи, педагогічні ярмарки, аукціони ідей, педради-анфілади, педагогічні мости, лабораторії невирішених проблем, фестивалі відкритих уроків – це неповний перелік форм методичної роботи, які проводяться в школі. Та головне в своїй роботі ми вбачаємо не форму, а зміст,

зміну акцентів. Нас цікавить думка дітей, який вплив здійснює школа на дитину, чи комфортно їй перебувати по 6-8 годин у школі, що в перекладі означає «будиночок радості». Недаремно школу називають другим домом. Педагог проводить в ній половину свого людського життя, і учень – одинадцять років свого дитинства і юності.

Отже, зростання соціальних вимог до школи вимагає підвищення професійного рівня вчителя. Учитель сучасної школи повинен не просто вчити чи виховувати, він повинен формувати світосприйняття й світорозуміння, світогляд і волю, ідеали, поняття моральності й краси; формувати духовно-інтелектуальну, творчу особистість, адаптовану до нових умов, різнобічно розвинену, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісно-нормативний досвід поколінь, виробляючи свій власний досвід діяльності, творчості, спілкування. Тому особливого значення набуває розвиток педагогічної творчості, створення колективу однодумців, які б усвідомили значення своєї ролі у суспільстві і на основі цього безперервно самовдосконалювались та розвивали власний творчий потенціал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей : Избр. пед. произв. Москва : Политиздат, 1961. 350 с.
2. Павлюк В. Декада психології в школі. *Психолог*, 2004. № 6. С. 25–28.
3. Рерих Н. Врата в будущее. Рига : Виеда, 1991. 180 с.

СЕКЦІЯ 7. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖЕТНІЧНИХ І МІЖКУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН

Kozubenko I. V.

Lecturer at the Department of Foreign Languages

National Academy of Internal Affairs

Kyiv, Ukraine

THE ROLE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

It is important to remind ourselves that even under the best of circumstances foreign language learning lacks the social reality that defines the target culture. Due to lack of shared reality, communication breakdowns are likely to occur. «In order to transmit and decode meaning, we must do much more than arrange our sounds and words in a special order» (Loveday 1982) [7, p. 61]. One has to be aware of the diverse and implicit ways of constructing a message which are culture specific. In attempting to remedy this deficiency, it has been recognized that communicative competence falls short of our needs and therefore we need a wider concept. Today the goal in language teaching and learning should be intercultural communicative competence (also referred to as cross-cultural competence or cultural competence). During communication, meaning construction depends on the speaker's and listener's presuppositions. What complicates matters at the intercultural level is that when interlocutors are from different cultures, they share fewer and fewer common things while other variables increase especially those in language, culture and worldview. Language learners carry a dual burden on their shoulders-unfamiliar language plus unfamiliar culture. This heavy load can only be lessened by expanding and developing intercultural communicative competence.

Without an alternative form of communication and worldview we are bound to think and perceive in our present patterns of perception, conceptualization, formulation and expression of our thoughts from a single point. Mono-vision leads to ethnocentrism, contempt and hostility on the part of the language learner as he will employ his own cultural frame as a reference to understand

the target culture. At this point lies the power of a different cultural experience. In addition to a chance to learn more about another culture, it helps language learners to see their own culture and ways of life in a conscious way and helps them realize that what they take for granted is not objective reality. Therefore, we need intercultural communicative competence, which will take us beyond our mono-vision. Our intercultural communicative competence consists of an extremely complicated set of beliefs, knowledge, feelings, attitudes and behaviour. Irving (1986) defines the term as «... the ability to understand cultures... one's own and others... by means of objective, non-judgmental comparisons. It is an appreciation for, an understanding of, cultural pluralism...the ability to get rid of our ethnocentric tendencies and accept another culture on its own terms. Many cross-cultural interactions go sour due to a lack of such competence» [8, p. 31].

Unless there is sufficient competence, there may be misunderstanding. In absence of relevant background knowledge, any meaning may fail to be constructed. The learners should be made tolerant of and should develop an understanding of other cultures. Otherwise, language learners will be unaware of certain kinds of culture specific behaviour and develop hostility and ethnocentrism. For example, in Vietnam people avoid contradicting or ridiculing a superior; therefore, you are likely to hear «That must be so» as an answer to your question «Is this the way to the station?» although you are pointing at the wrong direction. Then you may find yourself wondering why the person from the native culture deliberately misguided you and develop hostile feelings to him.

Intercultural competence is needed to recognize such things as the place of silence, appropriate topics of conversation, taboos, forms of address, and expressions of speech acts because they are usually not the same across cultures. All above enumerated can be grouped under a notion of context. That is, the problem in misunderstanding a representative of another culture lies not in the linguistic code but in the context, which carries varying proportions of the meaning. Without context, the code is incomplete since it encompasses only part of message. A high-context (HC) communication or message is one in which most of the information is either in the physical context or internalized in the person, while very little is in the coded, explicit transmitted part of the language. A low-context (LC) communication is just the opposite; i.e., the

mass of the information is vested in the explicit code. Although no culture exists exclusively at one end of the scale, some are high while others are low. American culture, while not on the bottom, is toward the lower end of the scale. China is on the high-context end of the scale (Hall) [9, p. 14]. For example, for some communities silence is distressful whereas for others it is normal and pleasant. In Japan, silence is a virtue. Japanese people emphasize silent receipt of information and strong non-verbal communication patterns; they have a reluctance to enter into general discussions or to offer personal opinion. A similar view is held by Kazakh people in that the proverb «silence is golden if speech is silver» reflects the opinion that people who are too talkative are not considered a favourably but seen as ‘empty boxes making a lot of noise’. Recognition and appreciation of such values are essential to attain effective cross-cultural communication.

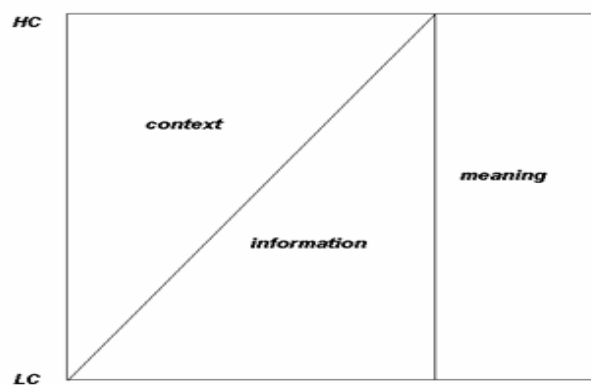


Fig. 1. Hall’s scale about High-context and Low-context cultures and their inclusive parts

Intercultural communicative competence might be identified as twofold: first, a competence that derives from a wide range of knowledge about the target culture including its ways of organizing public life, time and space, its history, its artistic and scientific achievements, its institutions, its modes of social stratification, its myths about its past and its dreams for the future. Second a competence that manifests itself in an awareness of the rules of language use. As all these are indicators of a given culture, both competencies are intricately and inseparably tied to each other within the frame work of culture.

«Language is a double-edged sword: Language communicates, but it also excommunicates» [10, p. 43]. In other words, language includes only those who share the system, others are excluded. As during meaning construction, there are several interrelated components, which vary in detail from culture to culture, at work: a linguistic component (sounds, forms and grammar of language), a paralinguistic component (tone, pitch, volume, etc.), an extra linguistic component (non-verbal aspects) and a sociolinguistic dimension. All these are mastered as a part of one's native competence during socialization. Developing intercultural communicative competence is a challenge, but its attainment promises rewards. Intercultural competence offers the possibility of broadening the limitations of one's singular worldview. Just like a fish that is unaware of water in which it has lived or the air outside it, a person who has never experienced another culture is often unaware of his own culture and that of others. Contact with other culture can result in a shift of perspective along with appreciation for the diversity and richness of man.

REFERENCES

1. Brown H.D. (1986). Learning a Second Culture In Valdez (1986).
2. Trevisani. Intercultural Empathy and Emotional Empathy combined. 2005.
3. Belay G. Toward of paradigm shift for intercultural and international communication. 1993, p. 457.
4. Chen & Starosta. Model of Intercultural Sensitivity Scale. 1996.
5. Chen. Intercultural Communication competence. 1990.
6. Byram, M. & Risager, K. (1999). Language Teachers, Politics and Cultures. Clevedon: Multilingual Matters.
7. Lovelyday, L., 1982. The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-native Language. UK: Pergamon Press.
8. Irving, 1986. Communicating with Asia. Understanding people and Customs. Australia: Allen & Unwin Pty Ltd.
9. Hall, E. T., 1991. The Silent Language. New York: Doubleday.
10. Fantini. Developing Intercultural Competence. 1997.

СЕКЦІЯ 8. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Адамюк Н. Б.
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови
*Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені М. П. Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна*

БІЛІНГВАЛЬНЕ ТА ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ГЛУХИХ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ

Довгий час – до кінця ХХ століття фактично – жестова мова (ЖМ) в Україні не була мовою навчання і спілкування глухих в усіх навчальних закладах, які навчили і виховували згадану категорію дітей.

З відкриттям у 2006 р. лабораторії ЖМ (*нині* – відділу навчання ЖМ) на базі Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. П. Ярмаченка НАПН України у тісній співпраці з Українським товариством глухих (УТОГ) на законодавчому рівні проводяться в ЗУ «Про соціальну захищеність інвалідів в Україні» [4] зміни, що стосуються ролі, місця та функції національної ЖМ; створюється низка наукових і методичних робіт, які мають на меті захист, розвиток, популяризацію і впровадження української жестової мови (УЖМ) у спеціальні установи для глухих і слабкочуючих дітей, у тому числі «Концепція ЖМ в Україні», «Концепція білінгвальної освіти осіб з порушеннями слуху». Доречно згадати, що Україна як держава зобов'язана виконувати всі пункти Конвенції про права інвалідів Асамблеї ООН, яку ратифікувала у 2009 р. [1].

Зазначені документи сприяли розробці навчальних програм, пов'язаних з вивченням УЖМ у різних навчальних закладах, а також введенню нового навчального предмета «УЖМ» у реєстр загальноосвітніх спеціальних шкіл для глухих і слабкочуючих дітей (2009). Програма «УЖМ» є

білінгвальною, бо передбачає формування глухої особистості як білінгва зі знанням національної ЖМ і національної мови (словесної).

У 2013 р. був затверджений Державний стандарт спеціальної початкової освіти, де у розділі «Мови і літератури» УЖМ представлено як мову навчання (перша мова) і оволодіння (друга мова). По суті, наказом МОН України у спеціальні школи вводиться білінгвальне навчання.

Через рік (2014) було прийнято ЗУ про інклюзивне навчання [2], за яким особи з інвалідністю можуть навчатися у загальноосвітніх навчальних закладах поряд з іншими дітьми.

Останнє вагоме підтвердження надання рівних освітніх і мовних прав глухим особам є ст. 7 ЗУ «Про освіту», яка визнає УЖМ мовою навчання, виховання і спілкування осіб з порушеннями слуху [3].

Реалії. Втім, суть білінгвального навчання ще недостатньо вивчена педагогами шкіл для глухих та слабкочуючих дітей. На те є низка причин: 1) Ситуація з УЖМ залишається бути складною; у всіх школах для дітей з порушеннями слуху на практиці основною мовою викладання навчальних предметів залишається словесна мова (СМ), педагоги не володіють в достатній мірі УЖМ, хоча переважна більшість педагогів визнає доцільність запровадження ЖМ у навчально-виховний процес; 2) сурдопедагоги не мають достатніх необхідних знань про білінгвальні підходи у навчанні відповідної категорії дітей з тим, щоб апробувати їх на практиці; 3) для полегшення роботи педагогам спеціальних шкіл відсутні технології білінгвального навчання, які можуть стати основою для появи різних методик білінгвального навчання; 4) відсутні планові курси з поглибленого вивчення УЖМ та білінгвального навчання для педагогічних колективів спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху тощо.

За даними статистики УТОГ збільшується кількість дітей, батьки яких обирають інклюзивне навчання. Право батьків обирати навчальний заклад прописано у законодавчих документах, проте, з часом, від батьків йдуть нарікання на відсутність ранньої інформації про різні форми навчання глухої дитини; домінуючий вплив на вибір закладу батьками з боку сурдологічних центрів та сурдологів, які працюють у дитячих поліклініках, з роз'ясненнями щодо негативного впливу ЖМ на СМ тощо.

Є дані про те, що згодом деякі діти (з числа чуючих родин) повертаються у школи для глухих і слабкочуючих дітей. Спостерігаються непоодинокі випадки зарахування дітей з кохлеарними імплантами в спеціальні школи для дітей з порушеннями слуху, що має насторожити усіх, причетних до освіти глухих дітей, фахівців, адже сам факт кохлеарного імплантування свідчить про первісний намір батьків навчати дітей у загальноосвітніх школах поруч з місцем проживання. Наступними причинами наполягання глухих дітей та їхніх батьків про перехід із загальноосвітніх до спеціальних шкіл слугують: відсутність комунікації між глухою дитиною і членами її родини, також двома сторонами в навчальному процесі; відставання від програмового матеріалу внаслідок відсутності у класі перекладача ЖМ і помічника для глухого учня; фактична самоізоляція такої дитини в соціумі класу; недостатня педагогічна підготовка або непідготовленість самого вчителя навчати дану дитину нарівні з іншими чуючими дітьми. Лише підготовлені діти (з числа глухих родин) спроможні навчатися інклюзивно завдяки батькам, які засобом УЖМ надають допомогу в процесі виконання домашніх завдань. Також зазначені діти психологічно готові і відкриті для спілкування з чуючими ровесниками попри визнання слухової депривації та усвідомлення наявності культурних відмінностей між собою та однолітками, тобто діти з порушеннями слуху перебувають одночасно у двох світах: світу чуючих і світу глухих людей. Звісно, є незначний відсоток чуючих батьків, які прикладають титанічні зусилля, щоб навчати своїх дітей у загальноосвітньому закладі разом з іншими чуючими дітьми.

В інклюзивних класах передбачено посаду асистента вчителя, але на практиці асистент або не володіє ЖМ і не має відповідної освіти для роботи з глухими дітьми, або володіє УЖМ на незадовільному рівні. Практично всі глухі діти з родин чуючих, які охоплені інклюзивним навчанням, не знають ЖМ.

Підсумовуючи викладене коротко зазначимо:

1. Роль ЖМ у навчальному процесі відповідними фахівцями зі сфери освіти сприймається неоднозначно.
2. У спеціальних школах для дітей з порушеннями слуху весь педагогічний колектив має на достатньому рівні володіти УЖМ, навіть якщо в деяких з них пріоритетною мовою навчання є СМ.

3. Зберігаючи право батьків на вибір загальноосвітнього навчального закладу для дитини з порушенням слуху нагально приступати до створення відповідних комфортних умов навчання останньої.

Резолюції Міжнародної конференції «Повна інклюзія через жестову мову», яку організувала і провела Всесвітня організація глухих (ВФГ) 8–10 листопада 2017 р. у м. Будапешт (Угорщина) можуть стати рушійною силою для кардинальних змін на практиці як білінгвального, так і інклюзивного навчання глухих осіб; а також додатковим переконанням для України, що засобом УЖМ глухі діти спроможні отримати якісну і повну освіту, не втрачаючи щасливого дитинства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю: Резолюція генеральної Асамблеї ООН № 61/106. Режим доступу : www.un.org.ua.

2. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» від 04.07.2018 № 8556. Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=64352

3. Закон України «Про освіту». Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

4. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», 11.08.2013. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/875-12/page>

5. Адамюк Н.Б. Білінгвальне навчання дітей глухих та зі зниженим слухом. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка : Навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2014. С. 32-36.

6. Адамюк Н.Б., Дробот О.А., Замша А.В., Федоренко О.Ф. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих та напівглухих осіб. Інноваційна педагогіка. 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 125-129.

7. Дробот О., Замша А., Федоренко О. (2017). Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. Особлива дитина : навчання і виховання, № 4(84), С. 37-46.

Бабченко О. В.
руководитель кружков
Коммунальное учреждение
«Волновахский Дом Детского и Юношеского Творчества»
Донецкой области
г. Волноваха, Донецкая область, Украина

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Новые образовательные технологии сопровождают результаты значительных научных исследований. Так, развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило развитие программированного обучения; результаты исследований закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения; деятельностный подход возник на основе исследований психологов и философов в области человеческой деятельности. Тенденции развития современных образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности. В документах ЮНЕСКО технология обучения (понятие не является общепринятым в традиционной педагогике) рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия. На смену отдельным формам и методам активного обучения, делающим процесс обучения разорванным на части, приходят целостные образовательные технологии вообще и технологии обучения, в частности. Технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым.

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь). Есть множество определений понятия «педагогическая технология». Мы выберем следующее: это такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в него действия представлены в определенной последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер. Сегодня насчитывается больше сотни образовательных технологий.

Среди основных причин возникновения новых психолого-педагогических технологий можно выделить следующие:

- необходимость более глубокого учета и использования психофизиологических и личностных особенностей обучаемых;
- осознание настоящей необходимости замены малоэффективного вербального (словесного) способа передачи знаний системно – деятельностным подходом;
- возможность проектирования учебного процесса, организационных форм взаимодействия учителя и ученика, обеспечивающих гарантированные результаты обучения.

Почему никакие новации последних лет не дали ожидаемого эффекта? Причин такого явления немало. Одна из них сугубо педагогическая – низкая инновационная квалификация педагога, а именно неумение выбрать нужную книгу и технологию, вести внедренческий эксперимент, диагностировать изменения. Одни учителя к инновациям не готовы методически, другие – психологически, третьи – технологически. Школа была и осталась сориентированной на усвоение научных истин, заложенных в программах, учебниках и учебных пособиях. Все подкреплено господством власти учителя. Ученик остался подневольным субъектом процесса обучения. В последние годы педагоги стараются повернуться лицом к ученику, внедряя личностно-ориентированное, гуманно-личностное и прочее обучение. Но самая главная беда в том, что теряет притягательность сам процесс познания. Увеличивается число дошколят не желающих идти в школу. Снизилась положительная мотивация учения, у детей уже нет и признаков любопытства, интереса, удивления, хотения – они совсем не задают вопросов.

Одна и та же технология может осуществляться различными исполнителями более или менее добросовестно, точно по инструкции или творчески. Результаты будут различными, однако, близкими к некоторому среднему статистическому значению, характерному для данной технологии. Иногда педагог-мастер использует в своей работе элементы нескольких технологий, применяет оригинальные методические приемы, В этом случае следует говорить об «авторской» технологии данного педагога. Каждый педагог – творец технологии, даже если имеет дело с заимствованиями. Создание технологии невозможно без творчества. Для педагога,

научившегося работать на технологическом уровне, всегда будет главным ориентиром познавательный процесс в его развивающемся состоянии.

Наиболее актуальными становятся технологии:

1. Информационно – коммуникационная технология
2. Технология развития критического мышления
3. Проектная технология
4. Технология развивающего обучения
5. Здоровьесберегающие технологии
6. Технология проблемного обучения
7. Игровые технологии
8. Модульная технология
9. Технология мастерских
10. Кейс – технология
11. Технология интегрированного обучения
12. Педагогика сотрудничества.
13. Технологии уровневой дифференциации
14. Групповые технологии.
15. Традиционные технологии (классно-урочная система)

Самым оптимальным вариантом является использование смеси этих технологий. Так учебный процесс в большинстве своем представляет классно-урочную систему. Это позволяет вести работу согласно расписания, в определенной аудитории, с определенной постоянной группой учащихся.

Традиционные и инновационные методы обучения должны быть в постоянной взаимосвязи и дополнять друг друга. Следует вспомнить высказывание «ВСЕ НОВОЕ ЭТО ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ».

ЛИТЕРАТУРА

1. Манвелов С.Г. Конструирование современного урока. – М.: Просвещение, 2002.
2. Ларина В.П., Ходырева Е.А., Окунев А.А. Лекции на занятиях творческой лаборатории «Современные педагогические технологии». – Киров: 1999–2002.

3. Петрусинский В.В. Игры – обучения, тренинг, досуг. Новая школа, 1994.
4. Громова О.К. «Критическое мышление – как это по-русски?» Технология творчества // БШ № 12, 2001.
5. Чупрасова В.И. Современные технологии в образовании. Владивосток 2000 г.

Білик О. С.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

Ключковська І. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
директор

*Міжнародний інститут освіти,
культури та зв'язків з діаспорою*

*Національного університету «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Конкурентоспроможні фахівці повинні вміти не тільки прочитати і перекласти іноземну літературу за фахом, але й володіти достатніми навичками для сприйняття на слух навчальних лекцій і доповідей на іноземних мовах на різноманітних конференціях, круглих столах та семінарах; уміннями підтримки бесіди і ведення дискусій на професійні та ділові теми; бути здатними знайти необхідну інформацію в Інтернеті або будь-яких інших іншомовних джерелах; вміти підготувати та провести презентацію за відповідною тематикою.

Важливість знання іноземних мов у сучасному глобалізованому світі надзвичайно велика. Сьогодні для того, щоб «отримувати найновішу інформацію та обмінюватися нею, встановлювати професійні і особисті контакти часто необхідно знати принаймні одну іноземну мову. Іншомовна підготовка кожної людини повинна забезпечити їй знання та

вільне володіння однією-двома європейськими мовами. Відтак на ці виклики сьогодення повинна відповідати освіта» [2, с. 13]. У сучасних умовах зростає роль іноземних мов в усіх сферах людської діяльності, оскільки дедалі частіше іноземна мова набуває статусу політичного, соціально-економічного, механізму культурологічного.

Наукові основи інтегративного підходу до методів навчання у професійній підготовці фахівців передбачають забезпечення таких вимог: обґрунтування педагогічних умов інтеграції методів професійно орієнтованих, фундаментальних та гуманітарних дисциплін у підготовці фахівця; виявленні особливостей інтеграції методів навчання у професійній підготовці фахівців конкретного профілю; формуванні системи методів навчання на основі інтегративного підходу до вивчення різноциклових дисциплін; розробці моделі інтеграції методів навчання різноциклових дисциплін.

На наш погляд, поняття «метод навчання» вже на рівні дефініції містить у собі *передумови інтеграції*, оскільки він органічно поєднує: дію з однієї сторони: навчальну роботу викладача та дію з іншої сторони: навчально-пізнавальну діяльність студентів; взаємодію сторін: викладача та студента, їх спільну діяльність; єдність зовнішнього та внутрішнього у методі навчання; єдність об'єктивної та суб'єктивної сторін методу навчання. Вважаємо, що перші два компоненти відповідають діяльній передумові інтеграції, третій – синергетичній передумові. Щодо четвертого, то він, окрім суто професійних цілей, повинен урахувати гуманістичну передумову. Основна ідея нашого дослідження – *інтеграція методів навчання на основі єдності діяльній, синергетичній та гуманістичній передумов інтеграції*.

Педагогічні умови інтеграції методів навчання складають те педагогічне середовище, ті дидактичні обставини, в яких виникає, існує і розвивається сам процес інтеграції. До таких *педагогічних умов* відносимо: інтегративний характер зв'язку між методами навчання та цілями і змістом навчання; інтеграція методів навчання розглядається як триєдиний процес, який поєднує методи навчання (викладача); учіння (студента) та їх орієнтацію на методи майбутньої професійної діяльності; формування банку методів навчання та критеріїв їх вибору; вимоги до інтеграції методів навчання в контексті закономірностей та принципів

навчання; урахування структури методу навчання та використання його компонент як елементів інтеграції і побудови інтеграційних алгоритмів; інтеграція методів по вертикалі за ланками освіти (загальноосвітня школа – вища школа). Очевидно, що ці теоретичні засади можна конкретизувати, доповнювати, укрупнювати чи диференціювати.

Загалом інтеграція методів проходить такі етапи: формування «банку» методів; характеристика кожного методу за ознаками, основними функціями, внутрішніми правилами застосування, відмінностями від інших методів; розбиття методу на компоненти; моделювання змісту навчання (цілі навчання, рівень і характер потреб студентів, відповідність форм і методів контролю за проходженням навчального процесу); вибір методів для інтеграції залежно від мети навчання і його змісту, а також виявлення структурних елементів, що інтегруються.

У традиційній системі професійного навчання студентів відводиться пасивна роль об'єкта пізнавальної діяльності, що не дає змоги формувати майбутнього фахівця як особистість з творчим потенціалом та підприємницьким світоглядом. Потрібні такі умови, в яких студенти мали б змогу продемонструвати свою здатність до формування конструктивних ідей, пропозицій, самостійного аналізу, висновків, уміння працювати в команді тощо. Моделювання ж інтеграції методів навчання полягає у тому, щоб розробити таку систему методів, при використанні якої педагоги відіграють вирішальну роль уже не в передачі знань, а в допомозі студентам отримати ці знання. Для того, щоб допомогти студентам розібратися з новими для них поняттями, розвинути професійний інтерес, надати творчого характеру навчально-пізнавальному процесу використовують модель, яка містить такі групи методів: особистісно орієнтовні, предметно орієнтовані та професійно орієнтовані.

Нами розроблено *алгоритм інтеграції методів навчання* за формами навчання: виявлення сутності та мети конкретної форми навчання (лекція, семінар тощо); відбір методів для заняття; обґрунтування підстави для їх інтеграції; узгодження зі змістом та цілями конкретного навчального матеріалу; зв'язки з іншими видами інтеграції (за джерелами знань, за домінуючим методом, інтегративні блоки тощо) та результативність процесу інтеграції.

Розроблено також *конкретні методика інтеграції методів* навчання у вищих навчальних закладах, зокрема методика інтеграції методів навчання в межах окремої класифікації (за джерелами отримання знань, за дидактичними цілями навчання, за рівнями включення у творчу діяльність). У межах останньої класифікації інтеграція методів навчання передбачає у внутрішньому контексті засвоєння студентами методів, які близькі до методів майбутньої професійної діяльності, а в зовнішньому – перехід від репродуктивного до продуктивного засвоєння фахових знань.

Інтеграція методів навчання на основі домінуючого містить психологічні методи активізації мислення (використано групу психологічних методів активізації мислення за такою схемою: домінанта – метод мозкової атаки + методи синектики + евристичні методи + метод фокальних об'єктів + банк ідей), метод мозкової атаки, метод синектики як різновид мозкової атаки, метод фокальних об'єктів, метод евристичних прийомів, ситуаційний метод з елементами методів випадковостей та проб і помилок, аналіз конкретної ситуації та метод комп'ютерного моделювання з елементами віртуальних методів сучасної педагогіки.

Інтеграція на основі структури методу передбачає знання раціональної структури кожного з методів, їх можливі різновиди й умови доцільного використання, тобто те, які прийоми, дії, операції викладача і студентів входять у той чи інший метод і яка їх послідовність раціональніша в різних педагогічних ситуаціях. Для обґрунтування інтеграції на основі структури методу навчання в дисертації розглядаються приклади (метод аналогії та ігровий метод).

Інтеграція методів за формами навчання містить різновиди лекцій у контексті інтеграції методів навчання, семінарські заняття, метод круглого столу, практичні та лабораторні заняття, а також методи контролю.

Формування інтегративних блоків на базі проблемних методів навчання із використанням прийомів інженерної творчості базується на продуктивних методах навчання, таких як когнітивні, пізнавальні та креативні (за класифікацією А. Хуторського). На основі інтегративного підходу ми групуємо когнітивні методи в такі інтегративні блоки: інтегративне бачення (методи емпатії, смислового, образного та символічного бачень); евристичне дослідження (методи евристичних запитань, порівняння, спостереження, аналіз фактів, емпіричне дослідження); конструювання

(методи конструювання понять, правил і теорій, гіпотез, мандрів у майбутнє); прогнозування й аналіз (виявлення та корекція помилок).

До використання цього методу висувається низка вимог, серед яких: наявність значущої в дослідницькому плані проблеми. Це може бути дослідження історії виникнення окремих свят (St. Patrick's Day, Thanksgiving Day, Halloween, Christmas, Mother's Day), організація віртуальних подорожей до різних країн, аналіз стосунків між поколіннями, проблема вільного часу тощо; теоретичне та практичне значення одержаних результатів, наприклад Інакше кажучи, метод проектів дає змогу при правильній організації реалізувати принцип особистісно орієнтованого – діяльнісного навчання іноземних мов.

Інтегративний підручник з іноземної мови передбачає цілісність чотирьох базових видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання та письма), узгодженість між фонетичним матеріалом та орфографією, словниковим запасом, граматиною й тематичним планом. Оновлення цілей та змісту навчання у напрямках відбувається шляхом розширення диференціації та інтеграції знань, особистісного розвитку та індивідуалізації навчання, активізації процесу формування творчих здібностей студентів, умінь і навичок застосування набутих знань для вирішення нетрадиційних проблемних завдань.

Таким чином, у навчальній діяльності поєднуються завжди декілька методів, які проникають один в одного, характеризуючи з різних сторін одну і ту ж взаємодію викладача і студентів. За інтегративного підходу до навчання можна застосовувати всі існуючі методи навчання, але їх можливості значно зростають унаслідок розширення понятійного й операційного апарату та збільшення кількості елементів різнопредметних знань. До подальших напрямів відносимо дослідження інтеграції методів навчання як чинника впливу загалом на навчальний процес у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваль Л. Проектна методика в навчанні іноземних мов / Л. Коваль // Сучасні дослідження з іноземної філології та методики викладання англійської мови. Збірник наукових статей. – Вип. 1. – Дрогобич, 2009. – С. 98–107.

2. Худзей О. О. Навчання профільних предметів у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : дис.. ... кандидата пе. наук : 13.00.01 / Худзей Олеся Омелянівна. – Дрогобич, 2013. – 315 с.

Гончаренко Т. Ю.

учитель історії та права

*Криворізький професійний будівельний ліцей
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНОГО ЛІЦЕЮ

В умовах державотворення й трансформації суспільних відносин потребує перегляду система виховної роботи в закладах професійної освіти. Залишені в спадок від комуністичної доктрини інституції моралі виявилися непрацездатними в нових соціально-комуністичних умовах, актуалізували потребу в суттєвому оновленні, насамперед, змісту відповідальності як важливого феномену, форм, методів, принципів і засобів її формування.

Виходимо з того, що відповідальність покликана регулювати поведінку людей, утверджувати в суспільстві норми здорової моралі, панування законності й правопорядку, але без пригнічення гідності людини, її прав і свобод.

Суспільно-правова відповідальність є регулятором суспільних відносин. У широкому сенсі це соціальне явище, яке передбачає добровільне та свідоме виконання, використання й дотримання суб'єктами суспільних відносин, приписів, соціальних і правових норм, а у випадку їхнього порушення – наявність механізмів впливу, що можуть бути застосовані до порушника, передбачених цими нормами [4, с. 9].

О. Охріменко і Т. Іванова вказують на те, що будь-яка відповідальність узагалі, а соціально-правова відповідальність – зокрема, за своєю природою має політичний характер. Зі свого боку, соціально-правовій відповідальності притаманний дихотомічний характер. Це означає як наявність

відповідального ставлення суб'єктів суспільних відносин до своєї суспільно значущої поведінки у межах правового поля, так і відповідальність держави перед суспільством і людиною. Тож, соціально-правова відповідальність є гарантом соціальної і особистої безпеки людини, інструментом підтримання й зміцнення соціальної злагоди, механізмом цілісності суспільства, держави [4, с. 10].

Соціально-правова відповідальність є багатоаспектним та багаторівневим феноменом, у ньому окремо соціальна та окремо правова відповідальності співвідносяться як загальне та особливе. Якщо дотримання правових норм має примусовий характер і регулюється чинним законодавством, то соціальних норм людина притримується завдяки сформованим у суспільстві традиціям, звичаям, суспільній думці тощо, які вступають в дію в тих сферах, на які не простягаються юридичні закони.

Розглядаючи контекст будь-якої відповідальності можна вбачати в ньому два діаметрально протилежні вияви – позитивний і негативний. Позитивна (перспективна) соціально-правова відповідальність має на увазі добровільне й свідоме використання, виконання й дотримання суб'єктами суспільних норм. Негативна (ретроспективна) передбачає застосування до порушника цих норм заходів впливу, передбачених цими нормами [4, с. 14-15].

М. Левківський розглядає суспільно-правову відповідальність учнів загальноосвітніх установ як складник їх громадянської відповідальності, оскільки такого роду відповідальність віддзеркалює ступінь громадянської зрілості їх особи. Така якість передбачає усвідомлення учнем взаємозалежності людини і суспільства, громадянина і держави, здатність чітко розрізняти вектор власних прав і обов'язків щодо спільноти, держави і самих себе, свідомо формулювати самозобов'язання під час включення в різноманітні види діяльності, спроможність утверджувати гуманні взаємини з батьками, вчителями, ровесниками для самоствердження, самореалізації у життєтворчості [3, с. 47-48].

Зрозуміло, що відповідальність передбачає, насамперед, знання учнем встановлених суспільно-правових норм і правил. Цій когнітивний аспект відповідальності ретельно формується системою виховної роботи освітнього закладу та в межах навчальних предметів гуманітарної циклу – історії, права, літератури, мови. Проте, цього недостатньо задля того,

щоб засвоєнні знання стали свідомим регулятором поведінки учня в різного роду ситуаціях. Отже, необхідно розуміти ті передумови та ціннісні підстави цілісного формування соціально-правової відповідальності учнів закладів професійної освіти, що опосередковуються певними факторами та визначають цілі їхніх учинків.

Принагідно слід зауважити, що ситуація вибору належної соціально-правової поведінки залежить, з одного боку, від стану розвитку суспільства, встановлених у ньому механізмів регулювання, а з іншого – від соціального становища й статусу учня в суспільстві. Ці об'єктивні фактори складають тло, на якому в учнів мають сформуватися систематизовані знання законів природи і суспільства, юридичних прав і свобод, бачення проблеми свободи волі і совісті, необхідності в засвоєнні вмій і навичок регулювання поведінки [1].

У структурі соціально-правової відповідальності М. Левківський виокремлює ціннісно-орієнтаційний, мотиваційний, когнітивний, практичний та особистісний компоненти, кожен з яких має своє окреме значення й в сукупності формує каркас особистості, її ціннісну систему, утверджує здатність до прогнозування наслідків власної пізнавальної та різнобічної громадсько-корисної діяльності як для суспільства, так і для власного саморозвитку [3, с. 48]. Тож, формування складників соціально-правової компетентності учнів забезпечує виважена, кропітка й організована робота закладу.

Ціннісно-орієнтаційний компонент складає система загальнолюдських і національних цінностей, що визначають ставлення учня до себе, держави, до інших людей, до праці, до довкілля і складають основу особистої культури учня, ядром якої є його моральна культура. Важливо донести до свідомості учнів самоцінність конкретної людини та її життя, навчити бачити піднесеність добродійної й суспільно-корисної діяльності, абсолют добра та гуманності. Тож, уся система виховної роботи має бути підпорядкована моральному розвитку учнів, їх громадянському становленню [2, с. 20]. Окрім лекцій, лекторіїв, традиційних кураторських годин, найбільш дієвими сьогодні є семінари-практикуми, тренінг-сесії, коучинги, спрямовані на пізнання учнями своєї особистості, усвідомлення ними власних потреб і життєвих цілей, необхідності дотримання соціально-правових норм задля суспільного та особистісного розвитку.

Під час такої роботи учнями не примусово мають засвоюватися знання соціально-правових норм – когнітивний компонент досліджуваної відповідальності.

Демократизація в соціальній сфері, піднесення національної свідомості нашого суспільства актуалізують питання формування здатності учня до вияву тих якостей, які були під забороною в ідеології комуністичного виховання. Це, передусім, активна життєва позиція, здатність відстоювати власну гідність, свободу слова й волевиявлення, підприємливість та ініціативність, і водночас, – толерантність, співчуття, терплячість, моральна підтримка, взаємодопомога, взаємоповага тощо як показники поведінкового компонента соціально-правової відповідальності особи [3]. Розвиток таких якостей відбувається у активній соціальній і суспільній діяльності, до якої мають залучатися учні закладів професійної освіти. Насамперед, учитель повинен вміти використовувати потенціал своїх навчальних предметів, включати до їх змісту проблеми суспільно-правового характеру, передбачати час для їх обговорення, надаючи можливість висловитися кожному. У виховній роботі доцільно передбачати волонтерську й суспільно-корисну діяльність, розв'язання завдань-ситуацій, тренінгові вправи, що мають на увазі конкретні вчинки, дії учнів. Недооціненим у цьому контексті є виховна робота з батьками, співпраця з ними та суспільними організаціями (клубами, громадськими об'єднаннями, представниками громадськості) у справі розвитку соціально-правової компетентності.

Під пильною увагою педагога має перебувати система мотивів як спонукальних механізмів вияву відповідальності, її мотиваційного аспекту. На жаль, іноді молода людина послуговується в своїх учинках не внутрішніми потребами, а зовнішніми спонуками – страх покарання, ізоляції, відмови тощо. Тож, формування соціально-правової відповідальності має стати потребою кожного учня, оскільки тільки в такий спосіб уможлиблюється її особистий успіх та добробут.

Формування особистісного компоненту соціально-правової відповідальності орієнтується на створення умов для самоусвідомлення й самоактуалізацію кожного учня в довіллі, у соціальному, природному й професійному середовищі, а також власної відповідальності за події в ньому [3]. У цій справі велике значення має індивідуальна робота з кожним

вихованцем, побудова індивідуальних траєкторій його особистісного розвитку, залучення до творчої діяльності, надання реальної свободи вибору стилю поведінки [2].

Отже, серед педагогічних умов формування в учнів соціально-правової відповідальності можна виокремити: створення можливостей для засвоєння учнями загальних законів об'єктивного світу та конкретної соціально-правової необхідності; надання реальної свободи вибору поведінки й діяльності; формування якостей самоактуалізації й самореалізації в конкретних соціальних обставинах; залучення учнів до ситуацій, де мають знайти свій вияв їх здатності до свідомого вибору поведінки; навчання самоконтролю, самооцінці й рефлексії суспільної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колот А. М. Соціальна відповідальність людини як чинник стійкої соціальної динаміки: теоретичні засади. *Україна: аспекти праці* : наук.-екон. та сусп.-політ. журнал. 2011. № 3. С. 3–9.

2. Кондрашова Л. В., Лаврентьєва О. О., Зеленкова Н. І. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навчальний посібник. Кривий Ріг : КДПУ, 2008. 187 с.

3. Левківський М.В. Соціально-правова відповідальність особистості: проблема формування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ, 2002. Книга I. С. 47-51.

4. Охріменко О. О., Іванова Т. В. Соціальна відповідальність : Навч. посіб. Київ : Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», 2015. 180 с.

Козловська І. М.

доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник

*Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»*

Стечкевич О. О.

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
доцент кафедри педагогіки та соціального управління

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

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗАГАЛЬНОНАУКОВИХ ПІДХОДІВ

Проблема розробки інноваційних методів навчання успішно вирішується сьогодні, однак вона породжує нову, складнішу проблему – групування великої кількості нових методів, впровадження їх у реальну практику роботи викладача. «Методика є прикладною наукою, – зазначає С. У. Гончаренко, – що за своїм змістом і завданнями є дуже близькою до комплексу технологічних наук. Іноді, особливо в зарубіжній (англійській, німецькій, польській, чеській) літературі замість терміна «методика» використовують термін «конкретна дидактика». Вважається, що конкретна дидактика досліджує теоретико-методологічні проблеми організації вивчення того чи іншого навчального предмета: організацію процесу навчання й виховання, типи і структуру уроків, види навчальних занять, контроль знань учнів, розвиток їхніх пізнавальних інтересів тощо. А рекомендації щодо вивчення конкретного навчального матеріалу розробляє конкретна методика» [1, с. 9]. У сучасній українській мові термін «методика» означає сукупність методів навчання чогось, а також науку про методи навчання. Слово «методика» походить від давньогрецького слова «methodike», що означає в перекладі сукупність методів. Проте зміст слова «методика» не вичерпується цим значенням. Він подвійний: з одного боку, це сукупність методів, а з другого – наука про методи навчання. Вживання одного й того самого терміна в різних зна-

ченнях створює незручність: іноді методика плутають як наукову дисципліну і як сукупність методичних рекомендацій учителів.

В останні роки загострилися суперечності між теоретичними вимогами інноваційної педагогіки у професійній школі та практикою використання традиційних методів навчання. Ці суперечності окреслюють проблему розробки та використання методів навчання на основі принципово нових підходів, зокрема інтегративного. Важливе практичне завдання покращення якості вивчення фундаментальних дисциплін у системі професійної освіти тісно пов'язане з науково обґрунтованим аналізом інноваційних методів навчання та конкретизацією їх застосування в окремих дидактиках.

Козловський Ю. М. визначає інтеграцію «як *інноваційну ідею*, що сприяє розвитку освітнього процесу в професійній школі та досягненню мети формування у майбутнього фахівця професійно-особистісних цінностей, закладених у різних навчальних предметах» [2, с. 34]. Освітній процес, заснований на ідеї інтеграції, характеризується цілісністю, системністю і комплексністю, включаючи гуманізацію і фундаменталізацію змісту освіти, єдиний підхід до взаємодії природи, людини, суспільних відносин і культури. Розвиток освітнього процесу на основі ідеї інтеграції передбачає створення умов для формування у майбутніх фахівців цілісної картини світу, здатності системного, інтегрованого способу мислення, вміння розглядати явища в їх взаємозв'язку і динаміці.

Можливості інтеграції як загальнонаукової методології у найширшому розумінні полягають у забезпеченні єдності філософських, загальнонаукових і спеціальних аспектів педагогічної науки. У такому контексті питання статусу філософії освіти відходить на другий план. Віддаючи належне необхідності як філософського, так і педагогічного аналізу освітніх явищ і процесів, найбільш суттєвим ми вважаємо методологічний аналіз. Саме в його межах може здійснюватися конструктивна інтеграція філософських, загальнонаукових і педагогічних засад конкретних досліджень.

Інтегративний підхід у педагогічній науці доцільно розглядати як загальнонаукову методологію, оскільки на його основі формуються цілісні педагогічні системи та підсистеми різних рівнів. Подальші наші

дослідження у цьому напрямі пов'язані з розробкою загальнодидактичної методології на основі інтегративного підходу.

Як зазначає Г. С. Сизоненко, спостерігається розрив когнітивного (рівень знань), емпіричного (практичного їхнього впровадження) і креативного рівнів (творчого застосування в непередбачуваних життєвих обставинах)» [3, с. 308]. Реально захищеним у соціальному відношенні може бути лише широко освічена людина, здатна гнучко перебудувувати напрям і зміст своєї діяльності у зв'язку зі зміною технологій або вимог ринку. Вузкопрофесійна підготовка у будь-якій конкретній галузі повинна поступово зникати з системи освіти, переходячи у сферу виробництва й іншої професійної діяльності.

На нашу думку, можливості *інтеграції як загальнонаукової методології* у найширшому розумінні полягають у забезпеченні єдності філософських, загальнонаукових і спеціальних аспектів педагогічної науки. У такому контексті питання статусу філософії освіти відходить на другий план. Віддаючи належне необхідності як філософського, так і педагогічного аналізу освітніх явищ і процесів, найбільш суттєвим ми вважаємо методологічний аналіз. Саме в його межах може здійснюватися конструктивна інтеграція філософських, загальнонаукових і педагогічних засад конкретних досліджень.

На нашу думку, найсуттєвішим є те, що інтеграція (як засіб переходу певної сукупності елементів у нову якість) базується не на штучному формуванні потрібного в даному конкретному випадку утворення, а на *відродженні* природних, об'єктивно існуючих між елементами зв'язків. Це споріднює інтегративний підхід із синергетичним. Тотожність, відмінність і протилежність елементів, які інтегруються, відіграє суттєву роль під час інтеграції і суттєво впливає на властивості інтегрованого об'єкта чи системи. Розвиток як процес виникнення нових якостей, які суттєво відрізняються від попередніх, є однією з найсуттєвіших ознак інтеграції, зокрема інтеграції знань. У побудові інтегративних систем спостерігається багатоманітність форм переходу від старого до нового.

Інтегративний підхід дає також можливість більш повно описати умови явища (необхідні обставини для наступання події, але які самі по собі її не викликають). Інтеграція знань більш наочно показує їх доцільність. Закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання

інтегрованих знань виражаються повніше. Закони, динамічні та статистичні закономірності, імовірність подій і процесів, які відбуваються в різноманітних системах, за інтегративного підходу розглядаються міждисциплінарно, що сприяє узагальненню і ґрунтовності знань.

Ряд явищ, які розглядаються як можливість в одній галузі знань, стають дійсністю в іншій. Формальна та реальна можливості в міждисциплінарному контексті дещо зміщують свої акценти стосовно своїх аналогів у дослідженнях ізольованих. Зміст і форма знань вимагають у ряді випадків саме інтегративного підходу, оскільки за ізольованого чи повністю синтетичного підходу до змісту і форми знань іноді спостерігається їх спотворення, зокрема невідповідність форми та змісту. Зміст знань за інтегративного підходу вимагає інтегративного розуміння форми, а функція знань організовує їх структуру. Інтегративні функції задають структурування знань за певними принципами, причому поліфункціональність проявляється в усіх зв'язках, що дає більш повну уяву про структуру системи.

Під час інтеграції статус зовнішнього та внутрішнього може змінюватися, що дає більш повне уявлення про явище чи предмет, який вивчається. Внутрішнє і зовнішнє виступають по-різному за сепаратних і міждисциплінарних підходів до знань. В останньому випадку зовнішнє стає внутрішнім і дає можливість уникнути зайвої деталізації та дублювання знань. Сутність і явище при інтегративному підході виявляються найбільш повно, а також усувають небезпеку підміни сутності видимістю. Зауважимо, що під час інтеграції знань відносність істини зменшується. Це означає, що багатогранність зв'язків розглядається повніше, а різносторонній підхід до одного і того ж явища дає можливість вивчити його більш глибоко.

Інтеграція як методологічний підхід сприяє забезпеченню креативності, сумісності, єдності змісту освіти. Зміст освіти, де «головною була ідея про простоту світу і його підкорення причинним зв'язкам, що відкриваються людині у знаннях, придатних для вирішення завдань у стандартних ситуаціях, усе більше суперечить умовам динамічності, нестабільності та неоднозначності.

Тому наголошуємо, що свою методологічну функцію інтегративний підхід виконує лише за умови обґрунтування його використання.

Оперування термінами «інтеграція» чи «інтегративний підхід» без належної аргументації веде до дискредитації інтегративних ідей в освіті, до поширення «лжеінтеграції». Остання, руйнуючи предметну систему навчання, лише критикує традиційні підходи, не пропонуючи власних конструктивних ідей і моделей навчання.

Інтеграція інноваційної діяльності методологічно і концептуально обґрунтовану цілісну інтегровану систему інноваційної діяльності. У більшості випадків вони поєднуються з традиційними методиками і технологіями навчання, з традиційними формами управління навчальними закладами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
2. Козловський Ю. М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. – 420 с.
3. Сизоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної освіти ліцею). – К: Гнозис, 2004. – 684 с.

Олещенко М. О.
студентка магістратури факультету дошкільної,
початкової освіти і мистецтв
Науковий керівник: Носко Ю. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник декана з виховної роботи
доцент кафедри дошкільної,
початкової освіти і мистецтв
*Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна*

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ЗБЕРЕЖЕННЯ І ВІДНОВЛЕННЯ ЗДОРОВ'Я

У статті розкривається значення арт-терапії у відновленні та збереженні здоров'я, розвитку емоційного інтелекту, дрібної моторики, формуванні гармонійно розвиненої особистості за допомогою мистецтва; розглянуто види, функції та можливості арт-терапії.

Ключові слова: арт-терапія, мистецтво, творчість, креативність, самопізнання, психічне здоров'я, відновлення психічного стану, настроїв, емоцій, психосоматика, психотерапія.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Стаття 3 Конституції України проголошує, що: «Людина, її життя і здоров'я, честь, гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю» [1].

Дослідники стверджують, що здоров'я – це «стан повного фізичного, духовного й соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб і фізичних вад» [2].

Кожна з цих складових є важливою і здоровою людина вважається, коли всі ці складові розвинені. Проте останнім часом спостерігається тенденція щодо погіршення стану здоров'я населення, зокрема психічного. А, як відомо, якщо людина перебуває тривалий час в стресовому стані, це може призвести до психосоматичних хвороб: есенціальна гіпертензія; виразкова хвороба; бронхіальна астма; цукровий діабет; нейродерміти; ревматоїдний артрит; ендокринні порушення (гіпер- і

гіпотиреоз) тощо. Не слід забувати, що взагалі при будь-якій хворобі, навіть при пухлині, інтрапсихічні фактори грають істотну роль як психосоматичні та соціальні [3].

Тому люди, які працюють в сфері «людина-людина», а особливо вчителю, учням та їхнім батькам необхідно уміти відновлювати свій психічний стан. Популярним на сьогодні засобом діагностики, профілактики і корекції психіологічного стану є арт-терапія. Також ця техніка позитивно впливає на загальний стан організму та самопочуття.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою публікації є розкриття впливу творчості на здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу. У час високого розвитку науково-технічного процесу, стрімкої комп'ютеризації та екологічної кризи, у людей змінилися умови існування і разом з тим, погіршився загальний стан здоров'я, підвищився рівень нервової напруги, тривожності, депресивних станів, зросли прояви суїцидальних нахилів тощо. Також це пов'язано з нестачею часу на відпочинок, відновлення, самоаналіз тощо.

Відомо, що здоров'я на 50% залежить від способу життя. Як виявили дослідники, люди, які позитивно сприймають світ, мають тенденцію до нижчого тиску, менше схильні до розвитку серцевих захворювань, краще контролюють вагу, у них здоровіший рівень цукру в крові [4].

Сухомлинський В.О. зазначав, що робота вчителя – «це робота серця і нервів, це буквально щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил, це повсякчасна зміна ситуації, що викликає то посилене збудження, то гальмування. Невміння правильно гальмувати щоденні й щогодинні збудження, невідання володіти ситуаціями – ось що передусім висотує серце, виснажує нервову систему вчителя» [5]. Тому педагоги потрапляють в зону ризику психічних розладів та серцево-судинних захворювань і їм особливо необхідно знати технології відновлення психічного стану і вміти ними користуватися.

Сучасному учителю необхідно вирішити ряд проблем: важливо уміти створити сприятливий психологічний мікроклімат у освітньому середовищі, налагодити контакт з учнями та їхніми батьками, згуртувати колектив, попередити прояви девіантної поведінки, провести корекційну роботу. Тим паче реформування освіти передбачає відкриття інклюзивних класів, тому техніка арт-терапії є досить актуальною .

Арт-терапія (лікування мистецтвом) –це напрям психології, заснований на мистецтві та творчості, який покликаний допомогти пацієнту усвідомити свій внутрішній стан шляхом створення ним візуального образу, метафор, символів. Арт-терапія надає можливість особистості виразити себе «іншими голосами»: рухами, кольором, формою, пластиком, глиною, ландшафтом тощо. Тому вона є методом невербального спілкування, що актуально для клієнтів, яким нелегко описати словами власні проблеми і труднощі (психотравмовані, мають мовні розлади, вікові особливості, особливі потреби тощо).

Словосполучення «арт-терапія» в науковій, педагогічній інтерпретації розуміється як турбота про емоційні самопочуття і психологічне здоров'я особистості, групи, колективу засобами художньої діяльності.

Основна мета арт-терапії полягає в гармонізації розвитку особистості через самовираження і самопізнання. Вона одночасно вирішує діагностичні та терапевтичні завдання [6].

Дослідники виділяють наступні види арт-терапії: музикотерапія, танцювальна терапія, ізотерапія, орігамі, пісочна терапія, казкотерапія, драмотерапія, бібліотерапія, маскотерапія, мандалотерапія, етнотерапія, ігротерапія, кольоротерапія, фототерапія, лялькотерапія, відеотерапія.

За формами арт-терапія поділяється на: індивідуальну, групову та сімейну.

Ще у 40-х рр. ХХ ст. Хілл А. виявив, що заняття творчістю сприяють не тільки тому, що пацієнти мають змогу відволіктися від переживань, тривог, думок про хворобу, а й допомагають ефективно боротися з недугами [7].

Арт-терапія покликана розв'язати наступні проблеми: подолання вікових криз, корекція поведінкових проявів, замкнутості, невпевненості, тривожності, агресивності, попередження девіантної поведінки, сприяння згуртуванню колективу, розвиток навичок включення в колективну діяльність, реабілітація після тяжких життєвих ситуацій, розкриття творчого потенціалу, розвиток образного мислення, креативності та емоційного інтелекту, гармонізація психоемоційного стану людини, вираження почуттів, самопочуття, сприяння самопізнанню, рефлексії, релаксації, профілактика професійного вигорання, діагностування психічного стану, лікування та попередження психічних розладів.

Арт-терапевтичні заняття впливають не лише на естетичний, розумовий та мовленнєвий розвиток, а також допомагають розвивати комунікативні вміння, креативний пошук вирішення завдань.

Відомий арт-терапевт Копитін А. І. визначив такі функції арт-терапії:

- катартистична – очищає, звільняє від негативних станів.
- регулятивна – знімає нервово-психічну напругу, регулює психосоматичні процеси, моделює позитивний психоемоційний стан.
- комунікативна рефлексія – забезпечує корекцію порушень спілкування, формує адекватну міжособистісну поведінку, самооцінку, формування позитивної «Я-концепції» молодшого школяра на основі самопізнання та самоприйняття [8, с. 14].

Одним із шляхів формування гармонійно розвиненої, вихованої, творчої, креативної особистості є застосування рукоділля. Займаючись творчістю людина отримує тактильні відчуття від різних предметів й розвиває дрібну моторику руки, яка активізує відповідні відділи мозку і сусідні зони, які відповідають за мовлення. Важливість розвитку дрібної моторики обстоював Сухомлинський В.О. : «Витоки здібностей і обдарування дітей – на кінчиках їхніх пальців. Від пальців йдуть найтонші нитки – струмочки, які живлять джерело творчої думки. Іншими словами, чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина» [9].

Висновки. Отже, арт-терапія посідає важливе місце у відновленні психологічного стану, який в свою чергу сприяє покращенню настрою, зменшенню психологічної напруги, що зменшує ризики виникнення і прогресуванню хвороб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 07.09.2019).
2. Основи законодавства України про охорону здоров'я. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12> (дата звернення: 07.09.2019).
3. Психосоматичні хвороби як результат впливу негативних психологічних факторів. URL: <http://journals.dnpb.gov.ua/index.php/2227/-6246/article/download/158041/157379> (дата звернення: 10.09.2019).

4. Позитивні емоції можуть подовжити життя?. URL: <https://moz.gov.ua/article/health/pozitivni-emocii-mozhut-podovzhiti-zhittja> (дата звернення: 12.07.2019).

5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/library/xrestomatia/sukhoml_100porad.pdf (дата звернення: 08.07.2019).

6. Дослідження «Арт-терапія в освіті як один з методів здоров'язберігаючих технологій». URL: <http://cdtnadiya.klasna.com/uk/site/doslidzhennya-art-terapiu.html>7. (дата звернення: 11.07.2019).

7. Арт-терапія – мистецтво заради лікування. URL: <http://library.vnmu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/09/art-2f.pdf> (дата звернення: 09.07.2019).

8. Копытин А. И. Основы арт-терапии : пособие. – Санкт-Петербург, 1999. 320 с.

9. Василь Сухомлинський : наук.праці / упоряд. П. Сікорський. Львів, 2018. 252 с.

Онищенко Г. О.

аспірант кафедри вищої математики і фізики

*Таврійський державний агротехнологічний університет
м. Мелітополь, Запорізька область, Україна*

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЦІ БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК

Володіння математикою та її методами є однією з необхідних умов підготовки сучасного фахівця в ІТ. До рівня підготовки випускника вишу, зокрема аграрного, висуваються нові вимоги, які зорієнтовані на зміну раніше сформованих підходів організації процесу навчання математиці. Акцент у викладанні переноситься на забезпечення професійної зорієнтованості навчального процесу, що не можливо без використання сучасних технологій та методів навчання.

Сучасні методи і технології навчання допомагають розвивати самостійну пізнавальну діяльність студентів, підвищувати рівень засвоєння

ними навчального матеріалу, встановлювати міжпредметні зв'язки математики з іншими дисциплінами, надають можливості для індивідуалізації навчання [3].

До сучасних методів навчання математичним дисциплінам бакалаврів з комп'ютерних наук відносять: активні лекції, інтерактивні та активні практичні заняття [2]. Активні лекції поділяють на проблемні лекції та лекцію-діалог, які доцільно поєднувати з традиційними лекціями. Відмінність проблемної лекції від традиційної полягає в тому, що нові теми вводяться за допомогою проблемного питання або завдання, яке в ході викладу матеріалу необхідно вирішити. Студенти залучаються до обговорення, пошуку тих чи інших варіантів рішення. Проблемні лекції частіше застосовуються при викладі прикладних тем математики тому вимагають від студентів знання теоретичної бази. При підготовці до лекції-діалогу необхідно продумати і підготувати серію запитань, на які студентам пропонується відповідати безпосередньо в ході лекції. Питання ставляться таким чином, щоб активізувати знання студентів, отримані раніше, звернути увагу студентів на основні аспекти теми, навчити їх бачити взаємозв'язок між досліджуваними темами математики та профільними навчальними предметами. Обов'язковим є використання в процесі читання лекцій наочних посібників та технічних засобів навчання. Візуалізація матеріалу допомагає сформувати у студентів більш чітке уявлення про розділи курсу математики.

Інтерактивні практичні заняття дозволяють використовувати метод проектів. Метод проектів – це сукупність прийомів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів. В результаті реалізації проекту у студентів формуються вміння, що характеризують ефективність математичної підготовки і є професійно-орієнтованими.

До активних практичних занять відноситься навчання з використанням кейс-задач, які являють собою опис конкретної реальної ситуації та призначені для навчання аналізу різних видів інформації, її узагальнення і вироблення можливих варіантів рішення відповідно до встановлених критеріїв. Суть методу полягає в тому, що засвоєння знань і формування умінь є результатом активної діяльності студентів при вирішенні протиріч, в результаті чого і відбувається творче оволодіння професійними

знаннями, навичками, вміннями і розвиток розумових здібностей. Кейс-завдання повинні базуватися на реальному фактичному навчальному матеріалі, бути наближеними до реальної теоретичної чи практичної ситуації. Методичне забезпечення щодо використання методу кейсів для бакалаврів з комп'ютерних наук наразі розроблено недостатньо, у зв'язку з цим доцільним є розробка кейс-задач.

До сучасних технологій навчання ми відносимо ІКТ, засобами яких є система управління навчанням або віртуальне навчальне середовище Moodle, математичні пакети Mathcad, Matlab, Mathematica, Maple, Scilab додаток MS Excel та ін.

Наш досвід використання системи управління навчанням Moodle в освітньому процесі дозволяє розширити можливості організації самостійної роботи студентів, та використовувати її для підтримки різних форм навчання. Перевагою використання Moodle є можливість побудови повної структурної моделі всього курсу математики в електронній формі (рис. 1). За результатами виконання студентами завдань, викладач може виставляти оцінки та коментувати процес оволодіння певними знаннями, уміннями та навичками.

4. Теорія відношень. Поняття відношення. Бінарні відношення.

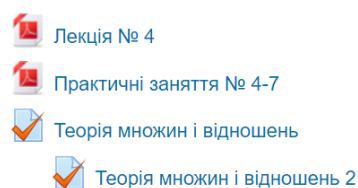


Рис. 1. Фрагмент електронного курсу з дискретної математики

Таким чином, Moodle є як центром створення навчального середовища, так і засобом інтерактивної взаємодії між учасниками навчального процесу.

У аграрних вишах математичні пакети Mathcad, Matlab, Mathematica, Maple, Scilab та додаток MS Excel на лабораторних заняттях використовуються достатньо активно. Під час викладання математичних дисциплін бакалаврам з комп'ютерних наук нами активно використовуються математичні пакети, наприклад Mathcad (рис. 2) [1].

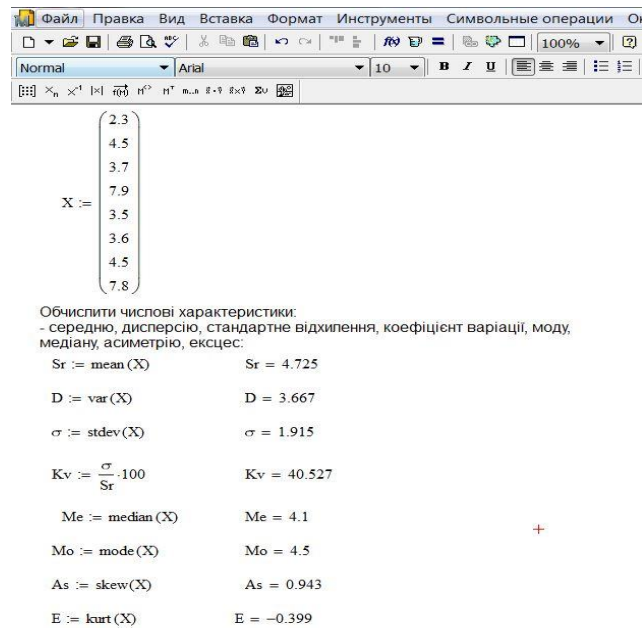


Рис. 2. Фрагмент розв'язку завдань в Mathcad

Слід зазначити позитивний вплив використання даного пакету, який здатний доповнити вивчення ряду фундаментальних математичних дисциплін і скоротити час на виконання курсових і дипломних проектів, так як цей пакет дозволяє звести до мінімуму рутинну роботу, пов'язану з виконанням однотипних операцій, за його допомогою можна підвищити наочність при виконанні роботи, продемонструвати різну графічну інформацію.

Таким чином:

- використання у навчальному процесі сучасних методів та технологій навчання математичним дисциплінам дозволяє розвивати професійну зорієнтованість бакалаврів з комп'ютерних наук;
- сучасні методи і технології навчання активізують пізнавальну діяльність студентів, підвищують рівень засвоєння ними навчального матеріалу;
- використання активних лекцій, інтерактивних та активних практичних занять в навчальному процесі дозволяє розвивати у студента вміння приймати рішення пов'язані з майбутньою професійною діяльністю;
- під час розв'язку професійно-орієнтованих математичних задач засобами ІКТ у студентів формуються вміння та навички, які в майбут-

ньому необхідно буде використовувати в безпосередній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Онищенко Г.О. Професійна підготовка бакалаврів з комп'ютерних наук в аграрних університетах // Науковий вісник Львівської академії: Серія: Педагогічні науки. Збірник наукових праць / Гол. ред. Т.С. Плачинда. Кропивницький: ЛА НАУ, 2019. Вип. 5. С. 372-378.

2. Сальникова М.Г. Интерактивные методы в обучении математике студентов технического университета // Преподаватель высшей школы в XXI веке. 2016. № 1. С. 125-129.

3. Сосницька Н.Л., Іщенко О.А. Змістова компонента математичної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери / Наукові записки. – Випуск 12. – Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017 – С. 38-43.

Цветаєва О. В.

кандидат наук соціальних комунікацій,
доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних
та природничих спеціальностей

*Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

ДИСТАНЦІЙНЕ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Використання новітніх технологій у навчально-педагогічному процесі представляє якісно новий етап у теорії і практиці педагогіки. Прагнення прогресивних педагогів задовольнити зростаючі потреби суспільства в освіті шляхом використання можливостей комп'ютерних технологій призводить до появи і нових форм навчання. Однією з таких форм є дистанційне навчання з використанням комп'ютерних телекомунікаційних мереж, що отримало широке розповсюдження по усьому світі.

Фахівці «Асоціації освітніх комунікацій та технологій» (Association for Educational Communications and Technology) (АЕСТ) визначили дистанційні освітні технології як «вивчення та етична практика полегшення навчання та підвищення продуктивності шляхом створення, використання та управління відповідними технологічними процесами та ресурсами» [1] Також подібні навчальні технології були позначені як «теорія і практика проектування, розробки, використання, управління та оцінки процесів і ресурсів для навчання» [2]. Отже, дистанційні освітні технології з використанням технічних засобів та інтернету – це процес інтеграції технології в освіту в найоптимальнішій манері, що сприяє більш різноманітному навчальному середовищу і та надає студентам можливостей навчитися використовувати технології, та виконувати певні завдання.

Кембриджський словник дає просте визначення «дистанційному навчанню» (distance learning): спосіб навчання, особливо для отримання наукового ступеня, де ви вчитеся переважно вдома, отримуєте та відправляєте роботу поштою або через Інтернет [3].

Більш детальну дефініцію пропонує Е. С. Полат: «Дистанційне навчання – взаємодія вчителя і учнів між собою на відстані, що відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання) та реалізовується специфічними засобами Інтернет-технологій або іншими засобами, які передбачають інтерактивність [4].

Популярність дистанційного навчання пояснюється низкою його особливостей в порівнянні з традиційними формами навчання:

1) слід зазначити доступність такого навчання практично для кожної людини, яка має доступ до мережі інтернет або знаходиться в межах досяжності радіо- і телемовлення.

2) дистанційне навчання відрізняється широкою демократичністю, так як їм можуть скористатися люди різних вікових груп, різного рівня освіти та соціального становища.

3) для кожного учня є можливість вибору курсу відповідно до своїх схильностей і здібностей.

4) Дистанційне навчання може допомогти подолати нерівність в освіті шляхом надання доступу до вчителів, що в іншому випадку не буде можливим.

Однак відсутність оперативної індивідуального зворотного зв'язку між учнем і вчителем істотно обмежує дидактичні можливості таких уроків. Для того, щоб повноцінно використовувати всі можливості дистанційного навчання, необхідно визначити певні стратегії навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Richey, R.C. (2008). «Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field». TechTrends. 52 (1): 24–25. doi:10.1007/s11528-008-0108-2
2. Al Januszewski A.; Molenda Michael. (2007) Educational Technology: A Definition with Commentary.
3. <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/distance-learning>
4. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; Под ред. Е. С. Полат // М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

Шумовецька С. П.

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри педагогіки
та соціально-економічних дисциплін

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

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників є важливим завданням педагогіки вищої школи з огляду на необхідність покращення рівня професійної підготовки майбутніх захисників кордону, підвищення рівня їх готовності до виконання складних завдань професійної діяльності. Професійна культура офіцера-прикордонника характеризує певний спосіб його професійної діяльності, є сукупністю

світоглядних установок, цінностей, норм, професійно значущих якостей, а також ступінь їх освоєння, що дозволяє ефективно виконувати завдання з охорони та захисту державного кордону.

Виконання завдань з охорони державного кордону, забезпечення мобільності підрозділу, робота з формування морально-психологічного клімату в підрозділі тощо має переважно проблемний характер. Уміння вирішувати складні професійні завдання, передбачати наслідки управлінського рішення у нетипових проблемних ситуаціях є невід'ємними складовими особистісного компонента професійної культури офіцера-прикордонника.

Для стимулювання розвитку пізнавальної активності майбутніх офіцерів-прикордонників, навчання їх бачити проблему та визначати шляхи її розв'язання важливе значення має використання проблемних методів. Це дозволить формувати їх характер й розуміння моральної відповідальності та необхідності долати труднощі.

Проблемні методи є свідченням недирективної педагогіки, що надає пріоритет активній ролі особистості в засвоєнні знань і набутті професійних умінь та навичок [1, с. 3–4]. Проблемні ситуації доцільно подавати у вигляді різноманітних професійних завдань, низки проблемних ситуацій. Ці ситуації обов'язково мають містити ту чи іншу суперечність [2, с. 178], для розв'язання якої курсанти повинні здійснювати аналіз, визначати оптимальні шляхи та рішення.

Методична цінність проблемного методу полягає у тому, що курсанти більш інтенсивно опановують професійні знання, вирішують проблеми, а не пасивно прослуховують викладача. Використовуючи проблемні методи, викладачі можуть створити необхідні умови для навчання курсантів самостійно приймати рішення, порівнювати різні поведінкові варіанти, тобто змінити їх орієнтацію в навчанні від отримування до здобування знань, від пасивного споживання до активного пошуку. Перевагами проблемних методів навчання є високий рівень самостійності курсантів, інтенсифікація їх розумової діяльності.

Особливо важливе значення має задіяння потенціалу проблемних методів під час викладання навчальних дисциплін «Історія війн, конфліктів та охорони державного кордону» й «Основи управління». У такому випадку курсантам доцільно пропонувати оцінити ситуації конфлікту,

з'ясувати причини та наслідки подій, які відбуваються у прикордонному відомстві, а також узагальнити, систематизувати окремі проблеми в діяльності прикордонних підрозділів. Таким чином використання проблемних методів навчання дозволить формувати такі особистісні якості майбутніх захисників кордону, як самостійність, наполегливість, цілеспрямованість та ін., що необхідно для формування їх здатності до прийняття виважених самостійних рішень, уміння застосовувати теоретичні положення для успішного подолання проблем і труднощів повсякденного професійного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 280 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: «Академ-видав», 2006. 352 с.

СЕКЦІЯ 9. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сичевська Л. Є.

магістр психології, учений секретар

Олійник Л. Г.

магістр психології, співзасновник

Громадська організація «Київська Академія Козацтва»

м. Київ, Україна

КОЗАЦЬКІ ПРІЗВИЩА ЯК ВАЖІЛЬ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ В КОЗАЦЬКІЙ ЕТНОКУЛЬТУРІ

Козаки назавжди ввійшли в історію людства як явище, що не має аналогів. Козацтво – це надзвичайно широкий у своїх вимірах та різноманітний у проявах світ – манливий і загадковий [10]. Ми вважаємо, що кожному нашому співвітчизнику, потенційному козацькому нащадку, необхідно знати історію цього феномену.

ГО «Київська Академія Козацтва» (далі – КиАК) [2] є просвітницьким етнокультурним простором для шанувальників козацької історії [3] і розглядає все населення нашої країни як нащадків козацтва [4]. В процесі роботи над проектами [2; 4] Київської Академії Козацтва нашими спеціалістами були сформульовані основні складові поняття *козацької спадщини*, її матеріальної та нематеріальної компоненти [4], та визначені шляхи її популяризації через просвітницьку діяльність [6] серед населення.

Серед елементів козацької спадщини є *козацькі прізвища*, що зародились в ті далекі часи на території Козацької держави – Гетьманщини. В процесі кропіткої роботи з історичними та архівними матеріалами ми знайшли більше 40 000 (!) прізвищ [7].

У тлумачному словнику слово прізвище пояснюється так: «Найменування особи, набуте при народженні або вступі в шлюб, що передається від покоління до покоління і вказує на спорідненість» [8].

У давнину прізвищні назви (додані до імен слова, що їх можна розглядати як прізвища) склалися мимовільно, стихійно, ніхто їх не творив

спеціально. Проте певного роду прізвиська могли вигадувати й навмисно, саме такий звичай існував у козаків. Козацькі прізвиська (що згодом стали повноцінними прізвищами) надавалися в різні часи і з різних мотивів, але основа їх появи була одна й та ж – або пам'ятний вчинок людини, або незвичайна подія в її житті, або особлива риса її характеру, поведінки чи зовнішнього вигляду [10].

Чимало прізвищ утворилося за характерними ознаками новоприбулих козаків: Вертійко, Гладкий, Горбоніс; за попереднім місцем їх проживання: Донець, Поліщук. Велика група прізвищ утворилася від назви постійного заняття, ремесла: Коваль, Пасічник, Чумак, Колісник. Серед козацьких прізвищ немало таких, що утворилися від назви тварин і рослин: Сорока, Бугай, Буряк, Береза; група від назви страв: Борщ, Бублик, Вареник, Куліш, Книш та ін. Бувають прізвища такі загадкові та незвичайні, що для їхнього тлумачення необхідно провести окремі дослідження, наприклад: Бабарика, Барабаш, Вудика, тощо [1; 10; 11]. Також були досить яскраві і незвичайні козацькі прізвища, що збереглися й до наших часів: Гризодуб, Задерихвіст, Кривоніс, Кривошапка, Крутивус, Куций та багато інших [1; 7; 10; 11].

Цікаво відзначити, що багато письменників та видатних українських діячів вважаються козацькими нащадками – наприклад, М. Гоголь, І. Котляревський, М. П. Драгоманов, П. Куліш та інші [9; 5].

Вважаємо за доцільне кожному нашому співвітчизнику мати більш глибокі знання про козацькі прізвища, їх витоки і походження – для самоідентифікації в козацькій етнокulturі. Провідні наукові спеціалісти Київської Академії Козацтва провели власне дослідження щодо того, як же виглядає сьогодні наше знання з цього питання. Для цього були використані наступні емпіричні *методи психологічного дослідження*: анкетування, опитування, бесіда та інтерв'ю. Ми провели неупереджене опитування друзів Київської Академії Козацтва та більш широкого кола наших співвітчизників, які не мають спеціальної підготовки за вищевказаною тематикою.

Авторський опитувальник «Козацьке коріння» в наших прізвищах»

1. Чи цікава Вам історія козацтва? Так (72,5%). Ні (27,5%).
2. Ви коли-небудь думали про козацьке походження Вашого прізвища?

Так (64,5%). Ні (35,5%).

3. Чи вважаєте Ви своє прізвище за таке, що має «козацьке коріння»?

Так (63%). Ні (37%).

4. Чи хотіли б Ви знайти «козацькі корені» в Вашому прізвищі?

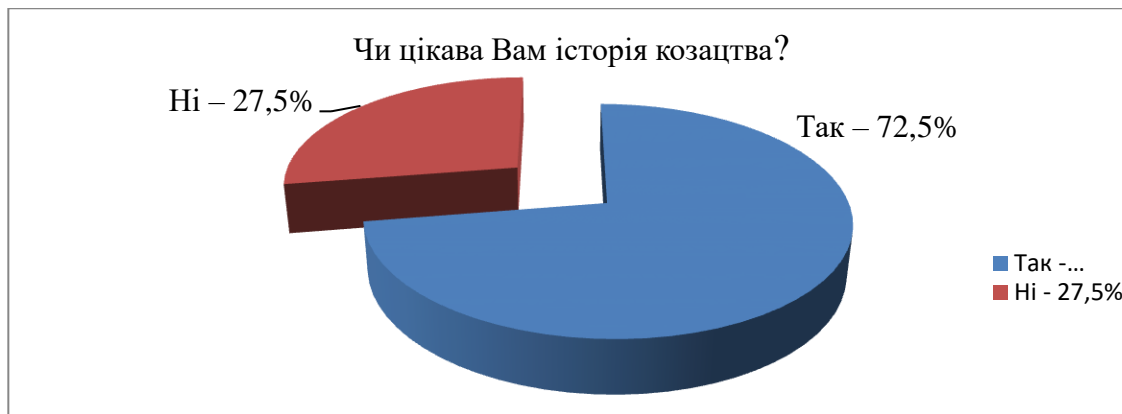
Так (68%). Ні (32%).

Результати дослідження. Згідно одержаним даним, можна зробити наступні висновки (*див. Діаграми*):

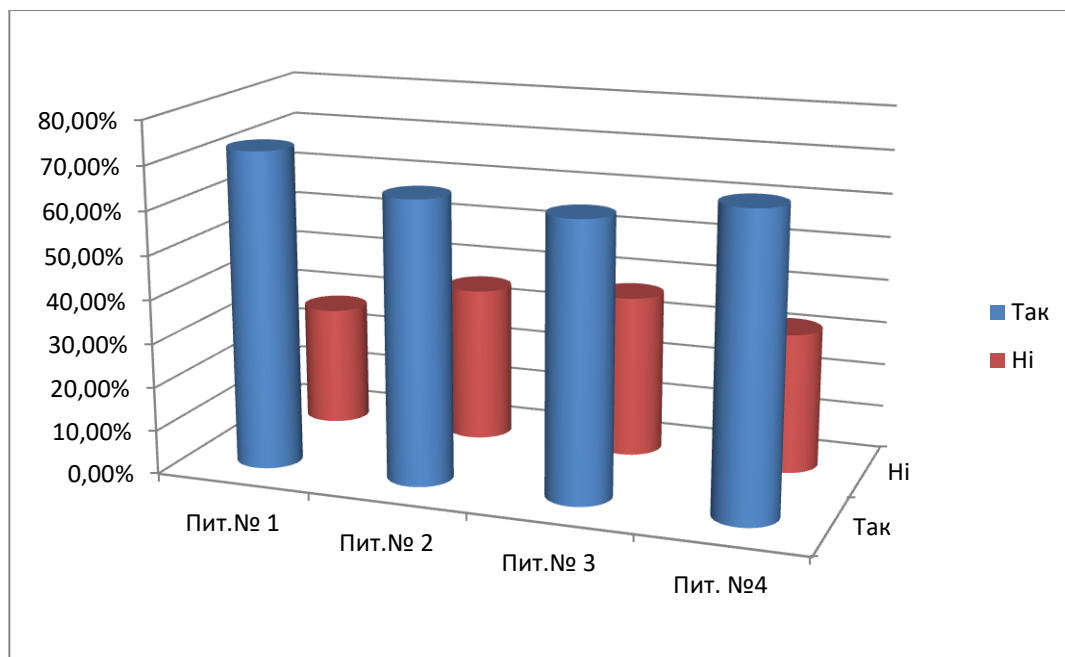
Відповіді на питання № 1 показують високий інтерес до козацької тематики майже у $\frac{3}{4}$ опитаних – 72,5% (*Діаграма 1*). Можна говорити про правильність вибраного напрямку і високий рівень зацікавленості в одержанні науково-популярних знань щодо козацької тематики.

Відповіді на питання № 2 вказують, що майже $\frac{2}{3}$ респондентів – 64,5% – хоч раз думали про козацьке походження свого прізвища, а 63% опитаних всерйоз вважають, що їх прізвище має козацьке коріння (відповіді на питання № 3). Це і не дивно, адже навіть за звучанням прізвища було легко визначити, що більшість їх прізвищ мають або чисто українське, або справді козацьке походження (Вареник, Гармаш, Кашовар, Козак, Козаченко, Кулик, Люлька, Мельник, Олійник, Тютюнник, Цвіркун, Цибулька, Чумак, Шилохвіст та багато інших). Ті респонденти, чие прізвище не мало яскраво вираженого козацького походження, згадували козацькі прізвища зі свого родоводу, що вкотре дозволяє вважати їх потенційними козацькими нащадками.

Відповіді на питання № 4 вказують, що більше $\frac{2}{3}$ респондентів – 68% – хотіли би знайти козацькі корені в своєму прізвищі (*Діаграма 2*), що автори даної публікації і допомогли їм зробити – в процесі бесід та інтерв'ю всі бажаючі могли знайти своє прізвище чи когось із родоводу в книзі «Реєстр Війська Запорозького 1649 року», де ще в 1649 р. козацькі писарі записали понад 40 тисяч прізвищ козаків. На радість респондентів, виявилось, що майже всі їх прізвища (окрім іноземного походження) є козацькими, що дозволяє говорити про доцільність їх самоідентифікації в козацькій етнокультурі.



Діаграма 1. Відповіді на питання № 1



Діаграма 2. Відповіді на всі питання

Майже всі респонденти відзначили готовність до зустрічей для спілкування в колі співвітчизників в «Козацькій Світлиці» [2] для вивчення наших етнокультурних надбань. Всі згодні, що інформація про козацькі прізвища є чудовим матеріалом для подальшої просвітницької роботи з різними верствами нашого населення, яке виявляє неабиякий інтерес до козацької спадщини.

Козацькі прізвища – важіль самоідентифікації в козацькій етнокультурі та цікавий матеріал про козацтво, який доцільно використовувати в «Козацькій Світлиці» КиАК під час різноманітних заходів за козацькою тематикою. Багата історична спадщина козацтва, впровадження її в душі й серця співвітчизників може допомогти консолідувати громадянське

суспільство і зробити вагомий внесок в духовний розвиток нашого сучасника.

Автори висловлюють щирю вдячність: Волошиній А. Л. – керівнику та співзасновнику Київської Академії Козацтва, доктору філософії, магістру психології, – за мудре керівництво, допомогу та величезне натхнення щодо проведення нашого дослідження; всім друзям КиАК, які люб'язно погодились взяти участь в анкетуванні та організації широкого кола респондентів для проведення цього дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусенко П. І. Козацькі прізвища // Енциклопедія історії України: Т. 4: Ка-Ком / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. – К.: В-во «Наукова думка», 2007. – 528 с.: іл.

2. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Сучасний просвітницький центр «Козацька Світлиця» «Київської Академії Козацтва» [Текст] / Волошина А. Л. // Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник» – 2017. – № 10 (10) березень. – С. 46-51.

3. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Київська Академія Козацтва – просвітницький етнокультурний простір шанувальників козацької історії [Текст] / Волошина А. Л. // Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету В. Л. Федяєва – 2017. – № LXXV (75) листопад. – С. 46-51.

4. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Психологічна готовність нашого співвітчизника до пізнання козацької етнокультурної спадщини [Текст] / Волошина А. Л. // Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету В. Л. Федяєва – 2018. – № LXXXIII (83), листопад, том II. – С. 9-16.

5. Драгоманов М. П. Про українських козаків, татар та турків: історична розвідка. З додатком про життя М. П. Драгоманова. – К.: Дніпро, 1991. – 45 с.

6. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

7. Реєстр Війська Запорозького 1649 року / Підгот. до друку О. В. Тодійчук (голов. упоряд.) та ін.; Редкол.: Ф. П. Шевченко (відп. ред.) та ін. – К.: Наукова думка, 1995. – 592 с.

8. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980. – Т. 7. – С. 108.

9. Український Археографічний збірник. Том 18, випуск 15 / Ред. кол.: Б. Адамович (головний редактор), Л. Білик, К. Козелецька, П. Бродовий, Г. Сергеев. Інститут української археології та джерелознавства. – Київ: Український письменник, 2010. – 784 с.

10. Українське козацтво: Мала енциклопедія / Кер. авт. колект. Ф. Г. Турченко; Відпов. ред. С. Р. Лях. – Вид. 2-е, доп. і перероб. – Київ: Генеза; Запоріжжя: Прем'єр, 2006. – 672 с.: іл., карти.

11. Худаш М. Л. Із спостережень над українськими козацькими особовими назвами-композиціями середини XVII ст. В кн.: Ономастика. К., 1966.

НОТАТКИ

НОТАТКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ
учасників міжнародної
науково-практичної конференції

«ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА:
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ, СУЧАСНИЙ СТАН
ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕНЬ»

20–21 вересня 2019 р.

м. Одеса

ЧАСТИНА ІІ

Видавник – ГО «Південна фундація педагогіки»
Поштова адреса редакції: 65001, Одеса 1, а/с 247
www.pifp.org.ua, tel: +38 099 431 12 14

Підписано до друку 24.09.2019 р. Здано до друку 25.09.2019 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 6,51.
Наклад 100 прим. Зам. № 2509-19.