

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ
ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ В УМОВАХ
ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

Монографія

**Житомир
Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка
2023**

УДК 378.14.032
ББК 74.03
С69

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 20 від 28.10. 2022 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Заблоцька О.С., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри "Технології медичної діагностики та лікування. Громадське здоров'я" Житомирського медичного інституту Житомирської обласної ради;

Климова К.Я., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Поліського національного університету;

Пастовенський О.В., доктор педагогічних наук, професор кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ "Житомирський ОППО" ЖОР;

Сейко Н.А., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформації: монографія / Антонова О.Є., Антонов О.В., Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Левченко С.В., Самойленко О.А., Сидорчук Н.Г., Щерба Н.С., Яценко С.Л. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2023. 364 с.

ISBN

У монографії представлено соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформації. Досліджено такі аспекти та напрями соціально-педагогічних розвідок, як педагогічні аксіоми, що постають потужним ресурсом соціальної педагогіки. Розглянуто соціально-педагогічні засади підготовки майбутніх фахівців/педагогів до професійної діяльності, соціально-педагогічні аспекти формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін. Обґрунтовано рекреалогічні засади збереження професійного здоров'я педагогічних працівників. Розроблено інклюзивно-рекреаційний аспект соціальної педагогіки: ресурси та можливості дистанційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю. Проаналізовано проблеми розвитку креативності майбутніх учителів засобами ТРВЗ-технологій та Stem-освіти

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти.

УДК 378.14.032
ББК 7 03

ISBN

© Колектив авторів, 2023
© ЖДУ ім. І.Франка, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ I. ПЕДАГОГІЧНІ АКсіОМИ ЯК ПОТУЖНИЙ РЕСУРС СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	10
1.1. Розробка педагогічних аксіом.....	10
1.2. Педагогічні факти як шлях виявлення педагогічних аксіом	12
1.3. Аналіз особистісних якостей педагога	36
1.4. Аналіз діяльності видатних педагогів	37
1.5. Аналіз поглядів, теоретичної спадщини педагогів, які розробляли педагогічні аксіомі.....	45
1.6. Вивчення базових принципів, законів і закономірностей педагогіки й освіти.....	48
1.7. Основні аспекти педагогічної міфології	57
РОЗДІЛ II. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ/ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	68
2.1. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності.....	68
2.2. Соціально-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів/фахівців у закладах вищої освіти	76
2.3. Проблеми формування основ продуктивної виховної діяльності майбутніх учителів	87
2.4. Особистісні якості майбутніх педагогів та їх роль у соціально-педагогічній підготовці фахівців	103
2.5. Категорія "відповідальність" як основа формування моральних цінностей особистості майбутнього фахівця	116
2.6. Професійні та особистісні характеристики креативного педагога.....	122
2.7. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до творчої професійної діяльності в умовах магістратури	131
2.8. Підготовка майбутніх учителів до реалізації педагогічної дії	139
2.9. Формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей.....	149
2.10. Підготовка майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення	160

РОЗДІЛ III. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН	203
3.1. Актуальність проблеми	203
3.2. Методологічні рівні проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів	208
3.3. Аналіз концепту "фахові навчальні дисципліни"	212
3.4. Формування ключових компетентностей учня молодших класів	214
3.5. Аналіз дидактичного потенціалу фахових дисциплін щодо формування компетентностей майбутнього вчителя початкової школи ..	217
3.6. Система компетентностей вчителя початкової школи	223
3.7. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.....	225
РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	233
4.1. Рекреалогічні засади збереження професійного здоров'я педагогічних працівників.....	233
4.2. Особливості професійного здоров'я викладача закладу вищої освіти та синдром професійного вигорання	240
4.3. Рекреалогія: гармонізація духовної та фізичної складової у розвитку особистості	248
4.4. Активний відпочинок як засіб покращення якості життя людини	254
4.5. Природотерапія як оздоровча технологія	258
4.6. Можливості дистанційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю	264
4.7. Моделі інвалідності як філософський методологічний аспект і передумова підготовки	267
4.8. Аналіз стану сформованості інклюзивної компетентності учителів іноземної мови в Україні	273
4.9. Концепція дистанційної підготовки вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю	276

4.10. Структурно-змістові характеристики моделі підготовки вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю	278
4.11. Зміст поняття "інтерактивна технологія" та її роль у дистанційній підготовці майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю	284
4.12. Можливості дистанційної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю	292
РОЗДІЛ V. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ТРВЗ-ТЕХНОЛОГІЙ ТА STEM-ОСВІТИ.....	298
5.1. Креативність та її розвиток як науково-педагогічна проблема	298
5.2. Розвиток креативності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.....	310
5.3. Розвиток креативності майбутніх учителів музики засобами ТРВЗ-технологій.....	317
5.4. Застосування засобів STEM-освіти у процесі розвитку креативності молодших школярів.....	338
5.5. Аналіз результатів експериментальної роботи	354
ВИСНОВКИ.....	359
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ.....	362

ПЕРЕДМОВА

XXI століття характеризується докорінними змінами в системі освіти, що зумовлено трансформацією самого суспільного розвитку на формування ціннісно-моральних орієнтацій особистості, її культурних та духовних якостей. У Декларації прав людини представлено концептуальні основи нової парадигми освіти, яка має бути спрямована на всебічний розвиток людини. В умовах освітніх змін значно актуалізується проблема соціально-педагогічної підготовки фахівців соціальної та професійно-педагогічної сфери. Проте провідна роль, як зазначено у державних законодавчих документах, належить професійно підготовленому, компетентному педагогу. Саме від учителя, – активного, творчого, наділеного почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, залежить майбутнє української держави.

Характерною тенденцією сучасної освіти є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності. Нині розробляються різні підходи до побудови концептуальних засад такої системи освіти, яка б реалізовувала суспільне замовлення та найбільшою мірою відповідала матеріальним та духовним потребам нашого часу та використовувала інноваційні досягнення науки, що спрямовані на формування гармонійної, творчої особистості.

Представлена колективна монографія містить наукові і практичні здобутки Житомирської науково-педагогічної школи, яка понад 30 років працює у зазначеному напрямі.

У монографії обґрунтовано теоретичні, методологічні та загальнодидактичні підходи, розроблені відомими науковцями (В.П. Андрущенко, В.Г. Кремень, О.Б. Будник, Г.П. Васянович, С.У. Гончаренко, Р.Г. Гурова, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, Л.О. Хомич) у сфері підготовки майбутнього фахівця/вчителя до соціально-педагогічної діяльності. До них віднесено наступні методологічні підходи: міждисциплінарний, соціосистемний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, культурологічний, інтегративний, акмеологічний, компетентнісний, структурно-функціональний, синергетичний, які постають основою розроблених концептуальних засад дослідження. Дослідження також базується на наукових принципах: комплексності, наукової стратегії, системності, фундаменталізації, синергетичної методології, соціокультурної детермінації, єдності суспільного й особистісно-професійного взаємозв'язку теоретичного знання з практикою, антропологічної спрямованості, рефлексивної креативності.

Дослідники зазначають особливу актуальність у сучасних умовах проблеми підготовки майбутніх фахівців/учителів до соціально-педагогічної діяльності у закладах вищої освіти. За останні роки науковцями накопичено значний досвід у цій сфері. Виокремлено об'єктивні суперечності між: складною соціальною ситуацією розвитку у країні, постійно зростаючими суспільними вимогами, до професіоналізму фахівця/вчителя у напрямку вирішення практичних соціально-педагогічних та виховних завдань у контексті гуманістичної концепції освіти та реальним рівнем його особистісної готовності; потребою підготовки майбутніх фахівців/учителів до соціально-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти та недостатньо обґрунтованим теоретико-методологічним супроводом цього процесу; традиційним навчально-методичним інструментарієм розвитку особистості майбутнього фахівця та необхідністю його модернізації з урахуванням інноваційних соціально-педагогічних технологій.

Сучасна освіта дедалі більше психологізується і водночас інтегрується у соціальні процеси, що приводить до суттєвих освітніх трансформацій. У дослідженні виокремлено та обґрунтовано актуальні напрями проблеми, ураховуючи сучасну ситуацію, зокрема, воєнний стан в Україні, ускладнення соціальних процесів.

Майбутні фахівці соціальної сфери, педагоги передусім мають добре орієнтуватися в різних галузях соціально-педагогічної сфери, володіти ґрунтовними соціономічними знаннями, знати їх можливості для вирішення соціально-педагогічних та соціокультурних завдань, бути готовими до роботи з різними категоріями дітей та дорослих. Студенти повинні отримати наступні теоретичні знання щодо: природи, структури, критеріїв розвитку соціальної сфери; психологічних особливостей вікового та особистісного розвитку різних категорій дітей і дорослих з урахуванням рівня їх освітньої підготовленості, особливостей соціального середовища; методів та особливостей діагностики соціальної сфери; психолого-педагогічних основ добору освітніх програм для навчання різних категорій дорослих; критеріїв розвитку феномену соціальної сфери; умов ефективної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу (біженці, переселенці, військові тощо).

Нині у ситуації воєнного стану в Україні постають нові завдання соціальної адаптації, пов'язані з міграцією великої кількості людей, їх працевлаштуванням і забезпеченням необхідним рівнем життя, безробітних (тих, хто раніше працював, але втратив роботу, непрацевлаштованих випускників закладів освіти тощо); військовослужбовців, звільнених у запас; пенсіонерів та людей похилого віку, жінок. Зокрема, переселенці відчують великі труднощі з

облаштуванням умов життя, з адаптацією до нових умов. Для біженців за кордоном виникають додатково проблеми, пов'язані з адаптацією до традицій, культури народу, його звичаїв, соціалізації в нових умовах, оволодіння новими професіями.

У роботах дослідників (О.Є. Антонова, О.В. Антонов, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк, О.А. Самойленко, Н.Г. Сидорчук, Н.С. Щерба, С.Л. Яценко) на основі аналізу наукової літератури обґрунтовано концептуальні засади проведених наукових розвідок з орієнтацією на процес професійної підготовки майбутнього фахівця/вчителя як цілісної системи, що включає педагогічне цілепокладання, цілездійснення (зміст освіти, методи, засоби, інноваційні технології), цілествердження (досягнення поставленої мети), а також студента як суб'єкта соціально-педагогічного процесу та викладача як організатора цього процесу.

Мета проведених досліджень: обґрунтувати теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутнього фахівця/вчителя до соціально-педагогічної діяльності.

Виникає потреба у вирішенні наступних дослідницьких завдань:

- проаналізувати педагогічні аксіоми як потужний ресурс соціальної педагогіки;
- дослідити соціально-педагогічні засади підготовки майбутніх педагогів, фахівців соціономічної сфери, до професійної діяльності у ЗВО;
- розглянути особистісні якості майбутніх педагогів та фахівців соціальної сфери, виявити їх роль та потенціал у соціально-педагогічній підготовці;
- виявити професійні та особистісні характеристики креативного педагога, зокрема проаналізувати особливості розвитку креативності майбутніх учителів засобами інноваційних технологій;
- обґрунтувати соціально-педагогічні аспекти формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін;
- обґрунтувати рекреалогічні засади збереження професійного здоров'я педагогічних працівників; вивчити можливості дистанційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю.

Для вирішення поставлених завдань використано комплекс методів науково-педагогічних досліджень:

- *теоретичні* – системний аналіз, синтез, моделювання, абстрагування та узагальнення науково-педагогічної, спеціальної літератури з проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, педагогів у ЗВО;

- *емпіричні* – тестування, опитування, дискусія, бесіди, анкетування, інтерв'ю, педагогічний експеримент, за допомогою яких проводилося спостереження за навчальним процесом та вивчення педагогічних умов, рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, педагогів у процесі фахової підготовки;

- *статистичні*: методи математичної статистики з метою обробки та аналізу результатів експерименту та встановлення наукової достовірності отриманих результатів дослідження.

У монографії також представлено напрацювання, які здійснюються у межах громадської організації – Міжнародної академії з креативної педагогіки "Полісся". Мета роботи Академії спрямована на підготовку креативних фахівців, створення сприятливих умов для розвитку їх творчого потенціалу, упровадження інновацій у професійну освіту впродовж життя. Відповідно у процесі дослідження здійснено обґрунтування концептуальних засад креативної освіти; розроблено моделі креативного фахівця. Виокремлено та проаналізовано професійні та особистісні характеристики креативного педагога, зокрема, розвиток креативності майбутніх учителів засобами ТРВЗ-технологій та STEAM-освіти. Розвиток творчої особистості майбутнього педагога, його морально-духовних, креативних якостей члени Академії здійснюють у процесі освітньо-виховної роботи у закладах вищої освіти.

Відтак, до пріоритетними напрямів наукової школи та Академії віднесено: стимулювання професійного та соціального зростання студентів, їх всебічного розвитку; акцентування уваги на моральному вдосконаленні особистості студента, формуванні загальнолюдських духовних цінностей; посилення трудової активності, спрямування на фізичне виховання, формування здорового способу життя, розвиток індивідуальних здібностей студентів, забезпечення відповідних умов для їх саморозвитку та самореалізації.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти.

Дубасенюк О.А., керівник Житомирської науково-педагогічної школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя", професор, доктор педагогічних наук, Почесний академік НАПН України, президент ГО АМСКП "Полісся"

РОЗДІЛ І. ПЕДАГОГІЧНІ АКсіОМИ ЯК ПОТУЖНИЙ РЕСУРС СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1.1. РОЗРОБКА ПЕДАГОГІЧНИХ АКсіОМ

Педагогічна аксіоматика постає фундаментальним аспектом психолого-педагогічних досліджень, вона реалізує технологічний, ціннісний та смисловий сенс педагогічного процесу¹.

Педагогічна аксіоматика – найменше розвинений аспект педагогіки, оскільки педагогіка використовує класичні наукові аксіоми. Специфічними аксіомами педагогіки через їх гуманітарний характер, через те, що гуманітарні науки користуються нечітким знанням, можна вважати положення педагогіки: постулати, парадигми, теореми, закони, принципи, закономірності, які доповнюють один одного.

Нині стає зрозумілим, що педагогіка як наука має мати свій аксіоматичний базис.

Педагогічна аксіоматика розроблялася та вивчалася Ш.Амонашвілі, Б. Бім-Бадом, Л. Виготським, Дж. Дьюї, Я. Коменським, Ж. Компейра, М. Монтесорі, Ж.-Ж.Руссо, Ж. Піаже, І. Песталоцці, І. Фіхте, У. Франкена, Ф. Фребелем та ін². Однак дотепер немає чіткої системи педагогічних аксіом.

У цій сфері накопичено багато різнобічного матеріалу щодо формулювання педагогічних аксіом. Однак тільки завдяки процесу виявлення/розробки аксіом педагогіки можна створити чітку і цілісну систему педагогічних аксіом, що можуть розглядатися у системній єдності та утворювати **педагогічну аксіоматику – новітній фундаментальний аспект педагогіки як науки.**

¹ Амонашвілі Ш. Мистецтво родинного виховання. Х. : Школа, 2017. 400 с.; Бим-Бад Б.М. Аксиомы педагогики URL: <http://dlib.eastview.com/browse/doc/21945389>; Вознюк А.В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография. Житомир: Рута, 2016. 622 с.; Вознюк А. В. Система аксиом педагогики и образования: монография. Житомир: Lambert Academic Publishing, 2018. 160 с.; Турбовской Я.С. Педагогическая аксиоматика, 2013. 84 с.; The philosophy and future of graduate education : papers and commentaries delivered at the International Conference on the Philosophy of Graduate Education at the University of Michigan, April 13-15, 1978 / edited by William K. Frankena. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1980. 259 p.

² Вознюк О.В. Процедура обґрунтування педагогічних аксіом // Проблеми освіти: збірник наукових праць. ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти". К., 2018. Вип. 90. С. 49-58.

Зазначимо, що аксіоми (логічні, математичні та ін.) як такі мають логічний імунітет і не обґрунтовуються³, можуть виводитися (виявлятися, розроблятися), тобто можуть формулюватися на основі певних наукових/життєвих фактів, – загалом, на основі сукупності нашої реальності.

³ З цією обставиною пов'язаний відома обмеженість логічного мислення, оскільки повне логічне обґрунтування всіх без виключення положень будь-якої теорії принципово неможливо. Про це доводить теорема неповноти К. Гьоделя, яка говорить, що у достатньо багатій формалізованій мові є істинні твердження, які принципово неможливо довести (чи заперечити) за допомогою засобів, що формалізовані у межах цієї мови. Ця обставина виявляє проблему реальності світу. Як визнає матеріалістична філософія, істина про реальність світу не є прерогативою теорії, але здорового глузду. Таким чином, питання про реальність нашого світу не входить у прерогативу чистої теорії (Р. Карнап), коли, як писав В. Гейзенберг, значення всіх понять і слів, що утворюються за допомогою взаємодії між світом і нами самими, не можуть бути точно визначені, тому шляхом тільки раціонального мислення не можна прийти до абсолютної істини.

1.2. ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТИ ЯК ШЛЯХ ВИЯВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ АКСІОМ

Педагогіка життєвих фактів постає новітнім напрямом в педагогіці, який реалізує синтез стратегій пізнання світу людиною, коли конкретний (правопівкульовий) і абстрактно-логічний (лівопівкульовий) аспекти освоєння та пізнання світу людиною інтегрується у цілісний гносеологічний комплекс.

Цей процес може бути реалізованим в освітньому процесі через застосування шести типів педагогічних ситуацій, що можуть бути застосовані як певні фрейми життєвих фактів:

- 1) ситуації, які передбачають оцінку соціальних процесів;
- 2) ситуації, які передбачають певні практичні вправи/тренінги щодо тих чи інших процесів/подій;
- 3) ситуації, які постають у якості ілюстрацій певних процесів/подій;
- 4) ситуації як переживання певних цінностей щодо подій;
- 5) ситуації, які спрямовані на реалізацію проблем і здійснення певного вибору/вирішення цих проблем;
- 6) ситуації, які налаштовують на пошук певного життєвого/ситуативного сенсу.

Таким чином, педагогіка життєвих фактів формує освітні умови, коли конкретне інтегрується з абстрактним у цілісний комплекс конструктивного знання, що виражає ключову мету розвитку людини, яка в контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини реалізується в півкульовому функціональному синтезі, коли робота півкуль головного мозку функціонально узгоджується, тобто інтегрується, що постає психофізичною метою людського розвитку. Ця мета виражається в стані медитації, творчості, молитви⁴.

За таких умов, ми можемо рухатися від теорії до фактів, чи навпаки, поєднуючи таким чином теоретичну (лівопівкульову) і правопівкульову наочно-емоційну стратегії сприйняття дійсності⁵. Через це досягається

⁴ Murphy M., Dobovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. P. 34-40. ; Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. N. Y.: MLU Press, 1977. P. 187–207.

⁵ Вознюк О. В Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.; Вознюк О. В. Педагогіка життєвих фактів як новий напрям педагогіки та потужний ресурс освіти дорослих // Андрагогічний вісник. Випуск 9. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. Житомир, 2018. С. 59-77; Вознюк А.В. На пути создания педагогики жизненных фактов: учебное пособие. Житомир: Koob publications, 2019. 318 с.

стан півкульового функціонального синтезу як статусу "надсвідомості" – мети розвитку людини.

При цьому, якщо підставою класичних/наукових аксіом (що мають логічний імунітет: їх неможливо довести, але й неможливо і спростувати) є практична діяльність поколінь людей, таким же чином для аксіом педагогіки практичні дії (у якості певних фактів) людей, а також події у широкому сенсі цього слова постають певними підвалинами/підставами щодо формулювання цих аксіом. Нижче ми наводимо певні приклади таких практик/подій, чи фактів.

Учнів із середнім рівнем інтелекту поділили на два класи. Педагогу, який працював з одним із класів, повідомили про те, що у нього в класі всі учні характеризуються достатньо високим рівнем інтелектуального розвитку. Іншого педагога, який мав такий же рівень кваліфікації, як і перший педагог, повідомили, що у нього у класі навчаються учні з низьким рівнем інтелекту. Наприкінці навчального року здійснили тестування, в результаті якого учні першого вчителя виявили більш високий рівень інтелекту (*ефект Пігмаліона*), оскільки цей вчитель *очікував* від своїх учнів набагато більшого, ніж другий вчитель, який працював із "занедбанними учнями".

Як пише Карлі Фіорина, одна з найвпливовіших жінок США,

"Згадуючи своє дитинство, можу сказати, що я оцінила вплив високих очікувань: чим менше вимагаєш від людини, тим меншого вона й досягне. Страхі моїх батьків, страх опинитися не на висоті, змушували їх рухатися вперед. Тому я вирішила, що ніколи не дозволю моїм страхам або почуттям невпевненості зупинити мене на моєму шляху. Я переконалася, що зміни бувають одночасно хвилюючими і важкими".

Наведемо ще факти психологічного ефекту *"пророцтво, що самозбувається"*:

Легко самоздійснюється пророцтво "Представники національної меншини ледачі та недбайливі працівники". Дослідники проаналізували роботу французьких касирів і помітили, що *очікування* керівників однозначно впливають на роботу касирів. Коли керівник вважає касирів-арабів ледачими та неквапливим, то "вони частіше відсутні, витрачають на роботу менше часу, обробляють покупки повільніше та збільшують часові проміжки між клієнтами". Але коли на зміну приходять інші керівники, які

ставляться до всіх співробітників однаково, виявляється, що "представники меншин працюють значно краще, ніж працівники з-поміж більшості".

На матеріалі Коста-Ріки дослідники встановили факт, що люди пропонують вирішити питання хабарем частіше, якщо вірять, що всі довкола теж дають хабарі. Половині людей, з котримии проводили експеримент, повідомляли, що кількість костаріканців, які стали свідками корупції, зроста. Ті, хто отримав таку інформацію, охочіше пропонували хабар підставному поліцейському. Уявлення про те, що "всі навколо дають хабарі" стало самоздійснюваним пророцтвом. Люди, які вважають, ніби в похилому віці їм не буде з ким спілкуватися, справді частіше залишалися самотні, і це не залежить від соціально-демографічних обставин. А люди, які вважали, що в старості вони, як і раніше, знаходять собі друзів-приятелів, справді знаходили їх частіше. Люди, які відчували сексуальний інтерес до своїх друзів протилежної статі, думали, що на тому боці інтерес ще вищий, особливо якщо вважали себе дуже вигідною партією. У результаті вони починали поводитися так, що їхня дружба плавно переростала в романтичний зв'язок. Люди середнього віку (50 років і старше), які думаю, що в старості вони ходитимуть повільніше, вже за два роки справді ходили повільніше. Пророцтво самоздійснилося. Чоловіки, по-різному, будували розмову з жінками по телефону, коли їм показували фото красивої жінки чи фото жінки середньої привабливості. Причому ця манера розмови так впливала на жінок, що згодом спостерігачі безпомилково вгадували, де саме чоловік вважав жінку вродливою. Це мало місце тому, що жінки, яких чоловіки вважали красунями "стали поводитися дружелюбно, мило та товарисько" у порівнянні з жінками, яких чоловіки вважали непривабливими (<http://psycnet.apa.org/record/1979-26014-001>).

Наведемо й факт, який відноситься до зазначеного вище смислового ряду.

Р. Розенталь і К. Фоурд⁶ у типовому курсі експериментальної психології пропонували студентам навчати щурів проходити через лабіринт. Половині студентів сказали, що у них щури спеціально виведеного, особливого виду, з гарними здібностями щодо знаходження шляху в лабіринті. Іншій половині студентів повідомили, що у них щури, не здатні виконати це завдання. За нетривалий час студенти, які працювали зі "здатними" щурами,

⁶ Rosental R., De-Paulo-Bella M. Sex differences in eavestopping on nonverbal cues // J. Pers. And Soc. Psychol., 1979. V.37. N 2. P.273-285.

досягли більш кращих результатів, ніж студенти, що навчали "тупих" щурів⁷.

У зв'язку з цим наведемо ще *один факт*.

Під час жорстокого дослідження у Гарварді у 1950-х роках доктор Курт Ріхтер помістив щурів у басейн із водою, щоб перевірити, як довго вони можуть триматися на воді. У середньому вони трималися на воді близько 15 хвилин і починали тонути. Але перед тим, як вони здавались через виснаження, дослідники виймали їх, сушили, давали їм відпочити протягом декількох хвилин і повертали їх для другого раунду. У другій спробі вони протрималися 60 годин плавання. Було зроблено висновок, що оскільки щури **ВІРИЛИ**, що вони зрештою будуть врятовані, вони можуть тримати свої тіла на воді значно довше.

Відтак, психологічна установка у вигляді певного очікування впливає на взаємодію вчителя/експериментатора не тільки з представниками *Homo sapiens*, але й з особинами тваринного світу.

У цьому зв'язку можна сказати, що думка людини про себе також суттєво впливає на соціально-психологічний статус цієї людини. Психологічною **аксіомою** є положення, про те, що якщо людина не має можливості реалізувати свій природний потенціал, то в неї, швидше за все, у якості компенсації, сформується комплекс *підвищеної самооцінки*⁸, який може перетворити таку людини в егоцентричну особистість, котрій притаманна колосальна зарозумілість й самовпевненість. Саме тут знаходиться один із суттєвих механізмів формування егоцентризму, який породжує атомарний феномен агресії й може вважатися початком всіх аморальних проявів людини. Подібним же чином і народи, що не змогли в силу тих або інших обставин реалізувати себе як самостійні спільноти, починають відчувати підвищену зацікавленість національними цінностями. Варто додати, що вищевикладений механізм розвитку національної самосвідомості багато в чому є *продуктивним*⁹. Він у більшості випадків забезпечує відродження національної культури й прогресує розвиток її носіїв.

Розглянемо ще один факт. Ю.Б. Гіппенрейтер у книзі "*Введення в загальну психологію*" (1996) окреслює низку експериментів, спрямованих на пізнання зв'язку спадковості та середовища.

⁷ Тюнников Ю. С. Педагогическая мифология, 2004. 352 с. С. 46, 73

⁸ Спиваковская Л. С. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция, 1988. С. 96; Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков, 1982.

⁹ Донченко Е. А. Социетальная психика. К.: Наукова думка, 1994.

В експерименті на підставі швидкого пошуку приманки у лабіринті конфігурації, що змінюється, селекціонувалися та відбиралися "дурні" (неуспешні) та "розумні" (успішні) щури. Схрещування проводилися усередині кожної групи, до того ж, ця процедура повторювалася протягом шести поколінь. У результаті проведених експериментів отримали аргументовані докази ефекту накопичення генетичної схильності до успішного навчання. Але якщо умови експерименту змінюються, змінюється і результат, коли проводили селекцію покоління "розумних" щурів, що розвивалися та еволюціонували за умов достатньо бідного соціального середовища, у якому ці щури були позбавлені як різних емоційних вражень, так і певної можливості рухатися і діяти активно, проявляти пошукову реакцію. У результаті з'ясувалося, що такі щури при навчанні у лабіринті поводитися на рівні "дурних" тварин, вихованих у природних умовах. І навпаки, досліди з вирощуванням "дурних" щурів у збагаченому середовищі показали результати приблизно такі ж, що і у "розумних" щурів, які виростили у нормальних (розвивальних) умовах. Наведені вище експерименти підтверджують важливість зовнішніх середовищних факторів виховання для формування здібностей. Загальний висновок, який можна зробити на підставі цих експериментів, більш значущий: чинники середовища мають вагу, сумірну з чинником спадковості, та можуть інколи цілком компенсувати або, навпаки, нівелювати дію останнього".



Рис. 1. Учні школи Херроу та дворові хлопчачки за воротами стадіону Lord's під час матчу з крикету між Ітонським коледжем та Херроу, 1937 рік. Фото Джиммі Сайм (Allsport)

Цей факт ілюструє проблему співвідношення наслідування і виховання, яка була розглянута у нашій монографії "*Спадковість VS виховання*" (2020 рік), де доводиться, що *гіпотеза Ж. Ламарка щодо успадкування набутих ознак є вірною*.

В.П. Ефроїмсон у своїх піонерських роботах, зокрема у книгах "*Педагогічна генетика*", "*Генетика етики та естетики*" та ін., відстоював ідеї генетичного спадкування морально-етичних та естетичних якостей людини, які можна не лише виховувати, а й передавати у спадок.

Л.С. Виготський розробив принцип про провідну роль виховання і навчання у розвитку особистості, коли виховання/навчання має йти попереду розвитку особистості і вести його за собою, що має вирішальний вплив на розвиток людини: "Зона найближчого розвитку визначає функції, які ще не дозріли, але перебувають у процесі дозрівання, які дозріють завтра, які зараз перебувають у зародковому стані; функції, які можна назвати не результатами розвитку, а нирками розвитку, квітами розвитку, тобто тим, що тільки дозріває"¹⁰.

У зв'язку з цим наведемо *приклад*.

В одному з експериментів дослідники розділили студентів на дві однакові за інтелектуальними показниками групи, давши їм однакові завдання. Однак першій групі нав'язали думку про те, що їхній рівень інтелекту генетично визначений і стрибнути вище голови неможливо. Другу групу переконали, що розумові тренування і цілеспрямовані зусилля в інтелектуальній сфері відіграють вирішальну роль у розвитку людини. Зрештою друга група дала набагато кращі результати у вирішенні завдань, ніж перша.

Приклад.

Джордж Данциг 25-річний математик, що навчався у 1939 році у Каліфорнійському університеті. Одного разу він запізнився на заняття зі статистики на 20 хвилин. Тихесенько зайшов, сів на стілець і замотав головою, намагаючись зрозуміти, що пропустив. Умови двох завдань були записані на дошці. "Ага", – розмірковував Данциг, "ясно – це, мабуть, домашнє завдання до наступного заняття". Студент став слухати професора та переписав завдання у зошит. Але вдома студент побачив, що завдання були надто складними. Однак робити було нічого. Через декілька днів кропіткою та наполегливої роботи Джордж розв'язав ці завдання і повідомив про це професора, який був приголомшений, оскільки зазначені завдання

¹⁰ Выготский Л.С. Педагогическая психология, 1994. 479 с.

були прикладом того, які бувають нерозв'язні на той час для науковців-математиків завдання.

Наразі наведемо слова В.П. Ефроїмсона з його книги *"Педагогічна генетика"*:

"Група американських психологів та педагогів у 1969 р., вивчаючи причини, що визначають вибір заняття та спеціальності старшокласниками вісконсінських шкіл, дійшли висновків, невизначеність яких згадується тут лише для ілюстрації складності та невивченості проблеми. Сім'я, спадковість, умови раннього розвитку, освітні плани та успіхи, попередній вибір занять, досягнення в цих заняттях, досягнення в освіті – до всіх цих факторів слід додати вплив потужних невідомих факторів. Наприклад, ранній розвиток дитини та її успіхи після вступу до школи, особливості її сім'ї, домашніх умов визначають те, чого від неї очікують "значущі особи" (батьки, вчителі, однокласники або інші люди, які відіграють важливу роль у її житті)".

Цікавий також і випадок з маленьким гірським вірменським селом, з якого за 10 років (у період до і після Другої світової війни) вийшли 2 маршали (один з них – І.Х.Баграмян), 12 генералів та більше сотні старших офіцерів. Цей факт знаходить пояснення в тому, що жителі цього села багато років жили в безпосередній близькості з азербайджанцями, села яких межували з вірменським селом, яке перетворилося, таким чином, на своєрідний анклав. Вірмени цілодобово охороняли своє село, виробляючи таким чином мужній характер.

Інший приклад впливу зовнішнього середовища взятий зі сфери екстремальної психології, що фіксує виникнення незвичайних якостей людини під впливом екстремальних впливів зовнішнього середовища. Так, у Вілі Мельникова в результаті контузії на Афганській війні відкрився дар володіння іноземними мовами – цей поліглот досконало володів більш ніж сотнею "живих" і "мертвих" мов народів світу. Подібним чином існують приклади і того, як незвичайний дар до складних математичних обчислень відкривався в результаті певного шоку у неписьменних селян, які можуть виконувати головоломні математичні операції швидше комп'ютера, перетворившись, таким чином, на "диво лічильників".

У зв'язку з цим наведемо слова Дж.Уотсона:

"Дайте мені дюжину здорових дітей та мій власний світ для їх виховання, і я гарантую вам, що зроблю будь-кого будь-ким – лікарем, юристом, художником, комерсантом, жебраком чи злодієм".

Наведені факти реалізують дивовижні феномени квантової фізики, зафіксовані у середині ХХ століття (вперше у 1961 Клаусом Йенсоном) в експериментах з *інтерференції/дифракції електронного пучка*, в яких фігурує джерело світла та екран із двома щілинами. У якості джерела світла використовувався пристрій, який вистрілював фотонами у вигляді одноразових імпульсів. За перебігом експерименту велося спостереження. Після закінчення експерименту, на фотопапері, який знаходився за щілинами, можна було побачити дві вертикальні смужки, які фактично були слідами фотонів, котрі пройшли крізь ці щілини та засвітили фотопапір.

У разі, коли зазначений фізичний експеримент проходив без участі людей і коли його повторювали в автоматичному режимі, картина на фотопапері змінювалася. Тобто якщо дослідник включав прилад генерації фотонів і йшов геть, і через 20 хвилин фотопапір проявлявся, то на ньому виявлялося не дві, а безліч вертикальних смужок, а це було схоже на слід від хвилі, що проходила крізь щілини. Відтак, якщо світло може виявляти властивості хвилі чи частки, то в результаті простого факту спостереження за експериментом хвильовий слід фотона зникає і він перетворюється на елементарні частки. Якщо ж спостереження не проводиться, то у цьому разі на фотопапері можна побачити хвильоподібний слід, тобто слід від хвилі.

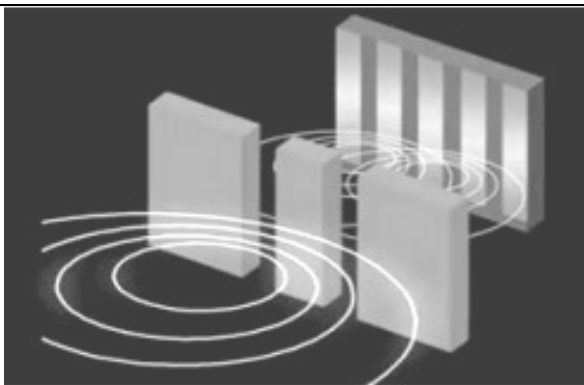


Рис. 2. Експеримент з інтерференції/дифракції електронного пучка, за яким не спостерігають

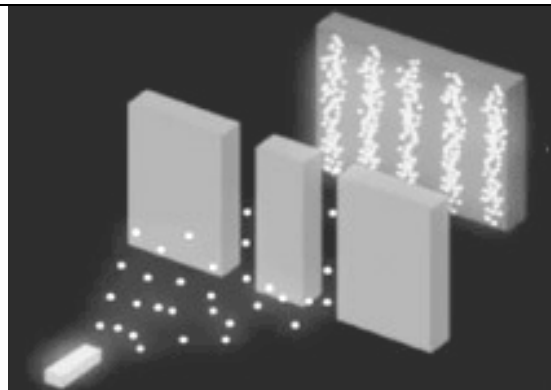


Рис. 3. Експеримент з інтерференції/дифракції електронного пучка, за яким ведеться спостереження

Цей фізичний феномен отримав назву **"ефект Спостерігача"**. Експерименти повторювалися багаторазово, але щоразу вони дивували вчених. Так було знайдено, що **на квантовому рівні матерія реагує на увагу людини**. При цьому експерименти з інтерференції/дифракції елементарних часток ставили не тільки на електронах, а й на набагато

більших об'єктах, наприклад, фулеренах – великих замкнених молекулах, що складаються з десятків атомів вуглецю. Група дослідників з Віденського університету провела експеримент, який полягав у тому, що вчені опромінювали рухомі молекули фулерену лазерним променем. Внаслідок такого впливу молекули починали світитися, виявляючи для спостерігача себе у просторі. Інтерес являє те, що до початку подібного спостереження фулерени огинали перешкоди, виявляючи хвильові властивості, подібно до електронів і фотонів світла в розглянутому вище експерименті. Проте з появою спостерігача, фулерени стали поводитися як частки матерії.

До цього ж ряду експериментів відноситься і експеримент, проведений Ендрю Траскоттом і Романом Хакімовим з Австралійського національного університету, які використовували атоми, щоб повторити експеримент Джона Уїлера з відкладеним вибором (в експериментах виявлено, в який момент тіло вирішує поводитися тим чи іншим чином).

За допомогою певного обладнання експериментатори згенерували (захопили) атом гелію, а потім скинули його через два лазерних променя, які утворюють нерівномірну решітку. Далі через випадкові інтервали були встановлені інші лазери для возз'єднання променів. Тобто здавалося, ніби один атом пройшов два різні шляхи вздовж променів. Але коли другий комплект лазерів прибирали, здавалося, ніби атом обрав шлях відповідно до одного з променів.

Ось як коментує цей експеримент Е. Траскотт:

"Якщо ми дотримуємося точки зору, що атом дійсно обрав певний шлях або шляхи, то доводиться визнати, що майбутнє вимірювання впливає на минулий стан атома. Атоми не переміщалися з точки А до точки В. Їх хвилеподібна або часткоподібна поведінка виникала лише тоді, коли вони вимірювалися в кінці шляху".

Здоровий глузд підказує нам, що атом має рухатися або одним шляхом, або іншим, незалежно від того, до якої точки прийшов, проте цей фізичний експеримент говорить інакше. Чи рухався атом по одному шляху або по двох залежить лише від того, як його вимірюють наприкінці цього мікроскопічного шляху, тобто виходить: "Реальність не існує, поки ми її не спостерігаємо".

Група професора Шваба зі США продемонструвала подібний ефект із крихітною алюмінієвою смужкою, місцеположення якої фіксувалося у стані спостереження та неспостереження. Як засвідчили експерименти, "Спостерігач" може також впливати і на процес розпаду нестабільних частинок. Дещо подібне ми спостерігаємо в уявному експерименті

Е. Шредінгера з кішкою, а також в інших проявах квантових парадоксів. Цей феномен можна проілюструвати словами Гершома Шолема: "Де стоїш ти, там знаходяться і всі світи".

З погляду копенгагенської інтерпретації це є прямою демонстрацією того, що під час вимірювання (нехай навіть із негативним результатом) відбувається колапс хвильової функції, коли хвиля перетворюється на частку.

У цьому зв'язку зазначимо, що американський фізик Дін Рейдін протягом кількох років проводить такий фізичний експеримент. За допомогою лазера експериментатори світять на екран фотоприймача. Між джерелом світла та фотоприймачем є ще один екран із двома невеликими щілинами. В результаті фотоприймач вловлює характерний смугастий патерн, який відбувається під час інтерференції хвиль, що проходять через дві щілини. Це класичний експеримент квантової фізики, який повторювався тисячі разів. Тепер уявіть картину: за два метри від лазера посадили звичайну людину і попросили її думати про цей прилад. Навіть не просто думати, а бажати, щоб розподіл фотонів відхилився від теоретичного розподілу. Досвіди Діна Рейдіна і не тільки його засвідчують, що ця людина впливає на розподіл фотонів, думаючи про них. Темні смуги стають трохи світлішими, світлі – трохи темнішими. Експеримент проводився кілька років за допомогою десятків добровольців. Потім було проведено серію дослідів з одиничними квантовими частинками. В результаті експерименту з'являється інтерференція хвиль, немов би електрон пролетів одночасно через дві щілини, і виникає поле ймовірностей – та сама смугаста сітка на фотоприймачі.

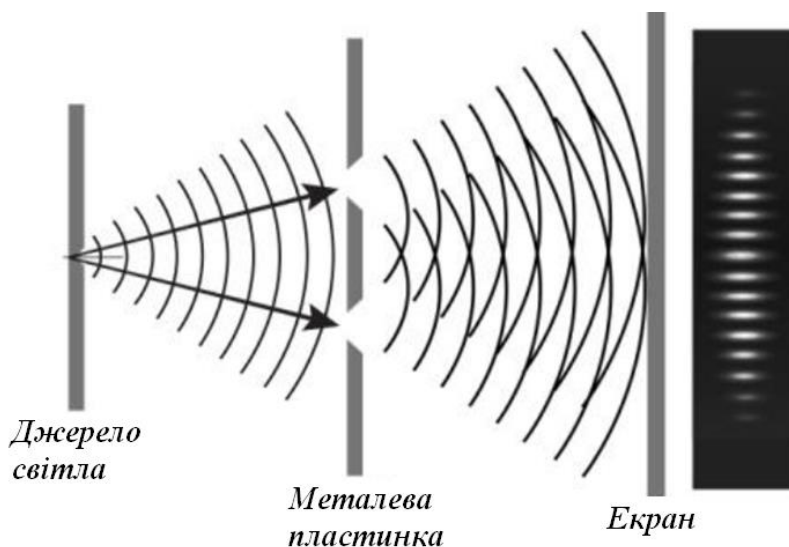


Рис. 4. Експеримент Томаса Юнга з подвійною щелиною

З цього гіпотетичного стану електрон виринає в останній момент – під час виміру. І з усіх можливих позицій вибирає одну – причому, у суворій відповідності до розрахованої ймовірності. В експериментах з одиничною квантовою часткою були отримані ті ж результати – думки людини впливали на розподіл ймовірностей, простіше кажучи, на патерн, який з'являвся за багаторазового повторення експерименту. Це назвали *mind matter interaction* – вплив розуму на матерію. Не лише побутовий досвід, а й панівна фізична парадигма свідчить про неможливість такого явища. Проте, в рамках поляризаційної моделі квантового вакууму, досліди Діна Рейдіна знаходять пояснення¹¹.

З позицій поляризаційної моделі квантовий вакуум представляється складним квантово-динамічним об'єктом, який проявляє себе на мікроскопічному рівні через його флуктуації¹². При цьому досліджується цілий ряд складових квантового фізичного вакууму, таких як конденсат глюонний, кварковий конденсат, локальні польові флуктуації народження електрон-позитронних пар¹³.

Оскільки, як вважають деякі дослідники, розумовий процес супроводжується спіновими струмами і утворенням неелектромагнітних біополів¹⁴, передача думки на відстань здійснюється торсіонними вихорами, енергія яких здатна викликати поляризацію квантового вакууму. Відтак, вплив спостерігача може передаватися на великі відстані¹⁵.

Відомим представником "антропного принципу", в якому спостерігач є "ключем" до існування процесу колапсу хвильової функції, є фізик Джон Уїллер, який стверджував, що насправді частки з'являються лише тоді, коли за ними спостерігає дослідник. У журналі *Cosmic Search*, довівши ідею антропного принципу до Абсолюту (Бога), він заявив: "Ми не можемо навіть уявити Всесвіт, який десь і протягом деякого відрізка часу не містив би спостерігачів, тому що сам Всесвіт є цим актом спостерігача..."¹⁶.

¹¹ Konstantinov Stanislav Polarization of Vacuum // Open Access Journal of Physics, 2018, Volume 2, Issue 3, pp. 15-24.

¹² Шипов Г.И. Теория физического вакуума. Теория, эксперименты и технологии, 1997.

¹³ Autti S., Haley R. P., Jennings A., Pickett G. R., Schanen R., Tsepelin V., Vonka J., Wilcox T., Zmееv D. E., Soldatov A. A. Fundamental dissipation due to bound fermions in the zero-temperature limit // Nature Communications, 2020, Vol.1, 4742.

¹⁴ Сапогин Л.Г., Рябов Ю.А., Бойченко В.А. Унитарная Квантовая Теория и новый источник энергии, 2008.

¹⁵ Бобров А.В. Проникающая способность торсионного излучения // Биоинформатика, биоинформационные и биоэнергоинформационные технологии, 2001.

¹⁶ Wheeler John Archibald From the Big Bang to the Big Crunch // Cosmic Search, 1979, Volume 1 Number 4; Fall (Oct., Nov., Dec.).

У зв'язку з цим відомий молекулярний генетик Джонджо Макфадден вважає, що свідомість – це енергетичне поле, утворене з поля електромагнітних хвиль, які випромінюють нейрони, коли вони активні¹⁷.

Таким чином, думка спостерігача впливає на розподіл ймовірностей колапсу хвильової функції елементарних часток опосередковано через поляризацію вакууму, що викликає його флуктуацію. Одним із чинників, здатних викликати поляризацію вакууму, поряд з електромагнітними та гравітаційними полями, може виступати думка спостерігача, що поширюється у вигляді торсійного випромінювання неелектромагнітних біополів Борового.

Саме спостерігач, яка вважають деякі дослідники, може силою своєї думки посилити флуктуацію вакууму, що призводить до перевищення порога виявлення лічильника і ймовірності виявлення колапсу хвильової функції частки¹⁸.

Зазначені феномени встановлюють онтологічну ізоморфність "Я" та "не-Я", внутрішнього і зовнішнього людини, на основі чого можна сформулювати деякі життєві аксіоми¹⁹:

1. Як правило, людина, до якої ви не хочете звернутися по допомогу, несе в собі вирішення вашої проблеми.
2. Те, що ви відкидаєте, стає вашою долею.
3. Те, чого ви боїтеся, вас наздоганяє.
4. Те, що бажаєте і до чого прагнете, від вас вислизає.
5. Ви стаєте тим, кого критикуєте.
6. Якщо ви щось заперечуєте в собі або не хочете бачити, ви обов'язково зіштовхнетеся з цим зовні.
7. В інших нас дратує те, що ми не приймаємо в собі.
8. Ми ненавидимо і нехтуємо в інших те, що є в нас самих.
9. Будь-яка ворожа дія зовні є ворожою дією стосовно себе; будь-яка добра дія зовні є доброю дією по відношенню до себе; будь-яка допомога зовні – це допомога собі.
10. Коли кількість людей, що засвоїли нову думку, досягає певної граничної (критичної) величини, ця думка стає загальним надбанням.
11. Зовнішнє завжди до дріб'язків відбиває те, що знаходиться у вас усередині. Тільки ви і ніхто інший відповідальні за все те, що з вами відбувається.
12. Коли ви повертаєтеся до проблеми своїм обличчям, вона починає втрачати силу, відкриваючи вам причину свого виникнення.

¹⁷ Johnjoe McFadden, "Integrating information in the brain's EM field: the cemi field theory of consciousness", *Neuroscience of Consciousness*, 2020, Volume 2020, Issue 1.

¹⁸ Михеев А.В., *Квантово-інформаційна концепція свідомості і реальності*, 2016

¹⁹ Жигаринцев В.В. *Жизнь без границ*, 2000. С. 68-90.

13. Ненависть і ворожнеча перетворюють вас у тих, кого ви ненавидите і з ким ворогуєте.

14. Те, на що ви звернули увагу, втрачає свою руйнівну силу для вас, нейтралізується і стає вам на службу.

15. Наскільки ви приймаєте в собі щось, настільки це щось передає вам свою силу. Смиренність є зіткнення з життям, з'єднання з ним. Смиренність полягає в тім, щоб приймати стан речей таким, яким він є.

16. Біль точно вказує на місце в тілі, де людина не приймає себе, де вона розділена із собою і з Цілим. Якщо ви хворієте, отже, ви щось не приймаєте й придушуйте в собі.

17. Якщо ви не вирішили проблему, вона постійно буде вас переслідувати в різних обличчях.

18. Поводьтеся з іншими так, як би хотіли, щоб поводитися з вами.

19. Те, до чого ми прив'язані, обов'язково буде відібрано.

30. Страхи і блоки є одночасно і перешкодою, і вратами до бажаної мети.

31. Принцип полярності: світ є полярним, дуальним. Але людина звикла ототожнювати себе з однією з дуальностей. Тому життя здійснює свій біг від однієї дуальності до іншої: щораз, коли у вас наростає самовпевненість, коли ви ототожнюєте себе із сильною стороною свого "Я", монада уже приготувалася перекинутися в протилежне положення.

32. Один з давньогрецьких філософів: "якщо нагода випаде вам блаженство зустріти – слідом помста йде". Англійське прислів'я: "гордість передує падінню".

33. Не прив'язуйтеся ні до однієї протилежності, не ототожнюйте себе з жодною з них. Розташовуйтеся у "центрі світу", тоді ви зможете керувати цими енергіями. Принцип "середнього шляху Буддизму": для того, щоб жити і процвітати, варто спіятися на дві протилежності, стояти на ґрунті їх поєднання, що, врешті-решт, приведе до становлення парадоксального світобачення.

34. Сила дії дорівнює силі протидії.

35. Протилежності завжди прагнуть збільшити розрив між собою і зміцнити це положення. З іншого боку, протилежності, що досягли стану крайнього ступеня поляризації, взаємного заперечення, переходять одна в одну.

36. Слова, приписувані Ісусові Христу: "Коли ви з'єднаєте в собі Зовнішнє і Внутрішнє, Ліве і Праве, Верх і Низ, ви з'єднаєтеся з Богом".

Інтеграція "Я" та "не-Я" виявляє тут "*Закон повноти*": "Що є тут, є скрізь. Чого тут нема, нема і ніде. Усі речі існують одночасно в будь-якій точці простору і часу". Закон повноти виявляє *принцип єдності минулого і майбутнього*. Ілюстрація даного принципу: родина однієї людини

потрапила в блокадний Ленінград. Вони голодували і дійшли до того, що перед ними встала примара смерті, вони повільно вмирали. Але так трапилось, що хтось з них “випадково” поліз у стіл, що стояв у їдальні, і раптом з нього посипався хліб! Виявляється, батько цього сімейства, будучи ще дитиною, засовував недоїдений хліб між верхньою і нижньою кришками столу, де той благополучно зберігся в сушеному виді, поки в ньому не виникла необхідність. Далі – більше. Хтось випадково поліз у шафу й у щільно закритих банках знайшов поклад круп, борошна й інших продуктів. Це вже дід, батько батька, у період революції робив запаси про усякий випадок.

Закон повноти виявляє *принцип відкритості світові*. Ілюстрація даного принципу:

В однієї жінки чоловік пив і гуляв. Чим довше продовжувалася ця ситуація, тим на більший термін він зникав з будинку. Жінка, як це часто маж місце, бігала за ним, відшукуючи і повертаючи його додому. Така історія тривала досить довго. Нарешті, якось, коли він у черговий раз зник з будинку на кілька днів, вона сіла і запитала себе: "Чому ти бігаєш за ним? Чому увесь час намагаєшся знайти і повернути додому?"

"Тому що боїшся залишитися одна", – відповіла вона собі.

"Так ти все одно вже одна", – сказав їй хтось усередині.

І вона це побачила і прийняла ситуацію, вирішивши про себе, що більше не стане бігати за чоловіком, а там – будь що буде. Через годину пролунав дзвінок – на порозі стояв її чоловік. Більше він ніколи не йшов з будинку.

Закон повноти виявляє *закон болю*: якщо ви якось виокремлюєте себе від навколишнього світу, не приймаєте його, якщо не відчуваєте повної єдності і споріднення з ним, якщо ви не бачите, що світ, люди, тварини, рослини, камені і ви самі – це одне й те ж, і всі ми складаємося з однієї і тієї ж субстанції за назвою любов, якщо ви не бачите, як створюєте ілюзорний світ навколо себе за допомогою свого розуму, ви завжди будете відчувати біль і страждання.

У сфері психічної реальності ми також зустрічаємо підтвердження наведеним положенням, які знаходять своє втілення у явищі, що у фізиці називається феноменом *непричинних синхронічних зв'язків*, які були аналізовані в наукових працях Карла Юнга, Вольфганга Паулі, Пола Девіса, Миколи Козирева та ін. Про ці зв'язки К. Юнг пише як про

профес, що перетинає просторово-часові межі реальності і гармонізує/впорядковує різнобічні події фізичної та психічної реальності²⁰.

Як *приклад* Карл Юнг наводить такий випадок.

На одній з лекцій професор Г. Вейнберг спробував пояснити студентам недолік ідентифікаційних тверджень, що містяться у висловлюваннях, подібно до вислову "Джон Кеннеді – президент США", оскільки дане твердження правильне лише тоді, коли обставини не змінилися з тих пір, як студенти увійшли до аудиторії. Це припущення не перевірів ніхто зі студентів. Для Г. Вейнберга та його студентів цей урок виявився надто драматичним, оскільки зазначена лекція проводилася 22 листопада 1963 р., коли всі дізналися про загибель Джона Кеннеді від кулі вбивці. Це мало місце не тільки саме того дня, але й тієї ж години, коли йшли заняття. Таким чином, коли питання обговорювалося, президента на ім'я Джона Кеннеді вже не існувало.

Ще *приклади*.

В одній з праць К. Юнг повідомляє про кумедну історію мсьє Дешама та особливого роду пудингу. Коли Дешам був хлопчиком, він отримав шматок цього особливого пудингу від мсьє де Фонжибю. Десять наступних років він не міг знову спробувати цю рідкісну страву, поки не побачив її в меню одного паризького ресторану. Дешам попросив, щоб офіціант приніс цей пудінг, але йому повідомили, що останній шматок було замовлено саме мосьє де Фонжибю – він випадково відвідав зазнаений ресторан саме у той момент. Багато років після того інциденту Дешам був запрошений на святкову вечерю, де пудинг мав бути, як то кажуть, цвяхом програми. Поглинаючи його, Дешам подумав, що не вистачає лише мосьє де Фонжибю, який вперше познайомив його з делікатесом і без якого не обійшлася його друга зустріч із цією стравою у паризькому ресторані. Цієї хвилини задзвонив дверний дзвіночок і в кімнату зайшов немолодий чоловік, який виглядав дуже збентеженим. То був мосьє де Фонжибю, який опинився тут абсолютно випадково, – йому просто дали невірну адресу.

У 1944 році за кілька днів до висадки союзників у Нормандії в англійській "*Дейлі телеграф*" був опублікований безневинний кросворд, що містить усі кодові назви секретної операції з висадки союзницьких військ у Нормандії. Відповідями були зашифровані

²⁰ Юнг К.Г. Архетип и символ, 1991. Юнг К.Г. О психологии восточных религий и философий, 1994.

коди ключової в історії Другої світової війни операції – до назви десантної операції *Overload*. У кросворді були зашифровані такі слова, як: "Юнітер", "Юта", "Нептун", "Омаха". Розвідка кинулася розслідувати "вдплив інформації". Але упорядником кросворда виявився старенький шкільний вчитель, спантеличений таким неймовірним збігом не менше за військовослужбовців.

Наведений феномен не можна зрозуміти на підставі принципу детермінізму, але події, що стосуються феномену синхронності регулюються принципом значимого збігу.

За таких умов важливим є погляд В. Паулі, який, подібно до деяких фізиків усвідомлював: події на субатомному рівні не можуть бути зрозумілими науковцями, що орієнтуються на принципи ньютонівської фізики, тобто для пояснення цих подій слід прийняти до уваги існування принципу аказуальності (інакше – індетермінізму), чи холізму (інакше – супердетермінізму). Коли між "спостерігачем" і "тим, що спостерігається" стирається різниця.

Карл Юнг показав, що синхронні події як дивовижний збіг обставин, виникають тоді, коли актуалізуються глибинні структури людської психіки, що стосуються колективного безсвідомого, там, де свідомість та матерія постають як неподільні, вони не диференціюються, перебуваючи у "квантовій піні", з якої за принципом ієрархічних структур народжуються матеріальні речі.

Зазначений феномен знаходить місце у трансперсональній психології Ст.Грофа²¹, який розповідає про змінені стани людської свідомості, (трансперсональні стани), які дають можливість долати просторово-часові межі нашого світу, через що людина виходить за персональні межі реальності²².

А.В. Міхеєв у статті "*Квантово-інформаційна концепція свідомості та реальності*" пише, що одним з найбільш вагомих аргументів на користь прояву квантових законів у макросвіті та активної участі свідомості в його актуалізації слугує існування парапсихологічних феноменів, які полягають у цілеспрямованому впливу мислення людини-

²¹ Гроф С. Путешествие в поисках себя, 1992, 1994, 1996.

²² *Трансцендування* (від лат. *transcendo* – переходити, перебиратися): 1) вихід за межі поустороннього; 2) вихід із зануреності свідомості у мирське життя з метою набуття істини та сенсу буття. У екзистенціалізмі таку зануреність нерідко прирівнюють до рабства людини, а трансцендування – до визволення. 3) С.Франк розрізняв "трансцендування зовні", коли індивідуальна душа виходить за рамки своєї суб'єктивності до "іншого", у контексті відношення "Я-Ти і ми", і "трансцендування всередину" (або вглибину) – у сферу духу, для вкорінення в духовної основі буття, що дає об'єктивну реальність та справжню опору індивідуального душевного життя.

оператора на фізичні процеси, що є неможливим з точки зору класичної, "об'єктивістської" фізики.

У своїй книзі Джеффри Мішлав з Каліфорнійського університету в Берклі наводить велику кількість позитивних експериментальних результатів, отриманих вченими при вивченні таких явищ, як телепатія, психокінез, дистанційне цілительство, вогнеходіння, тощо²³.

Тут можна навести думку Ю.Вігнера про свідомість як першоджерело квантової редуції, що виявляється в експериментах Гельмута Шмідта²⁴. Переконавшись у наявності статистично підтвердженого впливу свідомості людини на генератор випадкових чисел (див. також²⁵), він вирішив піти ще далі і перевірити можливість впливу уявного наміру оператора на вже згенеровані числові дані (феномен так званого "*ретропсихокінезу*"). Експеримент було поставлено в такий спосіб. Дані з генератора випадкових чисел записувалися у пам'ять ЕОМ, але при цьому ніде не відображалися. Потім випробуваний намагався подумки вплинути на розподіл вже згенерованих та збережених даних. І лише після цього результат роздруковувався та аналізувався. У ході повторних експериментів було підтверджено можливість такого впливу, який, здавалося б, йде у зворотному у часі порядку. Однак після того, як дані були роздруковані і уважно переглянуті, будь-яка їх подальша модифікація ставала неможливою. Відтак, тут має місце чітка кореляція з моделлю квантової редуції. Справді, поки дані зберігаються у пам'яті комп'ютера, вони досі не "актуалізовані" у сприйнятті спостерігача. Коли відбувається акт спостереження, це реалізує квантову редуцію: має місце конкретний вибір з безлічі доступних значень.

Відтак, можна говорити про вплив майбутнього на сьогодні, що реалізується в таких ефектах, як випереджального відображення дійсності, феномен симультанного, тобто миттєвого, впізнавання, який у психології, крім "випереджального відображення", отримав назви "антиципації", "преперцепції"²⁶, "об'єкт-гіпотези"²⁷, "преконцепції"²⁸, прекогніції та ін). У зв'язку з цим можна говорити про здатність живих істот зчитувати інформацію з майбутнього, яке може впливати на сьогодні, про що свідчить такий конструкт квантової фізики, як "хвилі майбутнього", що йдуть із майбутнього у напрямку сьогодні. М. Лайтман у книзі

²³ Джеффри Мишлав. Корни сознания. София, 1995.

²⁴ Helmut Schmidt. PK Effect on Pre-recorded Target. Journal of the American Society of Psychical Research. № 70, 1976.

²⁵ Роберт Г. Джан, Бренда Дж. Данн. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире, 1995.; Global Consciousness Project. URL; <http://www.noosphere.princeton.edu>

²⁶ Анохин П.К. Избранные труды, 1978.

²⁷ Грегори Р. Л. Разумный глаз, 1972.

²⁸ Lippman W. Public Opinion. N. Y., 1965. P. 19.

"Кабала" пише, що "якби не було майбутнього, то анулювалося б і сьогодні" ²⁹.

Якщо звернути уваги на онто- та філогенетичну динаміку півкульових процесів, можна стверджувати, що, "почавши життя з зверненості в майбутній час, людина закінчує її тільки з індивідуальним минулим часом, що обтяжує свідомість. У цьому сенсі саме переживання індивідуального життя суб'єктом може бути представлене як перехід від майбутнього до минулого". При цьому феномен функціональної асиметрії мозку виявляє здатність людини до передбачення подій, що будуть відбутися у майбутньому ³⁰.

Про це йдеться у казковому задзеркаллі Л. Керролла ³¹. "Можна зробити помилку в останній день свого життя і все життя розплачуватися за цю помилку! Приміром, батько, що вмирає, проклинає своїх дітей за те, що ті погано до нього ставилися. Діти ж, у свою чергу, погано все життя ставилися до свого батька тому, що прокляне їх перед смертю!" ³².

Феномен ретроградного гальмування виявляє ефект, коли у процесі запам'ятовування деякого ряду інформаційних фрагментів наступні фрагменти, що даються для запам'ятовування, впливають на попередні, гальмуючи їхнє запам'ятовування. Майбутнє може також впливати на сьогодні у прямому сенсі, що виявлено експериментально ³³: робота, яка готується до друку в журналі *Journal of Personality and Social Psychology*, є результатом багаторічного експериментального дослідження Д. Бема (Корнельський університет, штат Нью-Йорк).

Статистична похибка експериментів Д. Бема становила один шанс на 74 мільярди. В одному експерименті студентам, які брали участь в експерименті Д. Бема, було показано список іноземних слів. Після цього студентів попросили згадати слова з цього списку. Потім студенти друкували на комп'ютерах випадковим чином відібрані слова із зазначеного списку. У результаті. **студенти краще згадували ті слова зі списку, які вони потім друкували. Таким чином, майбутня подія (друк на комп'ютері) вплинула на здатність студентів до запам'ятовування слів.**

У іншому дослідженні, Д. Бем адаптував ефект "вдовблювання", коли слово, що з'являється протягом короткого терміну, впливає на підсвідомість людини (ефект 25-го кадру). Так, якщо під час перегляду

²⁹ Лайтман М. Кабала, 1993. С .65.

³⁰ Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека, 1988. С. 180.

³¹ Керролл Льюис Алиса в Стране Чудес. Алиса в Зазеркалье, 2003.

³² Рогожкин В.Ю. Эниология, 2000.

³³ Видеть будущее реально // Psychology Today URL: <http://www.edengarden.ru/text/videt-budushhee-realno.html>

картинки з кошеним з'являється слово "виродок", то людина викратить більше часу на те, щоб вирішити для себе, чи є картинка симпатичною, порівнянно з тим, коли з'являється слово "вробливий". Коли експеримент було проведено у зворотному порядку, експериментарот побачив, що ефект 25-го кадру діє в обох напрямках³⁴.

Тут має місце феномен керування реальністю, що можна обґрунтувати за допомогою експериментів, що проводились у контексті досліджень фізичних пристроїв – генераторів випадкових чисел (ГВЧ), які були встановлені у 60 країнах світу. ГВЧ зафіксували, що у дні, коли увага світової громадськості привернена до будь-яких важливих подій у житті людей (до теракту акту в Нью-Йорку у вересні 2001 р., до смерті відомих світових особистостейтощо), – всі такі події знаходять відображення в роботі генераторів випадкових чисел, коли точно в той же час, той же день, годину і хвилини ймовірність повторюваності одних і тих чисел серед усіх ГВЧ різко і високо (до 1%!) статистично достовірно зростає. Це говорить про те, що існує певний зв'язок у світовому масштабі між так званою *Глобальною Свідомістю*, емоційним станом великих груп людей, що причетні до таких подій, та роботою електронних приладів типу ГВЧ. Як вважає фізик М.В. Бистров, флікер свідчить про глибоку гармонію, що вислизає від нашого раціонального аналізу. Природно прийшла віра в розумну організацію, встановлену Творцем, яку можна зрозуміти лише як результат творчого процесу³⁵.

Зазначені експерименти дивовижні не тільки тим, що вони (подібно до багатьох інших експериментів у багатьох предметних галузях сучасної науки) докорінно переорієнтують наукову парадигму, трансформуючи дискретно-матеріалістичний принцип ("матерія первинна, свідомість вторинна", "матерія – єдина реальність, що дається нам в наших відчуттях") у континуально-ідеалістичний принцип ("свідомість первинна, матерія вторинна", "свідомість – єдина реальність, яка ініціює появу матерії").

Дивовижність цих експериментів насамперед у тому, що вони не змінюють загальну матеріалістичну установку в сучасній науці і, що головне, в освіті. І справа не в кількості подібних експериментів або в їхній різноманітності, а в якомусь прихованому глобальному факторі соціального впливу, який конструє і вперто підтримує загальнолюдську установку матеріалістичності світу, який розуміється як дискретно-атомарна матеріальна структура.

³⁴ Bem Daryl J. Feeling the Future: Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect // Journal of Personality and Social Psychology // URL: <http://dbem.ws/FeelingFuture.pdf>

³⁵ Дубров А.П. Когнитивная психофизика, 2006. С. 83-84, 179.

Відповідно до деяких фізичних теорій (Г.І. Наан³⁶), процес народження Всесвіту з Ніщо вимагає зовнішнього імпульсу (чинника), тобто наявності Абсолюту як трансцендентальної сутності – **Зовнішнього Спостерігача**. Цей висновок впливає не тільки з релігійних доктрин і космогоній древніх мислителів, із сучасних космологічних теорій, але і з квантових феноменів, відкритих сучасною наукою, один з найвідоміших з яких – парадокс Спостерігача.

Зазначене вище можна проілюструвати висловами мислителів.

"У кожній точці тривимірного простору одночасно існують минуле та майбутнє. Усі речі існують одночасно у будь-якій точці простору. Будь-яка система зберігає свою цілісність і не руйнується передчасно тому, що минуле дорівнює майбутньому. Причина і наслідок – це одне й те ж саме. Зовнішнє завжди відображає те, що знаходиться всередині. Перемістивши увагу із зовнішнього на те, що відбувається всередині, ми отримуємо ключ до свого життя. Будь-яка ситуація, будь-яка людина, будь-який предмет зовні є продовженням нас самих. Що є тут, воно є скрізь; чого тут немає, немає ніде. Якщо ми чогось не бачимо у собі, ми не побачимо цього і зовні. Якщо ми щось заперечуємо у собі чи не хочемо бачити, ми обов'язково зіткнемося із цим зовні. Те, що ми заперечуємо та пригнічуємо, відбувається у нашому житті. Чим більше ми відкидаємо щось, тим більше воно притягується до нас" (В.В. Жигаринцев³⁷).

"Кожен із нас іде своїм шляхом пізнання істини, тому що кожен прибуває у цей світ у передбаченій для нього структурі та зі своїми завданнями. Тож у кожного свої можливості розвитку. Тому ми також повинні визнати, що кожна інша людина теж має свій особливий шлях розвитку, а значить ми не маємо права насильно переставляти стрілки на шляху її руху. Іншими словами: люди не повинні нав'язувати іншим свої чи чужі думки, ідеології, віровчення, мислеформи, релігії, політичні системи чи структури і тим самим обмежувати їхню свободу. Навпаки, ми повинні терпимо ставитися до думок людей, які нас оточують, і не засуджувати їх. Ніхто в цьому житті не знає, що є правильним з позиції космосу, а що не так. Наш шлях суто індивідуальний. Індивідуальність визначає людську гідність...

Я сам обрав для себе численні труднощі свого життя як випробування для себе. Я сам визначив для себе цей важкий

³⁶ Наан Г. И. Симметрическая вселенная // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. Тарту, 1966. Т. 56. С. 431-433.

³⁷ Жигаринцев В.В. Жизнь без границ, 2000.

слалоподібний шлях і сам розставив на ньому всі перешкоди, тому що їхнє подолання розвине мене духовно, і тим самим я більш ефективно, краще використовую це життя. Ця цілеустановка визначає сенс мого життя. Ми маємо усвідомити, що випробування, вирішення завдань, подолання перешкод використовуються як засіб нашого розвитку...

Моя душа, моя совість були чутливим приладом у потойбіччі, в яке я занурив у стані клінічної смерті. Цей прилад одразу ж оцінював мої дії, мої думки та оцінював, наскільки погані чи хороші були мої вчинки. Було дивно, що гармонійні, позитивні, згідно з нашою суспільною чи релігійною мораллю, спогади, що також відображалися. в цих сценах оцінювалися як справи неугодні або, згідно з земними релігійними поняттями, грішні або навіть смертельно грішні. Негативно оцінювалися ті вчинки, які заважали розвитку космосу, наприклад, коли деякі дії переслідували егоїстичні цілі.

Погане чи добре оцінюється на тому боці зовсім в іншому масштабі, яким є Абсолют, і він не обмежений ні запрограмованими думками чи моделями мислення, ні формулюваннями та інтерпретаціями земного свавілля...

Мені стало зрозуміло, що там, нагорі, не існує жодної моделі відповідності, а лише загальний космічний закон любові... Мені здається, що це божественний принцип всеосяжної любові: прощення за допомогою посвяти у все лише добре, у безмежний, нескінченний позитивізм. Ми прагнемо піднятися вгору, у світ, де діє цей принцип, щоб звільнити свою свідомість від усіх дисгармонійних думок та вчинків, іншими словами – повністю звільнитися від нашої Карми, щоб змогти нарешті з'єднатися з цим світом" (Штефан фон Янкович³⁸).

На підставі наведених фактів можна сформулювати таку педагогічну аксіому, або принцип (**педаксіоми, які ми розробили, формулюються нами у цій колективній монографії не зовсім так, як вони сформульовані у наших статтях, оскільки нині автору неможливо видати монографію на основі його статей – ця монографія вважається плагіатом; тому деякі важливі аспекти педагогічної аксиоматики у цій колективній монографії не відображаються*):

³⁸ Янкович Штефан фон О жизни после смерти. Что происходит после смерти. Я пережил клиническую смерть, 2010.

АКСІОМА 1. Особливості особистості педагога та його уявлення щодо характеристик/властивостей об'єкта педагогічного впливу, як і мотивація всіх учасників освітнього процесу, суттєво впливають на освітньо-педагогічний процес і його кінцеві результати.

Окреслимо *методичний аспект педагогіки життєвих фактів за допомогою низки певних життєвих фактів, що дають змогу дійти певних філософсько-педагогічних висновків.*

Розглянемо життєвий факт (й інші подібні факти), відповідно до якого переживання дитиною успіху в навчальній діяльності (незалежно від навчального предмета або сфери життєдіяльності) визначає її подальшу життєву траєкторію, соціальний статус і життєвий успіх в майбутньому дорослому житті³⁹, коли успіх в навчальній діяльності веде до зміцнення самостійності учнів, укріпленні їхньої самоповаги, до значного поліпшення стосунків з оточуючими людьми, до позитивної зміни самопочуття учасників навчального процесу⁴⁰.

При цьому важливо відзначити, що укорінення дитини в одній формі успіху може привести до деструктивної прив'язці до такого специфічного успіху. Для ілюстрації цього висновку наведемо приклад, взятий з життя відомого персонолога України В.В. Рибалки, який був свідком трагічного випадку під час навчання на психологічному факультеті університету. Серед студентів-психологів популярністю користувалася відмінниця, зірка факультету, яка покінчила життя самогубством, оскільки не розуміла сенсу лекцій нового викладача вищої математики. Очевидно, ця дівчина з дитинства була успішною тільки в навчальній діяльності, яка перетворилася для неї в ключову життєву цінність.

Тут важливим постає принцип педагогічної синергетики "талант – сума талантів і здібностей", оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості")⁴¹. Тому завдання з розвитку у людини окремих якостей повинно бути одночасно і завданням з розвитку "побічних" якостей і здібностей, коли для того щоб виховати спеціаліста, потрібно, крім турботи про певні спеціалізації, про формування спеціальних навичок, розвивати "людину взагалі", людину в цілому⁴².

Наступний життєвий факт, що збагачує попередні факти новими життєвими сенсами, стосується висновків Г.І. Косицького. Він провів експерименти з двома групами шурів, яких вчили в лабіринті долати

³⁹ Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов, 1988. С. 96-97.

⁴⁰ Маслоу А. Мотивация и личность, 2007.

⁴¹ Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание, 1990.

⁴² Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога, 1986.

перешкоди. При цьому, першу групу щурів вчили успішним стратегіям поведінки, вона була поставлена в умови, коли ці перешкоди можна було успішно долати. У той же час другий групі були створені умови, що викликали стрес і перешкоджали успішному подоланню перешкод. Таким чином, перша група щурів була успішною, а другу вчили неуспішності, безпорадності. Через покоління успішній і неуспішній групам імплантували під шкіру клітини раку. Перша група вижила вся, друга – загинула вся⁴³.

Відповідно до цього факту, важливим є і те, що серед випускників Гарвардського університету відмінники мають найбільшу тривалість життя⁴⁴.

У зв'язку з цим розглянемо ще один цікавий факт. Директор однієї школи в дитинстві пережив стресову ситуацію. До восьмого класу він вчився добре, а потім через нові захоплення відстав з математики. Через це на черговий контрольній роботі він неправильно вирішив задачу, за що й отримав двійку, хоча іншим учням за таку ж помилку вчителька поставила трійки. Виникла образа на несправедливість, яка привела до повної відрази від навчального предмета. Це почуття підігрівалося реакцією вчительки, яка постійно його дорікала: "Я вважала, що ти здатний, а ти ...". Це, у свою чергу, призвело до погіршення стану справ з математики, і, як наслідок, – до установки на неуспішність, яка захопила хлопця настільки, що з 9-го класу учень почав працювати, навчаючись у вечірній школі. До математики він ставився з острахом, але вчителька вечірньої школи одного разу сказала: "Ти ж здатний! Ось тобі завдання для вищої школи. Я впевнена – впораєшся!" І учень впорався, повірив в себе і вчителів, і як результат – він поступив в педагогічний інститут, закінчив його з відзнакою і в подальшому став директором в тій же школі, звідки довелося піти через комплекс неуспішності. У процесі педагогічної діяльності цього директора сформувався стійке переконання в тому, що якщо ми не хочемо "зламати" дитину в період формування її особистості, маємо на меті допомогти їй в розвитку, то ні в якому разі не можна позбавляти дитину відчуття завтрашньої радості, віри в свої можливості, надію на позитивну перспективу в майбутньому⁴⁵.

Висновки з розглянутих фактів.

Певним захистом від безпорадності в освітньому процесу є досвід перемог, який реалізує формування певних психологічних станів і поведінкових паттернів, що дають змогу учням контролювати соціальну

⁴³ Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя, С. 197-198.

⁴⁴ Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности. 1988. С. 206.

⁴⁵ Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя, 1991. С. 197-198.

ситуацію⁴⁶. Успішність дитини хоча б в одній зі сфер життєвої активності, навчальної або інших видів діяльності приводить до формування психологічних установок щодо успішності, радості, щастя, що через синергетичний ефект посилення загальної дії через чинники, що мають когерентний / гармонійний характер, спрямовують будь-яку активність дитини на досягнення успіху в навчанні і взагалі, в житті. І навпаки, якщо дитина не пізнала радість успіху в родині, під час перебування в дитячому саду, у навчальному загляді, то в подальшому житті для неї буде достатньо проблематичним досягти успіху в тій чи іншій сфері соціальної діяльності.

Важливо зазначити, що неуспішність (у вигляді комплексу неповноцінності) через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс певної переваги над іншими, при цьому активізуючи агресивні стани як окремих індивідів, так і народів (приклад – Німеччина, після поразки у I світовій війні розвинула войовничий дух арійської переваги над іншими народами, наслідки чого всім відомі).

Один з головних життєвих пріоритетів людини – успіх – визначає її здоров'я і щастя в житті, коли успішність хоча б в якійсь одній сфері життєвої активності, радість творчості в дитинстві та підлітковому віці багато в чому визначають подальшу життєву траєкторію людини. Неможливість учневі проявити свої таланти у навчальній діяльності може привести до покарання поганою оцінкою і моральним осудом, що демобілізуватиме цього учня, підриває його віру в свої можливості. Як наслідок, знижується його пошукова активність. Це, в свою чергу, зумовлює появу нових невдач і призводить до формування замкнутого кола неуспішності і безпорадності. М.Селігман в концепції "навченої безпорадності" показав, що люди, перед якими ставилися завдання, які не мають рішення, виявлялися нездатними надалі виконати навіть легкі завдання, які мали рішення.

Ці та інші подібні факти дозволяють сформулювати наступну аксіому педагогіки:

АКСІОМА 2. Не тільки глибинна духовно-особистісна сутність людини (у контексті сукупності її природних задатків), але й обставини її життя (які проявляються у різнобічному середовищі існування людини) можуть здійснювати вирішальний вплив на розвиток цієї людини.

⁴⁶ Педагогическая психология: Учебное пособие, 2010. С. 40.

1.3. АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА

Аналіз особистісних якостей педагога постає ще одним із шляхів обґрунтування педагогічних аксіом. Так, проаналізуємо одну з фундаментальних якостей педагога, яка проявляється у любові до дітей. Ця любов робить вчителем людиною з Великої літери, оскільки любов до дітей мотивує педагога сформувати і творчо реалізовувати систему професійно-особистісних якостей щодо педагогічної майстерності.

При цьому любов до дітей є фундаментальною властивістю педагога, оскільки якщо педагог виявляє любов до дітей, то він виражає прихильність та любов до всього комплексу явищ, які пов'язані з раннім дитинством: маленькі діти у силу своєї природи немовби перебувають у раю, вони відкриті, щирі, чисті. Недарма Ісус Христос говорив: "будьте як діти".

Відтак, люблячи дітей педагог насправді любить правду, чистоту, святість як *вищі/фундаментальні загальнолюдські цінності*. На цій основі можна сформулювати таку аксіому.

АКСІОМА 3. Фундаментальною властивістю педагога є любов до дітей, оскільки люблячи дітей, котрі відповідно до їх природи є щирі, відкриті, чисті сутності, педагог виявляє прихильність до цих якостей. Тому він може називатися педагогом (вчителем, вихователем), який здатний вчити дітей, виховувати й розвивати їх у сфері правди, чистоти і святості.

1.4. АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ

Аналіз діяльності видатних педагогів постає третім шляхом обґрунтування педагогічних аксіом. А.С.Макаренка можна вважати педагогом-вихователем усіх часів і народів, оскільки він в екстремальних умовах соціально-педагогічного середовища досяг того, чого складно досягти за сприятливих умов людського існування.

Ключовими елементами системи педагогічної дії А.С.Макаренка та його послідовника, І.П. Іванова є:

обов'язкова щоденна колективна праця; театр, а також система "зведених загонів" та зміна командирів, що дозволяло вихованцям бути включеними до складної системи взаємної залежності; принцип "завтрашньої радості" (постійне цілепокладання); включення вихованців до навчальної діяльності та загальну турботу про оточуючих; структурування колективу на різновікові мікрогрупи, об'єднані загальними завданнями щодо організації спільної діяльності; відносини творчої співдружності різних поколінь колективу колоністів; чергування колоністів щодо творчих доручень усередині груп; інститут тимчасових "порад справи" при вищій владі "загального збору"; колективне планування, колективне виконання та підбиття підсумків будь-якої діяльності з обов'язковою позитивною оцінкою учасників діяльності; збереження різноманітних традицій та ритуалів колективу, власна символіка; процес трудової ініціації новоприбулих, яка вимагала від новачків значних психофізіологічних зусиль, що робило колектив колоністів особливо привабливим і цінним для його учасників (дослідження племінних культур, а також соціальних структур показало, що соціальні структури, що проводять найжорстокіші церемонії ініціації, відрізняються найбільшою груповою солідарністю); бадьорий, "мажорний" тон навіть у найскладніших ситуаціях; вимогливе та дбайливе ставлення до кожного члена колективу ("якнайбільше поваги до людини і якнайбільше вимогливості до неї"); високий рівень естетичної організації соціально-педагогічного середовища (див. "теорія розбитих вікон"); багатоденні "збори", літні наметові табори та ін.

Також можна говорити, що педагогічна система А.С. Макаренка реалізується у таких феноменах,

як педагогіка "паралельної дії" (педагогічна дії реалізується через колектив),

педагогіка "перспективних ліній" (цільовий аспект педагогічної дії),

"парна педагогіку" (педагогічний вплив через колектив),

"метод вибуху" (сугестопедичне дія). Метод вибуху аналізується у сфері сучасних психолого-педагогічних досліджень, які спрямовується на розробку нетрадиційних шляхів впливу на учасників освітнього процесу. Зазначений метод передбачає явище "вибухового" перепрофілювання психічних станів своїх вихованців у момент специфічного педагогічного впливу. Тут використовується **феномен фазових станів психіки**, коли вихованець швидко і часом драматично виводиться з його звичного психічного стану, що супроводжується переходом через нейтральну (врівноважену) психічну фазу – фазу так званого вольового контролю, в якому вихователь може мати сильний вплив на вихованця, найчастіше докорінно "перепрофілюючи" його поведінкові (ціннісно-світоглядні) установки.

Цікавим є трансактний аналіз Е. Берна, який можна екстраполювати на педагогічні реалії. Ключове місце тут займають соціальні ролі/позиції, які може приймати людина щодо іншої людини, інших людей:

"батька",

"дорослого",

"дитини"⁴⁷.

Вони нагадують інстанції З. Фрейда:

"Я" ("батько"),

"Воно" ("дитина"),

"Над-Я" ("дорослий"),

а також три півкульові функціональні конфігурації:

права півкуля ("дитина"),

ліва півкуля ("батько"),

півкульовий синтез ("дорослий").

У зв'язку з цим покажимо тріадну структуру базових аспектів педагогічної дійсності.

⁴⁷ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры, 1996.

Таблиця 1

Тріадна структура базових аспектів педагогічної діяльності та їх кореляція

<i>Фундаментальні сфери освоєння людиною світу</i>	Праксеологія	Аксіологія	Гносеологія
<i>Типи мислення і осягнення буття людиною</i>	Раціональний лівопівкульовий	Чуттєвий правопівкульовий	Медитативний як функціональний синтез півкуль
<i>Форми суспільної свідомості</i>	Наука, мистецтво	Мораль, право, політика	Філософія, релігія
<i>Аспекти педагогічного впливу, способи розвитку людини в соціумі</i>	Навчання як формувальний вплив	Виховання як вплив, що виховує	Освіта, вплив, що розвиває
<i>Аспекти сучасної ідеологемі педагогічної спільноти</i>	Професіоналізм	Патріотизм, громадянськість	Духовність і порядність
<i>Цільові орієнтири розвитку людини</i>	Компетентний творчий фахівець як суб'єкт діяльності	Громадянин як патріотичний, справедливий суб'єкт	Гармонійна особистість як суб'єкт пізнання
<i>Глобальні педагогічні цілі розвитку людини та засоби їх досягнення</i>	Праксеологічна – формування фахівця через навчання	Аксіологічна – формування духовно-морального громадянина через виховання	Гносеологічна – формування особистості через освіту як цілісну систему
<i>Традиційні цілі уроку та функції розвивальних ресурсів</i>	Навчальна	Виховна	Освітня
<i>Аспекти того, хто здійснює соціально-педагогічний вплив</i>	Вчитель	Вихователь	Педагог
<i>Аспекти того, на кого звертається соціально-педагогічний вплив</i>	Учень	Вихованець	Учасник освітнього процесу

Тріадна структура базових аспектів педагогічної діяльності отримана через *фрактально-голограмне моделювання педагогічної діяльності*,

яке реалізується через екстраполяційну процедуру теоретичної редукції, спрощення, що як метод наукового освоєння дійсності відповідає основному принципу системного аналізу: на думку Ю.А. Черняка, системний аналіз – "це засіб боротьби зі складністю, засіб пошуку простого у складному", коли теорія систем має будуватися на методи спрощення і, по суті, бути наукою спрощення, а в майбутньому теоретик систем повинен стати експертом зі спрощення. Як писав Я.А. Коменський, "істина може бути тільки єдиною і простою; помилка ж може мати тисячу видів". Такий підхід цілком узгоджується з уявленнями орієнтальних містичних учнів: як зазначає Шрі Ауробіндо, "якщо б не було прихованої тотожності, цієї тотальної єдності, що лежить в основі всього сущого, ми були б не здатні володіти хоча б якимось знанням про світ і про істот".

Цей висновок знаходить підтвердження в дослідженнях О. В. Третьяка, директора *Інституту високих технологій* (Київський національний університет ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, які мають спрощенні – "**нечіткі семантичні контури**", що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – **нечіткому, діалектичному, багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному, творчому** – мисленню та способу пізнання й освоєння світу.

На підставі проведеного аналізу виховної діяльності А. С. Макаренка можна сформулювати такі педагогічні аксіоми.

АКСІОМА 4. Педагогіка та освіта покликані орієнтуватися на затвердження трьох вищих (істинних, глибинних) потреб людини і людства – до 1) праці/творчості, 2) пізнання/вчення, 3) гармонійного спілкування/гармонійної взаємодії зі світом. Наведені потреби виражають три фундаментальні форми освоєння світу людиною, джерелом яких виступають вищі (істинні) потреби: праксеологія (потреба у праці/творчості), гносеологія (потреба у пізнанні/навчанні), аксіологія (потреба у гармонійному спілкуванні/взаємодії).

АКСІОМА 5. Затвердження трьох вищих (істинних) потреб людини і людства забезпечує реалізацію трьох вищих цілей людини і людства, що досягаються завдяки: розвитку гармонійної особистості (через усебічне пізнання світу), виховання справедливого громадянина (через соборний колектив), формування творчого фахівця (через творчу працю).

АКСІОМА 6. Педагогічний процес включає розвиток, формування, виховання, які відповідають як трьом формам педагогічного процесу – освіті (розвиток особистості), навчанню (формування фахівця), вихованню (виховання громадянина), так і трьом аспектам школи як суспільного інституту – сімейній школі (виховання громадянина), середній школі (формування фахівця), вищій школі (розвиток особистості).

АКСІОМА 7. Ключовою фігурою педагогічного процесу як єдності розвитку особистості, формування фахівця, виховання громадянина виступає Творець, який характеризується трьома вищими (істинними) потребами людини і людства, а також виступає в трьох іпостасях, що відповідають трьом вищим цілям людини і людства: педагог (розвиток гармонійної особистості), вчитель (формування творчого фахівця), вихователь (виховання справедливого громадянина).

АКСІОМА 8. Вищою системотвірною якістю/особливістю педагога/вчителя/вихователя, що забезпечує його беззаперечний педагогічний авторитет, є його абсолютна безстрашність як здатність віддати життя за три вищі цілі людини і людства, що виражає свободу педагога/вчителя/вихователя від реальності в ім'я Вищих цілей.

АКСІОМА 9. Учителем для всіх учасників педагогічного процесу виступає весь комплекс космосоціоприродної реальності, яка створена Абсолютом як досконалий інструмент розвитку свободи людини.

Глибокий і фундаментальний сенс розглянутих феномів виявляється через системно-функціональний аналіз цих типів, що виявляє тріадний пояснювальний принцип, який ми розробляємо⁴⁸. Відповідно до цього принципу можна аналізувати як три стратегії пізнання та освоєння світу людиною (*гносеологія, аксіологія та праксеологія*), як три форми трансформації цивілізаційних набдань культури та шляхи формування й розвитку людини (навчання, виховання та, загалом, освіта), так і тріадну систему цілей розвитку людини, які спрямовуються на розвиток *гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина-патріота*⁴⁹.

⁴⁸ Vozniuk O. V. Paradox-oriented educational paradigm. Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти". Київ, 2020. Вип. 94. С. 332-334.

⁴⁹ Vozniuk O. V., Dubaseniuk O. A. To the question of building the universal model of the development of world pedagogy and education (2000) Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences. Vol. 1 (100). DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(100\).2020.5-14](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(100).2020.5-14).

Зазначена тріадна конфігурація реалізується у *загальній теорії систем*, яку теоретично та експериментально розробив Ю. Урманцев⁵⁰. Подамо у графічному вигляді *універсальну системну базу предметів і явищ Усесвіту*.

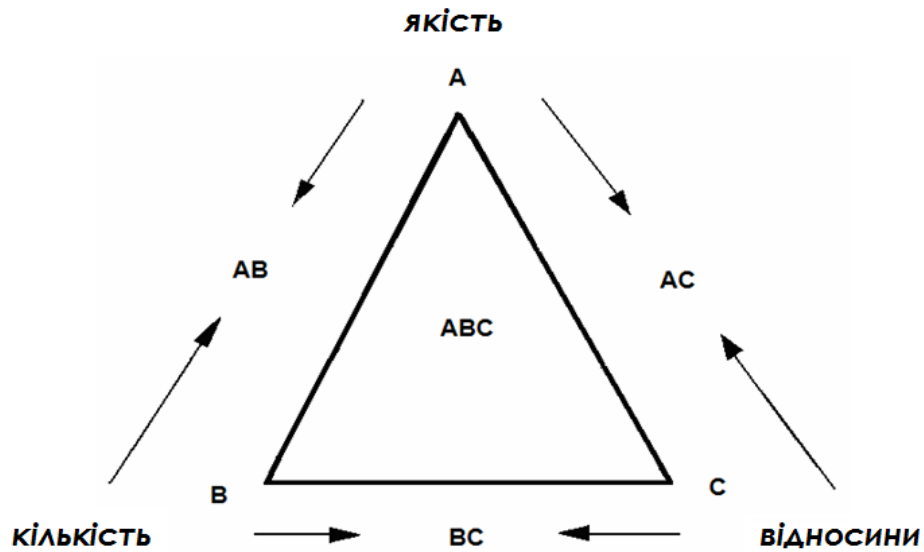


Рис. 5. Графічне вираження загальної теорії систем

Покажемо системну кореляцію деяких важливих освітньо-педагогічних категорій відповідно до загальної теорії систем.



Рис. 6. Модель школи як суспільного інституту

⁵⁰ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем // Системный анализ и научное знание, 1978. С. 5–33.

Цілісний розвиток людини у контексті зазначної тріадності передбачає те, що формування особистості, фахівця і громадянина мають реалізовуватися спільно/інтегрально у площині загальних методологічних принципів.

Це відповідає соціальному замовленню суспільства, основні елементи якого, як довели М. М.Скаткін, І. Я.Лернер, В.В.Краєвський та ін., полягають в організації передачі соціального досвіду, а саме:

- 1) знання щодо природи, людини, техніки,
- 2) досвід щодо способів діяльності (уміння, навички) та
- 3) творчої діяльності,
- 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, своєї діяльності.

Відповідно, Г. К.Селевко розробив три аспекти горизонтальної структури педагогічних технологій:

науковий,
процесуально-діяльнісний та
формалізовано-описовий (дескриптивний).

Відтак, зазначений аналіз дозволяє сформулювати три фундаментальні освітні цілі розвитку учасників педагогічного процесу (котрі корелюють з трьома традиційними цілями уроку – освітній, виховній і розвивальній, а також з трьома класичними суб'єктами наукового пошуку – ерудитом, критиком, генератором ідей):

Гносеологічна ціль полягає у формуванні особистості завдяки освіті;

Праксеологічна ціль пов'язана із формуванням фахівця через процес навчання;

Аксіологічна ціль полягає у формуванні духовно-моральної, патріотичної особистості учня через процес виховання.

Представлена модель може бути збагачена іншими аспектами.

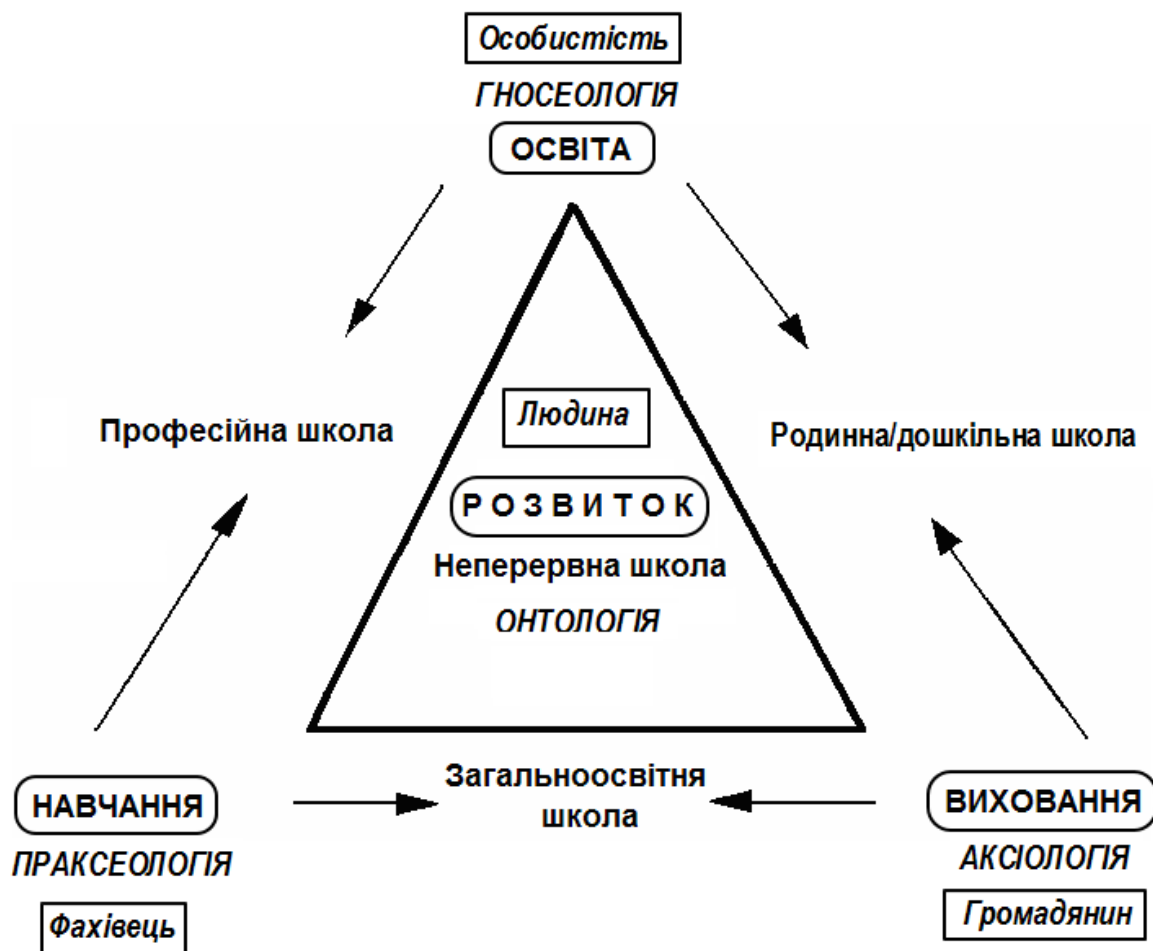


Рис. 7. Системна кореляція головних категорій педагогіки

А.С. Макаренка (поряд із В.О. Сухомлинським) можна вважати "вихователем номер один усіх часів і народів", а вчителем усіх часів і народів можна вважати українського педагога, який досяг величезного успіху в процесі навчання учнів, – Олександра Ривіна.

Використання педагогічної системи О.Г. Ривіна дало можливість деяким педагогам досягти великих результатів у навчанні. При цьому головний принцип педагогіки О.Г. Ривіна реалізується через таку педагогічну аксіому.

АКСІОМА 10. Учень засвоює якісно й у швидкому темпі тільки ту інформацію (знання), що він застосовує у практичній діяльності, у тому числі коли у ході освітнього процесу пояснює іншим учням цю інформацію⁵¹.

⁵¹ Педагог Том Девід давав своїм колегам таку пораду. Ставте собі бали за такою системою: один бал за хвилину уроку, коли ви говорите; п'ять балів за хвилину уроку, коли міркують ваші учні; десять балів, коли учні сперечаються із вами; п'ятдесят балів, коли учні сперечаються один з одним.

1.5. АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ, ТЕОРЕТИЧНОЇ СПАДЩИНИ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ РОЗРОБЛЯЛИ ПЕДАГОГІЧНІ АКСІОМИ

Аналіз поглядів, теоретичної спадщини педагогів, які розробляли педагогічні аксіоми, постає це одним шляхом обґрунтування педагогічних аксіом

Зазначимо, що багато педагогічних аксіом прямо не апелюють до конкретних практик, оскільки виводяться з сукупності практик, а також з суб'єктивного досвіду педагога, почерпнутого з педагогічного досвіду.

Наведемо приклад "*теорем особистості*" (оскільки, як відомо, "особистість людини можна виховати тільки особистістю іншої людини"), розроблених В.П. Шенягіним на підставі сукупності особистого життєвого / педагогічного досвіду:

Теорема 1. Неповноцінна особистість, необмежено звеличена, стає ніким (нічим).

Теорема 2. Неповноцінна особистість, що оптимально звеличується і в міру популяризована, перетворюється на значущу особистість.

Теорема 3. Повноцінна особистість залишається цілісною особистістю, незважаючи на ступінь похвали.

Теорема 4. Геніальна особистість, що оптимально звеличується і в міру популяризована, зводиться в домінуючу фігуру, на імені та результатах якої ґрунтується розвиток людства.

Теорема 5. Сутність неповноцінної особистості з позиції нікчемної особистості сприймається як значимої особистості.

Теорема 6. Сутність геніальної особистості з позиції нікчемної особистості сприймається у вигляді домінуючої ключової фігури, на імені та результатах якої базується розвиток людства.

Теорема 7. Нікчемна особистість при необмеженому пошуку її сутності та формуванні тотожності досягає рівня повноцінної особистості.

Теорема 8. Незначна особистість навіть при необмеженому пошуку її сутності та формуванні тотожності залишається ніким (нічим, нікчемністю).

Перших педагогом, хто окреслив певну систему аксіом педагогіки, був Я. Коменський, який розробив фундаментальні аксіоматичні принципи педагогіки. Подамо їх.

1. Аксиома щодо розвитку учнів як стадіального зростання, що постає фундаментальним принципом педагогічних систем видатних педагогів (Л.Виготський, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, Ж.-Ж. Руссо, Ж. Піаже, І. Песталоцці, І.Фіхте, Ф. Фребель тощо).

2. Аксиома свободи волі, відповідальності.

3. Аксиома навченості, вихованості як здатність учня бути виховуваним і навченим.

4. Аксиома, відповідно до якої розвиток людини гальмується у бідному соціальному середовищі. Крім того, цей розвиток неможливий поза його межами (феномен Мауглі).

Далі одним із перших певні педагогічні аксіоми розробив Вільям Клаас Франкена (1908-1994)⁵², відповідно до якого *аксіоми існування* покладаються у фундаменті розмаїття педагогічних теорій.

Б.Бім-Бад у праці "*Аксиоми теоретичної педагогіки*" інтерпретував зазначені вище аксіоми, що дозволило йому сформулювати:

аксіому унікальності людини, її суперечливості (амбівалентності),

аксіому щодо єдності в кожній людині успадкованих, вроджених і набутих характеристик, а також єдності загального, особливого і одиничного в будь-якій людині;

аксіому щодо апперцепції,

аксіому, відповідно до якої розвиток душевних сил кожної людини реалізується у процесі взаємодії успадкованих програм зростання і розвитку з навколишнім світом природи, речей, соціальних установок, зі світом культури;

аксіому щодо опосередкування розвитку,

аксіому щодо інструментально-знакового опосередкування розвитку людини;

аксіому різнохарактерності і мінливості соціального розвивального середовища;

аксіому, відповідно до якої властивості людини реалізуються в певному розкиді;

⁵² Frankena William K. Three historical philosophies of education : Aristotle, Kant, Dewey / Frankena William K. Chicago : Scott, Foresman, 1965. 216 p.; The philosophy and future of graduate education : papers and commentaries delivered at the International Conference on the Philosophy of Graduate Education at the University of Michigan, April 13- 15, 1978 / edited by William K. Frankena. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1980. 259 p.

аксіому, відповідно до якої особистість людина передуває у активному стані життєдіяльності;

аксіому щодо особливої ролі дитинства; аксіома щодо несвідомої природи розвитку;

аксіому щодо єдності і мінливості особистості людини; аксіома щодо вихованості та навченості.

За таких умов Б. Бім-Бад наводить аксіому Ж. Компейре, відповідно до якої "Будь-який закон природи людини може стати правилом її виховання" (принцип природовідповідності).

У зв'язку з цим наведемо основи педагогічних аксіом ("*Балада про виховання*")⁵³.

Любов виховується любов'ю.

Доброта виховується добротою.

Чесність виховується чесністю.

Співчуття виховується співчуттям.

Взаємність виховується взаємністю.

Духовність виховується духовністю.

Дружба виховується дружбою.

Відданість виховується відданістю.

Сердечність виховується сердечністю.

Культура виховується культурою.

Життя виховується життям.

Ненавість переборюється любов'ю.

Зло переборюється добротою.

Безсердечність долається сердечністю.

Бездуховність переборюється духовністю.

Ті, хто виховують, виховуються самі.

Ті, хто навчає, навчаються самі

Педагогічні аксіоми та інший матеріал, наведений вище, дають змогу через певне узагальнення сформулювати певні педагогічні аксіоми (див. наші статті).

Аксіоматичний аспект педагогіки суттєво доповнюється деякими базовими принципами, законами та закономірностями педагогіки й освіти.

⁵³ Frankena William K. Three historical philosophies of education : Aristotle, Kant, Dewey. Chicago : Scott, Foresman, 1965. 216 p.

1.6. ВИВЧЕННЯ БАЗОВИХ ПРИНЦИПІВ, ЗАКОНІВ І ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ ПЕДАГОГІКИ Й ОСВІТИ

Іншим шляхом обґрунтування аксіом педагогіки постає вивчення та базових педагогічних, освітніх принципів, законів і закономірностей, При цьому, вкрай важливим постає *феномен педагогічної дії*, чи *впливу*, що відбувається у процесі педагогічної (обопільної, реципрокної) взаємодії.

Окремими деякі наріжні аспекти зазначеного феномену у контексті освітньо-педагогічних процесів/методів/систем.

Феномен сензитивних фаз розвитку людини виявляє відкритість живої системи, що розвивається, тим або іншим специфічним впливам середовища. Педагогічна дія тут виявляє циклічний характер, коли можна говорити про необхідність чергування різних (і у тому числі полярно спрямованих) модальності педагогічної дії, зокрема, у контексті *ритмопедії*, (яка базується на ритмостимуляції як комплексному впливові на сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами, що певним чином інтегруються у підкіркових структурах мозку і нав'язують організму ритми, які відповідають фазовим станам психіки, а також виявляють феномен викликаних потенціалів головного мозку), методу *послідовного чергування циклів навчання*, розробленого в Грузії і Росії у 70-х роках ХХ століття (освітній процес передбачає циклічне чергування видів навчальної діяльності).

Універсальна парадигма розвитку (теза – антитеза – синтез) виявляє низку закономірностей щодо розвитку людини, коли, наприклад, процес *становлення особистості* реалізується як зміна трьох фаз – *адаптації, індивідуалізації, інтеграції*, коли приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак, коли можна говорити про *принцип гетерохронності щодо розвитку живих систем*, коли через певні проміжки часу у процесі розвитку індивіда має місце чергування фаз мотиваційно-потребної та операціонально-технічної сфер особистості, коли можна говорити про *теорію поетапного формування розумових дій* П. Гальперіна.

Сугестопедична концепція освіти (була започаткована у 70-роках ХХ століття) та реалізується на основі навіювання (коли психіка людини постає сензитивною до дії певних, у тому числі й надмалих сугестивних впливів). Тут можна говорити про певні аспекти сугестопедії (*гіпнопедія, сугестопедія, релаксопедія, ритмопедія*).

Фазові стани психіки виявляють здатність організму реагувати на надмалі сигнали внутрішнього та зовнішнього середовища (парадоксальна фаза, активність лівої півкулі), у тому числі у контексті перепрофілювання цих сигналів (ультрапарадоксальна фаза). А також їх інтеграції

(врівноважена фаза – півкульовий синтез). Врівноважена фаза знаходить екстраполяцію в *амбівалентному підході* в педагогіці (С. Гончаренко).

Педагогічна синергетика передбачає розгляд освіти як цілісної системної сутності, де, всі її елементи взаємопов'язані та потенціюють (тобто, підсилюють) один одного, де система як цілісність виявляє емерджентний феномен системних властивостей цілого, коли ціле виявляє властивості, не притаманні його окремим елементам. На основі цього виявлено *синергетичний ефект цілісності системи*, який на практичному рівні реалізувати В.Шаталов (*метод "опорних сигналів"*, який передбачає інтеграцію абстрактної та конкретної, тобто ліво- та правопівкульової типів навчальної інформації), М.Щетинін (*принцип "талант – це сума талантів"*), творці вальдорської педагогіки (*метод евритмії*), О.Ривін (*система взаємного навчання учасників освітнього процесу*).

Системно-синергетичний погляд на світ виявляє певні принципові аспекти поведінки систем, зокрема й освітніх, у контексті їх управління:

1) Керівний чинник в у будь-якій системі постає як найбільш рухомий і гнучкий елемент системи (Н. Вінер).

2) Будь-яка система, що постає цілісною нелінійною відкритою сутністю та самоорганізується, демонструє емерджентні, системні властивості, до яких не зводяться властивості елементів системи.

3) Зазначені системні властивості виявляють кореляцію частин цілого, що реалізується у процесі переходу системи від неупорядкованого стану (хаосу) до впорядкованого стану.

Відтак, синергетичні ефекти системи виявляються у сукупному колективному ефекті взаємодії великого числа її елементів, що приводить до утворення стійких структур і самоорганізації в системі. У зв'язку з цим розглянемо розроблену нами модель використання тимчасових управлінських самокерівних цільових команд, коли такі команди можуть утворювати складну просторову-часову ієрархічну організацію, що, загалом, відповідає принципам актуалізації систем космосу, природи та суспільства. Можна говорити про різні ієрархічні рівні зазначених команд, які можуть поєднуватися одна з одною за кооперативно-цільовим принципом з метою вирішення певних управлінських проблем.

Гештальттеорія (М. Вертхеймер, Ф. Перлз та ін.), що екстраполюється у методах *гештальтосвіти*, яка базується на синергетичних феноменах та вченні про гештальт як цілісну організацію об'єкта сприйняття, що дозволяє побудувати ефективну стратегію засвоєння навчального матеріалу. Педагогічна дія тут реалізується в контексті стратегії комплексної подачі матеріалу (*глобалізація*,

педагогічна інтеграція, фундаменталізація знань, методика укрупнення дидактичних одиниць та ін.).

Методика інфантелізації (психологічно позитивний регрес у дитячий вік). Наша практика викладання англійської мови дозволила підтвердити ефективність цього методу у контексті вузької педагогічної задачі – читання текстів англійської мови студентами першого курсу спеціалізації "сценічне мистецтво". Виявилось, що студенти, які уявляли себе дошкільнятами, під час читання вголос текстів англійською мовою робили менше помилок.

Методи вирішення педагогічного конфлікту. У контексті цього напрямку можна говорити про "емоційно-стресову терапію" В.Є. Рожнова (використовує концепцію "синергізму свідомості та без свідомого" – інтеграція емоційного та логічного аспектів психічної діяльності), рольову педагогіку (дистанціювання учнів від своїх соціальних ролей, що дозволяє їм рефлексувати – дивитися на себе і наявну ситуацію збоку, що підвищує функцію контролю поведінки у певній ситуації), *метод психодрами* Дж. Морено, імаготерапія Дж. Волпера, трансактивний аналіз Е. Берна, мікроаналіз та психоаналіз, метод *парадоксальної інтенції* В. Франкла, *метод свідомої поразки* А.Адлера, *метод важкого випробування* та ін.⁵⁴

Методи педагогічного впливу, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку учасників освітнього процесу.

Тут можна говорити про докорінну зміну виховної парадигми, що впливає із факту, відповідно до якого чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, котрий людина формує у дитячому віці, і який вона сприймає некритично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового,

⁵⁴ Вознюк О. В. Педагогічна дія як психологічний феномен // Освіта для сучасності – Edukacja dla wspolczesnosci : Зб. наук. пр. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М.П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство "Польща-Україна". 2015. С. 542-550.; Вознюк О.В. Нова постнекласична парадигма мистецької освіти // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць. Хмельницький ТОВ Поліграфіст, 2016. Вип. 5. С. 8-14.; Вознюк О.В. Психологічні чинники ефективної педагогічної дії: спроба системного аналізу // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / За ред. І.А. Зязюна, О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 144-152.; Вознюк О. В., Горобець С. М. Використання концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку у побудові інформаційно-цифрової технології роботи з обдарованими дітьми та молоддю // Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку. Матеріали методологічного семінару НАПН України. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка. Київ. 2019. С. 312-321.; Voznyuk A., Gorobets S., et al. Interdisciplinary Educational Technology based on the Concept of Human Brain Functional Asymmetry. Postmodern Openings, 2021. 12(2), 433-449. <https://doi.org/10.18662/po/12.2/316> Covered in: Web of Science.

критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка, що сформувалася у дитинстві, перетворюється на негативну

Відповідно, можна говорити про розроблений нами *алгоритм педагогічної дії у контексті психоментального, поведінково-емоційного сценарію розвитку людини в онто- та філогенезі*, який йде від переважаючої активності правої півкулі (ПП) – емоційно-образного багатозначного, ігрового, казково-метафоричного механізму сприйняття та освоєння (характерного дитині до 6 років) до активності лівої півкулі (ЛП) (абстрактно-логічної однозначної, трудової стратегії пізнання та освоєння реальності) у юної істоти, а також дорослої людини 6-18+ років. А від неї – до функціонального синтезу півкуль (багатозначно-творчого, медитативно-парадоксального сприйняття, пізнання та освоєння реальності, характерного для дорослої, а також переважно літньої людини, у якій півкульний синтез актуалізується природним чином, коли літня людина, залишаючись представником дорослого світу, з його однозначним абстрактно-логічним сприйняттям і розумінням реальності, немов би повертається в дитинство з його емоційно-багатозначною аурою життя. У навчально-розвивальних цілях процес півкульного синтезу слід актуалізувати у віці 18-30 років на етапі завершення розгортання психічних структур.

Відтак, психоментальний, поведінково-емоційний сценарій розвитку людини в онто- та філогенезі виявляє рух від ПП психічного модусу до ЛП, а від нього – до синхронізації півкульних функцій (ПП+ЛП). Це дає нам ключ до побудови системи соціально-педагогічних впливів на людину:

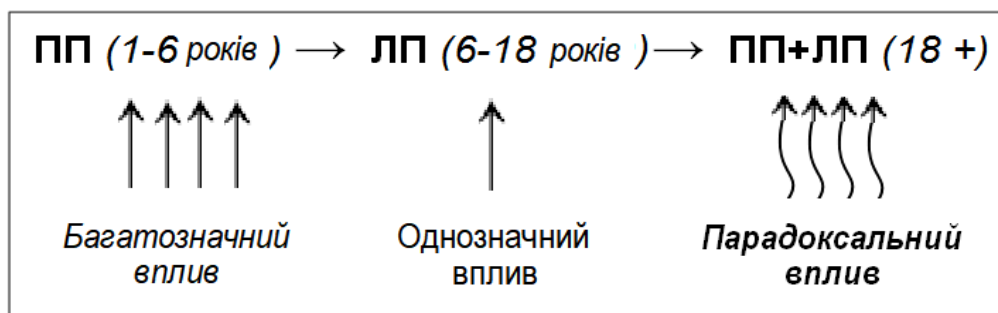


Рис. 8. Психоментальний, поведінково-емоційний сценарій розвитку людини в онто- та філогенезі у контексті педагогічної дії і фазових станів психіки⁵⁵

⁵⁵ На рівні психіки людини ми маємо три основні відношення між стимулом (*сигналом, подразником*) і реакцією, що виражається в схемі трьох фазових станів психіки: 1) нормальна фаза, коли реакція адекватна стимулу (правопівкульова реакція); 2) врівноважена фаза, коли сильні та слабкі стимули викликають однакову реакцію (реакція півкульового синтезу); 3) парадоксальна фаза, коли слабкий стимул викликає сильну реакцію, а сильний – слабку (лівопівкульова реакція).

На першому етапі розвитку людини (до 6 років) дитина через переважання ЛП процесів у спектрі її психічної активності відкрита багатозначно-суперечливим амбівалентним впливам, що взаємно не узгоджуються і навіть суперечать один одному. Більше того, саме багатозначно-парадоксальний вплив на дитину в цей період її буття сприяє формуванню у неї самосвідомості та свободи, що реалізується в фундаментальній властивості людини як Homo sapiens – дилематичності – здатності людини поєднувати психоемоційні стани, поведінкові установки, образи та поняття. Саме в нейтральній психофізіологічній зоні, створеній внаслідок взаємного погашення протилежних сутностей, формується/виявляється феномен ідеального, який на рівні фізичної науки реалізується у сфері фізичного вакууму, а також на фундаментальному квантово-фотонному рівні матерії.

На другому етапі розвитку людини – етапі активного розвитку однозначного абстрактно-логічного мислення, що дає людині можливість орієнтуватися у сфері причинно-наслідкових зв'язків нашої реальності, – на цьому етапі доцільним є утвердження системи однозначних соціально-педагогічних впливів, що узгоджуються один з одним, що не суперечать один одному. На цьому етапі впливи, що суперечать один одному, наприклад, коли від дитини вимагають дисциплінуючої її поведінку покірності і одночасно примушують її до активності та самостійності, – такі амбівалентні впливи можуть як загальмувати розвиток ЛП психіки, так і призвести до посилення, кардиналізації однозначно-лівопівкульової стратегії та поведінки, тобто до розвитку максималізму та сприяти аутизації, шизофренізації особистості, що на рівні соціалізаційних механізмів призводить до порушення продуктивного адаптаційного механізму соціалізації молодих людей. Саме ця обставина пояснює парадокс Кембридж-Сомервільського проекту, коли молоді люди експериментальної групи в силу так званих позитивних соціалізаційних впливів змушені були існувати в амбівалентному соціально-педагогічному середовищі, що призвело до поєднання в одному буттєвому контексті криміналізованого (актисоціального) та педагогічного середовища. Внаслідок цього молоді люди не змогли повністю розвинути продуктивні механізми входження у доросле життя. "Кембридж-Сомервільський проект" (*Cambridge-Somerville Youth Study*) – лонгітюдний експеримент, який почали проводити у 1939 році. Експеримент тривав 5 років. Результати цього експерименту залишаються загадкою для наукової спільноти. Експериментатори обрали 500 хлопчиків із бідних сімей із неблагополучного району Массачусетса та поділили їх на дві групи – контрольну та експериментальну. Діти останньої групи стали учасниками

інтенсивної соціальної програми попередження злочинності: хлопчиків часто відвідували соціальні працівники та педагоги, їм надавалися безкоштовне менторство, індивідуальне репетиторство, медична та психіатрична допомога, участь у літніх таборах, а їхнім батькам пропонувалися консультації психологів. Тоді як контрольна група продовжила жити своїм звичайним життям. Через 30 років випускниця Стенфорда Джоан МакКорд зв'язалася з усіма учасниками проекту. Аналіз об'єктивних результатів випускників програми показав негативні результати, коли жоден з об'єктивно вимірюваних показників учасників програми не покращився. Хоча учасники експериментальної групи відгукувалися позитивно про програму (дві третини учасників заявили, що проект допоміг їм; багато учасників позитивно відгукувалися про своїх менторів і хотіли зв'язатися з ними, стверджуючи, що "програма допомогла мені вибрати правильну дорогу в житті", "відволікла від життя злочинця" і вважали, що без участі в експерименті "напевно опинилися б у в'язниці"), виявилось, що учасники експериментальної групи порівняно з учасниками контрольної групи чинили більше злочинів, більше зловживали алкоголем, частіше мали серйозні проблеми з фізичним здоров'ям і хворіли. серйозними психічними розладами. Їхня смерть була в середньому на 6 років раніше, ніж у учасників контрольної групи. Вони працювали на найгірших роботах і були менш задоволені своїм життям та професійною діяльністю. Відтак програма не просто не допомогла учасникам експериментальної групи, а значно нашкодила їм⁵⁶.

На третьому етапі розвитку людини в силу медитативно-парадоксального характеру психічних процесів на цьому етапі, впливи на цю людину можуть бути найрізноманітнішими – і такими, що узгоджуються один з одним, і не узгоджуються, оскільки тут людина відкрита будь-яким впливам без шкоди для свого психічного, соматичного та духовного здоров'я.

Все це дає змогу сформулювати декілька педагогічних аксіом.

АКСІОМА 11. Освітньо-педагогічний вплив має бути спрямований як на колектив учасників освітнього процесу, так й індивідуально на кожного учасника. Це, у свою чергу, передбачає вплив як на цілісний колектив, що сам постає чинником впливу, так і на кожний окремих індивідуум з метою розвитку його самоідентифікації й збереження унікальності, що реалізує як принцип розвитку особистості (неповторної, самодетермінованої, вільної

⁵⁶ McCord, Joan Geoffrey Sayre-McCord, ed. Crime and Family : selected essays of Joan McCord. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2007.

сутності), так і механізм існування Всесвіту (який постає єдністю у різноманітності); індивідуальність кожного учасника педагогічного процесу є сукупністю індивідуальних властивостей, які знаходяться в взаємно компенсаторних та доповнювальних взаєминах, тому нівелювання/знищення індивідуальності людини (її індивідуальних якостей, властивостей) призводить до знищення цілісності людської особистості.

АКСІОМА 12. Педагогічний вплив і засвоєння навчального матеріалу мають бути організовані як безперервний процес у єдності й зворотному зв'язку:

1) розвитку, навчання і виховання (орієнтація на глибинні божественні цілі розвитку людини в єдності із забезпеченням виховного впливу навчального процесу, а також збагаченням виховного впливу знаннями);

2) процесів передачі знань, їх засвоєння й актуалізації (погодження цих знань з актуальними умовами існування суспільства);

3) учнів, педагогів, соціально-педагогічного середовища (єдність педагогічного управління й особистої активності учнів, способів організації дидактичного процесу і його результатів);

4) соціально обумовлених цілей, змісту-форм-методів і результатів педагогічного впливу;

5) початкових, проміжних, кінцевих етапів педагогічного процесу;

6) механізму сприйняття матеріалу (коли активні всі сенсорні системи людини у сукупності з емоційним і розумовим процесами);

7) структури організації навчального матеріалу (реалізація принципу педагогічної інтеграції, міжпредметних зв'язків);

8) єдиного цілісного джерела цього матеріалу (реалізація принципу фундаменталізації освіти в сфері синтезу знань і універсальних матриць знань);

9) теорії, практики, процес життєдіяльності;

10) трьох процесів мислення – індукція / дедукція (від часткового до загального і від загального до конкретного), традукція (пізнання за аналогією), інсайт / інтуїція.

Висновки. Ми навели процес обґрунтування педагогічних аксіом, що вміщує такі шляхи/засоби, як педагогічні/життєві факти, аналіз професійно-особистісних якостей/властивостей педагога, вивчення та аналіз педагогічної діяльності видатних педагогів/вчителів, вивчення та аналіз спадщини педагогів, що розробляли педагогічну аксіоматику,

вивчення та аналіз базових педагогічних/освітніх принципів, законів і закономірностей.

Найбільш виразно педагогічні аксіоми реалізуються у негативному контексті – у сфері педагогічних міфів, які відображають педагогічні принципи, що набули негативного відтінку в нових умовах функціонування педагогічної теорії та практики. Як писав у книзі "Самопізнання" М.О. Бердяєв, "педагогіка, придатна для однієї епохи, може виявитися непридатною та шкідливою для іншої"⁵⁷.

У зв'язку з цим можна говорити про педагогічні міфи та ущербні педагогічні парадигми, про які пише В.І.Андрєєв як про негативні чинники розвитку освіти:

"Перша педагогічна парадигма полягає в наступному: існує установка на те, що спочатку у учнів необхідно сформувати глибокі та міцні знання, а потім, на завершальних етапах вивчення відповідної теми, ставити і вирішувати творчі завдання. Саме на це орієнтують вчителів багато традиційних методик навчання предметів у середній школі та й у вузі. Не заперечуючи необхідності широкого застосування творчих завдань на завершальних етапах навчання, водночас хотілося б підкреслити, що на етапі осмислення навчального матеріалу та на етапі його емпіричного та теоретичного узагальнення, а також при практичному застосуванні завжди є широкі можливості для активізації та інтенсифікації навчально-творчої діяльності учнів.

Друга педагогічна парадигма пов'язані з реалізацією принципу доступності навчання. З одного підручника дидактики, педагогіки до іншого переноситься формулювання цього принципу. Так, у підручнику "Педагогіка школи" за редакцією професора І.Т.Огородникова читаємо: Принцип доступності навчання впливає з вимог обліку вікових особливостей учнів, щоб обсяг та зміст навчального матеріалу були під силу учням, відповідали рівню їх розумового розвитку та наявному запасу понять, на основі яких відбувається їх безперервний рух вперед". Здавалося б, все правильно. Але чи так це? Те, що доступно, не розвиває або майже не розвиває. Якби принцип доступності реалізували у спорті, то ніколи жоден спортсмен не зміг би досягти тих спортивних рекордів, які ми маємо сьогодні. Щоб перевершити актуальний (досягнутий) рівень свого розвитку, просунутися у своєму розвитку, щоб оволодіти хоча б малим елементом знань на межі своїх здібностей, учень повинен мобілізуватися, напружити свої сили та здібності. цих умовах ми маємо право очікувати розвиваючого ефекту у навчанні та вихованні.

⁵⁷ Бердяєв Н. А. Самопознание, 1990. С. 295.

Існує третя педагогічна парадигма. Вчителі середньої школи дуже часто ототожнюють знання-ерудицію та творчі здібності учнів. Цьому значною мірою сприяють сучасні підручники, навчальні плани та програми, в яких акцент зроблено на формування знань та практично не приділено належної уваги розвитку творчих здібностей учнів. Разом про те рівень ерудиції, тобто широкої обізнаності, який завжди корелює з рівнем розвитку творчих здібностей учня. І як зауважив ще Демокрит, "багатознання розуму не навчає".

Четверту педагогічну парадигму пов'язуємо з переоцінкою значимості теоретичних знань, формування теоретичного мислення. Творче мислення ширше і глибше охоплює, відбиває об'єктивну реальність, ніж теоретичне мислення. Творче мислення відбиває діалектику теоретичного і практичного мислення у тому єдності. Применшення ролі практичного компонента у навчально-творчій діяльності – і є четверта педагогічна парадигма"⁵⁸.

Розглянуті педагогічні парадигми пов'язані з педагогічними міфами – догматизованими, тобто застарілими, або навіть помилковими, педагогічними принципами, на які спираються у своїй діяльності педагоги та які у системній єдності на рівні педагогічної рефлексії та теорії становлять *педагогічну міфологію* – новий напрям педагогічної науки та практики⁵⁹.

⁵⁸ Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития, 2012. Перша глава.

⁵⁹ Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология, 2004.; Вознюк О. В. (2013) Реформування освіти у контексті сучасних освітніх міфів // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. С. 239-250.; Вознюк О. В. (2012) Системна криза сучасної освіти та педагогічні міфи // Міждисциплінарний журнал Паддхаті; Вознюк О. В. (2012) Суб'єкт-суб'єктна особистісно орієнтована парадигма як головний критерій виявлення педагогічних міфів // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. С. 79-123.; Вознюк О. В. (2011) Проблемні питання вищої освіти: виклики сучасної цивілізації як чинники створення педагогічних міфів // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи", Житомир, 10-11 листопада 2011 р. С. 59-67.

1.7. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МІФОЛОГІЇ

Розглянемо базові міфи сучасної педагогіки й освіти, на які поступово перетворюються базові ж педагогічні принципи. Зауважимо, що кожен педагогічний міф має раціональне зернятко, оскільки колись цей принцип відповідав вимогам часу, але з появою нових викликів виявився не повністю адекватним. При цьому, чим більш базовим, фундаментальним є педагогічний принцип, тим більш значущий педагогічний міф цей принцип здатен викликати до життя у разі застарілості та догматизації цього педагогічного принципу.

Міф щодо профілізації навчання

Інформаційний бум постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства. Суттєво, що інформаційний бум, який нині визначають як "інформаційний потоп" зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань⁶⁰. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Зазначений процес відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Це, у свою чергу, позначається на кризовому розвитку школи взагалі та педагогічної науки зокрема. Як підкреслює О. В. Сухомлинська, "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України"⁶¹.

⁶⁰ Чалдини Р. Психологія впливу, 1999. С. 248.

⁶¹ Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: АПН, 2003. С. 3-4.

Як відзначав А.В. Петровський, "наша педагогічна наука парадоксальним чином обходиться без головного – теоретично вивіренних, всебічно обґрунтованих, строго контрольованих і відтворених експериментом законів. Проблема законів та їх специфіки в педагогіці розроблена вельми слабо і знаходиться на стадії загальних дискусій. Поки що закони виховання, освіти і навчання в їх єдності замінюються або настільки загальними положеннями, що їх практичне використання надзвичайно утруднене, або частковими, такими, що мають дуже вузьке значення і не піддатливі перенесенню в нові ситуації, або відвертими трюїзмами. Не знаючи об'єктивних стійких зв'язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії, тобто не знаючи законів, педагогіка, зрозуміло, не може запропонувати їх практиці"⁶².

З погляду С.У. Гончаренка, зазначений процес зумовлюється вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям можливості адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах"⁶³.

При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий *процес синтезу нових знань та технологій*, що складає значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця (що виявляє проблему "*напіврозпаду компетенції фахівця*"). Відтак, сучасна цивілізаційна ситуація орієнтує професійну школу на *принцип універсалізації знань та вмінь більшою мірою, ніж на їх конкретний зміст*. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – *профілізації*) виявляється безвихідним. Тим більше, що домінантні в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення *людиноцентричної освітньої*

⁶² Петровський А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки // Новое педагогическое мышление, 1989. С. 9.

⁶³ Гончаренко С.У. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу // Педагогічна газета. 2004. № 12 (125). С. 3.

парадигми нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки.

Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, коли вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини, а передача знань реалізується як процес розкриття учням самого процесу відкриття знань.

За таких умов маємо такі **тенденції сучасної освіти, як фундаменталізації змісту освіти, педагогічної інтеграції та універсальності знань.**

Педагогічна інтеграція в контексті освітнього процесу передбачає комплексне застосування як філософських і загальнонаукових, так і спеціальних знань – їх синтез, – коли перенесення ідей і методів з однієї науково-теоретичної площини в іншу є основою творчого підходу до наукової, інженерної, мистецької діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу та цивілізаційних змін.

Сутність принципу *фундаменталізації та універсальності знань* можна виразити в низці положень: 1) Фундаментальні міждисциплінарні знання не вичерпуються основами наукових знань. 2) Фундаменталізація наукового знання не обмежується науково-раціональним знанням, воно також передбачає наукову інтуїцію. 3) Фундаменталізація знань базується на науково-філософській рефлексії вчителя, хоча ці знання й адаптовані до "концептуальної системи" учня. 4) Фундаментальні міждисциплінарні знання включають як знання про рефлексію людини, так і метазнання, таким чином реалізуючи уніфікацію знань. 5) Фундаменталізація знання означає його багатогранність і спрямованість на сприйняття і розуміння світу як цілості. 6) Цілісна система знань є найважливішим критерієм її фундаменталізації, яка виявляє цілісність знання, його, неklasичний і проблемний характер. 7) Формування фундаментальних знань як один із найважливіших процесів фундаменталізації освіти та педагогічної інтеграції передбачає їх систематизацію, таксономізацію, кваліфікацію, методологізацію, кібернетизацію, проблематизацію, математизацію, циклізацію в організації знань.

У зв'язку з цим відзначимо сучасний педагогічний принцип/напрямок *метапредметності*, який передбачає інтеграцію змісту освіти, спрямованої на усунення роз'єднаності, розпорошеності знань школяра, розділених з окремих предметів, та отримання ним уявлень про цілісну картину світу. Метапредметність передбачає навчання дітей прийомам, технікам, схемам, зразкам пізнавальної діяльності, які можуть і повинні використовуватися не тільки при вивченні різних дисциплін, а й у позашкільному житті (Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко, В.В. Краєвський, А.В. Хуторський, О.В. Вознюк та ін.⁶⁴). Метапредметність передбачає освоєння дитиною універсальних навчальних дій (метапредметних умінь – узагальнення, систематизація, класифікація, вміння визначати цілі, планувати, навички контролю та самооцінки, рефлексія власної діяльності тощо), які є способами здійснення різних видів діяльності, що дозволяють учню самостійно опановувати новими знаннями та вміннями. В процесі виконання метапредметних завдань у дитини формуються універсальні навчальні дії, які вона зможе використовувати не лише під час освоєння різних дисциплін, а й у вирішенні життєвих проблем.

Зазначимо також, що декілька років тому Білл Гейтс назвав п'ять книг, які варто прочитати. Одна з книжок: *"Діапазон: чому фахівці загального профілю тріумфують у спеціалізованому світі"*. У цій книзі її автор "Девід Епштейн викриває помилковість міфу про спеціалізацію та те, як суспільство отримує більше користі, коли люди є фахівцями широкого профілю. Саме ті, хто прагне широкого досвіду в різноманітних галузях, стають новаторськими та креативними вирішувачами проблем, готовими розв'язувати проблеми, які здаються незнайомими і складними. Девід Епштейн кидає виклик загальновідомій

⁶⁴ Громыко Н. В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: Монография, 2009. 360 с.; Громыко Н.В. Метапредмет "Знание", 2001. 544 с.; Громыко Н.В. Обучение схематизации, 2005. 477 с.; Громыко Н.В. Способы обновления знаний. Эпистемотека. (Руководство для управленцев и педагогов), 2007. 184 с.; Громыко Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования // Вопросы философии. 2002, №2. С.175-180; Громыко Н.В. Как возможна трансляция знания? // Высшее образование. 2009. № 1. С. 14-24.; Громыко Ю.В. Метапредмет "Знак", 2001. 288 с.; Громыко Ю.В. Метапредмет "Проблема". 1998. 382 с.; Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.; Вознюк А.В. Новая парадигма содержания образования: Монография. Житомир: Кооб publications, 2017. 158 с.

концепції про те, що для того, щоб реалізуватися на найвищому рівні, ви маєте знайти свою нішу в ранньому віці і тренуватися годинами і роками. Хоча це правда, що деякі з найкращих спортсменів і музикантів почали вивчати свою майстерність у ранньому віці, більшість із цих видатних людей насправді були спеціалістами широкого профілю. Вони починали в одній сфері, пробували в інших і, нарешті, зупинилися на своєму справжньому покликанні. Д.Епштейн стверджує, що люди не повинні боятися стати універсалами, оскільки універсальність зробить їх кращими абстрактними мислителями, ніж вузькопрофільними спеціалістами"⁶⁵.

Зазначений принцип знайшов яскраве втілення в площині концепції розвитку "*таланту як синтезу талантів*". У цьому зв'язку доречно навести теорію та практику М.П. Щетиніна з розвитку таланту, яку він описав у книзі "*Збагнути неосяжне*"⁶⁶. М.П. Щетиніним було висловлене припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку "побічних" здібностей.

Отже, як вважає М.П. Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою. Суттєво, як довели психологічні дослідження, що творчі особистості є парадоксальними істотами та складають систему множини талантів. Цей принцип став засадовим для ідеї школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної. Суттєво, що М.П. Щетинін у своїй подальшій педагогічній практиці розвиває й іншу синергетичну стратегію навчання, яка пов'язана з використанням когерентного (колективного), так званого "великого знання", яке кристалізується в момент колективної творчості учнів. При цьому М.П. Щетинін у рамках педагогіки співробітництва розвивав метод "занурення", який передбачає цілісне засвоєння вихованцями навчального матеріалу як системи предметних та міжпредметних опорних знань ("концептів"), що передбачає циклічне чергування поглиблених занять.

⁶⁵ Epstein David. Range: Why Generalists Triumph in a Specialized World (2019), New York, Riverheads Books. 340 p.

⁶⁶ Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога, 1986. 176 с. С. 6-12.

Міф щодо комп'ютеризації/цифровізації навчання

А.Н. Петров у книзі "Ключ до надсвідомості" зазначає, що передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії, а створення нових інформаційних технологій. "Проте чим далі вони просувалися у своєму розвитку, тим більш залежними ставали від свого породження... Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям... Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обстановку життя, але і сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підтверджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук породив положення, коли до сутності людини стали відносити тільки те, що в принципі піддається математичному і технічному моделюванню"⁶⁷.

Ниці науковці починають розуміти, що телевізор і комп'ютер обмежують багатство тілесного сприйняття тільки очима і вухами, скасовувавши цим рівність між сприйняттям образу і звуку, оскільки наприклад, музика, яка звучить з колонок або мова невидимого диктора часто виходить з абсолютно іншої сфери реальності, ніж зображення на екрані. Більш того, враження від почутого і побаченого відокремлені від тілесної активності дитини, яка під час перегляду передачі переходить у стан вищого ступеня нерухомості. Так, дослідник мозку М. Шлітцер відзначає, що "телевізор, відео і комп'ютер спричиняють руйнівну дію на здоров'я дитини, навіть якщо йде найкраща дитяча програма, передача про тварин або навчальна програма. Використання комп'ютера у навчальних цілях у ранньому шкільному або навіть у дошкільному віці також є непродуктивним. Так, результати дослідження у 2000 році 200 ізраїльських шкіл, з яких 122 були забезпечені комп'ютерами, засвідчили, що навіть урок математики, на якому був використаний комп'ютер, не дав жодних покращень академічної успішності, скоріше навіть виявив тенденцію погіршення"⁶⁸.

Як пише В.М. Колісник, телевізор "незворотно виховує особистість із надвисокими домаганнями утіх, низькою психологічною працездатністю і майже відсутністю творчого потенціалу – розбещеного

⁶⁷ Петров А. Ключ к сверхсознанию, 1999. С. 9-14.

⁶⁸ Патцлафф Р., Кальдер Т. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет. К.: Изд-во "НАИРИ", 2008. С. 90-93.

телеінваліда. Такий імітує працю чи – у найкращому разі, – зможе виконувати примітивну роботу: сторожа, продавця на речовому ринку тощо. Він легко може стати наркоманом, алкоголіком, волоцюгою...". Експериментальними дослідженнями доведено, що благополучні юнаки і дівчата в ранньому дитинстві дивилися телевізор не більше години на тиждень, а деякі росли в сім'ях, де "ящика" взагалі не було. Більш-менш задовільно пристосувалися до життя ті, хто в дитинстві "спілкувався" з телевізором не більше півгодини на день. За експертною оцінкою, 10 годин телевізійних сеансів на тиждень зменшують творчий потенціал дитини на чверть, 2 години на день – майже наполовину. Якщо в дошкільному віці дивитися телевізор більше трьох годин на день, можна втратити 90 % соціальної активності, що означає мозкову – психологічну – пожиттєву інвалідність другої групи⁶⁹.

У 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера "Flickering Mind" ("Мерехтливий розум")⁷⁰, де автор розмірковує про ту шкоду, яку завдають навчанню сучасні комп'ютери. Разом з очевидними перевагами, використання інформаційних технологій у сфері освіти призводить до виникнення "помилкових цілей", оскільки кількість комп'ютерів – це зручний показник "якості", а якщо цей комп'ютер ще і підключений до Інтернету, то кінцева мета інвестицій в освіту начебто досягнута. Т. Оппенгеймер стверджує, що інформаційні технології в тому вигляді, в якому вони сформувалися на початку ХХІ століття, в принципі не здатні виконати покладених на них завдань автоматизації інтелектуальної діяльності, до якої відноситься сфера освіти.

Т. Оппенгеймер переконливо показує згубність сучасної *тотальної комп'ютеризації* навчального процесу. На наш погляд, зазначений процес виявляє деякі негативні аспекти тотальної комп'ютеризації.

По-перше, вони навчають людину діяти на оточення маніпулятивно-директивним, інструментально-силовим чином, що має тенденцію призводити до насильницьких актів, що рельєфно ілюструється завдяки хакерським технологіям та лавиноподібним потоком комп'ютерних вірусів.

По-друге, комп'ютери шкідливі через прийняту в них двозначну логіку, яка сприяє формуванню в людини однозначного, "чорно-білого" антитворчого мислення. "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке

⁶⁹ Колісник В. М. Виховання: концептуально-психологічний аспект // Освіта і управління. 2003. Т. 6. № 3. С. 79-89.

⁷⁰ Oppenheimer Todd. The Flickering Mind: Saving Education from the False Promise of Technology. N.Y.: Random House, Trade Paperback.

сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу”⁷¹, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як “баланс протилежностей” (П. Вайнцвайг⁷²) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Тому, як вважає М.П. Бруснецов, реальним вирішенням зазначеної проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює "живу", діалектичну логіку. Відзначимо, що діалектична трійкова логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М.П. Бруснецовим у вигляді трійкової системи числення., що дозволяє здійснити перехід освіти від суворої класичної двозначної логіки (що постає мовою науки) до творчої багатозначної тризначної логіки, яка ініціює процеси творчості⁷³.

По-третє, впровадження комп'ютера як головного провідника видовищних технологій сучасності значно гальмує потребу та процес читання: "у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в "емоційне споживання" кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з однобічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. В той же час нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови... сучасна молодь більше уваги приділяє "агресивним формам культури", які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план"⁷⁴.

Відтак, нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової

⁷¹ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы, 1995. С. 110.

⁷² Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности, 1990.

⁷³ Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. Житомир: Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. С. 240-250.

⁷⁴ Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. посіб. К.: ІЗМН, 1997. С. 295-297.

інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молодшої людини.

Водночас значно послабився чинник книжково-вербальної інформації. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжки, зокрема художньої літератури. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить письменник, але й повністю підпорядковувати свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту.

Якщо *психофізіологічною метою розвитку людської істоти* можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково- вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі, і навпаки), то нині різко зменшилися міжпівкульові трансформаційні процеси та здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність "одягати" у знаково-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, і протилежна спроможність до зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молодшої людини до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Зазначене дозволяє дійти висновку про поглиблення вивчення проблеми тотальної комп'ютеризації навчального процесу в освітніх установах.

Освітній міф щодо переваги чи мультикультуризму(культурної глобалізації), чи національної самобутності кожної культури

Цей діалектичний міф виражає дух діалектики культурно-історичного розвитку людства, оскільки як мультикультуризм, так і культурна самобутність у разі їх абсолютизації постають міфами, тобто не відповідають реаліям розвитку соціумів. Подібним же чином, наш світ з одного боку постає парадоксальним синергетичним утворенням – інтегральним комплексом єдності і розмаїття, а з іншого, – світ людської цивілізації діалектичним чином сполучає культурну єдність і культурну плюральність, які отримують перевагу за конкретних соціально-політичних умов розгортання історичного процесу. Останній у наш час

входження людства у неврівноважений стан біфуркації виявляє нестійке і вельми динамічне коливання маятника цивілізаційного розвитку навколо полярних ціннісних модусів – культурної глобалізації і культурної ж самобутності народів, етносів, націй.

Міф про необхідність узгодження соціально-педагогічних впливів на вихованців

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які поступають до дитини від його батьків і інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем. Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності (коли особистість формується на "межах виховних дій", у суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей), то стає зрозумілим, що ***парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети)***, що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світлі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню його космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю ***творчої поведінки і діяльності***.

Цей висновок не означає, що слід уникати стану узгодження вербального й екстравербального і спеціально створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність даного процесу якразі передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізняти і вчитися існувати в такому впорядковано-невпорядкованому середовищі, що поєднує хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жахливе.

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможлиблює її розвиток у напрямку шизоїдного типу. Цей висновок знаходить втілення у новітньому ***амбівалентному підході*** у

педагогіці, який виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що сучасна освітня галузь має орієнтуватися не стільки на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а скоріше на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів та студентів уміння комплексного застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу. Відтак, школа має орієнтуватися на навчання учнів та студентів здобувати знання (відмовившись від знанневоцентричної парадигми), а її діяльність слід орієнтувати на досягнення глибинного, фундаментального, цілісного, міждисциплінарного, ціннісного, творчого, природовідповідного, інтегративного характеру знань та технологій. Останнє потребує розробки інтегративних курсів, що передбачає синтез знань як універсальної фундаментальної основи зазначених курсів.

РОЗДІЛ II. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ/ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Учитель – основна постать у соціумі, оскільки постійно має справу з різними категоріями дітей, молоді, дорослих людей, вирішуючи на кожному віковому етапі специфічні завдання. Він допомагає молоді адаптуватися до соціуму, сформуванню соціальних вмінь та навичок щодо спілкування у соціономічній сфері. Саме за допомогою соціальних умінь та навичок вирішуються найважливіші питання у професійній діяльності. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх педагогів до соціально-педагогічної діяльності ґрунтуються на теоретичних і методологічних працях таких відомих учених, як В.П. Андрущенко, І.Д.Бех, С.У. Гончаренко, В.Г. Кремень, Л.Ю. Москальова, Л.О. Хомич, С.С. Хоружий та ін.

Існує також значний науковий доробок присвячений підготовці майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності у закладах середньої освіти. У цьому напрямі викликають інтерес наукові напрацювання О.Б.Будник, яка розглядає теоретичні концепти підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності у школі I ступеня. Вона наголошує на актуальності проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності, що зумовлена наявністю об'єктивних суперечностей між: постійно зростаючими суспільними вимогами до професіоналізму вчителя в контексті вирішення практичних соціально-виховних завдань у руслі гуманістичної концепції освіти та реальним рівнем його особистісної готовності; потребою підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти та відсутністю належного теоретико-методологічного супроводу цього процесу; традиційним навчально-методичним інструментарієм розвитку особистості майбутнього фахівця та необхідністю його модернізації з урахуванням сучасних соціально-педагогічних технологій. Тому, на думку дослідника, важливим завданням професійної освіти є розроблення концептуальних

стратегій підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі⁷⁵.

Нам імпонують розроблені у дослідженні концептуальні засади з орієнтацією на процес професійної підготовки майбутнього вчителя як цілісної системи, що включає педагогічне цілепокладання, зміст освіти, методи, засоби, технології досягнення поставленої мети, а також студента як суб'єкта соціально-педагогічного процесу та викладача як організатора цього процесу. Такий підхід співпадає з нашими розробками, що здійснювалися з опорою на наукові підходи Н.В.Кузьміної.

У дослідженні О.Б.Будник виокремлює основні методологічні підходи: міждисциплінарний, соціосистемний, аксіологічний, культурологічний, структурно-функціональний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний, які слугують підґрунтям проєктованої концепції. Дослідниця зазначає, що у сучасній педагогічній науці (В.Г.Кремень, О.В.Вознюк) пропонується інтегрування класичного (системного), некласичного (екзистенціального) та постнекласичного (наративного) підходів у процесі аналізу та проєктуванні професійної діяльності.

У цьому ракурсі в підготовці майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності О.Б. Будник вважає доцільним орієнтуватися на визначені методологічні та загальнодидактичні принципи. До них вона, спираючись на наукові доробки відомих учених (В.Г. Кремень, О.В. Вознюк, С.У. Гончаренко, Р.Г. Гурова, Л.О. Хомич) відносить і аналізує наступні принципи.

Принцип комплексності характеризує соціально-педагогічну діяльність як складну систему, що потребує міждисциплінарного вивчення й аналізу її соціально-педагогічної діяльності в початковій школі передбачає опанування майбутніми фахівцями науковими теоріями, законами, поняттями, методами і формами пізнання на міжпредметній основі шляхом інтегрування виокремлених знань і видів навчально-дослідної та соціально-позитивної діяльності.

Принцип наукової стратегії передбачає науково-педагогічний пошук, вироблення оригінальних технологій реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності у практиці школи і підготовки майбутнього вчителя до її ефективного здійснення, тобто починаючи від визначення проблеми, її методологічного обґрунтування, оцінювання до створення її моделі з формуванням теоретичних засад, методики роботи та кінцевого результату.

⁷⁵ Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності: результати експериментального дослідження // Психологія і особистість. 2016. № 1. С. 70-82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_1_8

У рамках класичної методології Так, О.Б.Будник, ґрунтуючись на роботі Р.Г.Гурової, зазначає, що принцип системності передбачає спрямування професійної підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності як складної системи, що містить певні впорядковані елементи, які взаємопов'язані між собою таким чином, що виключення чи введення нового елемента закономірно відображається на інших.

Підготовка педагога початкової школи здійснюється як система загальнонаукових структурно-функціональних зв'язків з урахуванням наступності між етапами (роками) навчання та відповідними програмами в центрі багаторівневої педагогічної освіти.

Принцип фундаменталізації професійно-педагогічної освіти (за С.У. Гончаренком) передбачає забезпечення основ професійної та загальної культури фахівця, що реалізується в його гуманітарній і професійній соціально-педагогічній діяльності. Фундаменталізація професійної підготовки спрямована на вирішення суперечності між професійною освітою і вузькопрактичною професійною підготовкою. соціально-педагогічних технологій у шкільній практиці, розвитку його методологічної, креативної, інформаційно-комунікативної культури. С.У.Гончаренко акцентує увагу на потребі фундаменталізації освіти в аспекті духовного розвитку професіонала, а не лише формування в нього знань і вмінь із відповідних навчальних дисциплін спеціалізації⁷⁶. Він наголошує, що опанування загальнометодологічними уявленнями пізнання уможливорює здатність до імпровізації міждисциплінарними категоріями у професійній діяльності, інтерактивної організації соціально-педагогічної діяльності, поетапний творчий розвиток і самореалізацію вчителя.

У рамках синергетичної (некласичної) методології О.Б.Будник спільно з В.О. Сластьоніним та О.В.Вознюком визначає принцип нелінійності, який свідчить важливість інноваційного, некласичного сприйняття світу на основі врахування сучасних досліджень соціально-гуманітарних наук. Нелінійність професійного мислення вирізняється гнучкістю, варіативністю, воно завжди спрямоване на вирішення – складних систем з урахуванням новітніх методологічних підстав, методик і засобів. О.Б.Будник доводить, що духовні, соціальні, індивідуальні якості людини також можна розглядати у контексті принципу нелінійності. Нелінійне мислення у професійній підготовці студента до соціально-педагогічної діяльності передбачає її здійснення на більш високому рівні, що може вступити з її результатами у певну суперечність. У підготовці

⁷⁶ Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип // Шлях освіти. 2008. № 1 (47). С. 2-6.

майбутнього вчителя цей принцип передбачає відкритість, варіативність, гнучкість, мобільність системи формування знань і вмій соціально-педагогічного змісту шляхом синтезу базових і спеціальних курсів, розвиток суб'єктності, стимулювання креативності.

Принцип соціокультурної детермінації професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи відображається у врахуванні загальнолюдських, національних пріоритетів, соціальної політики держави в контексті світового соціокультурного процесу. Зазначено, що нові форми суспільного буття сприяють осмисленню культур різних соціумів: регіонального (європейського, азіатського, українського тощо чи вселюдського (глобального)).

Принцип єдності суспільного й особистісно-професійного, як зазначає О.Б. Будник, спираючись на роботу В.П. Пішака, характеризує взаємозв'язок загальнолюдського соціально-педагогічного досвіду та його відображення у свідомості майбутнього вчителя як носія і творця відповідних цінностей суспільства. У професійній підготовці майбутніх фахівців сучасні вчені пропонують методолого-діяльнісний підхід, головна роль у якому належить рефлексивно-мисленнєвій культурі як формі організації свідомості професіонала⁷⁷, де професійна свідомість трактується, насамперед, як діяльнісно організована⁷⁷.

Принцип взаємозв'язку теоретичного знання з практикою – це осмислення значущості теоретико-професійного навчання та практико-орієнтованого досвіду майбутнього фахівця у змісті професійно-педагогічної світи, використання емпіричних знань, набутих у період проходження педагогічної практики, у науково-дослідницькій роботі, усвідомлення випереджувального характеру теоретичного пізнання стосовно практики. О.Б.Будник підкреслює, що І. Пальшкова вважає практико-орієнтований підхід визначальним у діяльності педагога. На думку вченої, соціальна реальність відображається у взаємодії та взаємозумовленості трьох сфер: соціальної системи як сукупності умов для здійснення педагогічної практики і відтворення відповідних соціальних ролей; індивіда, представленого сукупністю практичних педагогічних дій, ціннісних орієнтацій, способів мислення та свідомості; знакових систем як способів опредмечування, кодування ідеології

⁷⁷ Пішак В. П. Роль теоретичної та практичної підготовки у становленні професійної ідентичності майбутнього медичного працівника / В. П. Пішак, А. С. Борисюк // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. К. : Педагогічна думка, 2012. С. 368-378.

конкретного вчителя, усвідомленої ним картини світу і відтвореної у педагогічній діяльності⁷⁸.

Принцип антропологічної спрямованості, знайшов широке відображення у науковій літературі, і означає орієнтованість змісту професійної освіти на інтегративне вивчення людини, визнання самоцінності індивідуума студента як активного суб'єкта навчально-пізнавального процесу, урахування особистісних особливостей його розвитку в процесі опанування професійно значущими цінностями на засадах гуманізму і духовності. Виховання – це насамперед людинознавство, – зазначав В.О.Сухомлинський.⁷⁹ У цьому ж гуманістичному сенсі в науковій літературі О. Б. Будник спирається на концепції педагогіки людинотворчості (В.П. Андрущенко), людиноцентризму (В.Г. Кремень), особистісно зорієнтованої освіти (І.Д. Бех, М.Г. Чобітько, Л.О. Хомич), дитиноцентризму (О.В. Квас), людиновимірності (О.В.Компанієць, Л.Ю. Москальова, С.С.Хоружий та ін.).

Привертає увагу дослідження⁸⁰, в якому науковці (Г.С.Дегтярьова, М.М.Козяр, І.М.Матійків, Л.А.Руденко, А.В. Шиделко) розглядають питання професійної орієнтації молоді та роботи психологічної служби професійно-технічних навчальних закладів, а також соціально-психологічні основи підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності та психологічні основи педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки на основі аксіологічного підходу. У роботі також обґрунтовуються психолого-педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина – людина»; розкриваються психолого-педагогічна сутність комунікативної культури і пріоритетність її розвитку в майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

Універсальною основою педагогіки культури, з погляду О. Будник, що ґрунтується на тріаді культура – формування – особистість, польський учений Д. Кубіновський визначає гуманізм⁸¹. Саме гуманістичні ідеї

⁷⁸ Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи : практико-орієнтований підхід : автореф. д-ра пед. наук:13.00.04. Одеса, 2009. 45 с.

⁷⁹ Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в 5 томах. К., 1977. Т. 3. С. 9-279.

⁸⁰ Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців: монографія / [Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Матійків І. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В.; за ред. Руденко Л. А.]. Київ:, 2012. 170 с.

⁸¹ Kubinowski D. Pedagogika kultury jako źródło współczesnych inspiracji teorii uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego // Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи : збірник наукових праць / за ред. Д. Герцюка і Р. Кухи. Львів : Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, Тріада плюс, 2008. С. 205-217.

вважаємо необхідною умовою вдосконалення вищої професійно-педагогічної освіти.

Принцип рефлексивної креативності передбачає орієнтування на індивідуально-творчий підхід до засвоєння професійних знань і вмінь, використання у педагогічній діяльності інноваційних технологій. Цей принцип розглядається авторкою в невід'ємній єдності з професійно-педагогічною саморефлексією – створення умов для самостійної навчально-дослідної роботи майбутнього вчителя задля його саморозвитку, самопізнання, самовизначення, самоосвіти, самовиховання, самореалізації.

Механізм рефлексії майбутнього фахівця стимулює його до професійно-педагогічного самовдосконалення, яке здійснюється шляхом:

1) оволодіння майбутніми фахівцями досягненнями соціально-педагогічної науки та впровадження їх у шкільну практику;

2) вивчення й узагальнення кращого педагогічного досвіду;

3) науково-методичної роботи студентів та участі в науково-педагогічних дослідженнях. У професійній діяльності згідно з принципом рефлексивної креативності майбутній фахівець характеризується високим творчим потенціалом, здатністю до дивергентного мислення, прагненням до самовдосконалення і пошуку оригінальних варіантів вирішення соціально-педагогічних проблем, неприйняттям стереотипного підходу до навчання, виховання та розвитку молодшого школяра.

Відтак, на основі аналізу наукової літератури обґрунтовано концептуальні засади дослідження з орієнтацією на процес професійної підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності як цілісної системи, що включає педагогічне цілепокладання, зміст освіти, методи, засоби, технології досягнення поставленої мети, а також студента як суб'єкта соціально-педагогічного процесу та викладача як організатора цього процесу.

Важливим аспектом упровадження авторської концепції О.Б. Буднік визначено оновлення змісту викладання педагогічних дисциплін засобами професійно-розвивальних технологій: розвитку творчої особистості учня, здоров'язберезувальні; інформаційно-комунікаційні; естетотерапія та методи залучення учнів до проєктної діяльності; особистісно зорієнтовані технології в індивідуально-груповій соціально-педагогічній діяльності з учнями.

У дослідженні Г. С. Дегтярьова, М. М. Козяр, І. М. Матійків, Л. А. Руденко, А. В. Шиделко виокремлюються психологічні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій в інтерактивному навчанні⁸².

Дослідники наголошують, що провідним завданням соціально-психологічних основ підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності є підготовка конкурентоздатного спеціаліста, який відповідає сучасним вимогам ринку праці. Відповідно до визначених завдань потрібно розробляти та впроваджувати новітні активні методи навчання, поєднувати різноманітні форми, технології, стратегії підготовки та формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, зосереджувати увагу на застосуванні набутих умінь і навичок упродовж навчання в реальних умовах на практиці. Професійна підготовка фахівців до майбутньої діяльності у соціономічній сфері має сприяти створенню необхідних умов кожному здобувачу професії для переходу навчання в самонавчання, виховання в самовиховання, а розвитку – у творчий саморозвиток особистості.

Реалізація представлених концептуальних засад пов'язана з проектуванням впливу соціально-виховного середовища навчального закладу на професійну компетентність майбутнього вчителя в соціально-педагогічній сфері, оптимізації самостійної та науково-дослідницької роботи студентів, включення їх у різні види соціально-педагогічної діяльності у процесі виробничої практики.

Формування науково-теоретичних та організаційно-технологічних засад професійної підготовки майбутніх фахівців у соціономічній сфері передбачає: включення соціально-педагогічної проблематики до науково-дослідних програм університету; психолого-педагогічне діагностування студентів на предмет виявлення рівня їхньої професійної готовності за напрямками соціально-педагогічної діяльності; проведення науково-практичних симпозіумів, конференцій, семінарів з окресленої проблеми із залученням студентської молоді, педагогів базових шкіл і працівників соціальних служб; підвищення професійної кваліфікації викладачів із питань соціокультурного формування та розвитку майбутніх учителів; підготовку і видання наукових, навчально-методичних посібників з окресленої теми.

Перспективи подальшого наукового пошуку полягають у моделюванні соціокультурного простору навчальних закладів різних типів, просвітницькій діяльності в соціономічній сфері, дослідженні

⁸² Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців: монографія / [Дегтярьова Г.С., Козяр М.М., Матійків І. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В.; за ред. Руденко Л.А.]. Київ:, 2012. 170 с.

особливостей підготовки до соціально-педагогічної діяльності вчителів, розробленні теоретико-методичного супроводу для використання соціально-виховних технологій у системі післядипломної педагогічної освіти.

2.2. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ/ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальною проблемою постають соціально-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів/фахівців до професійної діяльності як суб'єктів інформаційної та соціальної діяльності, соціальної відповідальності. Йдеться про формування нового образу і способу мислення фахівця, адаптованого до мінливих соціальних та інформаційних реалій сучасного суспільства. Основним завданням сучасного фахівця сьогодні є не тільки створення інноваційних систем, механізмів, а й забезпечення їх природного функціонування в соціумі. Отже, заклад вищої освіти має надавати широкий соціальний та інформаційний контексти професійної діяльності майбутнього фахівця і, відповідно цим контекстам формувати сучасне освітнє середовище.

Дослідження соціально-педагогічної підготовки здобувачів освіти у закладах вищої освіти має різні аспекти та напрями.

1. Партнерська взаємодія як чинник консолідації творчих пошуків молодих науковців в умовах сталого розвитку. Ефективність соціально-педагогічної підготовки здобувачів освіти у закладах вищої освіти в сучасних умовах пов'язана з проблемою сталого розвитку у період становлення України як незалежної європейської держави. Україна, урахувавши глобальні перетворення в світі, незважаючи на особливості воєнного стану в країні, здійснює демократизацію суспільства, яка супроводжується ринковими перетвореннями, освітніми змінами, новітніми науковими пошуками та іншими трансформаціями в суспільстві.

У процесі наукових розвідок узагальнено результати дослідження молодих науковців, щодо обґрунтування концептуальних засад партнерської взаємодії у контексті концепції сталого розвитку⁸³.

Основна мета сталого розвитку України – забезпечення динамічного соціально-економічного зростання, збереження якості навколишнього середовища і раціональне використання природно-ресурсного потенціалу, задоволення потреб сучасних і майбутніх поколінь через побудову високоефективної економічної системи, що стимулює екологічну сталість, продуктивну працю, науково-технічний прогрес, а також має соціальну спрямованість. Сталий розвиток України ґрунтується на притаманних державі геополітичних, географічних, демографічних, соціально-економічних та екологічних особливостях. Завдання дослідження

⁸³ Сталий розвиток: проблеми та перспективи / за ред. О.А. Дубасенюк: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 370 с.

полягало в аналізі проблеми партнерської взаємодії молодих науковців у вітчизняній та зарубіжній освіті в умовах сталого розвитку.

Партнерська взаємодія являє гуманістично орієнтований педагогічний процес або особистісний контакт суб'єктів освітньо-виховного процесу, що має своїм наслідком взаємні позитивні зміни їх поведінки, діяльності, якостей, відносин, установок. Партнерська взаємодія розглядається як співробітництво, за умови коли успіхи одних учасників спільної діяльності стимулюють більш продуктивну і цілеспрямовану діяльність її учасників.

У проведених дослідженнях молодих науковців у контексті партнерської взаємодії проаналізовано передумови та представлено шляхи розвитку сталого розвитку в Україні в соціально-економічній, духовній, інтелектуальній, екологічній, інформаційних та інших сферах суспільства. При цьому враховано і кризові явища, що спрямовують молодих дослідників на пошуки виходу з такого становища. Доведено, що виходом може бути пошук нових концепцій розвитку, серед яких значне місце займає концепція сталого розвитку на засадах педагогіки партнерства спрямована на зміну існуючого устрою, спрямування розвитку суспільства в якісно нове русло, що слугуватиме зростанню духовності та творчого потенціалу особистості, підвищенню рівня життя людей, мирне співіснування країн⁸⁴.

2. Розвиток партнерської взаємодії як базової складової комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Нині актуалізується проблема активного впровадження педагогіки партнерської взаємодії у всіх сферах суспільного життя, що вимагає підвищення рівня професійної, зокрема комунікативної, компетентності майбутніх педагогів. Про роль і значення партнерської взаємодії та місію педагогів у цьому процесі вчителів свідчать європейські та вітчизняні документи про освіту: Берлінська декларація про якість вищої освіти (2003); "Біла книга національної освіти України" (2009); закони України "Про вищу освіту" (2014) та "Про освіту" (2017), Концепція "Нова українська школа" (2018) та ін.

На рівні методології, теорії та методики професійно-педагогічної освіти виникає потреба у підвищенні ролі взаємодії суб'єктів освітнього процесу у ЗВО, що безпосередньо впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів, у тому числі у напрямку формування

⁸⁴ Дубасенюк О.А. Партнерська взаємодія як чинник консолідації творчих пошуків молодих науковців в умовах сталого розвитку // Теоретико-практичні засади партнерської взаємодії соціальної та освітньої сфер: зб. наук. праць за матер. міжрегіонального науково-методичного онлайн-семінару (Хмельницький, 26 квітня 2022 р.) / за ред. Л.О.Данильчук. Хмельницький : 2022. 224 с. С.72-80.

комунікативних умінь і навичок. Такий підхід вимагає створення комунікативного освітнього простору, розробки необхідних методик та технологій, тобто відповідного науково-методичного супроводу.

У дослідженні представлено результати теоретичного аналізу у науковій літературі проблеми партнерської взаємодії здобувачів вищої педагогічної освіти. У процесі дослідження розроблено модель партнерської взаємодії здобувачів освіти, що постає ідеальним образом педагогічної діяльності у визначеному напрямі і вміщує концептуальний, ціле-мотиваційний, змістовий, методичний, результативний компоненти. Створено методику впровадження моделі, що передбачала формування творчого рівня партнерської взаємодії у контексті комунікативної компетентності здобувачів вищої школи, яка включає змістовий, методичний та оцінний складові. Виділено етапи й напрями впровадження авторської моделі засобами педагогічних дисциплін (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний). Представлено результати педагогічного експерименту у різних закладах вищої освіти. Порівняння результатів констатувального й формувального етапів експерименту виявило позитивні зміни у рівнях розвитку партнерської взаємодії респондентів експериментальної групи порівняно з контрольною групою, зокрема зростання творчого та конструктивного рівнів досліджуваного феномену. Такий висновок підтверджує ефективність реалізованої в педагогічному експерименті авторської моделі.

Отже, у процесі дослідження з'ясовано можливості інноваційних технологій як засобу формування партнерської взаємодії у контексті комунікативної компетентності фахівців. Здійснено моделювання окресленого процесу засобами практикоорієнтованих технологій; розкрито змістову структуру партнерської взаємодії суб'єктів освіти у вищій школі. Обґрунтовано результати аналізу ефективності авторської моделі шляхом упровадження розробленої методики⁸⁵.

3. Особливості соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками у контексті сучасних методологічних підходів. Складність, багатомірність педагогічної практики, рівень розвитку теорії та методики професійно-педагогічної освіти дає змогу науковцям і практикам послуговуватися різноманітними методологічними підходами, які утвердилися у практичній діяльності і пройшли широку апробацію. До таких – віднесено і діяльнісний підхід. Майбутньому педагогу важливо засвоїти важливе положення: діяльність є одним з

⁸⁵ Дубасенюк О.А. Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка педагогічні науки 1 (349) лютий 2022. Ч. II. С.17-24).

основних чинників вирішення проблеми відповідального батьківства. Батьки розглядаються насамперед як особистості, спроможні виховувати своїх дітей. Особистість пізнається у діяльності, а будь-яка особистісна якість розвивається і формується у діяльності. Проблемі відповідального батьківства присвятили свої праці видатні педагоги А.С. Макаренко, В.О.Сухомлинський та сучасні науковці: Л.В. Дзюбко, В.П. Кравець, Г.М.Лактіонова, Н.О. Островська, І.М. Трубавіна.

Мета дослідження передбачала обґрунтування діяльнісних засад підготовки майбутніх учителів у напрямку педагогізації відповідального батьківства. Варто підкреслити, що певна діяльність, у тому числі і сімейне виховання характеризується визначеною структурою, тобто специфічним набором дій і послідовністю їх виконання. Головними характеристиками людської діяльності, як зазначають наукові дослідження (С.Д. Максименко, В.А. Семиченко), є структурованість (наявність цілемотиваційного складника, відносин предметної продуктивної діяльності), раціональність (ідеальне як відображення реальності), цілеспрямованість. У межах дослідження професійної педагогічної підготовки вчителя діяльність визначається нами, насамперед, як пізнавальна; при цьому пізнавальну діяльність розглядається як продукт і передумова засвоєння соціокультурного досвіду. На думку В.А. Семиченко, педагогічна діяльність має поліфункціональний, варіативний, прогностичний, інтегративний характер багаторівневої взаємодії та багатоконтекстність відносин, чим і характеризується феномен "відповідальне батьківство".

Проблема педагогізації відповідального батьківства передбачає осмислення та розуміння майбутніми вчителями основних напрямів сімейного виховання: формування морально та фізично здорової особистості, забезпечення необхідних соціальних умов для повної реалізації можливостей розвитку дитини, повноцінного психічного та духовного її становлення, засвоєння моральних цінностей та ідеалів, культурних традицій, етичних норм взаємин у сім'ї та в суспільному оточенні, виховання культури поведінки; забезпечення збереження сімейних традицій, прилучення дітей до рідної мови, виховання в них національної свідомості та самосвідомості; виховання поваги до законів, прав та свобод людини; розвиток пізнавальних інтересів, прагнення до освіти та творчого самовдосконалення; включення дитини у спільну трудову діяльність родини, розвиток рис працелюбної особистості; навичок здорового способу життя, розвиток естетичних смаків та почуттів.

На основі аналізу наукових праць дослідників, сформульоване поняття усвідомлене "відповідальне батьківство" як сукупність

батьківських якостей, почуттів, знань та навичок щодо виховання, розвитку дитини з метою забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості. *По-перше*, феномен батьківства має складну структуру основними компонентами якого є: ціннісні орієнтації подружньої пари (сімейні цінності), батьківські установки та сподівання, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківські позиції, батьківська відповідальність, стиль сімейного виховання; *по-друге*, усі компоненти батьківства взаємопов'язані між собою і мають цілісну структуру за допомогою когнітивного, емоційного та поведінкового елементів; сукупним образом усіх компонентів та найбільш доступним для спостереження є стиль сімейного виховання; *по-третє*, кожен компонент містить певну процесуальну частину – педагогічний компонент, впливаючи на який, можливо здійснювати формування усвідомленого батьківства; *по-четверте*, фактори, які впливають на формування батьківства, організовані ієрархічно та представлені декількома рівнями: макро-, мезо-, мікрорівнем, а також індивідуальним рівнем конкретної особистості.⁸⁶ Відтак, майбутні педагоги мають усвідомити, що в основі сімейного виховання лежать загальні педагогічні принципи: цілеспрямованість, науковість, зв'язок виховання з життям, виховання в праці, гуманізм та повага до особистості дитини, єдність вимог, планованість, неперервність, комплексність і систематичність, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. Педагогізація відповідального батьківства передбачає врахування умов вибору батьками методів та засобів сімейного виховання: знання батьками власних дітей (інтересів, статусу, цінностей, взаємин з іншими); особистий досвід, авторитет, характер взаємин у сім'ї; педагогічна культура батьків. До засобів сімейного виховання віднесено: атмосфера сімейного життя, організація життя дитини в сім'ї (режим, праця, побут, традиції, атрибути дозвілля дітей), народні звичаї, традиції, фольклор, родинний календар. Майбутні педагоги вивчають окреслені умови, методи та засоби сімейного виховання з метою підвищення педагогічної культури батьків та сприяння їх постійної, систематичної виховної взаємодії з дітьми.

Студенти усвідомлюють важливу роль форм роботи педагогів із батьками як засобів організації їх спільної діяльності та спілкування. В організаційній роботі школи з батьками доцільним є поєднання індивідуальних, групових, колективних та масових форм роботи.

⁸⁶ Дубасенюк О.А. Діяльнісні засади підготовки майбутніх учителів у напрямку педагогізації відповідального батьківства // Відповідальне батьківство ХХІ століття : зб. наук. праць за матер. II науково-методичного онлайн-семінару з міжнародною участю (Хмельницький, 15 вересня 2022 р.) / за ред. Л. О. Данильчук. Хмельницький : 2022. 211 с. С. 55-60.

Окреслені дійові форми, методи, засоби сімейного виховання дають можливість розвивати у майбутніх педагогів комплекс педагогічних умінь щодо особливостей педагогізації усвідомленого батьківства, що сприяють розвитку відповідної професійної компетентності майбутніх педагогів.

Таким чином, ефективність окресленої підготовки передбачає усвідомлення майбутніми педагогами значення діяльнісного підходу у формуванні феномену "відповідального батьківства", ролі батьків як найперших вихователів. Тому оволодіння майбутніми педагогами різноманітними діяльними формами, методами та засобами сімейного виховання має підвищити роль родини, сприяти формуванню у батьків та дітей духовних, моральних, національних цінностей⁸⁷.

Важливе значення у формуванні у майбутніх учителів професійної компетентності у роботі з батьками набуває акмеологічний підхід. Визначений підхід передбачає спрямованість здобувачів освіти на осмислення і пізнання феномену "відповідальне батьківство", оволодіння інноваційними методами, засобами у роботі з батьками, самовиховання та саморозвиток упродовж життя, досягнення акмевершин у творчій діяльності, виявлення її закономірностей. Проблемі акмеологічного зростання професійної компетентності молодих науковців присвячено чисельні наукові праці, зокрема такі дослідники як: О.В. Вознюк, В.М. Гладкова, Н.В. Кузьміна, С.О. Сисоєва, Н.Г. Сидорчук, формуванню професійної компетентності майбутніх учителів присвятили свої праці В.І. Бондар, С.У. Гончаренко, М.С. Головань, Н.Г. Ничкало, Л.О. Хомич та ін. Поняття "професійна компетентність" – складний феномен. У контексті акмеологічного підходу він вміщує цілемотиваційну, особистісно-ціннісну, змістову, діяльнісну, рефлексивну та проєктивну складові.

Відповідно до акмеологічного підходу процес розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів у роботі з батьками здійснюється поетапно: від початкового етапу процесу формування професійних знань, умінь, необхідних особистісних якостей майбутніх педагогів до набуття професійної компетентності і до розуміння необхідності неперервного особистісного та професійного саморозвитку, акме-вдосконалення впродовж життя, досягнення акме-зрілості. Проаналізуємо складові цього процесу.

Цілемотиваційна складова передбачає постановку цілей, що відображають особливості підготовки майбутніми педагогами до роботи з

⁸⁷ Дубасенюк О.А., Діяльнісні засади підготовки майбутніх учителів у напрямку педагогізації відповідального батьківства // Відповідальне батьківство ХХІ століття : зб. наук. праць за матер. II науково-методичного онлайн-семінару з міжнародною участю (Хмельницький, 15 вересня 2022 р.) / за ред. Л. О. Данильчук. Хмельницький : 2022. 211 с. С. 55-60.

батьками, важливості усвідомленого і відповідального батьківства, розуміння своєї місії, оволодіння знаннями, уміннями у сфері виховання та розвитку дітей. Такий підхід спрямований на формування морально-духовної, життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал.

Особистісна складова процесу формування компетентності майбутніх педагогів у сфері родинного виховання передбачає розвиток таких якостей як: цілеспрямованість, громадянськість, відповідальність, педагогічна культура, духовність, гуманність. Майбутнім педагогам слід розуміти, що такі ж особистісні якості мають бути розвинені у самих батьків, ураховуючи їх різновіковий та соціальний склад. *Змістова складова* – зумовлена метою виховання в демократичному українському суспільстві та специфікою сімейного виховання й охоплює основні напрями всебічного виховання особистості (громадянське, моральне, інтелектуальне, трудове, естетичне, фізичне).

Діяльнісна складова – спрямована на формування професійної компетентності майбутніх педагогів, що передбачає розвиток комплексу педагогічних умінь, методів, засобів, технологій.

Рефлексивна складова. Майбутні педагоги мають здійснювати постійну аналітичну роботу над собою, відчувати потребу у самоосвіті, вивченні науково-педагогічної літератури, уміти аналізувати особливості сімейного виховання, феномен "відповідального батьківства", ураховуючи його ціннісну спрямованість, виховний потенціал, планувати програму щодо їх самовдосконалення, спрямованості на отримання ефективних результатів. з метою досягнення акме-зрілості у визначеній сфері.

Проективна складова. Здобувачі освіти навчаються моделювати перспективні цілі, засоби вдосконалення власної педагогічної майстерності у сфері відповідального батьківства та вчитися проектувати перспективні інноваційні форми, методи, засоби у процесі педагогічної роботи з батьками.

Таким чином, формування у майбутніх учителів професійної компетентності у роботі з батьками на засадах акмеологічного підходу вимагає складної і неперервної роботи над собою, набуттям та вдосконаленням психолого-педагогічних та соціально-педагогічних знань та розвиток комплексу педагогічних умінь, особистісного самовдосконалення. Ураховуючи вищезазначене, важливо готувати майбутніх педагогів до проведення серед молоді і дорослого населення наполегливої і систематичної просвітницької педагогічної роботи, до відповідального та усвідомленого батьківства. Необхідно організовувати для батьків спеціальні курси, семінари з метою їх підготовки до

відповідальної громадянської місії. Усвідомлене батьківство, це насамперед прийняття себе батьком і мати, розуміння того, що від вашого виховання залежить життя вашої дитини і майбутнього суспільства⁸⁸.

4. Готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з різними категоріями дорослих у ситуації воєнного стану. В останній період у ситуації воєнного стану особлива роль належить фахівцям соціальної сфери, які готуються до роботи з різними категоріями дорослих. Відбуваються зміни у професійній підготовці соціальних працівників, зокрема освіта ХХІ століття повинна гуртуватися на "новому холізмі", вищому синтезі наукового гуманізму, розвитку інтелектуальних якостей, творчих здібностей, соціальної відповідальності, гармонійного поєднання інтелектуальних і природних компонентів індивіда. Особлива роль належить освіті дорослих як відокремленій частині системи освіти, основним завданням якої є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя (С.П.Архіпова, В.М.Гладкова, Л.Б. Лук'янова, В.Г Онушкін, Є.І. Огарєв).

У науковій літературі (С.П. Архіпова) виділяють особливості освіти дорослих (Рис.1):

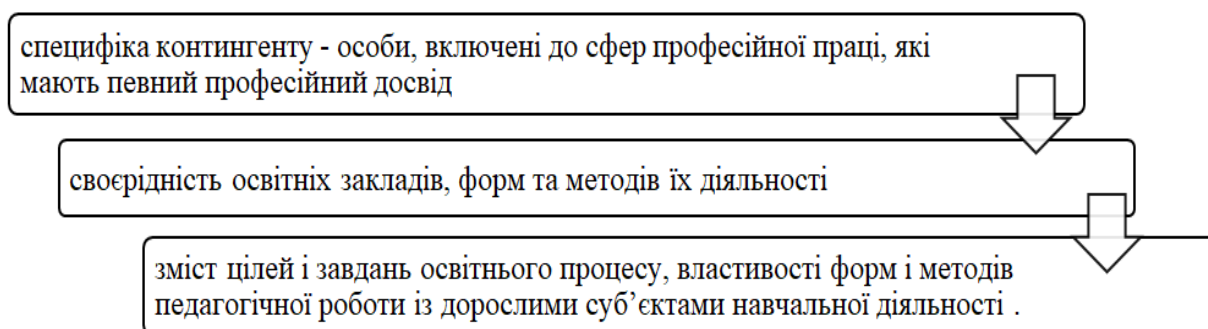


Рис.1. Особливості освіти дорослих

Освіта дорослих являє собою особливий соціальний інститут, до основних функцій якого належать:

- 1) культурно-історична (корекція, адаптація і передача новим поколінням дорослих накопиченого соціального досвіду);
- 2) соціальна (соціалізація людини і подальший розвиток її особистості);

⁸⁸ Дубасенюк О.А., Антонова О.Є Формування у майбутніх учителів професійної компетентності у роботі з батьками на засадах акмеологічного підходу // Відповідальне батьківство ХХІ століття : зб. наук. праць за матер. II науково-методичного онлайн-семінару з міжнародною участю (Хмельницький, 15 вересня 2022 р.) / за ред. Л. О. Данильчук. Хмельницький : 2022. 211 с. С. 50-55.

3) соціально-економічна (підготовка функціонально грамотного працівника для постійного ринку праці, здатного адаптуватися до постійно змінюваного світу, що сприяє зменшенню соціальної поляризації)⁸⁹.

Нині у ситуації воєнного стану в Україні постають нові завдання соціальної адаптації, пов'язані з міграцією великої кількості людей (біженців, переселенців, внутрішньо переміщених осіб тощо), їх працевлаштуванням і забезпеченням необхідним рівнем життя, безробітних (тих, хто раніше працював, але втратив роботу, непрацевлаштованих випускників закладів освіти тощо); військовослужбовців, звільнених у запас; пенсіонерів та людей похилого віку; жінок.

Зокрема, переселенці відчують великі труднощі з облаштуванням умов життя, з адаптацією до нових умов. Для біженців за кордоном виникають додатково проблеми, пов'язані із вивченням іноземної мови, адаптацією до традицій, культури народу, його звичаїв, проблемами працевлаштування, соціалізації в нових умовах, оволодіння новими професіями.

Отже, у зв'язку з цим зростає роль неперервної освіти дорослих, потреба у здобутті нових професій. Визначальною в орієнтації дорослих у сфері освіти набуває субкультура кожної соціально-професійної групи. Найбільш значущим компонентом змісту освіти у таких обставинах постає комплекс проблем, пов'язаних із життєвим і професійним самовизначенням представників окреслених груп дорослих.

Відтак, вивчення освітніх орієнтацій різних категорій дорослих передбачає побудову змісту освіти фахівців соціальної сфери у ЗВО, що спрямований на соціалізацію особистості, при цьому розглядаються різні позиції:

освіта як джерело неперервного морального, духовного вдосконалення людини, її гармонійного розвитку,

освіта як засіб "особистої самостійності", обґрунтованого вибору життєвих цінностей з урахуванням особливостей (національних, статевих, майнових, регіональних);

освіта як засіб, що сприяє виконанню різних соціальних ролей (жінки, чоловіка, воїна, вихователя, члена сім'ї тощо);

освіта як можливість отримання професії; освіта як опора у ситуації воєнного стану (освіта для біженців, для переселенців, для воїнів, для реабілітованих осіб, освіта в пенітенціарних закладах тощо);

⁸⁹ Архіпова С.П. Основи андрагогіки, Черкаси, 2004. 92 с.

освіта, яка дозволяє готувати фахівців в умовах нестабільності (освіта для медичних працівників, підготовка людей, які використовують нову військову техніку, волонтерська діяльність та ін.).

На основі наукової літератури визначимо та охарактеризуємо критерії готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з різними категоріями дорослих – *мотиваційний* відображає міру внутрішньої готовності майбутнього соціального працівника, *особистісний* – ступінь сформованості особистісних професійно значущих якостей майбутнього соціального працівника, *когнітивний* – характеризує рівень теоретичної готовності майбутнього соціального працівника до роботи з різними категоріями дорослих, зокрема актуальні проблеми та перспективи професійної підготовки фахівців соціальної сфери в системі фахової передвищої та вищої освіти, *діяльнісний* – ступінь практичної готовності майбутнього працівника соціальної сфери до роботи з різними категоріями дорослих. Основні показники: володіння формами та методами соціально-педагогічної діяльності, що формуються у ЗВО, методиками виявлення та діагностики актуальних потреб дорослих людей, уміння здійснювати диференціацію та індивідуалізацію їх запитів, уміння використовувати інноваційні соціальні та соціально-педагогічні технології у роботі з дорослими⁹⁰.

Таким чином, проведене дослідження дає змогу сформулювати певні висновки.

По-перше, майбутні соціальні працівники, повинні добре орієнтуватися в різних галузях соціально-педагогічної сфери, володіти ґрунтовними соціономічними знаннями, знати їх можливості для вирішення соціально-педагогічних та соціокультурних завдань. До таких знань відносимо комплекс теоретичних положень щодо: природи, структури, критеріїв розвитку соціальної сфери; психологічних особливостей вікового та особистісного розвитку різних категорій дорослих з урахуванням рівня їх освітньої підготовленості, особливостей соціального середовища; методів та особливостей діагностики соціальної сфери.

По-друге, майбутні фахівці соціальної сфери мають оволодіти базовими вміннями: планувати соціально-педагогічну діяльність у визначеній сфері; організовувати соціально-педагогічну діяльність дорослих; урахувати особливості воєнного стану у країні; розробляти

⁹⁰ Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є. (2022). Готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з різними категоріями дорослих у ситуації воєнного стану. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції конференції (м. Хмельницький, 27-28 жовтня 2022 року). С. 176-181.

програми для індивідуального навчання різних категорій дорослих; упроваджувати інноваційні форми та методи соціально-педагогічної діяльності; сприяти розвитку пізнавальних, особистісних і духовно-моральних здібностей дорослих.

По-третє, сформувані такі базові якості андрагога як позитивна Я-концепція, цілеспрямованість та наполегливість у досягненні мети щодо цілісного розвитку дорослої особистості; професійна та емоційна зрілість майбутнього соціального працівника; емоційна стабільність; спрямованість на самопізнання, саморегуляцію дій, станів і поведінки дорослої особистості в цілому; готовність до неперервного особистісного саморозвитку.

2.3. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОДУКТИВНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Комплексний аналіз проблеми професійної виховної діяльності в умовах соціальних та освітніх змін у науковій психолого-педагогічній літературі свідчить про те, що на сучасному етапі виникла необхідність розробки нової теоретико-методологічної концепції, на основі якої по-новому вирішувалися б питання підвищення ефективності виховання учнівської молоді. Методологічною базою дослідження становлять ідеї, узагальнення, висновки діалектичної теорії пізнання, теорії професійної діяльності про творчий розвиток особистості, про тенденції науково-технічного і соціального прогресу, логіко-гносеологічні основи навчально-виховного та навчально-виробничого процесів.

У дослідженні використовувалися загальнопедагогічні теорії С.У.Гончаренка, С.Я.Батишева, І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало, Л.О. Хомич. Психологічні теорії І.Д.Беха, Л.С.Виготського, Н.В.Кузьміної, Г.С.Костюка, С.Д. Максименка та ін⁹¹, що містять висновки та положення психологічної науки про розвиток особистісних властивостей, розумових здібностей учнів і формування в них навичок соціальної поведінки та прийомів інтелектуальної і трудової діяльності; висновки й положення провідних педагогічних теорій, що відображають тенденції педагогічної освіти, професійного становлення вчителя; провідні ідеї основних напрямів реформування діяльності загальноосвітньої та професійної школи.

Якісні зміни в соціальній сфері, глибокі перетворення у змісті праці вчителя-вихователя, що зумовлені соціально-економічною ситуацією в країні, упровадження сучасних технологій виховання і навчання викликають неперервні зміни у професійній виховній діяльності. Сутнісні характеристики процесу професійного становлення педагога визначаються провідною роллю розвитку особистості учня як майбутнього працівника, громадянина незалежної держави, єдністю соціальної, філософської, психологічної, педагогічної і соціальної природи виробничої праці вчителя-вихователя.

⁹¹ Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. К.: Либідь, 2008. 848 с.; Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ–Черкаси: Вид від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.; Ничкало Н. Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід // Неперервна професійна освіта, філософія, педагогічні парадигми, прогноз / за ред. В. Г. Кременя. К. : Наукова думка, 2003. С. 58–81.

Визначені положення обумовлюють необхідність проведення дослідження на основі історичного, особистісного, діяльнісного, системного підходів.

Принцип історизму відноситься до загальнометодологічних принципів пізнання. Він виступає як спосіб вивчення педагогічних явищ у їх розвитку. Застосування принципу історизму особливо результативне в рамках системного підходу, що дає можливість виявити закономірності, суперечності, джерела розвитку виховних систем і специфіку виховної діяльності педагога в різних політичних, соціальних, економічних і культурних умовах життя суспільства на конкретних історичних етапах становлення суспільства. Застосований нами метод історико-логічного аналізу дозволив вийти на сутнісні характеристики виховного процесу і закономірності професійної виховної діяльності.

Стратегія дослідження діяльності педагога як вихователя визначалася філософською методологією, що розглядає людську діяльність як спосіб існування й розвитку суспільства та окремої людини. Виховна діяльність відображає основні властивості загального феномену діяльності і реалізує інтегративну, критико-конструктивну світоглядну, аксіологічну функції філософської методології. Крім того будь-яка концепція явно або неявно базується на певних вихідних положеннях, тобто постулатах. Концепція професійної виховної діяльності не може бути винятком. Загальна сутність вихідних постулатів полягає у діалектичній єдності і протилежності суб'єкта й об'єкта, соціального та індивідуального, нормативного і мінливого, аналітичного і синтетичного, що відображається у виховній діяльності. Відповідно виділяються постулати взаємодії, активності, нормативності й варіативності, аналізу і синтезу.

Аналіз виховної діяльності педагога як динамічної системи взаємодії суб'єктів виховного процесу ґрунтується на *постулаті взаємодії*. Це означає, що взаємодія вихователя і вихованців реалізується в генетичній і функціональній, змістовій і структурній, репродуктивній і продуктивній єдності і протилежності зовнішньої і внутрішньої, матеріальної та ідеальної людської активності у всіх її видах і формах. Взаємодія суб'єктів виховного процесу тлумачиться як діяльність, що "наповнена" конкретним професійним змістом, який охоплює не тільки власне виробничу сферу (знання, уміння, навички), але й особистісну сферу (інтелектуальну, вольову, емоційну), котра складає ядро особистості (Г.О.Балл, С.Д.Максименко, М.Д.Ярмаченко⁹²). Професійна психіка накладає своє відображення на всі характеристики педагога-вихователя як

⁹² Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. К.: Інформ. системи, 2010. 342 с.

індивіда, суб'єкта діяльності, особистості й індивідуальності. Тобто абстрактний суб'єкт діяльності перетворюється у вихователя-професіонала. Постулат активності означає, що виховна діяльність завжди містить репродуктивну і продуктивну частини з переважанням останньої. Репродуктивна спрямованість у діяльності вихователя виконує функцію збереження і накопичення соціального та особистісного досвіду, продуктивний – функцію його примноження. Обмін досвідом у спільній навчально-виховній діяльності з учнями і оволодіння ними засобами діяльності перетворює їх індивідуальний досвід у певне соціальне надбання. Такий постійний процес обміну знаннями й уміннями є сутнісною складовою виховної діяльності, що неперервно збагачує і вихователів і вихованців.

Постулат нормативного і варіативного. У виховній діяльності все водночас нормативне й варіативне. Повторюються і змінюються соціальне середовище, внутрішні умови, створюються і оновлюються виховні системи, у сфері виховної роботи формуються професійні знання, уміння та навички. Розробляються сучасні виховні технології, які в той же час містять позитивні елементи досвіду, накопиченого педагогами-майстрами різних історичних епох. Отож, нормативність являє собою реалізацію тенденції до збереження всього корисного, що набуто в діяльності. Варіативність навпроти, – є реалізація тенденції до зміни досягнутого для його доцільного покращення та вдосконалення. Виховна діяльність містить варіативні алгоритми, оскільки має циклічний характер. Проте це складні, стохастичні алгоритми, які відображають варіативність дій педагога, що забезпечує вироблення індивідуального стилю виховної діяльності, інноваційних засобів, форм, прийомів у роботі з учнями.

Вивчати виховну діяльність неможливо без виділення тих проблемних ситуацій, які безпосередньо спонукають вчителя до активних дій. Такі ситуації – суть професійні задачі. Професійна виховна діяльність відповідно вимагає від вихователя їх професійного розв'язання, тому дослідженням передбачено виділення й аналіз типології професійних виховних задач.

Постулат аналізу і синтезу відображає дві сторони виховної діяльності, її неперервний характер. Підґрунтя будь-якої теорії складає теоретична схема – конструкт у вигляді абстрактних об'єктів, в якому знаходять своє відображення підвалини і принципова сутність авторської позиції у певній галузі знань. Виховна діяльність педагога не є винятком. Сучасна методологія пізнання вимагає певної системи координат – "системного базису", який експлікує необхідні і достатні аспекти відображення системного об'єкту, що вивчається. Такий базис можна сконструювати, спираючись на одержані попередньо матеріали.

Проектований базис для вивчення індивідуальної виховної діяльності можна уявити у вигляді багатомірного абстрактного простору, що досліджується, і підпростори якого відображають задану діяльність з методологічних світоглядних позицій. Зазначене зумовлює виділення на першому рівні ієрархічної структури трьох головних підпросторів: морфології, аксіології, праксеології. На другому рівні відповідно виділяються:

1) структура, що відображає побудову досліджуваної діяльності, потреби, цінності, оцінки, розвиток; 2) функціонування, що відображає динаміку, тобто праксеологічний аспект виховної діяльності, і відповідно її циклічний характер.

Неважко побачити, що пропонований базис загалом відповідає тим п'яти основним поняттям: суб'єкт, структура, мотивація і функція, динаміка і різномайття, котрі виділені в результаті критичного аналізу понятійної системи психологічної теорії діяльності. Тим самим існуючі погляди вписуються у запропоновану теоретичну схему, хоча і не вичерпують її.

Розглянемо послідовно три головних підпростори: структурний, процесуальний і аксіологічний. Дослідження виховної діяльності педагога в роботі з учнівською молоддю в контексті практичної діяльності людини є найважливішим методологічним принципом психолого-педагогічної науки, який у літературі тлумачиться як діяльнісний підхід. Найбільш поширеними визначеннями діяльності, що йдуть ще від Гегеля, вміщують такі складові – мета, засоби, результат. Рух від мети через засоби до результату і розгортається як процес діяльності. Всі варіанти процесуальних уявлень про діяльність можуть бути описані і як варіанти конкретизації її первісного визначення шляхом виділення або фіксації одного з елементів тріади, котрий може розглядатися як провідний. Попередній аналіз дав можливість представити різні структурні компоненти діяльності. Враховуючи особливості виховної діяльності як складової педагогічної діяльності, ми вирізняємо структуру об'єкту, що досліджується, спираючись на модель Н.В.Кузьміної. Остання розроблена з позиції загальної теорії систем і задачного підходу. Досліджувана структура включає наступні компоненти: суб'єкт і об'єкт виховного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі виховання та засоби педагогічної комунікації. Дані компоненти пов'язані між собою прямими та оберненими зв'язками. Кожен елемент системи може розглядатися як провідний. У нашому дослідженні таким системоутворювальним компонентом є індивідуальна діяльність педагога у сфері виховання. Разом з тим, спираючись на принцип відображення взаємодії і розвитку, зазначимо, що структурні рівні організації будь-якого явища можуть

трансформуватися в етапи його розвитку і навпаки. Останні потім виступають як функціональні елементи, що характеризують базові зв'язки між вихідним станом структурних елементів педагогічної системи і кінцевим результатом, котрий реалізується в процесуальних характеристиках виховної діяльності. Отже, структурні компоненти за певних умов розгортаються в процесуальному плані.

Одночасно враховуємо, що професійна виховна діяльність має кільцеву структуру, кожен з елементів якої знаходиться в різноманітних, часом суперечливих переплетіннях, зчепленнях, взаємодіях.

Розвиваючи погляди Н.В.Кузьміної, виділяємо процесуальні компоненти виховної діяльності: 1) діагностичний, 2) проєктуально-цільовий; 3) організаційний, 4) стимулюючо-спонукальний, 5) контрольньо-оцінний, які розглядаємо і як етапи означеної діяльності. Стисло охарактеризуємо виділені етапи.

Діагностичний етап містить різні аспекти гностичної діяльності педагога. Він передбачає осмислення цілей, завдань, сутності, специфіки процесу виховання як на основі їх теоретичного бачення, так і врахування об'єктивних чинників, що визначаються соціальною ситуацією у суспільстві. Аналізуються особливості різних категорій учнівської молоді, накопичується виховна інформація про цілі, засоби, зміст роботи з вихованцями, оцінюється власна діяльність, її ціннісний потенціал.

Проєктуально-цільовий етап. Вчитель визначає стратегічні цілі виховної діяльності, що виступають як мислене уявлення майбутнього результату: образ-мета-сформована особистість вихованця. Останнє виконує роль провідного регулятора системи дій педагога впродовж всього періоду його діяльності. Вчитель моделює програми розв'язання стратегічних і тактичних задач, враховуючи вікові та індивідуальні особливості вихованців, зону їх найближчого розвитку, допомагає учням визначати власні проблеми і проєктувати способи їх досягнення. Це означає, що виховна діяльність педагога повинна мати випереджувальний характер і тому виступає у двох формах – передбачення (прогнозування, антиципація) і цілепокладання. Такий підхід дає можливість керувати виховним процесом в умовах динамічного середовища. Подальший процес цілеутворення і розгортання його в систему виховних задач відбувається в ході конкретизації плану, відбору раціональних змісту, засобів досягнення поставленої мети.

Етап організації передбачає реалізацію виховного замислу педагога у співробітництві з учнями. Створюється атмосфера психолого-педагогічної підтримки творчих починань учнів, переорієнтація особистих цілей на досягнення ефективного результату. На етапі цілездійснення вихователь сприяє залученню учнів до різних видів діяльності, дає можливість їм

випробовувати свої потенційні можливості, здібності через створення ситуації вибору, спільного та індивідуального прийняття рішень стосовно вирішення їх особистісних і професійних проблем. Педагог навчає учнів способам аналізу, моделювання, конструювання, організації, спілкування, управління, необхідних їм у процесі власної життєдіяльності і вибору майбутньої професії. Одночасно вихователь організує власну діяльність по збагаченню свого професійного досвіду, вдосконаленню особистісних якостей.

Стимулюючо-спонукальний або комунікативний елемент діяльності. Кожна стадія роботи вчителя обов'язково містить цей компонент. Виховна діяльність – це передусім спілкувальна діяльність і тому вона ґрунтується на встановленні доцільних, доброзичливих стосунків взаєморозуміння і взаємоповаги між суб'єктами виховного процесу.

Розвививальне виховне середовище допомагає їм швидше досягнути запланованого результату, сприяє їхньому взаємозбагаченню в духовній, пізнавальній професійній сфері. Вчитель засобами виховуючих ситуацій регулює процес взаємодії учнів з об'єктами спілкування, пізнання, праці, встановлює зворотний зв'язок, тобто відгук вихованців на свій педагогічний вплив. Разом з тим вихователь накопичує фонд гуманних засобів регулювання задачних ситуацій, сприяє гармонізації взаємостосунків в учнівській групі, класі.

Контрольно-оцінний етап передбачає оцінку досягнутих результатів, зіставлення їх з вихідною метою. Цей етап охоплює не тільки власну діяльність педагога, але й стосується діяльності учнів, які оволодівають навичками самоконтролю, взаємоконтролю та групового контролю в процесі навчально-виховної роботи. Такий підхід сприяє розвитку в учнів рефлексивних здібностей, позитивної ціннісної і пізнавальної мотивації, підвищує інтерес до навчання, праці, спілкування.

Виділений цикл виховної діяльності педагога повинен на всіх етапах стимулювати учнів до досягнення вершин як в особистісному, так і професійному плані. Спонукальними чинниками можуть бути і образ продуктивної творчої діяльності самого педагога, який засобами своєї професії прагне привити своїм вихованцям кращі людські риси і образ продуктивної професійної діяльності на прикладі роботи висококваліфікованих майстрів-виробничників. Основним критерієм ефективності виховної діяльності педагога є наявність сформованої в учнів потреби й умінь у сфері самовиховання, самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю. Без цих показників неможливий рух до вершин особистісного і професійного вдосконалення.

Дослідження проблеми виховної діяльності має багатоаспектний характер, оскільки виконується у межах нової інтенсивно розвиваючої

науки – акмеології, яка вивчає стан зрілості і вищого рівня розвитку індивіда. Цей напрям науки був заснований Б.Г.Ананьєвим, котрий об'єднав зусилля вчених різноманітних людинознавчих дисциплін на вивчення індивідних, особистісних, суб'єктнодіяльнісних характеристик фізично і психічно зрілої людини, на виявлення об'єктивних і суб'єктивних умов, які б дали їй можливість найбільш плідно проявити себе в житті.

Науковці (В. М. Гладкова, О.А. Дубасенюк, Л.С. Рибалко, В.П. Огнев'юк, Н.Г. Сидорчук, С.О.Сисоєва⁹³) наголошують, що ступінь зрілості людини або так звана вершина зрілості (*акме* – від грецького вершина, вістря) – це багатомірний стан, який охоплює значний за часом етап її життя і котрий засвідчує наскільки вона сформувалася як спеціаліст-трудівник у певній галузі діяльності.

Окреслене дослідження є спробою виявити і проаналізувати вершини у сфері виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи. Зрозуміло, що стан зрілості вчителя-вихователя не з'являється раптово, відразу. На нього працює все попереднє життя і професійна діяльність, що обумовлена багатьма чинниками. Усе це в сукупності, а саме, ціннісні орієнтації, відносини, здібності, знання, вміння визначають ядро особистості і діяльності педагога, рівень його професіоналізму.

Дослідження свідчать, що професійні властивості педагога, як і будь-якого іншого фахівця, формуються відповідно типу діяльності і тому мають структуру, що притаманна предметно-практичній діяльності взагалі. Це означає, що професіоналізм як інтегральна властивість і концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності вихователя відображає акмеологічний аспект розгляду виховної діяльності.

Ураховуючи визначені положення, концептуальна модель дослідження включає ще дві підструктури. Перша містить підструктуру, що характеризує професійні якості особистості (професіоналізм особистості), друга – властивості, які характеризують діяльність вихователя. Специфіка учительської праці полягає в тому, що вона впливає на розвиток суспільства засобами виконання своїх професійних

⁹³ Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи" : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 404 с.; Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : монографія / редкол. В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. К.: Київ. ун-т ім. Б. Гринченка, 2016. 912 с.; Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.; Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя Автореф дис... докт. пед. наук. Харків, 2008. 44 с.

ролей. Тобто особистість учителя проявляється через внески в особистісну сферу своїх вихованців, через ті зміни в їх житті і діяльності, які вчитель спричинює своїми діями, вчинками і діяннями. Отож, професіоналізм особистості педагога-вихователя включає такі його якості, які стимулюють розвиток природної і ціннісної сфери особистості молодої людини.

На основі аналізу й узагальнення педагогічної теорії і практики відносно досліджуваної проблеми виділяємо наступні показники підструктури професіоналізму особистості педагога: професійно-педагогічну і як різновид, виховну спрямованість, педагогічні здібності, професійно-педагогічну компетентність.

Сутність професійно-педагогічної і виховної спрямованості особистості вихователя відображає такий показник як відносини (Г.О.Балл). Виховний процес ґрунтується саме на системі різноманітних взаємодій, взаємовідносин, які реалізують ставлення педагога до самої професії, процесу виховання, вихованців, колег по роботі, їхньої системи роботи, професійного середовища тощо.

Однак, не будь-які відносини стають властивістю особистості, а лише ті, які мають вирішальне значення в життєдіяльності людини. До таких першорядних об'єктів вчені відносять суспільні ідеї, працю як спосіб існування людини, з якими пов'язаний суспільний або професійний обов'язок індивіда, власну діяльність та особистість людини. Відношення вихователя набувають професійного спрямування поступово в процесі сходження до вершин виховної майстерності, оскільки сутність процесу виховання з боку вчителя полягає у створенні та регулюванні різноманітних зв'язків, взаємозалежностей в учнівському середовищі.

Педагогічна спрямованість є системоутворювальною властивістю і містить такі показники як інтерес до педагогічної професії і виховної діяльності, зокрема, усвідомлення своїх здібностей і характеру, мотивів вибору учительської професії, сформовану потребу виховувати та навчати дітей, молодь, а також потребу у самовдосконаленні власної особистості і діяльності. Характер педагогічної і виховної спрямованості вчителя визначає й рівень продуктивності його діяльності в сфері виховної роботи з учнівською молоддю.

Педагогічні здібності до виховної діяльності визначаються як індивідуальні властивості особистості вчителя, котрі є умовою її успішного виконання. Н.В.Кузьміна в структурі педагогічних здібностей виділяє два ряди ознак: 1) специфічну чутливість педагога як суб'єкта діяльності до об'єкта, процесу і результатів власної педагогічної діяльності, 2) специфічну чутливість педагога до учня як суб'єкта спілкування, пізнання та праці. Відповідно до структури перший рівень

включає в себе перцептивно-рефлексивні здібності, що становлять сенсорний фонд особистості вчителя. Другий рівень становлять проєктивні педагогічні здібності, сутність яких полягає в особливій чутливості до способів створення продуктивних технологій навчально-виховного впливу на учнів. Багаточисельні дослідження показали, що саморозвиток учнів обумовлюється рівнем розвитку у педагога-вихователя загальних здібностей і дослідницьких, проєктувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських.

Професійно-педагогічна компетентність у сфері виховання визначається сукупністю умінь педагога особливим чином структурувати наукові і практичні знання з метою ефективного розв'язання виховних задач. Особистісні знання в даному випадку є результатом розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій, а також на способи їх перетворення з наукових позицій.

Професійно-педагогічна компетентність – складне утворення. До її основних елементів відносимо: 1) компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, зокрема, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів; 2) компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмету провідним засобом виховання учнів; 3) соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; 5) аутопсихологічну компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості. Зріла сформована особистість – професійна необхідність, яка зумовлена процесом пошуку способів формування особистості вихованця.

Професіоналізм діяльності – ще одна підструктура акмеологічного підпростору концептуальної моделі, котра, як якісна характеристика суб'єкта діяльності, визначається мірою оволодіння ним сучасним змістом і сучасними засобами розв'язання професійних задач. Професіоналізм діяльності включає в себе такі параметри особистості вихователя, які відображають її операційний аспект – володіння знаннями в дії. Тому дана підструктура містить наступні складові; теоретична і практична підготовленість вихователя для роботи з різними категоріями учнівської молоді. Теоретична підготовленість передуює практичній і передбачає набуття суб'єктивно значущих знань для педагога, що створює не тільки образ проєктованого виховного результату, але й образ, концептуальну модель системи засобів або технологій досягнення поставленої мети.

Практична підготовленість педагога означає сформованість у нього готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми виховної діяльності.

Визначений параметр включає ще й такі складові, як умілість вихователя та його технологічну озброєність. Останні насамперед пов'язані з виділеними етапами виховної діяльності. Кожен з них вимагає від вчителя-вихователя адекватних умінь у вигляді цілісної ієрархізованої системи та технології їх застосування з урахуванням передбачуваних і непередбачуваних виховних задач.

Умілість педагога у поєднанні з володінням сучасними технологіями дослідження, конструювання, взаємодії, контролю дає йому можливість ефективно розв'язувати основні класи виховних задач. Серед них задачі, що пов'язані з виробленням загальних стратегій виховання учнів, побудови системи відносин вихованців, громадських якостей особистості, конструюванням виховної інформації і засобів виховної взаємодії з учнями, організацією виховного процесу у вигляді сукупності виховних задачних ситуацій, оцінюванням результатів виховної діяльності.

Виділяємо й таку складову підструктури професіоналізму діяльності, як професіоналізм самовдосконалення. Цей компонент надає динамічності всій системі професійної виховної діяльності шляхом постійної самовиховної і самоосвітньої роботи вихователя – найважливішої передумови дійовості та життєздатності даної системи.

Виділена концепція уявляє одночасно і цілісний образ педагогічного результату дослідження, яка дозволяє на науковій основі простежити професійне становлення вчителя-вихователя, що ґрунтується на сполученні теоретико-практичної підготовленості і загальноособистісного розвитку фахівця.

Оновлення соціальних процесів в Україні викликало потребу у перегляді стану існуючої системи професійної підготовки вчителя-вихователя. Особливу увагу слід зосередити на можливостях продуктивного професійного становлення майбутніх педагогів у напрямку їх підготовки до виховної роботи з учнівською молоддю. За свідченням ряду дослідників (Я.І. Бурлака, І.І.С.Дмитрик, І.Г.Єрмаков, Л.О. Хомич та ін.⁹⁴) випускники педагогічних закладів освіти недостатньо підготовлені саме до виховної роботи з учнівською молоддю в сучасних умовах. Таке положення пояснюється рядом причин, серед яких недооцінюється значення виховання або надання їй другорядного місця.

Так, Б.С.Бондар відзначає, що помітна розгубленість серед педагогів у питанні соціальних і моральних орієнтирів виховання, його пріоритетів,

⁹⁴ Хомич Л.О. Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої педагогічної освіти // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009. С. 172–178.

що негативно впливає на молоде покоління. На важливість розробки нової ідеології виховання і виховної роботи на основі національної ідеї акцентує увагу В.П.Струманський, який вважає, що саме ці питання "найрельєфніше позначають обриси майбутнього нашої держави..."⁹⁵. Г.О.Балл підкреслює, що гуманістичні гасла гармонійного, всебічного творчого розвитку особистості у бувшому Союзі не змогли реалізуватися, бо мали насамперед пропагандистське призначення і перебували "у кричущій суперечності з реальним життям і з дійсним соціальним замовленням держави – курсом на формування комформних, керованих індивідів. Суттєвим недоліком "існуючої системи педагогічної освіти продовжує залишатись домінуюча у ній так звана бездітна педагогіка. У ній дитина (студенти) виступає деяким безвладним об'єктом, що змушений повністю підкорятися наказам і вказівкам вчителя і, відповідно, викладача, що й призводить врешті решт до нівелювання душі вихованця та його байдужості.

Неоднозначне ставлення до проблем виховання негативно позначається на процесі професійної підготовки вчителя-вихователя, в якій продовжує домінувати тенденція першорядності фахових і другорядності педагогічних дисциплін, хоча на словах проголошується протилежне. Отже, відзначимо основні принципові протиріччя у процесі підготовки вчителя-вихователя:

- між об'єктивними вимогами суспільства і суб'єктивними утрудненнями, стереотипним мисленням, традиційними підходами;
- між типовою системою підготовки вчителя та індивідуально-творчим характером виховної діяльності;
- між застарілими формами, методами, засобами викладання педагогічних дисциплін та потребою ЗВО, ЗСО у впровадженні у навчальний процес нових педагогічних технологій, що мають виховуючий, стимулюючий характер.

Над вирішенням цих протиріч творчо працюють науковці і викладачі в Україні і за рубежом. Все гостріше ставляться питання щодо того, який вчитель потрібен сьогодні (І.А.Зязюн, А.А.Столяр, Р.П.Скульський, В.В.Сагарда, М.І.Шкіль).

Нині підготовка майбутніх учителів здійснюється у декількох напрямках: у рамках підготовки вчителя-предметника, який одночасно готується до виконання функцій класного керівника-вихователя, педагога-психолога, соціального педагога. В літературі представлені різні аспекти підготовки педагогічних кадрів: за ступеневою системою (М.І.Шкіль.

⁹⁵ Струманський В.П. Концептуально-структурний зміст виховання і виховної роботи в прогностичних проєкціях української наукової педагогіки // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. 1994. №2. С. 124-127.

Г.П.Грищенко, А.М.Бойко, В.О.Пашенко, В.Н.Гончаров), розробка системи активних форм, засобів активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі викладання педагогічних дисциплін (Б.С.Кобзар, М.Д.Ярмаченко, Н.М.Тарасевич), варіативних занять у педагогічному закладі (А.М.Бойко, М.В.Гриньов, Н.М.Дем'яненко), модульне навчання (А.М.Алексюк, П.А.Юпявіченс), технологія виховання (І.С.Дмитрик, І.П.Підласий, Т.Я.Василенко, Я.І.Бурлака, технологія навчання (П.У.Крейтсберг, І.Е.Унт, Е.В.Круль, Ф.Янушкевич), розвиток педагогічної творчості вчителя (К.Ангеловські, О.Є. Антонова, Н.В.Кічук, Г.П.Шевченко, Б.С.Кобзар), гуманізація професійного становлення учителя (І.Д.Бех, Е.С.Барбіна, Г.О.Балл, О.П.Кондратюк), розвитку комунікативної культури педагога (С.Б.Єлканов, М.Д.Касьяненко, М.О.Лазарєв, Л.В.Кондрашова).

Таким чином, підвищення ефективності підготовки вчителя-вихователя відбувається різноаспектно. Одним із перспективних і продуктивних напрямків є використання педагогічної технології у навчальному процесі й процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Розглянемо даний напрям детальніше.

Аналіз зарубіжної літератури показав, що в сучасних педагогічних дослідженнях з цієї проблеми можна виділити два основних напрями:

✓ перший – це розробка і застосування технології у навчанні або технізація процесу навчання (від програмованого навчання до застосування інформаційної технології – ЕОМ, комп'ютеризованих систем збереження інформації);

✓ другий – "технологічний" підхід до побудови навчання в цілому, або технологія навчання. Наше дослідження здійснювалося в межах другого підходу.

У центрі наукового пошуку знаходиться проблема результативності навчання, підготовки фахівців. В останні роки формуються нові технології інтенсивного, концентрованого, проблемного, контекстового, блоково-модульного навчання.

Реалізація зазначених підходів простежується через упровадження у практику систем навчальної роботи, створених педагогами-майстрами. Проте поняття "педагогічна технологія" до 80-х років майже не розглядалося у вітчизняній літературі, хоча окремі його аспекти досліджувалися науковцями. Разом з тим у зарубіжній літературі, починаючи з 70-х років ХХ століття видбувалися інтенсивні розробки визначеного напрямку. "Специфіка педагогічної технології полягає у тому, що в ній конструюється і здійснюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей" (М.А. Кларін), а звідси і високої результативності. Саме поняття "технологія навчання",

або "педагогічна технологія", формувалося під впливом системного підходу, "спрямованого на розв'язування дидактичних проблем шляхом управління навчальним процесом із точно заданими цілями, досягнення яких повинно підлягати чіткому опису і визначенню" (М.А. Кларін). На думку американських вчених педагогічна технологія – це дослідження з метою виявлення принципів і розробки прийомів оптимізації освітнього процесу, що ґрунтується на аналізі чинників, котрі підвищують освітню ефективність. За характеристикою японського вченого-педагога Т.Сакамото, педагогічна технологія являє собою впровадження в педагогіку системного способу мислення, який ще можна назвати "систематизацією освіти". Його сутність полягає в ідеї повної керованості навчальним процесом.

Науковці вважають, що сутністю сучасної технології навчання є визначення найбільш раціональних способів досягнення поставлених цілей. При цьому навчальний процес розглядається комплексно як система, яка потребує дослідження взаємозалежностей її складових. Звідси виникає потреба використання результатів пошуку, що отримані в різних галузях знань, зокрема, соціології, психології, кібернетики, математики та інших.

Таким чином, педагогічна технологія, з одного боку, виступає як науково обґрунтована практика навчання або системний метод організації навчально-виховного процесу; з другого – це галузь педагогіки, в якій об'єктом дослідження є процес навчання, засвоєння знань, а метою – розкриття зв'язків і закономірностей, що діють у цьому процесі і які забезпечують його раціональну побудову і досягнення запланованого результату.

Теоретичний огляд літератури, аналіз стану педагогічної підготовки майбутніх вчителів у різних регіонах України (педагогічні заклади міст Києва, Луганська, Полтави, Рівного, Луцька, Черкас, Кам'янець-Подільського, Умані та інших), засвідчили наявність істотних недоліків у системі педагогічної освіти. Це насамперед стосується навчальних планів, програм і підручників. Для того періоду була характерна уніфікація навчальних планів, форм та методів підготовки вчительських кадрів, хоча останнє не призводило до будь-якої усталеності, бо "... вони майже щороку зазнавали змін, удосконалювалися, поліпшувалися". Однак ці "...часті зміни навчальних планів не завжди були вмотивовані і не сприяли істотному вдосконаленню навчально-виховного процесу, а головне – його кінцевому результату – підготовці висококваліфікованих фахівців".

Слід зазначити, що типовий навчальний процес у педагогічних закладах освіти мав загальні негативні ознаки, які були притаманні вищим навчальним закладам взагалі, а саме: одноманітність, обмеженість,

байдужість, повільність, нівелювання особистості і в цілому – орієнтація на підготовку спеціалістів-конформістів (В.А.Козаков).

Професійне становлення педагога-вихователя відбувалося під впливом трьох циклів дисциплін, які вивчалися у педвузах: суспільних, психолого-педагогічних і спеціальних. Проте на педагогічні науки відводилося всього 10% навчального часу проти 25% у розвинутих зарубіжних країнах (США, Англії, Німеччині). Заідеологізованість суспільних і педагогічних дисциплін, відрив вищої педагогічної школи від життя, формалізм, знеособленість педагогічного процесу призводив до того, "що вузи готували педагогічно некомпетентних учителів...".

Педагогічний цикл включав наступні дисципліни: вступ до спеціальності, педагогіку школи, історію педагогіки, окремі методики, спецсемінари і спецкурси з актуальних проблем теорії і методики виховання й навчання. Наприклад, у Житомирському державному університеті імені Івана Франка проводилися спецсемінари, на яких обговорювалися питання роботи класного керівника, вихователя груп продовженого дня, методики виховної роботи.

Аналіз програм педагогічних курсів засвідчив їх недосконалість. Наукові дослідження з проблеми теорії і змісту освіти (Б.С. Кобзар, В.В.Краєвський та ін.) свідчать про те, що навчальні програми повинні відображати тезаурус знань, умінь, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, міжсуб'єктні взаємодії. Одночасно структурний аналіз освіти повинен включати процесуально-технологічну підсистему за ознакою "процес – результат".

Однак у програмах традиційно висвітлювався лише перший елемент - знання у вигляді наукових ідей, теорій, законів, принципів, системи понять. Інші елементи у програмах не конкретизувалися: був відсутній перелік основних навчально-виховуючих, розвивальних цілей і планований рівень їх досягнення, а також перелік загально педагогічних умінь як практичний результат вивчення педагогічних курсів, не вказувалися проблеми, які студенти повинні навчитися творчо вирішувати, відсутній і перелік типових професійно-педагогічних задач, котрі студенти повинні навчитися розв'язувати, не виділялися форми і засоби контролю провідних компонентів змісту навчального предмету. Названі компоненти програми розроблялися творчо працюючими викладачами самостійно.

Відзначені недоліки характерні і для підручників з педагогічних дисциплін. Як зазначають у своїх дослідженнях В.В.Сагарда, Р.П.Скульський, Г.О.Стефанівська, вони потребують значного оновлення змісту, усунення кон'юнктурщини, схоластики, догматизму та ідеологічних установок адміністративно-командної системи у вигляді

декларативних схем, гасел, огульної критики зарубіжної педагогіки, її несуттєвих поверхових протиріч. Справедливо наголошено, що заідеологізованість чинних у попередні роки навчальних програм педагогічних курсів дійсно не сприяла засвоєнню студентами специфічних завдань різних типів середніх освітніх установ і організації навчально-виховного процесу в них, не націлювало фахівців на творчих пошук.

Результати аналізу навчальних планів, програм, посібників з педагогічних курсів стосовно їх виховуючої, розвивальної спрямованості, дають можливість зробити наступні висновки:

1) цілі вивчення навчально-виховної інформації зазначених дисциплін слабо співвідносяться з цілями функціонування підсистеми "школа" як складової педагогічної освіти";

2) навчальна інформація переважно висвітлюється репродуктивним способом, увага акцентується на змістову інформацію без розкриття її виховного потенціалу;

3) недостатнє значення приділяється розкриттю суттєвих протиріч педагогічної дійсності, що не сприяє наступності в роботі ЗВО і школи;

4) навчальна інформація нерідко має негативну спрямованість у зв'язку із значною заідеологізованістю і знеособленістю їх змісту. Це призводило до того, що процес викладання педагогічних дисциплін, їх зміст, інформація про способи оперування знаннями цілковито залежали від майстерності викладача.

Актуальність визначеної проблеми, підтвердження зроблених висновків показали і результати опитування, яке проводилося серед учителів Житомирської області, викладачів, студентів Житомирського, Рівненського, Кам'янець-Подільського, Ізмаїльського педагогічних закладів вищої освіти, їм було запропоновано оцінити важливість та частоту застосування різноманітних форм та методів роботи, які частіше застосовуються у школі і педагогічному ЗВО, а також проаналізувати причини, що заважають повністю реалізувати наявний творчий потенціал учасників педагогічного процесу. Результати опитування такі: викладачі і вчителі досить високо оцінили можливості традиційних і нетрадиційних форм та методів навчання.

Однак у практичній діяльності респонденти фактично надають перевагу репродуктивним, інформаційним засобам навчання, які слабо стимулюють розвиток активності, самостійності, творчості учнівської і студентської молоді. Лише третина творчо працюючих педагогів (33%) постійно звертається до активних форм та методів навчання, ґрунтуючись

на нових технологіях навчальної роботи, передовому досвіді. Це призводить до посилення негативного ставлення з боку молоді до процесів навчання і виховання і низький престиж освіти в цілому.

Крім того нами ще на початковому етапі дослідження проводилося опитування випускників Житомирського, Луганського педагогічних закладів вищої освіти, а також молодих учителів різних регіонів України (760 осіб) стосовно пропозицій щодо покращення професійної підготовки вчителя-вихователя.

Переважає більшість опитуваних наголошувала на необхідності посилення практичної і технологічної спрямованості педагогічних курсів і наближення викладання до потреб середніх освітніх закладів, учнівської молоді, введення у навчальний процес системи педагогічних задачних ситуацій, педагогічної техніки: впровадження гнучких, варіативних форм, методів, прийомів виховної роботи із різними категоріями учнівської молоді (від педагогічно занедбаних до обдарованих дітей). Випускники вважали, що "педагогіка – наука, яка потребує не менше уваги, аніж, наприклад, математика або фізика".

Зверталася увага і на питання вдосконалення різних видів педагогічних практик та їх соціальну спрямованість з тим, щоб студенти вже з молодших курсів могли постійно спілкуватися з учнями, досвідченими вчителями, поступово збагачуючи свій досвід, знання та педагогічні вміння.

Резюмуємо: огляд літератури, вивчення навчальних планів, програм, посібників, опитування вчителів, викладачів, студентів підтверджує необхідність внесення суттєвих змін у процес викладання педагогічних дисциплін з метою посилення підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з учнівською молоддю⁹⁶.

⁹⁶ Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Науково-методичний посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.; Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ–Чернівці, 2018. 296 с.; Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. Посібник. К.: МАУП, 2000. 312 с.; Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посібник. К.: Вища шк., 2005. 343 с.; Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В.І.Луговий (заст. голови), О.М. Топузов (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.

2.4. ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ТА ЇХ РОЛЬ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

У сучасному світі відбувається криза світогляду, зміна пріоритетів, переоцінка цінностей. Спостерігається й тенденція до зростання негативних явищ у молодіжному середовищі. Особливі труднощі виникають у процесі становлення молоді людини. Сформувати ціннісні орієнтації у сучасних умовах досить важко, оскільки продукування "конфліктної культури", яка культивується у зарубіжних засобах інформації і з їхньої подачі – в Україні, призводить до морального вакууму, коли втрачаються моральні ідеали. Наслідком цього є пасивність, втрата інтересу до навчання, безвідповідальність, бездуховність, низький рівень соціальної мотивації, жорстокість, конфліктність, гасла сексуальної свободи, чисельні правопорушення, надто прагматичний погляд на життя. Водночас виникає проблема недооцінки виховної роботи зі студентами. Ці особливості маємо враховувати у системі вищої освіти, де закладається підґрунтя наукового світогляду, моралі, духовності, прилучення до історико-культурних традицій, відбувається розвиток природних обдарувань, задатків, професійних інтересів молоді⁹⁷.

Зростаючі вимоги до рівня кваліфікації і соціальної відповідальності педагогів потребують удосконалення системи педагогічної освіти, яка є основним джерелом поповнення педагогічних кадрів, про що йдеться у проекті Концепції розвитку педагогічної освіти. Разом з тим, виникає потреба у посиленні ціннісно-морального виховання майбутніх учителів та їх підготовки до формування моральних якостей учнівської молоді морального виховання.

Нова соціокультурна ситуація вимагає переосмислення мети морального виховання особистості, його провідних теоретико–методологічних принципів, змісту, форм, організації та критеріїв ефективності. Модернізація національної системи виховання потребує спільної роботи вчених і практиків, що має бути спрямована на створення інтегрованої системи навчально-виховного процесу морального спрямування, оволодіння педагогами інноваційними технологіями виховного процесу. Інноваційний підхід має ґрунтуватися на принципах демократизму, гуманізму, особистісно–орієнтованих методиках виховання.

Про необхідність суттєвих змін у виховній теорії та практиці свідчать дослідження ряду науковців (Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.О. Бодальов, А.Б. Боссарт, Р.Г. Гурова, І.Д. Демакова, І.А. Зязюн, В.О. Караковський,

⁹⁷ Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. С. 10.

І.С. Кон, В.Т. Лісовський, Т.М. Мальковська, О.В. Мудрик, Т.І. Сущенко, В.П. Струманський, І.О. Трухін, К.І. Чорна). О.В. Сухомлинська виділяє компоненти кризового стану освітнього простору і виховання, зокрема:

1) організація змісту, форм та методів виховання скоріше базується на негативному, ніж на позитивному;

2) у пріоритетах реформування освіти увага акцентується на обґрунтуванні й закріпленні нового змісту освіти, на розвиток інтелекту і при тому недостатньо враховується у цьому процесі формування морального, етичного потенціалу особистості;

3) висування на передній край ідей формування національної еліти, закладів для обдарованих і залишається поза увагою загальноосвітня школа як найбільш масовий навчально-виховний заклад;

4) на сьогодні заклади освіти не завжди постають визначальними джерелами, чинниками виховного процесу.

Виховна діяльність – особливий вид суспільно–корисної діяльності дорослих людей, яка свідомо спрямована на підготовку молодого покоління до життя відповідно до нових економічних, політичних, соціокультурних умов.

Зазначимо, що й нині інститут педагогів-вихователів знаходиться у кризовому стані і не відповідає сучасним потребам суспільства. У закладах вищої освіти існують різні позиції щодо морального виховання студентської молоді: від повної відмови від виховної роботи, оскільки студенти, на думку частини викладачів – це дорослі люди до авторитарної позиції, яка потребує повного контролю за діями студентів.

Такі позиції призводять до ігнорування інтересів та потреб студентської молоді. До основних недоліків виховної діяльності педагога вишу слід віднести: невизначеність виховних цілей і завдань, безсистемність, стихійність, знеособленість навчально-виховного процесу, масовість і заорганізованість, недостатнє володіння сучасними методами, технологіями, низький рівень психолого-педагогічних, соціальних, історико-педагогічних знань⁹⁸.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей ціннісно–морального виховання майбутніх педагогів та підготовки їх до морального виховання учнівської молоді в сучасних умовах у контексті термінологічного та практико орієнтованого підходів.

⁹⁸ Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. С. 11.

Проаналізуємо різні підходи до категорії "мораль", яка має непересічне значення. Існує множина висловлювань філософів, просвітителів, педагогів, науковців щодо поняття "мораль". До характерних рис моралі можна віднести суперечність особистісного й суспільного, суцього і належного, чуттєвого і раціонального, спрямованість на досягнення щастя і духовна суверенність, історична мінливість і діалектичний взаємозв'язок моральних цінностей.

Багатоманітність і деяка розкиданість висловлювань щодо поняття "мораль" вписується певною мірою у багатогранність цього поняття. Різні погляди науковців і просвітителів доповнюють один одного і спрямовують до розуміння глибини і багатогранності проблеми моральності і тим самим сприяють досягненню і розумінню її сутності.

В їх основі – протиріччя, які мають об'єктивний характер, оскільки породжуються об'єктивними умовами, що призводить до виникнення і формування проблем, які виникають в результаті усвідомлення суб'єктом певних протиріч. У психології під проблемою розуміється усвідомлення неможливості вирішити протиріччя, подолати існуючі труднощі засобами наявного знання і досвіду. І. Кондак розглядає проблему як завдання, вирішення якого орієнтоване не стільки на досягнення практичного результату, скільки на вироблення нової або рефлексію існуючої методологічної позиції⁹⁹. Виявлені протиріччя відображають не тільки проблеми сучасної студентської молоді, але й по суті всього суспільства в цілому, від їх вирішення залежить не тільки сьогоднішній, але й завтрашній день нашого суспільства.

Питання про моральність поглиблюється через уявлення про роль моралі у духовному житті суспільства. Призначення і цінність моральності виявляється у співвідношенні з політикою, культурою, мистецтвом, наукою, релігією. Мислителі минулого вміло виявили перспективи піднесеного й облагородженого впливу моралі на різні сфері суспільного життя. На основі аналізу понять можна виявити співвідношення основних понять моралі та інших цінностей культури (совість і влада, мета і засоби, добро і краса, добро й істина, розум і віра). Вони являють як пари протилежних і рівною мірою власних (владних) сил (добро – зло, справедливість – несправедливість, честь – безчестя та ін.), що свідчить про їх амбівалентність.

Всезагальність моральних принципів приводить до того, що вони пронизують усі сфери життя, наповнюючи їх ціннісним змістом. Моральність ніби одухотворює оточуючий світ, і завдяки цьому життя набуває виміру безсмертя. Усе, що має значення для життя людини (труд,

⁹⁹ Лоренц К. Агрессия (так называемое "зло"): Пер. с нем., 1994.

матеріальні блага, світ, природа, сім'я) в особливій ціннісній проекції відображається в її свідомості і почуттях. Людина постійно привносить ціннісне бачення і відчуття життя у своєму ставленні до світу та іншим людям. Звертання до досвіду моральної мудрості найкраще свідчить про ціннісний кут переломлення нашого світосприйняття¹⁰⁰.

Суб'єктивне ставлення до виконуваної діяльності, до свого життя реалізується у зверненні людини до своїх внутрішніх резервів, потенціалу розвитку, можливостям вибору засобів дій і побудови певної стратегії діяльності, поведінки і життя в цілому. Таким чином, перед психолого–педагогічною наукою гостро стоїть проблема розвитку потенціалу особистості, знаходження внутрішнього ресурсу, що дозволяє їй бути справжнім суб'єктом життєдіяльності, здатною справлятися з несприятливими подіями, життєво важливими проблемами, оскільки невирішені проблеми не дозволяють молодій людині ефективно розвиватися, адекватно оцінювати себе, своє життя.

На основі аналізу педагогічної літератури (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський), можна розкрити сутність морального виховання: мораль визначає загальні принципи поведінки, вона – основа усіх людських цінностей, суспільство твориться моральними початками. Цінності морального виховання сприяють соціалізації особистості, можливості стати хорошими громадянами, переконаними патріотами, надійними батьками, добросовісними трудівниками. Крім того засоби морального виховання розкривають кращі сторони особистості, розвивають прагнення до досконалості та ідеалу, орієнтують на майбутнє, сприяють формуванню достойних членів свого покоління (рис.1).

Моральність – основа усіх людських цінностей. Мерило, критерій моральності – це практична діяльність, яка ґрунтується на благородних думках, тому важливо навчити молодь мислити достойно.

У цьому контексті пізнавальною є монографія А.В. Донцова, в якій розглядаються проблеми формування моральної культури майбутніх учителів на основі аналізу опосередкованих механізмів морального розвитку особистості¹⁰¹.

Молоді люди прагнуть до самостійності, бути відповідальними за свої дії, тобто стати суб'єктом своєї життєдіяльності. К. Лоренц зазначає,

¹⁰⁰ Разум сердца. Мир нравственности в высказываниях и афоризмах /Сост.: В.Н. Назаров, Г.П.Сидоров, 1990. С. 23-24.

¹⁰¹ Донцов А. В. Моральна культура вчителя: монографія. Х.: ХНУ имени В. Н. Каразіна, 2008. 240 с.

що саме людина є творцем, відповідальною за все те, що вона спричинила і створила, суб'єктом своєї життєдіяльності¹⁰².



Рис. 1. Цінності морального виховання

С.Л.Рубінштейн розробив філософсько–психологічну концепцію особистості як суб'єкта життєвого шляху в контексті нового підходу в психології, що ґрунтується на понятті філософської антропології про суб'єкта як іманентного джерелу активності. Учений доповнив його дефініціями самодетермінації, саморозвитку та самовдосконалення. Сформульовано положення про необхідність вирішення трьох основних особистісних завдань самовизначення: організації і реалізації індивідуальної поведінки; самореалізації в умовах суспільного примусу; контролю свідомості над стихією власних потягів.

Функціональна доступність визначених завдань індивіда (відповідно досягнутого функціонального й особистісного розвитку) характеризує рівень індивідуального життя і масштаби людської особистості, кожен з яких є відображеним показником суб'єктності, що відбулася.

Тим самим філософсько–психологічна концепція С.Л. Рубінштейна задає функціональні рамки визначення суб'єкта через його здатність певним (ціннісним) чином реагувати на своє життя, здійснювати його й об'єктивувати себе в ньому.

Змістовим наповненням цієї категорії стало уявлення про безперервне вдосконалення і розвиток "по висхідній" як відмітну рису суб'єктного способу життя. Категорія суб'єкта виявилася парадигмальною саме для вітчизняної психології, а визначення суб'єкта в якості базової

¹⁰² Лоренц К. Агрессия (так называемое "зло"), 1994.

психологічної категорії за останні роки отримало статус загально визнаного положення.

Проаналізуємо роль виховання у моральній проєкції. Прилучення молоді до моральної культури здійснюється шляхом виховання і самовиховання. З погляду В.М. Бехтерева, "Тільки правильно зрозуміле і правильно виконане виховання дає можливість не тільки прививати найкращі суспільні ідеали, але й втілювати їх у життя"¹⁰³.

Роль виховання традиційно ґрунтувалася на його незмірній морально-перетворювальній силі. Ще Демокрит зазначав, що справжнє виховання за глибиною свого впливу на людину "подібне природі"; воно "перебудовує людину і перетворюючи, створює їй другу природу". Природа і виховання подібні.

Ці думки стають ніби гуманістичним символом необмежених можливостей удосконалення людини на шляху від природного стану до ідеалу всебічного розвитку особистості. Виховання, на думку Ж.Ж. Руссо. К.Д. Ушинського, може створити для людини другу природу за умови переходу ідей такого виховання у переконання вихованців, а переконання у звички, яка бере початок у юні роки.

Зазначаючи соціально-історичну роль виховання, наголосимо, що його морально-перетворювальні можливості витікають із ідеї мінливості, що вимагає перетворення світу і відповідно морального вдосконалення людини.

Загальна мета виховання – всебічний і гармонійний розвиток особистості – відображає різні аспекти цього процесу. З погляду філософів, педагогів, учених (Г.Гегель, Г.Спенсер, А.Дістервег, В.М. Бехтерев, А.С. Макаренко) виховання має на меті зробити людину самостійною істотою, тобто істотою зі свobodною волею, за допомогою самодіяльності; Мета виховання передбачає формування істоти, здатної управляти собою, створення діяльної особистості у кращих ідеалах суспільного життя, в ідеалах істини, добра і краси; виховання має створювати особистість із самостійної ініціативою, з критичним відношенням до всього оточуючого виховати людину-творця, людину-громадянина. Ми маємо виховувати щасливу людину, корисних громадян (А.С. Макаренко).

Мета виховання полягає не тільки у тому, щоб примусити людей робити добрі справи, але й знаходити в них радість, не тільки бути справедливими, але й жадати справедливості.

Нами було досліджено категорію "виховання" в системі психолого-педагогічних понять за допомогою методу контент-аналізу. Виявлено –

¹⁰³ Бехтерев В. М. Вопросы общественного воспитания / Психо-неврол. Ин-т. М.: Тип. Т-ва Кушнерев и К°, 1910. 41 с.

виховання розглядається як: соціально-історичне явище, що концентрує соціальні надбання людства, процес передачі і засвоєння соціального досвіду, духовної культури, спрямований на розвиток особистості; виховання є процес, водночас вплив на розвиток особистості, або система впливів суспільства, зовнішніх умов, суб'єктів педагогічного впливу; взаємодія суб'єктів і об'єктів виховання; спільна діяльність усіх учасників виховного процесу; управління процесом формування особистості.

Подальше дослідження, що пов'язане з особливістю морального виховання поглибило наше уявлення про його сутність та природу. З погляду філософів, просвітителів, у вихованні криється велика таїна вдосконалення людської природи, людина може стати людиною тільки шляхом виховання. (І. Кант), і чим більш досконале виховання, тим щасливіші народи (К.Гельвецій)¹⁰⁴.

Саме гарне виховання надійніше всього захищає людину від тих, хто погано вихований. Головне питання морального виховання молоді – як треба виховувати, які існують можливості морального впливу на особистість. Моральний вплив стає можливим завдяки тому, що людина не може залишатися байдужою до оцінки і думкам інших людей. Завдяки вихованню розкриваються кращі сторони людини, її прагнення до морально вищого, до досконалості й ідеалу.

Моральне виховання має бути орієнтоване на майбутнє. В.О. Сухомлинський у своїй роботі "Батьківська педагогіка" зазначав, що кожна миттєвість тієї роботи, яка називається вихованням, – це творення майбутнього. Від виховання залежить і майбутнє країни. Виховання має спиратися на дві основи: моральність і розсудливість.

Перша підтримує добродетель, друга – захищає від чужих вад (Н. Шамфор)¹⁰⁵. Все виховання зводиться до того, щоб самому жити добре, самому виховуватися: тільки такі люди впливають на інших, виховуючи їх. (Л.М. Толстой). Виховання означає живлення здібностей дитини, істинне виховання складається не стільки з правил, скільки виражене у вправах (Ж.Ж. Руссо)¹⁰⁶.

З погляду В.О. Сухомлинського виховання особистості – це виховання такої стійкої основи, завдяки якій людина сама стає джерелом благотворного впливу на інших, сама виховується і в процесі самовиховання ще більше утверджує себе, власне моральне підґрунтя. Виховання спирається на дві основи – моральність (підтримує добродетель) та розсудливість (захищає від чужих вад). Виховання –

¹⁰⁴ Разум сердца. Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / Сост.: В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров, 1990. С. 445.

¹⁰⁵ Разум сердца. С. 450.

¹⁰⁶ Разум сердца. С. 449.

справа совісті, освіта – справа науки. Ці види пізнання доповнюють один одного.

Слід окремо зупинитися на питанні мистецтва виховання. Чимало філософів, просвітителів, педагогів підкреслювали, що виховання потребує мистецтва та таланту вихователів. Проте виховання багатьом уявляється масовим і повсякденним заняттям, щоб бути мистецтвом. У зв'язку з цим видатний педагог К.Д. Ушинський наголошував "мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім здається справою знайомою і зрозумілою, і деяким навіть легкою – і тим більш зрозумілою і легкою воно здається, чим менше людина з ним знайома, теоретично і практично"¹⁰⁷.

Одна з гострих проблем виховання полягає у тому, що нерідко самі обставини, вимоги життя прирікають його на положення ремесла, тоді як за своєю суттю воно зобов'язане бути мистецтвом, що не терпить ніяких шаблонів. У практиці морального виховання необхідно враховувати психологічні та вікові особливості особистості, оскільки його основи закладаються у дитинстві, коли формується підґрунтя майбутньої моральності людини. Водночас зазначимо, що людина виховується всім життям і впродовж всього життя. Кожен вік – дитинство, отрочтво, юність, зрілість, старість – має своє моральне обличчя й моральний світ, і нерозуміння цього положення ускладнює спілкування людей різного віку.

Саме тому великі вимоги ставляться до особистості вихователя. І. Кант зазначав, що вихователь має бути істотою вищого порядку. Проте педагоги-вихователі мають усвідомити особливу роль виховання як наймогутнішого знаряддя, що дане людині для впливу на інших людей (Л.М. Толстой). Платон зазначав, що істинне виховання те, що з дитинства веде до добродійності, змушуючи людину пристрасно бажати і прагнути стати досконалим громадянином, що вміє справедливо підкорятися чи ж справедливо владарювати¹⁰⁸.

Відтак, у соціально-педагогічному аспекті виділимо загальні вимоги, які ставляться до майбутнього педагога-вихователя: справжній вихователь повинен мати дар, талант, покликання до виховання; високі моральні якості, добродійність; володіти мистецтвом виховання, педагогічною майстерністю; впливати на молоду людину з метою розвитку її здібностей, розуму, моральних якостей, зокрема доброчесності, самостійності, формувати діяльну людину, яка, здатна управляти собою. А.С. Макаренко вважав, що треба навчити майбутніх учителів виховувати особистість. Таке навчання має передбачати організацію характеру

¹⁰⁷ Ушинський К.Д. Собр. соч. В 11 т. М., 1951. Т. 8. С. 11 Собр. соч.: В 24 т. 1913. Т.18. С. 11.

¹⁰⁸ Разум сердца. Мир нравственности в высказываниях и афоризмах, 1990. С. 446-448.

педагога, виховання його поведінки, а вже потім оволодіння спеціальними знаннями і навичками, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем. У свій час видатний педагог наголошував, що процес виховання може бути логічно виділений і може бути виділена майстерність вихователя. Він виокремлював процес виховання від процесу освіти¹⁰⁹.

Відтак, моральне виховання – це цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття і поведінку вихованців з метою формування у них моральних якостей, які відповідають вимогам суспільної моралі¹¹⁰. У підготовці майбутніх педагогів до морального виховання особистості можна виділити два основних завдання:

- 1) самі майбутні педагоги мають набути високий рівень моральної культури, вихованості;
- 2) оволодіти мистецтвом ціннісно–морального виховання особистості у процесі навчання у виші.

У зв'язку з цим виникає потреба у розробці спеціального курсу "Ціннісно–моральне виховання особистості майбутнього педагога". Пропонуємо проект програми цього спецкурсу.

Мета курсу – сформуванню у майбутніх педагогів уявлення про загальні закономірності ціннісно-морального виховання і розвитку особистості, про основні методи діагностики, напрями та методіку, способи ціннісно-морального виховання.

Завдання навчальної дисципліни:

- формує уявлення про специфіку ціннісного-морального виховання та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу;
- знайомить з основними підходами, теоріями і концепціями морально-ціннісного виховання та основними категоріями морального виховання та розвитку особистості;
- знайомить з умовами і факторами ціннісного-морального виховання та розвитку особистості й особливостями здійснення морального вибору;
- сприяє формуванню у майбутніх педагогів моральної свідомості, моральних почуттів;

¹⁰⁹ Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности, 1972. С. 144.

¹¹⁰ Практикум з педагогіки: навч. метод посібник / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2017. 3-тє вид., доп. і перероб. С. 392.

- надає можливість практичного засвоєння методів и методик діагностики морально-ціннісного виховання особистості;
- сприяє оволодінню майбутніми педагогами формами, методами, технологіями ціннісно-морального виховання особистості.

Курс може включати наступні модулі.

Модуль 1. Предмет, об'єкт та завдання спецкурсу "Ціннісно-моральне виховання особистості майбутнього педагога". Порівняльний аналіз понять: мораль, моральність; моральний ідеал, моральні норми і цінності, моральна мотивація; виховання, моральне виховання, мистецтво виховання, ціннісні орієнтації, особистісні смисли, взаємозв'язок морального і ціннісного виховання особистості.

Модуль 2. Філософські основи моралі. Основні підходи, теорії і концепції ціннісно-морального виховання особистості. Етика в філософії. Основні функції моралі в етиці. Способи обґрунтування моралі в філософсько-етичних концепціях. Дослідження Ж.Піаже про особливості моральних суджень дітей. Теорія моральної свідомості К.Гілліган. Умови і чинники ціннісно-морального виховання та розвитку особистості й особливості здійснення морального вибору, що сприяють можливості практичного засвоєння методів и методик.

Модуль 3. Діагностики морально-ціннісного виховання особистості. Провідні принципи і методи діагностики морально-ціннісного розвитку особистості. Основні методики діагностики морального виховання особистості. Основні методики діагностики ціннісного розвитку особистості. Програми цілеспрямованого впливу на морально-ціннісний розвиток молодшої людини. Сучасні програми позитивного розвитку особистості.

Модуль 4. Методика формування моральної вихованості майбутнього педагога. Основні напрями морального виховання особистості. Етапи формування моральних якостей особистості (етап формування моральної свідомості, етап формування моральних почуттів, етап організації моральної діяльності особистості).

Майбутні педагоги мають глибоко усвідомити мету морального виховання: формування в особистості стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі; залучення учнів до участі у практичній діяльності.

Важливо відзначити, що, творчий характер діяльності вчителя значно посилюється, коли в дію, на думку погляду А.В. Донцова, вступають соціально зумовлені моральні мотиви: почуття обов'язку, любов до професії, бажання творити добро, прагнення до самоствердження і набуття певного соціального статусу, до визнання успіхів з боку

оточуючих і громадськості, прагнення творити за законами краси, бажання відчувати моральне задоволення від результатів педагогічної праці тощо.

Крім того до основних напрямів морального виховання особистості в закладах середньої освіти віднесено:

- ◆ формування в учнів моральної свідомості, основними категоріями якої є моральний ідеал, моральні норми і цінності, моральна мотивація, етична оцінка;

- ◆ розвиток моральних почуттів в учнів, а саме: гуманізму, гідності, сумління, обов'язку, відповідальності, принциповості, товариськості, доброти, поваги до людей, милосердя тощо;

- ◆ формування досвіду поведінки, яка відповідає прийнятим у суспільстві етичним нормам і традиціям; прищеплення моральних звичок;

- виховання доброти, чуйності, готовності прийти на допомогу будь-якій людині у важкій ситуації, здатність співчувати, виховувати внутрішню потребу жити та діяти за принципами загальнолюдської моралі;

- послідовне прилучення дітей і підлітків до моральних норм суспільства;

- формування позитивного морального досвіду самих дітей;

- спрямування їх свідомості, почуттів, поведінки на оволодіння і реалізацію моралі суспільства;

- формування патріота-громадянина, достойного члена суспільства.

Представимо детальніше етапи формування моральних якостей особистості.

1. Етап формування моральної свідомості, передбачає засвоєння системи знань про норми і правила моральної поведінки шляхом моральної освіти. Полягає у розкритті студентам змісту загальнолюдських цінностей і обґрунтування їх значення для суспільства у цілому й особистості кожного студента зокрема.

2. Етап формування моральних почуттів, який полягає у перетворенні знань на переконання, переході їх у дієво-вольову сферу особистості.

Етап організації моральної діяльності студентів, який передбачає залучення до загальноприйнятих норм і правил поведінки на основі формування моральної свідомості і моральних почуттів (див. Рис. 2).

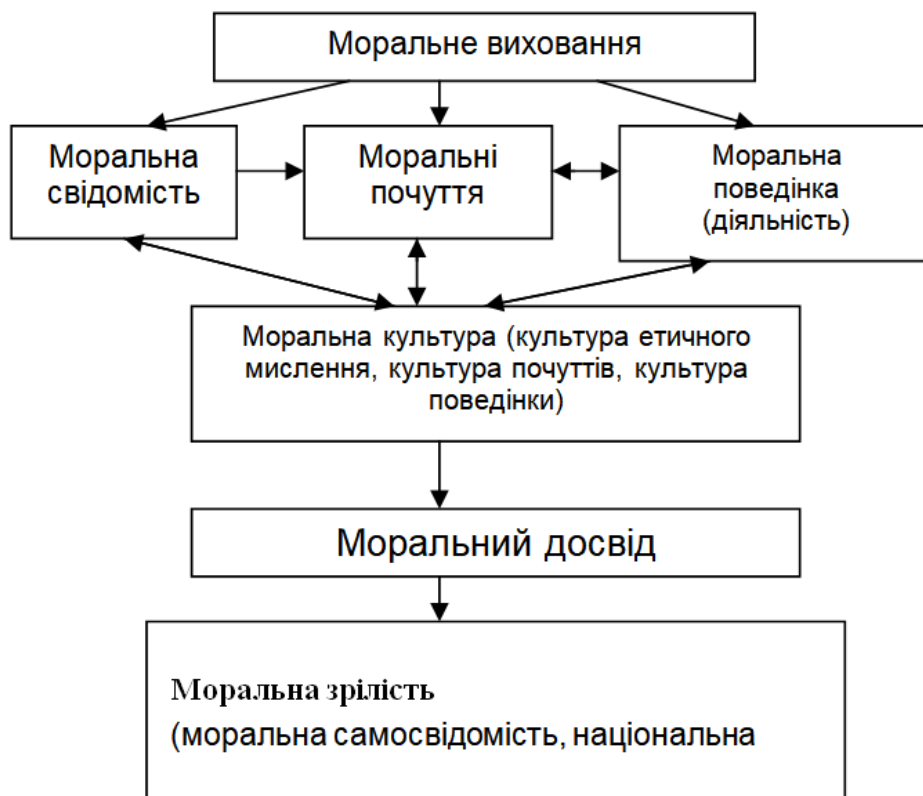


Рис. 2. Механізм формування моральних якостей особистості

Всі наведені компоненти виховного процесу мають сенс лише у єдності і взаємозв'язку. Кожен з них, взятий окремо, не може забезпечити формування моральної особистості. Формування моральної свідомості та поведінки учнівської та студентської молоді – єдиний, безперервний процес. Бесіди, дискусії про моральність лише тоді стануть ефективними, коли вони поєднуються з різноманітною суспільно–корисною діяльністю – навчальною, науково–дослідною, трудовою, спортивно–оздоровчою, естетичною, у процесі якої учні/студенти оволодіють досвідом моральної поведінки¹¹¹.

Висновки. Очікуваний результат: високий рівень сформованості моральної культури, моральної вихованості майбутніх педагогів, яка проявляється у моральній зрілості особистості, відповідальності за свої дії і вчинки. Відтак, моральна культура студента визначається науковцями як інтегративна якість, що включає систему моральних знань, умінь і відносин, її стрижнем є моральний ідеал особистості. Без високої моральної освіченості педагог не зможе виконати свої професійні обов'язки. Дієвість моральної освіти проявляється не тільки в знанні

¹¹¹ Практикум з педагогіки: навч. метод посібник / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2017 . 3-тє вид., доп. і перероб. С. 396.

основних положень моралі, умінні теоретично вирішувати професійно–моральні проблеми, а перш за все у формуванні високих моральних переконань, мотивів поведінці, самих учинків, а також моральних відносин. У процесі формування моральної культури особистості виокремлюються моральні цінності, що становлять частину загальнолюдських цінностей. Моральне свідомість і самосвідомість особистості формуються в процесі її взаємодії з оточуючими.

Таким, чином, тільки за умови безперервної духовної і практичної діяльності майбутні педагоги у процесі самореалізації та вирішенні реальних проблем, можуть досягти моральної зрілості і здатності виховувати морально виховану особистість.

2.5. КАТЕГОРІЯ "ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ" ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Серед важливіших особистісних якостей педагога науковці виділяють поняття "відповідальність". Багато уваги цієї категорії приділив Г.П. Васянович. Він розглядає різні аспекти цього поняття. Так, М. В. Савчин вивчає психологічний аспект відповідальності (взаємозв'язок свідомості, мислення, буття і відповідальної діяльності особистості; розкриває процесуальні аспекти проблеми мотивації відповідальної поведінки та ін.). Вчений виокремлює інтегральну, вибіркочу, прагматичну, статусну та інші види відповідальності особистості¹¹².

Відповідальна особистість, на думку вченого, відбувається тоді, коли вона шукає і знаходить сенс життя. Предметом досліджень М. І. Сметанського головною була соціальна відповідальність особистості педагога. Вчений доводив, що для успішного формування соціальної відповідальності вчителів мають бути забезпечені такі умови:

- 1) створення зацікавленості особистості у праці та її результатах;
- 2) формування суб'єкта відповідальних дій: пізнавальних, вольових та діяльнісних компонентів його відповідальності;
- 3) наявність гуманно орієнтованого соціального контролю та об'єктивної оцінки дій кожного суб'єкта¹¹³.

Проблемі морально-правової відповідальності педагога присвячена монографія Г.П. Васяновича. У названій праці автор акцентує увагу не лише на питаннях методології виховання, а й висвітлює окреслену проблему у філософсько-педагогічному контексті, та розкриває сутність і зміст взаємозв'язку моральної і правової відповідальності у педагогічній діяльності¹¹⁴. Зазначимо, що сьогодні проблема відповідальності розглядається в таких основних аспектах: філософсько-соціологічному, психолого-педагогічному, культурологічному та морально-правовому.

У сучасних умовах актуалізується проблема громадянської та моральної відповідальності особистості, тому категорія "відповідальності" постає основою її моральних цінностей та поширюється на всі сфери діяльності людини, а також суспільно-політичного, громадянського й

¹¹² Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки. Київ: Вид-во "Україна- Віта", 1996. С. 109-112.

¹¹³ Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя. Вінниця, Вінницький держ. пед. ін.-т ім. М. Коцюбинського, 1993. С. 25.

¹¹⁴ Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога: теоретико-методологічний аспект. Монографія / Вибрані твори у 7 т. Т.2. Львів: Норма, 2015. 352 с.

соціального життя. Особливе значення проблема відповідальності має для студентської молоді, оскільки юність – це період вибору життєвих цінностей, формування внутрішньої позиції по відношенню до себе, інших людей, до світу, моральних цінностей. Від розвитку та вдосконалення почуття відповідальності залежить розвиток й існування всього суспільства в цілому. Категорія "відповідальність" є предметом дослідження багатьох наук таких як філософія, педагогіка, психологія, аксіологія, етика та ін.

Ідея відповідальності знайшла своє відображення в історії філософії в зв'язку з темами свободи (свободи волі, прийняття рішення, свободи дії), зобов'язання й провини (О. М. Лисанюк, О. І. Ореховський). У класичній філософії вона частіше вивчалася у визначеному контексті й не завжди була термінологічно оформлена. Розуміння відповідальності залежить від розуміння свободи; при детерміністському погляді на людську діяльність можливість відповідальності заперечується, наприклад, у біхевіоризмі (Б. Скіннер). Свобода – одна з умов відповідальності, а відповідальність – один із проявів свободи¹¹⁵.

У дослідженнях відомих психологів та педагогів (І. Д. Бех, І.А. Зязюн, М. В. Левківський, М. Д. Максименко, К. Муздибаєв, М. І. Сметанський та ін.) розкрито психологічні й педагогічні механізми формування в молоді відповідальності, що розглядається як особливий мотив людських вчинків, або як принцип регуляції поведінки людини¹¹⁶.

В етиці відповідальності світ приймається з усіма його недоліками, тому представники цього напрямку приділяють особливу увагу засобам реалізації цілей і готові відповідати за ті наслідки своїх дій, які повинні або могли б їх передбачити¹¹⁷. Відповідальність відмінна від переконаності як вираження моральності й основи дій. Виділення "етики переконання" й "етики відповідальності" дозволило М. Веберу

¹¹⁵ Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической, 2004. 480 с.; Лисанюк Е. Н. Ответственность и идентичность субъекта // Субъективность и идентичность. Под ред. А. В. Михайловского, 2012. С. 273–292.

¹¹⁶ Бех І. Д. Особистість: два наукових погляди на виховання та розвиток // Психологія і особистість. 2013. № 2. С. 132-140.; Вебер М. Политика как призвание и профессия. Избр. Произв, 1990. С. 69-706.; Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ ; Черкаси : [Б. в.], 2008. 608 с.; Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации, 2004. 480 с.; Лисанюк Е. Н. Ответственность и идентичность субъекта // Субъективность и идентичность. Под ред. А. В. Михайловского, 2012. С. 273–292.; К. Муздыбаев Психология ответственности. 1983. 240 с.; Ореховский А.И. Введение в философию ответственности : монография, 2005. 186 с.; Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя, Вінниця, 1993.

¹¹⁷ Вебер М. Политика как призвание и профессия. Избр. Произв, 1990. С. 69-706.; Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ; Черкаси, 2008. 608 с.

розмежувати два типи поведінкової орієнтації. При тому, що названі нормативно-поведінкові орієнтації не протистоять, а взаємодоповнюють один одного, між ними є принципові відмінності. Етика переконання – це абсолютна етика самовідданої спрямованості до досконалості. Її прихильники стурбовані високістю цілей – і не беруться відповідати за характер результатів своїх зусиль. В етиці відповідальності світ приймається з усіма його недоліками, тому її прибічники приділяють особливу увагу засобам реалізації цілей і повною мірою готові відповідати за наслідки своїх дій, які повинні були б передбачити. Практичний характер, орієнтація на об'єктивні результати визначають виняткову актуальність етики відповідальності в межах суспільної та громадянської діяльності.

У науковій літературі відповідальність розглядається як сутнісна ознака людини, що нерозривно пов'язана з її розвитком і становленням у суспільстві, за допомогою почуття відповідальності людина може виражати свою свободу словами. Відповідальність може тлумачитися як відношення залежності людини від чогось такого, що сприймається нею в якості визначальної бази для прийняття і реалізації рішень.

Категорія "відповідальність" має кілька значень: це те, за що людина відповідає; це її сенс життя, життя оточуючих її людей, її дії та вчинки, оточуючий світ. Молода людина має бути відповідальною перед суспільством та соціумом, яким вона оточена як її частина. Бути відповідальним – означає думати про близьких їй людей та про наслідки своїх учинків, чи не принесуть вони шкоди. Виділяють різні види відповідальності: моральна, громадянська, соціальна, правова тощо.

Проаналізуємо сутність моральної відповідальності особистості. **Моральна відповідальність** розглядається як усвідомлення людиною необхідності моральної діяльності, що орієнтована на принцип еволюції людини й суспільства та подальшу організацію їх взаємодії. Частина науковців стверджують, що почуття відповідальності – це соціальне явище. Тобто відповідальною можна назвати людину, яка виконує певну соціальну роль, свої рольові обов'язки та цілком готова відповідати за свої вчинки перед суспільством.

Інші науковці відповідальність розглядають як властивість особистості, яка виникла в результаті синтезу всіх її моральних якостей і виявляється лише в ситуаціях вільного вибору¹¹⁸.

Дослідники виділяють критерії відповідальної поведінки молодих людей, як уявлення про значення та зміст моральних нормативів відповідальності особистості та позитивне ставлення до неї. З моральної

¹¹⁸ <http://kak-bog.ru/moralnaya-otvetstvennost>

точки зору відповідальна особа послуговується вміннями діяти в межах прийнятих нормативів у ситуаціях, які спонукають людей зробити висновки з етичної точки зору.

У книзі Е. Фромма "Людина для себе" підкреслюється необхідність відповідальності за власне життя, а також за свої вчинки та слова¹¹⁹. При цьому відповідальність співвідноситься з такими гуманістичними цінностями людського суспільства, як турбота, любов, повага.

Автор розрізняє поняття "відповідальність" та "обов'язок", тому відповідальність виступає як категорія свободи і має позитивний настрій, а обов'язок у свою чергу виступає як несвобода. Відповідальність є найважливішою якістю людини, оскільки тільки за умови відповідального ставлення до життя, вона може самореалізуватися в суспільстві. Відповідальністю можна назвати усвідомлення особистістю власної поведінки, власних обов'язків та розумне їх виконання.

Почуття обов'язку є життєвою необхідністю для людини, що стосується як її самої, так й оточуючих, і закладається в особистості з самого народження. Молоді люди повинні усвідомити, що від рівня сформованості почуття відповідальності може залежати життя багатьох людей. У цьому полягає вся суть відповідальної особистості. Людина діє на основі прийняття та осмислення своїх вчинків поведінки або самостійно поставленої перед собою мети.

Переважно людина є відповідальною не тільки за щось або перед кимсь, а також вона може відповідати і за когось. Людина відповідає не лише перед суспільством, а й перед самою собою, своєю совістю. Саме тому відповідальність постає в структурі особистості провідною цінністю та характеризує її соціально моральну зрілість.

Відтак, відповідальність тлумачиться з різних позицій і може розглядатися як стиль життя, спосіб погляду людини на цей світ. За допомогою розвиненого почуття відповідальності молода людина може реалізувати себе як особистість.

Відповідальність знаходить своє вираження в найтонших аспектах нашого життя, наприклад, студент у процесі особистісного розвитку зобов'язаний нести відповідальність за свою успішність у навчанні, свої дії та вчинки. Безвідповідальним можна вважати сучасне відношення людства до навколишнього світу. Завдяки відповідальності, яка повинна бути невід'ємною частиною кожного індивіда, молоді люди здатні змінити оточуючий світ.

Майбутньому фахівцю важливо усвідомити необхідність відповідального ставлення до різних аспектів життя. Вони мають постійно

¹¹⁹ Фромм Ерих. Человек для себя, 2012. 314 с.

розвивати почуття відповідальності, працювати в цьому напрямі, що допоможе досягнути більшого визнання у суспільстві. Сформована відповідальність приводить до успіху в усіх сферах життя, у взаємодії з іншими людьми, у вирішенні різноманітних справ. А безвідповідальність – до деградації особистості, і в цілому може привести наше суспільство до руйнації, до занепаду соціуму. Молоді люди досить часто ставали свідками того, коли людина через свою безвідповідальність потрапляла в досить складне становище, створюючи багато проблем як самій собі, так і підставляючи тих людей, які покладались на неї.

Відповідальність як об'єктивна обставина має різні види, форми та напрями. Моральна відповідальність – вираження спроможності особистості своїми силами справлятися зі своєю діяльністю, діями та вчинками. У всі часи такий тип відповідальності мав велике значення, але в період кризи та в умовах перетворення суспільства моральна відповідальність для кожної людини набувала особливого сенсу. Моральна відповідальність відіграє важливу роль у всіх сферах особистості – навчальній, культурній, політичній, суспільній, сімейній. У першу чергу будь-яка відповідальність передбачає розуміння й дотримання моральних норм і принципів.

У літературі виділяються певні види моральної відповідальності.

1. Відповідальність перед самим собою. Людина робить вибір і в результаті зупиняється на своєму житті, своїй долі, оскільки несе за них відповідальність, що найчастіше проявляється в сумнівах, страхах і жалю людини.

2. Відповідальність за вчинки перед іншими. Цей вид найчастіше пов'язаний з адміністративною й правовою відповідальністю.

3. Відповідальність перед світом і оточуючими. Прояв такої відповідальності визначається турботою про світ, викликаній станом тривоги. Він сприймається як найбільш складний, оскільки людина вважає, що вона відповідає за все і всіх. Проте не всі можуть усвідомлювати таку відповідальність.

Моральна відповідальність людини за те, що відбувається, вимагає від неї включення в природні та соціальні зв'язки і врахування різноманіття і множинності зв'язків особистості й суспільства.

Майбутні фахівці мають усвідомити, що відповідальна людина здійснює відповідальний підхід, у складній ситуації робить все, що від неї очікують, не перекладаючи свої труднощі на оточуючих. Така людина

відповідає і за вибір своїх дій, і за свою бездіяльність, за прояв ініціативи і доведення справи до кінця, за результат і за наслідки.

Можна виділити переваги відповідальності: розвиває у молоді впевненість – у собі і своїх силах, повагу – як самоповагу, так і повагу з боку оточуючих; можливості – для самоконтролю і контролю над зовнішньою ситуацією, сприяє свободі вибору, здатність самостійно приймати рішення.

Існують різні способи розвитку в студентів відповідальності. Це, насамперед, самоконтроль і робота над собою. Уважне ставлення до себе, до своїх слів, обіцянок і вчинків допомагають людині стати більш відповідальною. Головне бути цілеспрямованою особистістю, оскільки робота над собою – процес тривалий. Можна робити письмові "доручення" самому собі. Один із варіантів самовдосконалення, які психологічно допомагають нести відповідальність за свої обіцянки і завжди виконувати їх, записувати завдання, котрі молода людина ставить перед собою, і визначати терміни їх виконання. Допомагає у цьому напрямі організаційна робота з людьми, спільні скоординовані дії, а також міжособистісна взаємодія. Таким чином, унаслідок внутрішньої роботи формується самостійна, діяльна, надійна особистість.

2.6. ПРОФЕСІЙНІ ТА ОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КРЕАТИВНОГО ПЕДАГОГА

Ефективність роботи школи, рівень креативності освіти залежить від підготовленості вчителя до його важливої місії. Роль, яку відіграють учителі, життєво важлива для майбутніх суспільств. Професійна освіта має забезпечити педагогів креативними та якісними знаннями, вміннями й інноваційними технологіями, які стануть підґрунтям для ефективної роботи з різними категоріями дітей, зокрема, обдарованими.

Модернізація сучасної системи освіти в Україні потребує підвищення рівня професіоналізму, педагогічної майстерності та розвитку педагогічного мислення. До нової генерації педагогів ставляться нові вимоги (Є. С. Барбіна, Н.В. Гузій, І. Д. Дємакова, І. А. Зязюн, Н. В. Кічук, В. Г. Кремень, М.П. Лещенко, А. К. Маркова, Л.М. Мітіна, О. М. Пехота, Л. П. Пуховська, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін, Л. О. Хомич та ін.). Учитель нової генерації має бути не тільки професійно компетентним, а й бути зорієнтованим на розвиток школяра як особистості, суб'єкта власного життя. В останні роки значно актуалізувалася проблема креативності. Про це свідчать роботи зарубіжних і вітчизняних учених. Як вже зазначалось, терміном "creativity" (лат.) позначають процес і продукт створення чогось нового; його суб'єкт та обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють. Ряд науковців тлумачать "креативність" як поняття синонімічне "творчості". Психологи розуміють креативність як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

Відтак, надзвичайно актуальним постає аналіз професійних й особистісних якостей креативного вчителя та їх вплив на розвиток творчого потенціалу школярів. Відзначимо роль креативного вчителя у роботі з обдарованими учнями.

Серед значущих якостей креативного вчителя, який прагне розвинути здібності і схильності обдарованих дітей, можна виділити позитивну Я–концепцію, зрілість, емоційну стабільність. Чому це так важливо? Справа у тому, що нерідко основні проблеми обдарованих, дітей виникають при взаємодії з учителями. Такі учні своїми питаннями можуть поставити вчителя у безвихідне становище. Невпевнений учитель, з негативною Я–концепцією не хоче "терпіти" поведінку обдарованого учня, намагається "зрізати його", висміяти, "поставити його на місце, щоб не був зарозумним".

Подібна позиція вчителя негативно позначається на особистісному та інтелектуальному розвитку дітей. Крім того нерідко вчителі переносять

власні проблеми на дітей: недостатня власна емоційна стійкість і стабільність сприймається ними як виключно "невихованість" дітей, з якими педагог працює¹²⁰.

Тільки креативні вчителі можуть зробити навчання захоплюючим, творчим та продуктивним для учнів, якщо їхнє власне навчання й розвиток є таким же захоплюючим, креативним і продуктивним. Сучасний учитель має стати носієм суспільного, соціального та наукового прогресу, яке пов'язане із досягненням значущих цілей, бути компетентним, обізнаним, креативним та вмілим у:

- роботі з обдарованими учнями у справедливій, та доброзичливій формі, враховуючи їх відмінності, пов'язаних з особливими потребами особистості;

- активному у навчанні, з постійним творчим пошуком, оцінюванням, застосуванням та здобуванням знань, виявляючи наполегливість і цілеспрямованість упродовж своєї професійної кар'єри;

- розвиткові та застосуванні знань, програм, методів, принципів навчання та оцінювання, які потрібні для впровадження та моніторингу ефективних і розвивальних програм для обдарованих учнів;

- упровадженні, оцінюванні та застосуванні на практиці ідей педагогіки співробітництва та партнерства з учнями, колегами, батьками, громадою та суспільними і бізнесовими структурами;

- відданості принципам етичної та юридичної відповідальності вчителя та застосуванні їх на практиці;

- розвиткові особистої філософії викладання, яка формується на рівні організацій, громади, суспільства та світового контексту освіти¹²¹.

Якість роботи і рівень креативності вчителя є одним із найважливіших чинників, що визначає рівень досягнень обдарованих учнів. Насамперед розглянемо чинники, що є найбільш впливовими і роблять роботу педагога якісною, творчою, ефективною, значущою для досягнення навчального результату й креативного розвитку особистості.

Існують різні підходи до визначення цього поняття. Їх відмінності визначаються, як трактуванням місії освіти в суспільстві, так і тією роллю, яка відведена вчителю у її досягненні¹²².

¹²⁰ Одаренные дети: /пер. с англ. /общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; Предисл. В.М. Слущкого, 1991. 376 с. С. 89.

¹²¹ Фуллан М. Сили змін, 2000. С 195-196.

¹²² Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90–ті роки ХХ ст. – початок ХХІ ст.): Монографія. Суми: ВАТ "Сумська обласна друкарня". Вид-во "Козацький вал", 2004. С 252-254.; Фернандо Раймерз, Ноел Мак-Гінн. Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики, 2004. С 75-80.

Визначимо сутність поняття "учитель, який якісно виконує свою професійну діяльність", що безпосередньо пов'язане з поняттям "креативний учитель".

Найбільш наближене до нашого розуміння поняття, яке сформульоване американськими дослідниками Л. Капланом та У. Оуінгзом. Воно розглядається у двох аспектах: насамперед підготовки вчителя та його практичної діяльності. Перший з них стосується "вхідних ресурсів", які вчитель приносить з собою до школи: його соціальне походження; розумові здібності, професійна підготовка, предмет спеціалізації у вищому навчальному закладі, рівень результатів за тестами здібностей та професійних екзаменів, освітній сертифікат та професійна ліцензія, попередній досвід професійної діяльності.

Другий аспект розгляду стосується якості викладання, тобто всього того, що робить учитель для забезпечення успішності навчального процесу. Якість викладання визначається такими вміннями, як створення позитивного навчального середовища в класі, правильний вибір навчальних цілей та інструментів оцінки знань, застосування релевантних змісту навчання й особливостям учнів методик та форм організації навчального процесу, що сприяють засвоєнню навчального матеріалу на більш високому якісному рівні¹²³.

Позиція Л. Каплана та У. Оуінгза співпадає основними ідеями дослідження Дж. Кінга Райса, який виокремив 5 категорій вимірних індикаторів якості професійної діяльності вчителя: його досвід; програми підготовки вчителя; освітній сертифікат; напрям роботи вчителя, спеціалізація у предметній площині викладання; тестування¹²⁴.

Відтак, учитель, що якісно і творчо виконує свої професійні обов'язки – ключ до реалізації високих стандартів, на які акцентується увага в останні роки у шкільних системах розвинених країн. Ряд дослідників переконують, що якість роботи вчителя – могутній провісник учнівської успішності. Рівень підготовки вчителів є безумовно найсильнішим корелятом учнівських досягнень¹²⁵.

Розглянемо деякі положення концепції самоактуалізації А. Маслоу, які безпосередньо впливають і на розвиток креативного вчителя і які слід ураховувати при побудові концептуальних положень щодо проблеми креативної освіти для обдарованих дітей. Тенденція до самоактуалізації

¹²³ Kaplan L., Owings W. Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals // NASSP Bulletin. 2001. P. 4–12.

¹²⁴ Jennifer King Rice. Teacher Quality. Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes // Economic Policy Institute.

¹²⁵ Kaplan L., Owings W. Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals // NASSP Bulletin. 2001. P. 4–12.

складає сутність, ядро особистості, тобто прагнення людини постійно втілювати, реалізовувати, опредмечувати себе, свої здібності, свою сутність. Проте реалізувати себе людина може лише у діяльності. А. Маслоу за взірць самоактуалізованих людей відносив тих, кому притаманний певний рівень особистісних звершень як у професійному, так і в особистісному житті. Вивчаючи кращих, на думку А. Маслоу, можна досліджувати межі людських можливостей. Критеріями для відбору самоактуалізованих особистостей, учений встановив відносну свободу від неврозів і найкраще використання своїх талантів, здібностей, можливостей.

А. Маслоу диференціював такі характеристики самоактуалізації: прийняття (себе, інших, природи); спонтанність, простота, природність, центрованість на задачі (проблемна центрація), наявність життєвої місії; наявність задачі, яка потребує виконання, зовнішню відносно себе мету; автономія незалежність від культури і середовища, самодостатність; містичність і досвід вищих станів; почуття співпричетності, єднання з іншими; стосовно інших людей; самоактуалізовані особистості відчують глибоке почуття ідентифікації, симпатії, любові, справжнє бажання допомогти; більш глибокі міжособистісні відносини, що ґрунтуються на великій самовіддачі, більш повному виходу за межі свого "Я"; наявність демократичної структури особистості.

Вони не помічають класових, соціальних, професійних, расових відмінностей; мають сильні моральні стандарти, концентруються на цілях, уміючи підкоряти їм засоби; їм властиве філософічне, невороже почуття гумору; самоактуалізована творчість проецирується на весь світ і забарвлює будь-яку діяльність. Все робиться з певним відношенням до справи, з настроєм. Притаманний опір акультурації (усередненому "окультурюванню", прилученню до масової культури).

Самоактуалізація як здібність може існувати у більшості людей, але лише у незначній кількості людей, вона певною мірою звершилася. Такі люди максимально повно втілюють людську сутність.

Проте самоактуалізованих людей дуже мало, менше 1%, а вчителів, що прагнуть до самоактуалізації, за оцінкою Психологічного інституту РАО, всього від 12 до 18%. Багато людей не відчують свого потенціалу, а процес зростання вимагає постійної готовності ризикувати, помилятися, відмовлятися від старих звичок. За А. Маслоу, життя самоактуалізованої людини можна визначити як "зусилля або ривок, коли людина використовує всі свої здібності у повну силу". Автор вважає, що актуалізація людського потенціалу можлива "у суспільстві, яке сприяє" і якого практично не було ще в історії людства.

На основі аналізу досліджень зарубіжних науковців визначено три основні фактори, що впливають на результати діяльності учнів – це педагогічні вміння, професійні характеристики та креативне навчальне середовище. Ці фактори різні за своєю природою: два з них – професійні характеристики та педагогічні вміння – чинники, які пов'язані з тим, що вчитель вносить у свою роботу. У той час, як креативне навчальне середовище є результатом роботи. Останнє дає можливість зрозуміти, як створений клімат впливає на учнівську мотивацію до навчання.

Вивчення діяльності креативного компетентного вчителя на основі досліджень сучасних американських науковців виявило такі особливості. Насамперед, такі педагоги глибоко знають свій предмет і демонструють свої професійні знання двома пов'язаними між собою шляхами.

Перший – вони використовують набуті навички викладання послідовно й ефективно і творчо у процесі всієї навчальної діяльності – це креативні стратегії і методи викладання, які можна побачити, коли вчителі працюють у класах.

Другий – це певні професійні характеристики, які вони демонструють, та їх інтенсивність.

Результати успішного використання предметних знань і креативних методів викладання та професійних характеристик відображається у прогресивних учнівських досягненнях.

Креативне сприятливе середовище забезпечується іншими засобами впливу, насамперед креативними професійно орієнтованими педагогічними вміннями і професійними характеристиками. Креативні вчителі очікують від учнів високі навчальні й розвивальні досягнення, визначаючи при цьому відповідність цілей для учнів через певні форми диференціації. Це означає очікування різних результатів від учнів з різними здібностями.

Учені виділяють певні критерії відбору креативних учителів. Позитивна Я-концепція – одна з найважливіших якостей педагога, що безпосередньо пов'язана з доброзичливим ставленням до дітей (А. Комбс, Д. Д. Сиск). Висока цілеспрямованість і наполегливість і ґрунтовність (Дж. Рензуллі).

Учителі постійно мають прагнути до розуміння і задоволення інтересів та запитів дітей, особливо до тих, хто має неординарні здібності. Креативних учителів має вирізняти і зрілість. Ця якість не ототожнюється з віковою категорією і, за тлумачним словником, означає "стан повного розкриття здібностей, що досягається у процесі розвитку".

Відтак, *професійні характеристики* обов'язково пов'язані з особистісними, тому креативним учителям мають бути притаманні такі якості як:

✓ *Моральні*: чесність, альтруїзм, відданість своїй справі, відповідальність, оптимізм, безкорисливість, безпристрасність, бережливість, добродійність, натхненність, гуманність, добродійність, дружелюбність, чуйність, турботливість, життєрадісність, високі естетичні якості, терпимість, поважливе ставлення до думки інших, прагнення до гармонії; комунікабельність. Крім того педагог має подавати приклад для наслідування; бути справжнім вихователем, а не наглядачем, мати досвід роботи з дітьми (в тому числі і власними);

✓ *Інтелектуальні*: високий рівень інтелектуального розвитку, широкий світогляд, гнучкий розум, гнучке мислення, здатність до генерування нових ідей, чутливість до протиріч, критичність мислення, здогадливність, кмітливність, замріяність, мобільність, обдарованість, оперативність, зосередженість, переконаність, ерудованість, прагнення до пізнання, прагнення до активності, вдумливість, відчувати стан натхненності, бути винахідливим, живий, активний характер; розвинене почуття гумору, але без сарказму; готовність до виконання різноманітних обов'язків, пов'язаних з навчанням обдарованих дітей; творчий нетрадиційний світогляд; здатність до самоаналізу, самооцінки;

✓ Крім того креативний педагог має вести збалансоване життя, турбуватися про своє здоров'є, бути енергійним ¹²⁶.

✓ *Вольові*: цілеспрямованість, дисциплінованість, ініціативність, стриманість, далекоглядність, готовність до перегляду своїх поглядів, постійного самовдосконалення; ґрунтовність, об'єктивність, оперативність, принциповість, сміливість, мужність, твердість, рішучість, працелюбність, упевненість, наполегливість.

Можна виділити й особливості *емоційної сфери* креативного вчителя: реалістична Я-концепція, повага до інших, емпатійне відношення до людей, терпимість до особливостей інших людей, схильність до самоаналізу, готовність ділитися речами та ідеями, наполегливість у виконанні завдання, незалежність у мисленні та поведінці, чутливість до аналізу моральних проблем, упевненість у своїх силах і здібностях, внутрішня мотивація ¹²⁷.

Принципово важливою умовою визнання професійної концептуальної відповідності педагога в креативній педагогічній системі є: наявність

¹²⁶ Одаренные дети: /пер. с англ. /общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; Предисл. В.М. Слущкого, 1991. 376 с. С. 236–237, 343–344.

¹²⁷ Одаренные дети. С. 265–266.

педагогічної системи, що забезпечує креативний навчально–виховний процес; відкритість педагога до нового і здатність гнучко вдосконалювати свою педагогічну систему; готовність педагога до безкорисливих проявів.

Вітчизняні науковці (Н.В. Кічук, Л.Г. Яренчук) вважають, що для творчого вчителя притаманний високий рівень творчого потенціалу, наявність системних і фундаментальних знань та вмінь, володіння прийомами організації творчої діяльності й винахідництва, сформованість адекватної самооцінки, прагнення до самоактуалізації, критичний підхід до результатів своєї діяльності, незалежність і обґрунтованість поглядів і міркувань, наявність високого рівня творчого педагогічного мислення та уяви цілеспрямованості, наполегливості у досягненні мети, віри в себе та власні можливості ¹²⁸.

При цьому креативні вчителі добре розуміються на плануванні, встановленні чіткої обґрунтованої структури і цілей кожного уроку відповідно до особливостей кожного класу та індивідуального підходу до обдарованих учнів.

Творчо спрямовані вчителі застосовують різні креативні педагогічні стратегії і методи для творчого розвитку обдарованих учнів і утримання їх уваги в процесі уроку. Зі спостережень науковців видно, що компетентні вчителі більшою мірою застосовують активне розвивальне викладання: подають інформацію учням на високому рівні та з натхненням – уроки проходять у пошвидленому темпі, індивідуальна робота поєднується з диференційованою роботою, що посилює учнівське навчання через практику.

Такі вчителі прагнуть постійно виховувати і розвивати творчі здібності, обдарування учнів. Одна з найважливіших умов розвитку креативного мислення є створення творчої атмосфери: розвиток почуття психологічної захищеності і підтримки обдарованих дітей. Творчі вчителі з повагою ставляться до думок обдарованих учнів і заохочують їх братися за складні задачі, розвиваючи тим самим їх мотивацію і наполегливість. Бажано клас спеціально обладнати наочністю, створити необхідне навчально-методичне, комп'ютерне забезпечення, яке використовує не лише вчитель, але й учні.

Учитель фактично стає консультантом і помічником обдарованих учнів, залишаючи за собою функцію контролю, надаючи можливість учням самостійно будувати творчий процес, у якому можна виділити три

¹²⁸ Яренчук Л.Г. Збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій – актуальна проблема професійної освіти // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць : спецвипуск. Одеса. 2010. С.379-384.

етапи: учень ставить задачу і збирає необхідну інформацію, розглядає її з різних боків, доводить почату роботу до завершення.

Креативні вчителі володіють стратегією вміння продуктивно взаємодіяти з учнями (учнівський менеджмент), тобто створювати умови, щоб учні відчували психолого-педагогічну підтримку.

Ця стратегія означає використання максимуму часу для учнів, щоб зосередитися на завданні – максимізація їх навчальних можливостей. Учителі керують часом та засобами, що сприяє вихованню і якісному навчанню обдарованих учнів.

Досягти управління класом можна лише за таких умов: чітка структура кожного уроку, повне використання спланованого часу і разом з тим створення сприятливого креативного середовища умов для розвитку творчих здібностей учнів.

Крім того креативний учитель володіє комплексом методів і засобів, що забезпечують суб'єкт-суб'єктні відносини педагога і учня, і які підвищують мотивацію до навчання. Він також використовує такі методи, прийоми, засоби, завдання, приклади, що розвивають асоціативне, абстрактне, метафорістичне мислення школярів. Такий підхід сприяє формуванню міждисциплінарних зв'язків.

Творчий учитель також володіє відповідними методами і засобами контролю й оцінювання рівня розвитку творчих здібностей учнів. У навчальний процес постійно включаються творчі ігри, навчальні творчі завдання, головоломки. Наводяться приклади роботи ("секрети творчості") великих творців у техніці, науці, освіті, мистецтві.

Усі вчителі демонструють захоплення навчанням, забезпечуючи стимулююче середовище класу, перевіряючи рівень засвоєння знань і допомагають у практичній роботі класу, групи, організують індивідуальну роботу з метою розвитку знань та навичок у різних категорій учнів. Креативні вчителі відрізняються високим рівнем гнучкості, що проявляється не тільки у школі, класі, а й за їх межами.

Підкріплюючи свою лідерську роль, креативні вчителі мають розвинені соціальні навички, зокрема добрі стосунки з іншими. Сюди входять такі чинники, як розуміння інших, взаємодія та робота у команді. Педагоги прагнуть розуміти обдарованих учнів та інших суб'єктів освіти і виховання. Креативні вчителі мають вплив на учнів. Для досягнення позитивних освітніх результатів учителі часто застосовують опосередкований вплив, тобто через інших (родина, друзі).

Отже, учитель, спираючись на глибоке розуміння предмету, виступає як фактор впливу на учнів, зокрема й обдарованих, і на те, як вони справляються з навчанням.

Проведене дослідження свідчить, що креативні вчителі застосовують свої знання, уміння створювати позитивне навчальне середовище у своїх класах, яке сприяє розвитку природних задатків і схильностей учнів, що максимізує можливості навчання, в яких учні добре вмотивовані на навчання.

Таким чином, ефективність роботи креативного вчителя зумовлена високими професійними й особистісними показниками, уміннями створювати у навчально-виховному процесі креативне середовище, організувати креативно-діалогове навчання, упроваджувати інноваційні засоби, методи та прийоми навчання, що стимулюють розвиток творчого потенціалу особистості учнів.

2.7. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У контексті соціально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя актуальною проблемою постає підготовка нової генерації педагогів до творчої діяльності в умовах магістратури, що передбачає створення дослідницько-інноваційного середовища. Наявність такого середовища свідчить про спроможність ЗВО здійснювати фундаментальні дослідження, щодо ефективності функціонування системи педагогічної освіти. У ЗВО сконцентровано потужну творчу енергію учених, які спрямовують науковий пошук молодих дослідників, координують їхню діяльність у процесі дослідження, сприяють розкриттю креативних здібностей студентів, ініціюють нові напрями наукової роботи.

Виникає потреба в вдосконаленні й оновленні системи освіти України в сучасних умовах. Провідним чинником розбудови нашої держави є підвищення результативності освітньої та наукової діяльності, які можна отримати лише шляхом залучення майбутніх фахівців до модернізаційних процесів, до інноваційного досвіду.

У процесі підготовки педагогічних кадрів варто акцентувати особливу увагу на розвитку ініціативності, відповідальності, самобутності мислення студентів, їх прагненні до творчого пошуку, професійного самовдосконалення.

Нині проблема формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності потребує якомога ефективнішого вирішення, оскільки традиційні методи навчання у ЗВО не сприяють реалізації їх творчих задатків. Академічний стиль викладання перешкоджає формуванню незалежності мислення, розвитку ініціативності майбутніх учителів. Застосування інноваційних, інформаційних, активних методів навчання має активізувати й демократизувати навчально-виховний процес, змінити ставлення студентів до освітньої парадигми.

Активні методи навчання визнаються науковцями дієвим засобом подолання недоліків репродуктивного стандарту фахової підготовки, спроможного перетворити студентів на активних суб'єктів освіти, зацікавлених партнерів свого особистісного та професійного становлення. Саме активні методи, завдяки діяльнісній, особистісній позиції студентів, є перспективними і такими, що уможливають формування інноваційної компетентності майбутніх учителів.

Мета дослідження полягає у визначенні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до творчої професійної діяльності в умовах магістратури

Особливого значення в контексті дослідження готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності набувають роботи науковців, в яких відображено творчий підхід до проблем професійного становлення педагога (І. Зязюн, О. Акімова, О. Антонова, Є. Барбіна, Р. Вайнола, Н. Гузій, В. Загвязинський, Н. Кічук, П. Кравчук, О. Мороз, С. Сисоєва, О. Слободян, М. Поташнік, Л. Хомич); розроблено технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя (Л.Лузіна, Л. Мільто, Н. Осухова, О. Пехота, В.Семиченко, С. Семенець); розкрито питання формування готовності до професійної діяльності (О. Дубасенюк, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, Н. Ничкало, О. Онищук, В. Сластьонін, Д. Чернілевський) та до творчої педагогічної діяльності (В.Кан–Калік, А. Капська, І. Коновальчук)¹²⁹

Досліджувана проблема пов'язана з низкою досліджень у сфері акмеології освіти (А.Деркач, Н.Кузьміна, Л.Рибалко, В.Гладкова, Н. Сидорчук), професійної самореалізації майбутніх учителів. (А. Лісниченко, Н. Сегеда, О. Теплова, В. Тюска, І. Тяллева).

Дослідники вивчають питання формування особистісної самореалізації майбутніх педагогів в освітньо-виховному середовищі ЗВО; аналізують особливості підготовки студентів до професійної самореалізації з різних напрямів підготовки спеціальностей і спеціалізацій у контексті акмеологічного підходу.

Водночас готовність студентів до творчої самореалізації є важливим показником їх особистісного й професійного становлення. Сучасні реалії обумовлюють потребу в розв'язанні питань, які залишилися поза увагою дослідників: системний підхід у підготовці майбутніх учителів до творчої діяльності та творчої самореалізації в професійній діяльності;

¹²⁹ 1. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закладів. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.; Кан-Калік В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество, 1990. 144 с.; Кичук Н.В. От творчества учителя у творчеству ученика: пособие для студ. пед. Ун-тов. Измаил: Измал. пед. ун-т, 1992. 95 с.; Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.В. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. К: Вища шк., 2004. 422 с.; Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. К.: Рад. школа, 1988. 194 с.; Просецкий П.А., Семиченко В.А. Психология творчества: учебное пособие, 1989. 83 с.; Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: монографія. Х.К: Книжкове видави. "Каравела", 1998. 150 с.; Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 346 с.; Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія /за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 284 с.

організаційно-методичні умови розвитку особистісно–сміслової сфери студентів, їх здатності до творчого пошуку.

Творчість – це розумова й практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів, властивостей, закономірностей (О. Лук, В. Моляко). Творчі здібності особистості являють синтез її властивостей і рис характеру, які визначають ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності. Творчі здібності самі по собі не гарантують творчих здобутків. Для їх досягнення необхідний "рушій", який запусить би в роботу механізм мислення, тобто бажання і волю, створив би відповідну "мотиваційну основу". Важливо розвивати професійні здібності майбутніх педагогів. Відомо, що існує поєднання людських якостей, які дозволяють їх власнику особливо успішно займатися будь-якою професійною діяльністю. Можна говорити, наприклад, про талановитого педагога, здібного математика, здібного хірурга, обдарованого менеджера тощо. Проте термін "здатність до конкретної професії" відноситься не лише до вроджених задатків, але й до того, як вони були розвинені та реалізовані.

У процесі дослідження визначено та обґрунтовано педагогічні умови готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності та творчої самореалізації в професійній діяльності.

На основі теоретичних положень про сутність творчої діяльності¹³⁰ та творчої самореалізації, особливостей її виявлення в професійній діяльності та аналізу результатів констатувального етапу експерименту обґрунтовано такі педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності:

- розвиток мотиваційної сфери особистості; формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін;
- розвиток професійних компетентностей;
- становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності,
- розробка педагогічної технології та методики формування творчих здібностей;
- науково-методичне забезпечення професійної підготовки студентів до творчої педагогічної діяльності.

¹³⁰ Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: монографія. Х.–К: Книжкове видави. "Каравела", 1998. 150 с.

Крім того визначено структурно–компонентний склад готовності майбутніх освітян до творчої діяльності та самореалізації в професійній діяльності. Вивчення рівнів сформованості досліджуваної готовності та виокремлення педагогічних умов ефективності цього процесу дозволили створити модель формування готовності майбутнього вчителя до творчої діяльності та самореалізації в професійній діяльності.

Розроблена модель включає такі взаємопов'язані складові:

- мету на основі соціального замовлення;
- специфічні принципи;
- наукові підходи, педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до творчої діяльності в професійній діяльності;
 - компоненти досліджуваної готовності (ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, результативний) і відповідні технології, методики, засоби, організаційні форми;
 - етапи (розвиток професійної самосвідомості;
 - формування "педагогічно-творчого Я";
 - творча самореалізація в професійній та квазіпрофесійній діяльності та дослідницькій роботі) і результат експериментальної роботи.

Загальна концепція розробленої моделі має своїм підґрунтям системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, евристичний, акмеологічний, андрагогічний підходи. Головною ознакою процесу формування готовності майбутніх учителів до творчої діяльності та самореалізації в професійній діяльності є рефлексивно–творча стратегія побудови системи роботи, яка передбачає глибоке осмислення навчального процесу та професійної діяльності.

Наступність етапів і завдань дослідницької роботи зумовлена закономірностями розвитку творчої особистості (від пізнання й оцінювання інноваційної діяльності педагогів-новаторів до самопізнання й усвідомлення важливості творчої діяльності, до необхідності творчого саморозвитку); розвиток компетентностей і компетенцій від простого до складного (від орієнтації студентів на відомі зразки у педагогічній діяльності до формуванню досвіду творчої діяльності і збільшенням питомої ваги власної ініціативи, індивідуальності й суб'єктної позиції); від використання репродуктивно-виконавчої стратегії цілепокладання до проблемно–розвивальної стратегії з поступовим збільшенням міри самостійності, відповідальності, суб'єктності особистості¹³¹.

¹³¹ Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія /за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 84 с.

Вагому роль у формуванні готовності майбутніх педагогів до творчої діяльності в професійній діяльності поряд із засвоєними психолого–педагогічними дисциплінами відіграє спецкурс "Основи педагогічної творчості" в умовах магістратури, який було створено з урахуванням програми та підручника, розроблених С. Сисоєвою¹³². Спецкурс включає певні смислові модулі.

Перший модуль "Теоретичні і методологічні засади педагогічної творчості" передбачає вивчення особливостей окресленого феномену: педагогічна творчість як предмет педагогіки творчості, нормативно-правова та методична база розвитку педагогіки творчості, загальні підходи до педагогіки творчості, закони і принципи педагогіки творчості, базові поняття – "творча особистість", "творчі якості особистості", "творча активність", "креативність", "творчі здібності", "обдарованість", "педагогічна обдарованість"; основні напрями сучасних досліджень у сфері педагогічної творчості, характеристика базових понять педагогічної творчості.

Другий модуль "Формування та розвиток творчої педагогічної діяльності" вміщує ознаки творчої педагогічної діяльності, компоненти педагогічної креативності, характеристику креативного вчителя; критерії творчої педагогічної діяльності, підсистеми та рівні творчої педагогічної діяльності; взаємозв'язок педагогічної творчості і педагогічної майстерності, специфіку педагогічної творчості, модель творчого вчителя, спираючись на модель обдарованості В. Рибалка, стадії творчого розвитку особистості.

Третій модуль "Технології розвитку педагогічної творчості вчителя" передбачав оволодіння технологіями та методикою організації навчального процесу, спрямованого на творчий розвиток суб'єктів освіти.

Зокрема, проаналізовано і реалізовано на практичних заняттях колективні та індивідуальні форми розвитку творчості вчителів, види творчої діяльності вчителя, етапи творчого процесу.

У процесі занять постійно використовувалися професійно орієнтовані педагогічні задачі.

Велику увагу приділено технологіям індивідуальної педагогічної творчості вчителів-новаторів, зокрема розглянуто: уроки творчості І. Волкова, особливості педагогіки співробітництва І.Іванова, уроки

¹³² Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 346 с.

відкритої етики Є. Ільїна, уроки виховання успіхом С. Лисенкової, уроки пізнання істини В. Шаталова, авторську школу М. Гузика, специфіку педагогічної майстерності М. Палтишева, систему художньо-естетичного розвитку особистості О. Луньова та ін. Крім того вивчалися методологічні ідеї академіка С. Гончаренка, погляди на сутність педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, новаторські положення академіка О. Савченко та ін.¹³³

Отже, спецкурс спрямований на опанування загальнонауковими принципами про сутність творчої педагогічної діяльності, на оволодіння інноваційними ідеями педагогів-новаторів, що сприяло збагаченню світогляду та мотиваційної сфери майбутніх педагогів, набуттю базових знань щодо творчої діяльності, а також формуванню професійних компетентностей, вибору ефективних способів творчого саморозвитку особистісних якостей.

У процесі розробки спецкурсу було враховано такі аспекти: ускладнення функцій творчої педагогічної діяльності у сучасних умовах, необхідність випереджувального характеру підготовки майбутніх учителів до здійснення творчої діяльності інноваційного спрямування. Системотвірним чинником професіоналізації є знання студентів про забезпечення в навчальному процесі індивідуального підходу, що передбачає урахування як індивідуальних особливостей учнів, так й індивідуального стилю вчителя.

Вибір змісту навчання здійснювався на основі використання таких критеріїв: професійне спрямування інтегрованих знань студентів; структурування навчального матеріалу з орієнтацією на формування творчої особистості майбутнього вчителя.

При цьому педагогічні дисципліни в межах формувального процесу розглядалися як засіб особистісного та професійного зростання. Особливістю експериментальної роботи є застосування змістово-процесуальної інтеграції, за якої зміст навчального матеріалу (особистісно орієнтовані принципи, особливості індивідуального підходу) розкривається за допомогою активних методів навчання.

Дослідно-експериментальне дослідження здійснювалося у три етапи: становлення творчої особистості, формування творчої “Я–концепції”, творча самореалізація у професійній/квазіпрофесійній діяльності.

Створена поетапна технологія та методика формування творчих якостей передбачала: проектування цілей та завдань курсу, розвиток мотиваційної сфери студента, мотивів власної творчої самореалізації, прагнення до високого рівня професійної компетентності, упровадження

¹³³ Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 346 с.

активних методів і засобів навчання, усвідомлення важливості освітньо-виховної роботи, установки на особистісне самовдосконалення, самоосвіту; досягнення акмевершин у професійній діяльності.

До основних механізмів методики першого етапу належать такі: звертання до особистого досвіду студентів, смислотворення, формування комплексу уявлень про Я–професійне та образу творчого вчителя, орієнтація на акмедосягнення у професійній діяльності, виконання індивідуальних творчих завдань.

Специфіка методики другого етапу передбачає розвиток суб'єктної позиції майбутнього педагога, формування проєктувальних, організаційних, комунікативних, гностичних умінь; участь у науково–дослідній діяльності.

У межах третього етапу відбувалося формування досвіду творчої діяльності, індивідуального стилю викладання, застосування методів контекстного навчання, проведення навчальних занять на педагогічній практиці, виконання магістерських робіт.

Творчому саморозвитку студентів сприяли такі засоби: розв'язання професійно орієнтованих проблемних задач, виконання індивідуальних дослідницьких завдань, розробка дослідницьких проєктів з їх подальшою презентацією, вивчення досвіду педагогів–новаторів, пошукова діяльність.

Приклади науково-педагогічних проєктів: "Педагогічна обдарованість: сутність та особливості", "Учитель-дослідник ХХІ століття", "Науково-дослідницька діяльність як засіб професійної підготовки і самореалізації педагога", "Учитель нової генерації у контексті задачного підходу", "Учитель нової школи у контексті особистісно-орієнтованої парадигми", "Учитель-дослідник у контексті акмеологічного підходу", "Творчий портрет педагога-новатора В.Ф.Шаталова", "Авторська школа М.П. Гузика", "Модель успішного вчителя" на базі комунального закладу Романівський навчально-виховний комплекс "середня загальноосвітня школа № 1 – дошкільний заклад", "Сучасне науково-методичне забезпечення методичного кабінету у початковій школі на базі Левківської ЗОШ І–ІІІ ступенів Житомирського району" та інші.

Результати формувального етапу експерименту свідчать, що на середньому рівні готовності до творчої діяльності та творчої самореалізації в експериментальних групах знаходиться 19,2% студентів, водночас у контрольних групах – 34,1%.

Кількість студентів із достатнім рівнем готовності в експериментальних групах більший, ніж у контрольних групах: 53,1% проти 47,8%. Спостерігаємо різницю і в показниках високого рівня готовності в експериментальних та контрольних групах, яка складає 9,6%.

Отже, в експериментальних групах порівняно з контрольними простежуються позитивні тенденції щодо рівня готовності майбутніх учителів до творчої педагогічної діяльності.

Таким чином, проведені дослідження з упровадження розроблених педагогічних умов, експериментальної методики та аналіз одержаних результатів за визначеними критеріями свідчать про зростання всіх основних показників готовності майбутніх учителів до творчої педагогічної діяльності в умовах магістратури.

Цьому також сприяє наукове середовище, діяльність науково-педагогічних шкіл у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, які стимулюють творчий пошук студентів й активно залучають майбутніх педагогів до науково-дослідної, творчої діяльності.

Відтак, проблема готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності потребує подальшої розробки і впровадження педагогічних умов у навчальний процес; створення комплексної програми підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності, яка охоплювала б увесь період навчання у вищому навчальному закладі; активне впровадження інноваційних технологій, методів, засобів і прийомів, які сприяють творчій самореалізації суб'єктів освіти у подальшій професійній діяльності.

2.8. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Докорінні зміни у житті країни, реформування українського суспільства значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчителів. Проблеми теорії та методики педагогічної підготовки майбутнього учителя-вихователя досліджуються в працях Є.С.Барбіної, Н.В. Гузій, І.А.Зязюна, В.А.Семиченко, М.П. Лещенко, С.О.Сисоевої, Л.О.Хомич тощо. Проте потребують подальшої розробки питання теорії та практики підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогічної дії, особливості їх застосування при вивченні предметів педагогічного циклу. Загальнопедагогічні підходи визначеної проблеми до аналізу досліджуваної проблеми успішно розробляються в працях Г.О.Балла, Н.В.Кузьміної, Ю.М.Кулюткіна, О.І.Міщенко, В.О.Сластьоніна, Л.Ф.Спірина тощо¹³⁴.

Метою зазначеної праці є викладення результатів інтегрального осмислення можливостей теорії та практики педагогічної дії у процесі педагогічної освіти засобами задачного підходу.

На думку В.О. Сластьоніна, основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості педагогічної діяльності, є педагогічна дія як єдність цілей і змісту. Поняття про педагогічну дію виражає те загальне, що притаманне усім формам педагогічної дії (уроку, екскурсії, індивідуальній бесіді тощо), але не зводиться до жодної з них. Водночас педагогічна дія є тим особливим, яке виражає й всезагальне, і все багатство окремого. Звернення до форм матеріалізації педагогічної дії допомагає показати логіку педагогічної діяльності. Педагогічна дія вчителя спочатку виступає у формі пізнавальної задачі. Спираючись на наявні знання, педагог на теоретичному рівні співвідносить засоби, предмет і передбачуваний результат своєї дії.

¹³⁴ Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект, 1990. 184 с.; Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук, 1965. 51 с.; Дубасенюк О.А. Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки: навч. посібник. Житомир: Вид-во Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 102 с.; Кузьміна Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: метод. Пособие, 1993. 54 с.; Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность, 1975. 304 с.; Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /под. ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской, 1981. 120 с.; Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. вузов / под ред. И.А.Зязюна и др., 1989. 301 с.; Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич, 2005. 720 с.; Пиаже Ж. Избранные психологические труды, 1966.

Пізнавальна задача, будучи вирішеною на психологічному рівні, потім перетворюється у форму практичного перетворювального акту. При цьому виявляється деяка невідповідність між засобами і об'єктами педагогічного впливу, що позначається на результатах дій учителя. У зв'язку з цим з форми практичного акту дія знову переходить в форму пізнавальної задачі, умови якої стають дедалі більш повними. Таким чином, діяльність учителя-вихователя за своєю природою є ні що інше, як процес розв'язання множини задач різних типів, класів і рівнів. Специфічною особливістю педагогічних задач є те, що їх розв'язання ніколи не лежать на поверхні. Вони нерідко потребують напруженої роботи думки, аналізу множини чинників, умов та обставин.

Крім того шукане не представлено у чітких формулюваннях: воно виробляється на основі прогнозу. Вирішення взаємопов'язаного ряду педагогічних задач дуже важко піддається алгоритмізації. Якщо ж алгоритм все ж існує, застосування його різними педагогами може призвести до різних результатів. Це пояснює, що творчість педагогів пов'язана з пошуком нових підходів до розв'язання педагогічних задач.

Дія – це елементарна, одиниця діяльності, мета якої елементарна і така, що не розкладається на найпростіші компоненти. Мимовольна передбачувана активність, спрямована на досягнення усвідомленої мети. Здійснення будь-якої складної діяльності вимагає виконання ряду дій. Дії – відносно самостійні процеси, незалежно від того які вони – зовнішні, практичні, або внутрішні, розумові. На відмінну від власне діяльності, дія не має самостійного мотиву, а підпорядковується тієї діяльності, зміст якої вона утворює. Відносна ж самостійність діяльності полягає у тому, що одне й теж може бути складовою різних видів діяльності.

Зберігаючи при цьому свою пряму мету, воно, за О.М. Леонтьєвим, змінюється лише за своєю мотивацією і, відповідно, за своїм сенсом для суб'єкта, а це означає, і за своєю напругою, емоційному забарвленню та ін. Аналіз практичної і теоретичної, пізнавальної діяльності засвідчив, що психічні процеси, які включені у такі види діяльності, можуть розглядатися як особливі діяльності: мнемонічні, інтелектуальні, перцептивні.

При вивченні поведінки людини маємо справу з вольовими й імпульсивними видами діяльності (С.Л.Рубінштейн). Психологічне поняття "діяльність" слід відрізнити від його розуміння у виробничому сенсі. У цьому випадку діяльність – це елемент операції. У психології діяльність – одиниця діяльності, а операція – її частина або спосіб виконання (В.В.Чебишева).

На думку О.М. Леонтьєва, дія може перетворитися в операцію, якщо мета, яка неодноразово досягається, усталено пов'язується зі способом

досягнення, а враховуючи автоматизацію діяльності перестає осмислюватися і стає складовою структури діяльності, умовою виконання інших діяльностей (відбувається механізм зсуву мети на умову).

Цікаві дослідження у визначеному напрямі провели Ж. Піаже і П.Я.Гальперін, незалежно один від одного. Л.Ф. Обухова проаналізувала особливості наукових поглядів Ж.Піаже і П.Я. Гальперіна у визначеному аспекті. Зокрема, Ж. Піаже характеризує дію як процес перетворення вихідного матеріалу і досягнення певного результату. Найважливішим елементом у цій об'єктивній характеристиці дії Ж. Піаже вважав сам процес перетворення. П.Я.Гальперін припустив інший шлях – він розглядав дію як об'єктивний процес, зміст і форма якого наперед задані. Об'єктивно існує зразок дії і зразок продукту, яким воно повинне відповідати. Крім того, об'єктивно існує план досягнення цього продукту–результату, якому дія має відповідати для того, щоб бути успішною.

Отже, виконання дії суб'єктом неможливе без орієнтування в об'єктивно заданих умовах його здійснення. Основні компоненти орієнтовної частини можуть бути задані або безпосередньо у вигляді явного зразка, або побічно, в прихованій формі, через систему завдань, проблемну ситуацію, яку суб'єкт має вирішити за допомогою цієї дії. Звідси витікає висновок, що дія суб'єкта складається з двох частин – орієнтовної і виконавчої. При цьому орієнтовна частина складає його спрямовуючий, психологічний механізм і визначає успішність дії в цілому.

П.Я. Гальперін підкреслював, що характеристика дії тільки за його виконавчою частиною недостатня. Це зауваження перш за все відноситься до позиції Ж. Піаже, який розглядав дію глобально, як цілісне утворення, не аналізуючи його внутрішню структуру, не розрізняючи психологічний і предметний зміст. Його увагу привертало в першу чергу логічний і фізичний аспекти дії, що П.Я. Гальперіном сприймалося як втрата власне психологічного предмету дослідження. Згідно поглядам П.Я. Гальперіна, підміна процесів і законів психології процесами і законами логіки, лінгвістики, математики та інших галузей знань є прихована і тому найбільш небезпечна форма редукціонізму, тому що вона усуває питання про внутрішні механізми психіки, а основне завдання психолога обмежує "збиранням фактів і матеріалів". Як психолога Ж. Піаже цікавлять факти, за якими він вбачає структури інтелектуальної діяльності дитини, що розвиваються, витоків яких знаходяться у предметній дії суб'єкта.

Для аналізу розвитку дії необхідно спочатку описати його властивості, характерні ознаки, які виявляються при переході від початкового стану зовнішньої, матеріальної дії до його кінцевої розумової форми. Якщо ж аналізувати теорію Ж.Піаже з позиції П.Я. Гальперіна, то

можна відмітити, що Ж. Піаже характеризує дію за рівнем її виконання (зовнішня – маніпулювання з предметами, і внутрішня – розумова, здійснювана в плані уявлення); за ступенем її рухливості (незворотна – виконувана в одному напрямі, і зворотна – здійснювана в двох взаємокомпенсуючих напрямках); за її повнотою (розгорнена – здійснювана з реальними предметами, і скорочена – виконувана із символами). Такі властивості дії, як зворотність, реціпрокність, ідентичність та ін., були відзначені Ж.Піаже завдяки зіставленню реального процесу розвитку з логіко–математичними моделями, та запозиченими вченим із загальної алгебри і формальної логіки.

У теорії формування розумових дій, створеною П.Я. Гальперінім береться до уваги, на відміну від концепції Ж. Піаже, значно більше психологічних показників дії. П.Я. Гальперін поділяє їх на первинні і вторинні. До первинних властивостей відноситься рівень виконання дії (матеріальний або матеріалізований гучномовленнєвий; "зовнішній мові про себе" і внутрішній мові); міра диференціювання дії (розмежування постійного і мінливого); тимчасові і силові її характеристики. Вторинні, ще важливіші, але похідні від перших параметри дії: міра освоєння, розумність, свідомість, довільність, критичність. Психологічне дослідження, на думку П.Я. Гальперіна, має починатися не з констатації спонтанно протікаючого процесу, а зі створення системи умов, що забезпечують формування дії з наперед заданими властивостями.

Розглянемо в аспекті цих двох теорій, яким чином дія майбутніх учителів набуває своїх психологічних особливостей. Будемо спиратися на таке визначене основне положення: педагогічна діяльність являє собою множину педагогічних задач. На заняттях з педагогічних дисциплін (педагогіці, основ педагогічної майстерності та ін.) під керівництвом викладача студенти вчаться професійно розв'язувати різноманітні задачні ситуації, виконуючи певні дії.

Так, у виховній діяльності можна передбачити лише послідовний розв'язок конкретних задач, орієнтованих на мету. Виховання не може задавати жорстку програму ефективного розв'язання виховних задач є позитивні зміни у свідомості учнів, в емоційному стані, поведінці та діяльності.

У процесі навчання таким критерієм є – рівень засвоєння знань, умінь та навичок, оволодіння способами розв'язання пізнавальних і практичних задач, інтенсивність розвитку

При цьому викладач зосереджує увагу студентів на дії як на процесі перетворення, характеризує розвиток дії саме з погляду зміни цього процесу (Ж. Піаже). У результаті численних повторень на заняттях, а пізніше і під час педагогічних практик однієї і тієї ж дії в різних умовах у

студента утворюється схема цієї дії. Розв'язуючи професійно орієнтовані задачні ситуації, студенти виконують дії за різними схемами, між якими поступово встановлюються зв'язки.

Потім відбувається інтеріоризація схем, що склалися, які починаються з простого відтворення в плані представлення зовнішньої дії і завершується перетворенням узагальнених схем в операції. У ході інтеріоризації реальна дія із суб'єктами та об'єктами ситуації заміщується представленням її за допомогою символічних засобів, таких, як відстрочена імітація, розумовий образ і мова.

Переведення дії у внутрішній план відкриває для майбутнього педагога великі можливості для розвитку основ професійної майстерності. Це перш за все скорочення часу, необхідного для виконання системи подумки, і створення оптимальних умов для їх координації. Якщо на сенсомоторному рівні координація і структуризація дій здійснюються на основі емпіричних проб і успішність дії контролюється за його результатом, то на рівні інтеріоризованого виконання дії відкривається можливість для мисленнєвого уявлення результату дії ще до його виконання.

У майбутніх педагогів з'являється те, що за словами Ж. Піаже, можна назвати антиципованими і ретроактивними впливами на хід самої дії. Це означає, що у студента у процесі розв'язання педагогічної задачі, виникають ідеї, він вибудовує різні плани, обирає кращий з них. Подумки він переходить від одного критерію (або ознаки суб'єкту) до іншого, у нього розвивається здатність повернутися до попередніх міркувань і змінити початкову орієнтацію. Така інтелектуальна рухливість сприяє розвитку операторної зворотності.

Проте переведення дії у внутрішній план недостатньо для повного формування операцій. Інтеріоризація є тривалим і важким шляхом подолання егоцентричних ілюзій, пов'язаних з безпосередньою точкою зору на ситуацію.

З цієї причини операції, що виникли в одній предметній сфері, не переносяться на інші параметри ситуації. Студент лише поступово усвідомлює, що розумова дія стає повністю зворотною. Спочатку студент опановує конкретним мисленнєвим способом, він здійснює його з опорою на ситуації, які виникають у реальній дійсності, а також ураховуючи певні відносини, які складаються в ситуації, що аналізується.

Суттєві зміни в розвитку розумових дій відбуваються, як відомо, у підлітковому та юнацькому віці. Зокрема, в студентські роки підвищує рівень абстрактного мислення. Майбутній педагог починає міркувати за допомогою словесних сформульованих гіпотез і витікаючих з них наслідків. Тільки у цей період він остаточно оволодіває логічною формою

міркування. У свій час Ж. Піаже наголошував, що інтелектуальні операції виникають із зовнішньої дії і з народження до 15 років повільно і поступово розвиваються, проходячи ряд послідовних стадій, виявлених ученим за допомогою так званих "методів зрізів".

На думку П.Я. Гальперіна, принциповий недолік "методу зрізів" полягає в тому, що він обмежений спостереженням і констатацією того, як респондент діє, але не розкриває причини цих дій, оскільки не уявляє всієї системи умов, що визначають початкове орієнтування людини. П.Я.Гальперін розглядає дію як спрямоване, засноване на орієнтуванні перетворення із вихідного стану суб'єкту в наперед задане і створює для його аналізу новий метод.

Традиційному способу дослідження психічного розвитку шляхом проведення вікових "зрізів" (роботи Ж.Піаже до цих пір вважаються у цій сфері вищим досягненням). П.Я. Гальперін протиставив цьому метод вивчення психічних явищ за допомогою їх цілеспрямованого формування. Головна умова успішного застосування нового методу – зміна позиції самого дослідника. Від констатації різноманітних явищ психічного життя він повинен перейти до виявлення і створення умов, що забезпечують формування психічного процесу із заданими властивостями. Поняття такого повноцінного процесу визначається зовсім не суб'єктивним бажанням експериментатора.

Навпаки, воно обумовлене певними об'єктивними вимогами системи завдань, які респондент повинен вирішити за допомогою формувального психічного процесу. Сильна сторона нового методу полягала перш за все в розробці об'єктивної системи вимог до конкретного психічного процесу і системи умов, що забезпечують виконання цих вимог.

Труднощі вирішення цього завдання очевидні, бо формування психічного процесу ніколи не починається з нуля. Якщо досліджувати ці особливості у майбутнього вчителя, то зрозуміло, що у нього вже є набутий досвід та певні уявлення, образи, і він уміє виконувати розумові, ідеальні дії. Тому викладач на заняттях спочатку перевіряє наявність знань й умінь студента, щоб визначити підґрунтя, на якому розпочати формування нового процесу.

Найбільше утруднення, проте, полягає в тому, що в спеціальних умовах навчання необхідно одержати нову ідеальну дію. Зазвичай, дослідники вважають, що потрібно тільки розвивати сформовані раніше ідеальні дії. Підкреслимо, що П.Я.Гальперін та його послідовники йдуть не від готових психічних дій до їх розвитку в якомусь окремому, конкретному випадку. Вони починають з нових форм предметної дії і лише потім формують ідеальні дії, перетворюють їх на нові психічні процеси.

Основне завдання формування дії складає побудова його орієнтовної частин, яка в розчленованому вигляді представляє структура об'єкту, зразок дії і намічений шлях його виконання. Завдяки визначеним орієнтирам забезпечується контроль за ходом дії, а виконавча частина дії є реалізацією цього шляху і отриманням заданого результату. Звідси витікає, що для формування нової ідеальної дії необхідна система орієнтирів, що забезпечує майбутнім учителям правильне і безпомилкове виконання дії з самого початку і далі відбувається його вдосконалення. За словами П.Я. Гальперіна, повна орієнтовна основа дії відкриває для випробовуваного "вільний і успішний рух до ясно представленної мети". За такою установкою кожна помилкова дія студента ставить перед викладачем завдання – знайти орієнтир, що дозволяє йому уникнути подальших помилок. Ось чому для роботи за цим методом для попереднього з'ясування самої орієнтовної основи дії особливо важливо простежити за студентами, які мають утруднення при розв'язанні педагогічних ситуацій.

Помилки кращих студентів слугують показником неповноти орієнтовної основи дії. І навпаки, у слабких студентів відсутність помилок свідчить про повноту орієнтовної основи нової дії.

Складання орієнтовного підґрунтя – це перший етап формування ідеальної дії. На наступному етапі студент виконує дії у реальній навчальній ситуації. На третьому етапі дія супроводжується аналізом ситуації і відповідним коментарем.

Якщо на попередньому етапі орієнтовна схема вперше перетворюється на дію самого студента, то на цьому етапі дія приймає форму думки і міркування. Коли така дія стає швидкою і безпомилковою, студент починає виконувати її за допомогою "зовнішньої мови про себе", тобто за допомогою мови беззвучною за формою, але розгорненою і соціалізованою, зрозумілою іншим студентам. Така дія стає розумовою. Але на цьому процес формування ідеальної дії не закінчується. У розумовому плані воно зазнає подальшої зміни – на думку П.Я.Гальперіна, мова, звукові образи слова ніби "йдуть" зі свідомості, в якій зберігаються лише значення слів. Тепер процес виступає для суб'єкта як думка про дію. Отже, згідно П.Я.Гальперіну, психологічним механізмом дії слугує його орієнтовна частина, а оптимальна регуляція дії здійснюється завдяки повній орієнтовній основі дії. У внутрішньому плані, який утворюється за допомогою мови, дія скорочується, автоматизується і стає думкою про цю дію.

Етапи психологічної еволюції дії, що описані П.Я. Гальперіним, відносяться до розвитку окремих психічних функцій. Вони були виявлені і підтверджені в численних дослідженнях пізнавальних процесів

(сприйняття, пам'яті, уваги, мислення) і рухових навичок у дітей і дорослих. П.Я.Гальперін завжди виходив з того, що психіка задана об'єктивно, вона закріплена в продуктах матеріальної і духовної культури суспільства і за певних умов засвоєння стає власною психічною діяльністю суб'єкта.

Відтак, П.Я. Гальперін у своїх дослідженнях психічного розвитку йшов ніби "з кінця", "зверху", від аналізу об'єктивно заданої кінцевої форми поведінки до її становлення в індивіда в ході спеціального організованого формувального експерименту, де процес підпорядковується логіці побудови психічного явища з наперед заданими властивостями.

Ж. Піаже також постійно звертав увагу на кінцевий результат тобто цілісні логічні структури мислення, але він розглядав їх виникнення у віковому аспекті, починаючи з народження дитини. По суті вчений, як і П.Я. Гальперін, вивчав розвиток психічних функцій (мислення, пам'яті, уваги, сприйняття), але на відміну від П.Я. Гальперіна простежував їх розвиток в онтогенетичній перспективі. Він йшов "від низу до верху", від витоків до вищих форм інтелектуальної діяльності. Саме тому процес, описаний ним, підпорядкований "логіці поступовості", коли попередня форма інтелектуальної діяльності підготовлює подальшу.

В інших наших експериментах перевірялася гіпотеза, згідно якої найбільш ефективною умовою для формування вміння розв'язувати педагогічні задачі або конфліктну ситуацію, студенти змушені самотійно співвідносити зміни ситуації зі зміною її складників для того, щоб віддиференціювати інваріантний параметр ситуації від несуттєвого, змінного параметру. За таким способом навчання підкреслюється роль ситуації і суперечності, що в ній виникає і яка має навчити студента знаходити вирішення цієї суперечності і таким чином відбувається процес розвитку і перетворення початкового рівня його мислення.

Ще одна гіпотеза була запропонована женецькими психологами (А.П'єреклермон). Згідно цієї гіпотези інтелектуальний розвиток особистості не можна розглядати в "соціальному вакуумі" і процес інтелектуального розвитку слід вивчати в контексті соціальної взаємодії. Саме соціальний конфлікт і його рішення стимулюють розвиток пізнавальних можливостей особистості. На певному етапі розвитку загальні дії індивідів залежать від вирішення протиріч між ними, а робота по подоланню конфліктів приводить до появи нових інтелектуальних структур. При такій інтерпретації формування логічних структур принципово обмежене, оскільки управляти процесом розвитку можна лише побічно, шляхом приведення в дію інших логічних або дологічних утворень, які були спонтанно набуті раніше.

Отже, на основі аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого–педагогічної літератури, педагогічного досвіду, виділяємо наступні етапи підготовки майбутніх педагогів до педагогічної дії:

1) орієнтувальний або чуттєво-образний (1 курс), на якому відбувається інтегрування професійного досвіду в контекст життєвого і соціокультурного (формування мотиваційної сфери, потреби у професійно–педагогічній діяльності, чуттєво-образне сприйняття діяльності вчителя);

2) основний – теоретичний (2–3 курси) – оволодіння синтезом психолого-педагогічних знань та методикою роботи з науковою педагогічною літературою, формування теоретичного мислення;

3) практичний (4 курс) – синтезування набутих знань, умінь та навичок у практичну діяльність, оволодіння сучасними розвивальними методами і технологіями; формування індивідуального педагогічного досвіду, роль рефлексії; участь особистості у саморозвивальній творчій діяльності, яка створює ситуацію успіху;

4) саморозвивальний (5 курс) – поглиблення теоретичних знань, усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку, набуття досвіду і засобів творчої діяльності.

У процесі поетапної професійної підготовки майбутні педагоги набувають педагогічний досвід, що сприяє усвідомленню студентами сутності педагогічної дії і допомагає їм оволодіти комплексом професійних умінь:

орієнтуватися у науковій літературі, збирати, структурувати, аналізувати і правильно використовувати інформацію;

будувати власний сценарій професійного життя; програмувати індивідуальну траєкторію власного професійного життя;

формувати позицію професіонала, розвивати прагнення до професійного росту; формувати готовність до гнучкої переорієнтації у рамках професії і поза неї; цілепокладання;

формувати професійну самоготовність, свідомість, образ професіонала;

розвивати готовність до навчання впродовж життя; розвивати педагогічні здібності та педагогічне мислення; формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності;

володіти декількома видами діяльності, спілкування у рамках професії;

оволодівати способами професійної діяльності у мінливих та особливих, екстремальних (нестандартних ситуаціях);

оволодівати новими способами професійної діяльності, творчість, інновації у професійній праці;

оволодівати основами педагогічної майстерності.

Водночас при розв'язанні студентами педагогічних задач розвиваються не тільки педагогічні дії, але й творчі вміння: аналізувати проблемні професійні ситуації; формулювати гіпотезу; ставити мету та завдання; винаходити загальні способи вирішення професійно орієнтованих задач; конструювати об'єкт із відомих елементів; бачити і знаходити нестандартні способи розв'язку задач; бачити і формулювати проблему; самостійно роботи узагальнюючи висновки, виділяти головне; швидко відшукувати необхідну інформацію; бачити конкретні ситуації, аналізувати і вирішувати їх; приймати відповідальні самостійні рішення; прогнозувати і передбачати мисленнєво соціально схвалений результат; у процесі вирішення задачі отримувати ціннісно орієнтовані результати.

Таким чином, розв'язання різних за типами і рівнями педагогічних задач сприяє підготовці майбутніх учителів до реалізації педагогічних дій у практичній роботі.

2.9. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ

У сучасних умовах відбувається пошук засобів ефективних шляхів професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності та виховання молоді на духовних, загальнолюдських цінностях як основи вирішення соціально-економічних та глобальних проблем людства. У зв'язку з необхідністю модернізації педагогічної освіти і подолання її технократичної обмеженості, на думку І.А. Зязюна, В.О. Сластьоніна, надзвичайно актуалізується проблема такого типу педагогічної діяльності, яка характеризує перетворення духовного світу вчителя у провідний компонент змісту освіти, визначає як пріоритетну особистісно-розвивальну функцію, його органічну взаємодію із соціумом і реальною ситуацією життєдіяльності вихованців.

Закономірним має стати результат педагогічної освіти оволодіння майбутніми вчителями основами професійної компетентності, а також їх професійно-особистісний розвиток як суб'єктів педагогічної діяльності. Проте у процесі вирішення означеної проблеми виникає рід протиріч, зокрема, між соціальною потребою у вчителях, здатних розвивати духовно-моральні якості дітей, молоді, та відсутністю відповідної цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів; між необхідністю готувати професійно компетентних педагогів, здатних накопичувати духовно-моральний досвід виховання підростаючого покоління і не розробленістю комплексу теоретико-методологічних та методичних засад щодо забезпечення професійної підготовки вчителя, спроможного здійснювати моральне та духовне виховання молоді.

Значна частина цих протиріч може бути усунута шляхом професійно-особистісного, духовного зростання майбутнього педагога, яке передбачає сходження від оволодіння стандартами педагогічної професії до розвитку індивідуальної, цілісної педагогічної системою.

Професійна діяльність одна з основних сфер самореалізації вчителя, яка надає йому можливість задовольняти різноманітні духовні потреби, розвинути його творчі здібності, ствердити себе як особистість, досягати певного соціального статусу, що пов'язаний з формуванням системи цінностей педагога і трансформації її в особистісну сферу учнів. Е.В.Бондаревська, І.А. Зязюн, І.Ф. Ісаєв, І.А. Колеснікова, Н.Д. Никандров, В.В. Серіков, В.О. Сластьонін, С.О. Сисоєва, М.М. Солдатенков, Д.В. Чернілевський наголошують, що професія педагога стає власне педагогічною тоді, коли вихованець перетворюється з об'єкту педагогічного процесу в його суб'єкт.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей формування професійної компетентності майбутнього педагога на засадах духовно–моральних цінностей.

У вирішенні проблеми формування духовного світу дітей і молоді все відчутніше проявляються недоліки професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення відповідної діяльності. Особистісне ядро сучасного вчителя має складати духовно–моральна цілісність і потреба у неперервному самопізнанні і розвитку. У майбутнього вчителя необхідно розвивати здатність осмислювати загальнолюдські, національні, особистісні цінності, збагачувати і передавати новим поколінням зразки духовної, матеріальної культури, накопиченої людством у процесі людського розвитку.

Важливо також формувати активну життєву позицію у ствердженні моральних ідеалів, норм, цінностей у діяльності і поведінці, розвивати концептуальне мислення, спроможність бути спадкоємцем традицій національної і світової культури.

Духовність являє собою вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити і діяти "для інших". З категорією духовність співвідноситься потреба пізнання – світу, себе, сенсу, і призначення свого життя. Людина духовна настільки, наскільки замислюється над цими питаннями і прагне отримати на них відповідь. Об'єктивна корисність духовної діяльності людини діалектично поєднується із суб'єктивною безкорисливістю, де нагорода – задоволення внаслідок процесу пізнання оточуючого світу, і задоволення від виконаного обов'язку, що отримується; покарання – докори совісті і почуття провини. Ця відносно незалежна пізнавальна діяльність від прагматичних цілей, а альтруїстичних діянь – від негайного соціального схвалення робить духовність найважливішим чинником розвитку цивілізації, відкриття нових форм суспільного життя, що відповідають мінливим умовам існування.

Л.М. Толстой вважав кращою людиною ту, хто живе переважно своїми думками і чужими почуттями, гіршою – людину, егоїстично орієнтовану на себе, що підкорює свої судження не істині, а користі. Формування духовних потреб особистості – найважливіше завдання виховання.

Ціннісне виховання майбутніх педагогів передбачає розвиток у молоді здатності до вибору духовно–моральних цінностей, створення у них моральних критеріїв, що ґрунтуються на гуманних ідеалах. Важливо

сформувати у майбутніх учителів духовно–моральні цінності, які будуть визнаватися ними як стратегічні життєві і професійні цілі та світоглядні орієнтири.

Урахування принципу духовності у професійній підготовці передбачає глибоке психолого-дидактичне адаптування змісту навчальних курсів до соціокультурного простору навчання, що забезпечує інтенсивну внутрішню роботу вчителя та учня над самим собою, максимально реалізує їхні емоційно-психологічні та духовно–вольові потенційні можливості.

У процесі духовно-морального виховання важливо засвоїти окультурений досвід організованого духовного співжиття особистостей – від їхніх потреб до ситуативної поведінки. Цей досвід, трансформуючи навчальний курс як багатоваріантну систему знань, норм і цінностей, твориться за мистецькими принципами функціонування національної і світової культур та знаходить конкретний вияв у гуманних відносинах, духовних діях і вчинках особистості¹³⁵.

Педагогічна освіта виступає як цінність для особистості майбутнього педагога і суспільства і містить антропологічний потенціал, який виступає підґрунтям для розкриття здібностей людини у побудові його професійної діяльності, запозичення ідеалів, цінностей.

Багатоманітні освітні програми підготовки вчителя покликані своїм цілепокладанням задавати ціннісно-сміслові підґрунтя, культурно–освітній простір, в якому майбутній учитель має розвивати, створювати, осягати ті чи інші духовно-моральні цінності культури.

Тому важливого значення набуває аналіз наукової літератури з проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей, яке дозволяє виділити різні підходи до розуміння сутності професійної компетентності, одним з яких є функціонально–діяльнісний підхід (Н.В. Кузьміна, М.П. Лещенко, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін, В.П. Сімонов, Н.Ф. Тализіна, Р.К. Шакуров, О.І. Щербаков та ін.), згідно якого компетентність розглядається як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, до виконання професійних функцій, за яким основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою професійної діяльності, що включає ряд теоретичних та практичних умінь: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських, комунікативних тощо.

Науковці виділяють певні види структур професійної компетентності. Так, А.К. Маркова виділяє спеціальну, соціальну,

¹³⁵ Практикум з педагогіки / за ред. О. А. Дубасенюк.: навч. посібник. Вид. 3–тє доп. і перероб. Київ. Центр навч. літ. 2004. С. 210.

особистісну та індивідуальну види професійної компетентності. На її думку, означені види компетентності характеризують зрілість людини у професійній діяльності, у професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальності. Кожен вид А.К.Маркова розглядає наступним чином:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також відповідними прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати професійної праці;
- особистісна компетентність – володіння засобами особистісного самовираження і саморозвитку та засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, вміння раціонально організувати свою працю.

А.К. Маркова пояснює, що названі види компетентності означають зрілість людини у професійній діяльності, професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальності. Крім того нею виділені загальні міжпрофесійні компоненти, серед них здатність планувати, організувати, регулювати професійну діяльність, здатність самостійно приймати рішення, знаходити нестандартні рішення, гнучке теоретичне і практичне мислення, мотивація досягнення, ресурс успіху, прагнення до якості своєї роботи, упевненість, оптимізм.

Наголосимо, що соціально–педагогічна компетентність є складовою загальнопедагогічної компетентності. За В.В. Каплінським¹³⁶, загальнопедагогічна компетентність – це базова характеристика фахівця, єдність теоретичної та практичної готовності до реалізації навчальної та виховної діяльності; складна, багаторівнева стійка особистісна структура, що формується внаслідок інтеграції теоретичних знань, практичних умінь,

¹³⁶ Каплінський В. В. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки педагогічних університетах. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 015 – професійна освіта (спеціалізація: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Вінницький державний педагогічний університетімені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2019. С.150-151.

досвіду, розвитку загальнопедагогічних здібностей та значущих для вчителя особистісних якостей, гармонійне поєднання яких становить результат професійного становлення вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки.

Її якість визначається спрямованістю на безперервну самоосвіту, самовиховання і самовдосконалення, творчим ставленням до професійної діяльності. Поєднуючи в собі змістовий і процесуальний компоненти, вона характеризується мобільністю знань, гнучкістю методів професійної діяльності і критичністю мислення, що, в свою чергу, дає змогу здійснювати пошукову та творчу діяльність, самостійно здобувати нові знання, приймати оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях.

Він вважає сутнісними характеристиками загальнопедагогічної компетентності вчителя як її базову основу. На думку В.В. Каплінського – це система психолого-педагогічних знань і вмінь; педагогічні здібності, що забезпечують успішність професійної діяльності в постійно змінюваних умовах; потреба в постійному самовихованні і самовдосконаленні; здатність до критичного аналізу власних професійних установок та корекції способів навчально-виховної взаємодії з учнями. В зв'язку з тим, що професійна діяльність педагога спрямована на навчання, виховання і особистісний розвиток учнів, цим напрямкам відповідають три аналогічні підструктури загальнопедагогічної компетентності: навчальна, виховна і особистісно-рефлексивна, в яких знайшли відображення загальні педагогічні вміння, необхідні для реалізації професійних функцій учителя.

На основі аналізу змістових характеристик науковець виокремлює наступні критерії сформованості загальнопедагогічної компетентності, що виступає в якості результату професійного становлення майбутнього вчителя: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивно-оцінний.

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає рівень сформованості мотивації до опанування студентами системи знань, що сприяють професійному становленню, оволодіння уміннями їх застосування в майбутній фаховій діяльності та розвиток потреби в професійному становленні під час навчання у ЗВО та впродовж життя.

Інтелектуально-пізнавальний критерій відображає рівень оволодіння студентом динамічною системою професійно значущих педагогічних знань, пізнавальних здібностей та інтелектуальних умінь, необхідних для становлення вчителя як професіонала, що в сукупності є фундаментом загальнопедагогічної компетентності майбутнього фахівця.

Діяльнісно-комунікативний критерій відображає рівень процесуальної активності майбутнього вчителя в професійному

становленні, оволодіння комунікативним компонентом професійної діяльності та практичними вміннями реалізації освітніх та виховних функцій освітнього процесу.

Рефлексивно-оцінний критерій, спрямований на самоаналіз, самооцінку професійного становлення, відображає наявність вольових якостей, наполегливості, цілеспрямованості та рівень володіння студентами рефлексивними вміннями.

Голландські дослідники запропонували чотирирівневу модель компетентності. Окрім знань та умінь, навичок (перший та другий рівні), вони віднесли на глибинному рівні набуті у процесі соціалізації норми, цінності і стандарти поведінки (третій рівень). Сюди ж віднесені моральні критерії і знання етикету. Четвертий рівень представлено у моделі авторів суто особистісними характеристиками, зокрема мотивами і самооцінкою.

За визначенням науковців (В.М. Соф'їна, В.О. Полянін) професійна компетентність визначається як системно–структурне динамічне розвивальне особистісно–діяльнісне новоутворення, що інтегрує знання, вміння, ділові і особистісні якості спеціаліста, і які дозволяють ефективно розв'язувати професійні задачі різного рівня складності і здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю.

Е.Ф. Зеєр вважає, що компетентність включає не тільки когнітивну і операційно–технологічну складову, але й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову, а також результати навчання у вигляді знань і умінь, системи ціннісних орієнтацій тощо.

Ю.Г. Татур серед обов'язкових компонентів компетентності будь-кого типу виділяє ціннісно-сміслові уявлення (відношення) до змісту і результату діяльності.

На думку науковців, предметом особливої уваги суб'єктів освітньої діяльності має стати духовно-моральна атмосфера, яка має сприяти розвитку людського в людині. Така атмосфера виникає у процесі співробітництва, спільної життєдіяльності, спілкування суб'єктів освіти, міжособистісних відносин.

Це потребує оволодіння майбутніми вчителями особистісно–орієнтованими технологіями. Наріжні цінності, норми, ідеали соціально–культурного контексту відображаються у духовно-моральному світі.

Насамперед майбутні вчителі мають оволодіти філософськими знаннями про світ, суспільство, людину; історичними знаннями про закони еволюції суспільства, культури, науки; культурологічними – про розвиток суспільних систем та їх культури; про цінності (релігійні, політичні, соціальні); психологічними – про соціальні установки, поведінку людей; загальнокультурні: про культурно–історичну унікальність національної і світової історії; знання рідної мови і культури

народу, а також інших народів тощо.

Засоби досягнення духовно-моральних цілей:

- вітчизняна гуманітарна культура;
- ціннісно-орієнтаційні доміанти, культурно символічний архів народу, традиції, мораль, мистецтво, релігія, картини духовного життя народу, традиції вітчизняної філософії освіти;
- освітнє середовище ЗВО, що сприяє розкриттю сутнісних сил людини, особистісному розвитку;
- духовно-моральні, етичні ідеали, відповідно до яких майбутній педагог ідентифікує себе;
- інформаційні і комунікативні технології

Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін підкреслюють, що об'єктом професійної діяльності вчителя виступає педагогічний процес, а основною одиницею цього процесу – педагогічна задача. Тому педагогічна діяльність може бути представлена як взаємопов'язана послідовність розв'язання множини типових й оригінальних педагогічних задач різного класу і рівня складності.

Будь-яка педагогічна задача завжди відображує ту чи іншу педагогічну ситуацію, співвіднесену з метою її вирішення. Учитель, який здійснює свою професійну діяльність, урахувавши особливості педагогічної дійсності постає перед необхідністю розв'язувати різноманітні групи бінарних педагогічних задач. Як дидактичний аналог професійно-педагогічних задач, навчальні задачі, що здійснюються у вузівському освітньому процесі, вміщують цінності (сенси), знання, способи діяльності.

Цінності відображають вибіркове відношення суб'єкта до діяльності, педагогічної професії, до дітей, до самого себе, слугують програмно-цільовим, морально-психологічним та духовним підґрунтям професійних дій.

Професійно-педагогічні задачі можуть трансформуватися у задачі навчальні. З погляду В.О. Сластьоніна, до них можна віднести аналітико-рефлексивні задачі. Серед них, розвиток у студентів:

- інтересу до свого внутрішнього світу та внутрішньому світу інших людей, осмислення їх самоцінності;
- рефлексивних та емпатичних здібностей, інтересу до вчительської професії і дисциплінам психолого-педагогічного циклу;
- професійного образу "Я";
- позитивного прийняття особистості дитини, усвідомлення гума-

ністичного потенціалу педагогічних стратегій;

– пізнавальної самостійності, індивідуально-творчих можливостей;

– потреби в особистісному і професійному самовдосконаленню; стимулювання пошуку індивідуального стилю і створення моделей майбутньої професійної діяльності;

– формування потреби в самоаналізу і корекції навчально-професійних і життєвих досягнень.

Важливою умовою розвитку професійної компетентності майбутніх учителів є оволодіння ними практичними педагогічними вміннями:

– гностичними (осмислювати сутність і структуру духовно-морального виховання, аналізувати психоло-педагогічні умови розвитку моральної поведінки, враховуючи вікові особливості учнів, вивчати наукову літературу з проблеми морального виховання учнів);

– проєктувальні (формулювати провідні цілі та завдання духовно-морального виховання, спираючись на теоретичні концепції, здобутки народної педагогіки, передовий педагогічний досвід, проєктувати основні напрями, зміст, форми, засоби та методи духовно-морального виховання учнів різного віку, моделювати власну педагогічну діяльність щодо збагачення досвіду духовно-моральної поведінки);

– конструктивні (реалізувати поставлені цілі, завдання шляхом відбору доцільного змісту духовно-морального виховання, виділяти суттєве у випадкових фактах моральної поведінки, вчинків учнів конструювати систему різноманітних форм, методів організації духовно-морального виховання, моделювати виховуючі ситуації, спрямовані на розвиток моральної свідомості учнів);

– комунікативні (встановлювати доцільні відносини з учнями у процесі різноманітних форм організації духовно-морального виховання, формувати ціннісне ставлення учнів до народних традицій, ідеалів, вчитися гуманними засобами розв'язувати різні педагогічні ситуації);

– організаторські (спрямовувати процес духовно-морального виховання учнів у навчально-виховній роботі, спільно з учнями організовувати виховні заходи з морально-етичних проблем, сприяти прагненню вихованців до морального самовдосконалення, саморозвитку, стимулювати накопичення в учнів морального досвіду, ціннісних орієнтацій, навчати учнів способам регулювання моральної поведінки, враховуючи особливості пізнавальної та соціальної ситуації, організовувати власну педагогічну діяльність щодо збагачення духовно-

морального досвіду, вдосконалення особистісних моральних рис¹³⁷.

Процес розв'язання такого роду навчальних задач дає можливість майбутньому педагогу переходити від змістово-відображувального рівня до діяльнісно-конструктивного та проектно-змістового способу отримання і передачі професійно-значущих знань. Діяльнісний зміст професійно-особистісного розвитку педагога формує у нього фундаментальну здатність ставати й бути істинним суб'єктом власної діяльності в професіогенезу.

В останні роки плідно розвивається акмеологія освіти, акмеологічний підхід до професійної діяльності педагога.

Саме акмеологічні умови (О.О.Бодальов, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін) передбачають урахування значимих обставин, від яких залежать досягнення високого рівня професійної компетентності вчителя. Акмеологічні чинники характеризують основні причини, рушійні сили професіоналізму та зумовлюють особливості набуття майбутніми педагогами професійної компетентності на різних етапах професійного та особистісного становлення фахівця.

Серед значущих передумов формування професіоналізму в дослідженнях науковці виділяють задатки, загальні і спеціальні здібності суб'єктів праці, стан суспільства в період його становлення, умови сімейного виховання й освіти, доступ до культурних цінностей та ін., що складає зміст умов так званого передстартового періоду розвитку професіоналізму. Акмеологічні чинники можуть бути суб'єктивними (індивідуальні передумови міри успішності професійної діяльності – мотиви, спрямованість, інтереси, компетентність, прагнення до самореалізації, високі особистісні і професійні стандарти, умілість), а також суб'єктивно-об'єктивними, пов'язаними з організацією професійного середовища і взаємодій. Отже акмеологічний підхід виступає методологічним регулятивом дослідження професіоналізму вчителя.

На основі аналізу сучасних наукових підходів визначимо *педагогічні умови* формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей¹³⁸:

– гуманістична спрямованість процесу розвитку духовної сфери майбутнього фахівця;

¹³⁷ Практикум з педагогіки / за ред. О, А. Дубасенюк.: навч. посібник. Вид. 3–те доп. і перероб. Київ. Центр навч. літ. 2004. С. 351.

¹³⁸ Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи : матер. наук.–практ. конф. Тернопіль, 2009. 242 с.

- здійснення індивідуально–творчої професійної підготовки студентів;
- наявність професійно спрямованого культурно–розвивального середовища; створення в процесі організації і здійснення професійної підготовки ефективних емоційних стимулів; наявність професійного зразка – особистості викладача ЗВО;
- досвід культуротворчої, духовно спрямованої діяльності; наявність власної позиції;
- вивчення та засвоєння майбутніми вчителями кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду, пов’язаного із упровадженням нових технологій, прогресивних форм організації навчально–виховного процесу; ознайомлення з передовими педагогічними технологіями, сучасними засобами освіти і виховання духовно–морального спрямування;
- набуття сучасних наукових людинознавчих знань, практичних умінь та навичок у межах професійної освіти;
- розвиток професійної компетентності та духовно-моральних якостей щодо самостійного прийняття рішень з морально-етичних проблем;. Засади формування професійної компетентності майбутніх учителів
- модернізувати зміст, форми, методи і засоби професійної підготовки з урахуванням сучасних вимог у контексті духовно-моральної парадигми;
- забезпечити впровадження тренінгових та інтерактивних форм навчання;
- запровадити процедуру відбору на професійну придатність, формування найвищих рівнів професійної компетентності.

Висновки. Для успішного розвитку професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей необхідно: збагачувати навчальний процес розробленими завданнями духовно-морального змісту; організовувати науково-дослідну роботу у зазначеному напрямі; під час педпрактики майбутні вчителі мають організовувати виховну роботу духовно-морального спрямування. Духовно-моральне виховання учнів, мабуть, найбільшою мірою обумовлене рівнем моральної вихованості самого вчителя, його ціннісними орієнтаціями, поглядами, переконаннями, ідеалами. Професійна підготовка спрямована на формування педагогічної культури, етики майбутнього вчителя, його гуманних рис і, насамперед, моральної спрямованості, любові до професії і дітей, чуйності, людяності, доброзичливості, поваги до вихованців, віри в її творчі можливості. Разом з тим педагогічна освіта націлює студентів на оволодіння цілісною системою духовних, морально-етичних знань, переконань, почуттів,

розвитку моральної свідомості, формування моральної поведінки і в цілому, на морально достойне життя та діяльність як важливої передумови професійного та особистісного становлення педагога

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у проведенні широкого кола наукових узагальнень щодо проблеми оволодіння майбутніми педагогами основами професійної компетентності на засадах духовно-моральних цінностей; розробки сучасного навчально-методичного забезпечення визначеного напрямку педагогічної освіти.

2.10. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ ДОПОМОГИ СОЦІАЛЬНО НЕЗАХИЩЕНИМ ВЕРСТВАМ НАСЕЛЕННЯ

Необхідність вирішення численних соціальних проблем, якими супроводжуються масштабні суспільно-політичні і соціально-економічні зміни в сучасному світі, актуалізує такий напрям розвитку що отримав офіційне визнання в 90-ті роки ХХ століття професійної діяльності – соціальної роботи. У сучасних умовах особливо актуальними стають питання вдосконалення практики соціальної роботи з різними категоріями населення, специфічні особливості і потреби яких вимагають відбору і застосування найбільш адекватних і ефективних форм, методів і технологій професійної діяльності фахівця. Вищезазначене висуває особливі вимоги до підготовки фахівців соціальної роботи.

Актуальною проблемою стає отримання випускниками ЗВО додаткової кваліфікації, що допомагає фахівцю ефективно вирішувати певне коло професійних завдань. Нині існує гостра необхідність у фахівцях соціальної роботи, здатних високопрофесійно, на сучасному рівні, здійснювати професійну діяльність, що нині простежується в установах соціального захисту населення, одним з напрямків діяльності яких є підготовка соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення.

Важливим стає отримання випускниками ЗВО додаткової кваліфікації, що допомагає фахівцеві ефективно вирішувати певний круг професійних завдань. Гостра необхідність у фахівцях соціальної роботи, здатних високопрофесійно, на сучасному рівні, здійснювати професійну діяльність, сьогодні в установах соціального захисту населення у визначеному напрямі.

За цих умов виникає об'єктивна необхідність приведення змісту і структури професійної підготовки фахівців соціальної роботи у відповідність з об'єктом і предметом професійної діяльності. Окремим аспектам професійної підготовки фахівців соціальної роботи присвячені наукові дослідження В.Г. Бочарової, С.І. Григор'єва, Л.Г. Гусякової, А.М. Дашкіної, І.А. Зимньої, Н.Ю. Клименка, Н.П. Клушиної, В.Ш. Масленникової, П.Д. Павленка, Н.М. Платонової, О.В. Симен-Северскої, В.А. Фокіна, Ю.Б. Шапиро, Н.Б. Шмельової, Т.Ф. Яркіної та ін.

Проблема розробки моделі фахівця соціальної роботи стала провідною у працях В.Н. Келас'єва, А.В. Мартиненка, І.В. Яковлевої та ін. Нас зацікавило дослідження О.О. Берецької, яка дослідила підготовку майбутніх фахівців соціальної роботи по реабілітації громадян похилого віку, показала сутність особливості та напрями цієї підготовки.

Проте, віддаючи належне приведеним науковим дослідженням, зазначимо, що проблема підготовки фахівців соціальної роботи до діяльності соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення ще не була предметом спеціального дослідження. Наголосимо на особливу важливість окресленою проблематики.

Таким чином, існує протиріччя між об'єктивною необхідністю в підготовці фахівців соціальної роботи до діяльності із соціально незахищеними верствами населення і недостатньою розробленістю цієї наукової проблеми. Звідси витікає проблема дослідження: які структура і зміст підготовки фахівців соціальної роботи до діяльності щодо допомоги соціально незахищеним верствам населення.

Виділимо наступні завдання

1. На основі аналізу діяльності щодо роботи із соціально незахищеними верствами населення виявити об'єктивні вимоги до рівня освіченості й особистісних якостей фахівця соціальної роботи, що здійснює цю діяльність.

2. Теоретично і методично обґрунтувати процедури відбору і структуризації змісту підготовки фахівців соціальної роботи до діяльності щодо допомоги соціально незахищеним верствам населення.

3. Розробити педагогічний проект змісту підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до діяльності в окресленому напрямі.

4. Розробити комплексне навчально–методичне забезпечення підготовки фахівців соціальної роботи до відповідної діяльності з метою реалізації розробленого педагогічного проекту.

5. Експериментально перевірити ефективність педагогічного проекту, спрямованого на підготовку майбутніх фахівців соціальної роботи до діяльності щодо допомоги соціально незахищеним верствам населення, упровадити його у навчальний процес.

У якості методологічної основи дослідження використовувалися ідеї: педагогічного проектування (В.П.Беспалько, Л.І.Гур'є, В.В. Давидов, В.Г.Іванов, А.А. Кирсанов, В.С. Леднев, В.О. Сластьонин та ін.); У першій частині, "Аналіз діяльності соціального працівника щодо допомоги соціально незахищеним верствам населення" – розглянуті структура і зміст діяльності у визначеному напрямі, сформульовані вимоги до компетентності і професійних якостей – фахівця соціальної роботи, що здійснює цей вид професійної діяльності.

У дослідженні була визначена роль соціального працівника у відновленні повноцінної соціальної життєдіяльності людини, уточнена

сутність поняття "соціальні послуги" у роботі соціального працівника із соціально незахищеними верствами населення відповідно до Закону України "Про соціальні послуги" (2019).

Поняття "соціальні послуги" передбачає:

- забезпечення найкращих інтересів отримувачів соціальних послуг під час надання таких послуг;
- забезпечення навчання та підвищення кваліфікації працівників, які надають соціальні послуги;
- проведення оцінювання потреб особи/сім'ї у соціальних послугах;
- взаємодію з іншими суб'єктами системи надання соціальних послуг, а також з органами, установами, закладами, фізичними особами – підприємцями, які надають допомогу вразливим групам населення та особам/сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах, та/або здійснюють їх захист;
- інформування населення та кожного отримувача соціальних послуг про перелік соціальних послуг, умови і порядок їх отримання у формі, доступній для сприйняття особами з будь-яким видом порушення здоров'я;
- надання допомоги отримувачам соціальних послуг у вирішенні їхніх соціально-побутових питань, у тому числі шляхом представлення їхніх інтересів;
- дотримання принципів надання соціальних послуг відповідно до державних стандартів;
- здійснення моніторингу надання соціальних послуг та оцінки їх якості уповноваженими органами у системі надання соціальних послуг.

Спираючись на ідеї соціально-педагогічного підходу до осмислення проблем соціальної роботи і реабілітації в сучасних умовах, як робітника було прийняли наступне визначення реабілітації: під реабілітацією розуміємо комплексну, багаторівневу, поетапну і динамічну систему взаємозв'язаних дій, спрямованих на відновлення людини в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності як у власних очах, так і перед оточуючими з метою максимально повною реалізації його індивідуальних можливостей.

Суть реабілітації відносно осіб старшого віку полягає в тому, щоб повернути людині віру в себе і у свої сили, надати йому почуття повноцінності особи, яка повинна і може максимально реалізовувати свої фізичні і духовні потенції, і в реабілітації своїх спрямувань здатна знаходити нові джерела самовдосконалення і саморозвитку.

Метою реабілітації у сучасних умовах стає забезпечення соціально незахищеним верствам населення можливості самореалізації, допомозі у виявленні, розвитку їх здібностей, створення умов для вільного розширення і закріплення різноманітних соціальних контактів, при одночасній підтримці процесу збереження, розвитку, можливої корекції їх соціального, культурного, духовного, біологічного життя.

Здійснюючи початковий аналіз діяльності соціального працівника в окресленому напрямі, було розглянуто відповідну структуру і зміст визначеної професійної діяльності, розроблено модель фахівця, що включає узагальнені вимоги до його діяльності та особистості. Сформулюємо найбільш значимі положення для визначення особливостей підготовки фахівців соціальної роботи до діяльності щодо допомоги соціально незахищеним верствам населення :

1. Діяльність фахівця соціальної роботи у цьому напрямі характеризується чіткою послідовністю і логікою етапів, виділенням способів взаємодії учасників реабілітаційного процесу на кожному етапі, сукупністю методів і прийомів досягнення поставленої мети, критеріями оцінки ефективності отриманих результатів. Значна частина роботи фахівця в процесі реабілітації будується на реалізації соціально-педагогічних дій (застосування методів і технологій соціально-педагогічної впливу дії і соціального виховання; організації суб'єкт-суб'єктного (гуманістичного) спілкування з клієнтом; забезпеченні спільної діяльності фахівців установ різної відомчої приналежності щодо вирішення реабілітаційних проблем різних категорій клієнтів; педагогізація що оточує літню людину соціального середовища тощо. Соціально-педагогічне забезпечення реабілітації стає фундаментом, на якому соціально-педагогічна діяльність наповнюється гуманістичним сенсом, набуває особистісно-орієнтовану спрямованість. Воно також сприяє закріпленню результатів реабілітації шляхом формування у людини і суспільства в цілому актуальних знань, умінь, навичок, соціально-педагогічних стосунків, необхідних для функціонування у важких життєвих обставинах, самостійного рішення своїх реабілітаційних проблем.

2. Ефективність виконання соціальним працівником діяльності щодо допомоги соціально незахищеним верствам населення обумовлена наявністю у нього комплексу необхідних для здійснення професійної діяльності знань, умінь і навичок, професійно-значимих особистісних якостей і здібностей. Засадничими для фахівця соціальної сфери в роботі з клієнтами стають наступні характеристики: визнання соціально незахищеної особистості активним суб'єктом соціального процесу; визнання самоцінності, унікальності, самобутності кожного клієнта як

суб'єкта визначеної діяльності; погляд на методи (технології) освіти і виховання як на механізми, що впливають на рушійні сили внутрішнього розвитку соціально незахищених верств населення.

3. У нашому дослідженні встановлено, що в процесі реабілітації такої категорії громадян фахівець соціальної роботи виконує ряд соціально-педагогічних функцій:

аналітико-діагностичну,
прогностичну,
конструктивно-організаційну,
освітньо-виховну,
профілактичну,
корекційну,
комунікативну,
охоронно-захисну.

Тому, услід за багатьма дослідниками, однією з істотних його професійних характеристик ми визнаємо педагогічну компетентність, визначену нами як деяке інтегративне, особистісно-діяльнісне новоутворення, де змістово-діялісна складова представлена збалансованим поєднанням соціально-педагогічних знань і умінь, погодженими з іншими професійно необхідними знаннями й вміннями, що дозволяють фахівцям соціальної роботи вирішувати як педагогічні, так і комплексні професійні завдання, а особистісною складовою виступає сформована – педагогічна позиція, яка визначається гуманістичною спрямованістю особистості, вмінням здійснювати комунікацію в система "людина-людина", установкою на використання педагогічної технології професійної діяльності, креативність, упевненість у досягненні необхідного результату.

Саме педагогічна компетентність стає основою особливого, соціально педагогического мислення фахівця соціальної сфери. Останнє, орієнтуючись на численні дослідження, ми визначаємо як специфічну розумову і практичну діяльність фахівця соціальної роботи, що забезпечує якнайповніше і ефективніше використання ним етичних установок, наукових знань, особистісних властивостей і досвіда для успішного вирішення завдань соціально-педагогічного управління і надання допомоги клієнтам в організації їх розвивальної діяльності і позитивній самореалізації в процесі реабілітації.

У другій частині дослідження в якості теоретичних основ проектування змісту підготовки фахівців соціальної роботи до діяльності із соціально незахищеними верствами населення було виділено

системний, особистісно-діяльнісний. інтегративний, функціонально-модульний підходи.

Вищезазначені методологічні підходи відрізняються гуманістичною і особистісно-розвивальною спрямованістю і визначають як цілі навчання, зміст, засоби передачі та засвоєння навчального матеріалу, так і результати підготовки – знання, уміння, навички, професійно-значимі якості особистості фахівця. До основних дидактичних принципів відбору і структуризації змісту підготовки в нашому дослідженні віднесено:

Принцип системності, що допомагає забезпечити структурну єдність змісту на різних рівнях його формування, міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, визначити логіку і послідовність вивчення необхідних дисциплін. Принцип інтегративності, що дозволяє органічно об'єднати навчальний матеріал, а також різні компоненти навчального процесу (цілі, принципи, зміст, форми організації) навколо спільних цілей і об'єктів пізнання. У рамках проведеного дослідження інтеграція уявляється необхідною при формуванні у майбутнього фахівця соціальної роботи певних уявлень (про людину, особливості її фізичного, психічного, соціального, культурного розвитку), стосунків (до предмета, об'єкту професійної діяльності), способів і видів діяльності і здійснюється на двох рівнях – міжпредметному (між предметами (різних циклів, одного циклу), між розділами і темами різних предметів, між ідеями, законами і теоріями різних предметів тощо.

Принцип професійної спрямованості передбачає загальну орієнтацію усіх дисциплін, що вивчаються, на кінцевий результат навчання студентів – набуття конкретної спеціальності. Принцип зв'язку теорії з практикою, що передбачає перетворення теоретичних знань, отриманих у процесі навчання, в інструментарій для вирішення професійних завдань практичного характеру. Для цього, вважає А.А. Вербицький, ще в період навчання у ЗВО необхідно надавати студентові можливість практичного використання знань у вигляді функції засобу регуляції професійно подібних дій і вчинків в умовах, що модельно відображає інтеграцію навчальної, наукової і професійної діяльності фахівців. Вищезазначене висуває специфічні вимоги до технологій передачі і засвоєння навчальної інформації.

Особливу важливість при цьому набуває реалізація наступних компонентів: моделювання (відтворення) предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності; активізація пізнавальної діяльності студентів, забезпечення їх суб'єктної позиції в процесі засвоєння навчального матеріалу; стимулювання професійної самоосвіти і самовиховання студентів; багатоваріатність, гнучкість форм, методів і засобів навчання; –динамічність змін у формах і методах підготовки.

Одиницею завдання змісту виступає проблемна ситуація. Її вирішення передбачає не лише мисленнєву роботу майбутніх соціальних працівників, але й особливим чином організовану діяльність та їх взаємодію.

Останні сприяють залученню студента до предметно-технологічного, соціокультурного, психологічного змісту праці фахівця. Система навчальних проблемних ситуацій, що реалізовується в процесі навчання, в цілому відображає сюжетну і діяльнісну аспекти майбутньої професійної діяльності. Особистісна активність студента, що проявляється в процесі навчання, дозволяє ефективно здійснювати загальний і професійний розвиток майбутнього фахівця, а також сприяє формуванню у нього предметно-професійних і соціальних якостей особистості, необхідних для успішної самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Входження студента в майбутню професійну діяльність у нашому дослідженні також здійснюється шляхом відбору проблемного змісту навчання. Важливим при відборі навчального матеріалу є: відтворення (моделювання) реального змісту майбутньої професійної діяльності; наявність у навчальному матеріалі ціннісного компонента, його орієнтація на гуманістичні теорії і концепції; особистісна значущість пропонованого змісту для студента; орієнтація на їх життєвий досвід.

І, нарешті, особливу цінність для професійного становлення фахівця соціальної роботи у дослідженні набуває досвід включеності студентів у різнобічну соціальну діяльність (участь у роботі громадських об'єднань, волонтерських благодійних програмах тощо).

Будучи вільно обраними самими студентами, ці види діяльності активізують особистісні структури свідомості (критичність, мотивування, рефлексію, колізійність, опосередкованість, автономність та ін.) і сприяють переходу студентів з позиції репродуктивно-відображувального реагування на освіту і функціональне виконання своїх обов'язків у позицію творчого пошуку, особистісного сприйняття та інтеріорізації наукових знань, що набуваються надалі, а також необхідних духовних цінностей.

Принцип гуманізації і гуманітаризації освіти, що припускає залучення майбутнього фахівця соціальної роботи до загальнолюдських, гуманістичних цінностей та ідеалів, формування у нього гуманістичних спонукань, визначають його відношення до клієнта та його проблем, а також системи професійно-ціннісних орієнтацій, що характеризують відношення соціального працівника до власної професійної діяльності (рефлексійних здібностей, здатності до самоорганізації, саморегуляції тощо).

Базовим поняттям для розуміння особливостей підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності є "соціально незахищені верстви населення". Здебільшого законодавець використовує поняття "соціально незахищені верстви населення" стосовно людей з інвалідністю, ветеранів війни, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, людей похилого віку та пенсіонерів¹³⁹.

Поняття "інвалідність" визначено Законом України "Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні" (ст. 2 Закону)¹⁴⁰. Воно охоплює стан людини, пов'язаний з порушенням, обмеженням діяльності та обмеженням участі.

Порушення – це проблема функцій або структури тіла. Обмеження діяльності – це труднощі, з якими стикається особа під час виконання завдання чи дії.

Обмеження участі – це проблема, яку переживає людина у разі залучення до життєвих ситуацій. Тобто інвалідність – це складне явище, що відображає взаємодію між особливостями тіла людини та особливостями суспільства, в якому вона живе.

Щодо ветеранів війни, то їх соціально-правовий статус визначено у ст. 4 Закону України "Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту"¹⁴¹. Відповідно до нього, до даної категорії осіб відносять:

- учасників бойових дій – це особи, які брали участь у виконанні бойових завдань по захисту Батьківщини у складі військових підрозділів, з'єднань, об'єднань усіх видів і родів військ Збройних сил діючої армії (флоту), у партизанських загонах і підпіллі та інших формуваннях як у воєнний, так і у мирний час;
- особи з інвалідністю внаслідок війни – це особи з числа військовослужбовців діючої армії та флоту, партизанів, підпільників, працівників, які стали особами з інвалідністю внаслідок поранення, контузії, каліцтва, захворювання, одержаних під час захисту Батьківщини, виконання обов'язків військової служби (службових обов'язків) чи обов'язків, пов'язаних з перебуванням на фронті, у партизанських загонах і з'єднаннях, підпільних організаціях і групах та інших формуваннях, визнаних такими законодавством України, в районі воєнних дій, на прифронтових дільницях залізниць, на

¹³⁹ Артеменко А. В. Види соціально незахищених верств населення. Прикарпатський юридичний вісник. Вип. 1 (22), 2018. С. 89-92.

¹⁴⁰ Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII / Верховна Рада УРСР. Відомості Верховної Ради УРСР. 1991. № 21. Ст. 252.

¹⁴¹ Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту: Закон України від 22.10.1993 р. № 3551-XII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3551-12>.

спорудженні оборонних рубежів, військово-морських баз та аеродромів у період громадянської та Другої світової воєн або з участю в бойових діях у мирний час;

– учасники війни. Ними визнаються військовослужбовці, які в період війни проходили військову службу у Збройних силах колишнього СРСР, трудівники тилу, а також інші особи, передбачені Законом "Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту".

Ще однією категорією, яка належить до соціально незахищеного населення, є пенсіонери. Відповідно до ст. 1 Закону України "Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування" пенсіонером визнано особу, що отримує пенсійне забезпечення у зв'язку з виходом на пенсію з місця роботи. В Україні встановлено вік, з якого особа може отримувати пенсію за віком, та граничний вік особи, яка може перебувати на державній службі¹⁴².

До пенсіонерів законодавець відносить також і членів сім'ї, які отримують пенсію у разі смерті особи, що отримує пенсію, у випадках, передбачених цим Законом.

Зазначимо, що вік, у якому особу можна віднести до осіб похилого віку, не має універсального визначення, оскільки він відрізняється залежно від контексту. Так, Організація Об'єднаних Націй погодилася з тим, що осіб, що досягли 65 років, можна, як правило, називати особами похилого віку.

Це перша спроба міжнародного визначення людини похилого віку. Однак для вивчення осіб похилого віку в Африці Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) встановила 55 років як вік старості.

Водночас Всесвітня організація охорони здоров'я визнала, що розвинені країни світу часто визначають старість не за роками, а за новими життєвими обставинами, за втратою попередніх можливостей або нездатністю робити активний внесок у розвиток суспільства¹⁴³.

Більшість розвинених західних країн встановила, що особи віком від 60 до 65 років мають право виходу на пенсію. Досягти 60-65 років – це, як правило, вимога для отримання права на соціальні програми¹⁴⁴.

¹⁴² Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування: Закон України від 09.07.2003 р. № 1058-IV. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1058-15>.

¹⁴³ Показники для проекту мінімального набору даних про старіння: критичний огляд в країнах Африки на південь від Сахари 21 і 22 червня 2001 року. URL: http://www.who.int/healthinfo/survey/ageing_mds_report_en_daressalaam.pdf.

¹⁴⁴ Баррі П. Вимоги до осіб, що претендують на медичний захист. URL: <https://www.aarp.org/health/medicare-insurance/info-04-2011/medicare-eligibility.html>.

Отже, аналізуючи зміст термінів "пенсіонер" та "особа похилого віку", зазначимо, що пенсіонер – це особа, що отримує певні соціальні блага з боку держави у разі досягнення чітко визначеного законодавством віку, а особа похилого віку – це людина, яка через настання певного віку потребує соціальної захищеності. Однак у законодавстві відсутній віковий критерій поділу.

Найменш захищеними верствами населення порівняно з усіма видами соціально незахищених верств населення є діти, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Декларація про права дитини Організації Об'єднаних Націй проголошує таке:

"Дитина для повного і гармонійного розвитку своєї особистості потребує любові та розуміння. Вона повинна вирощуватися під опікою і відповідальністю своїх батьків в атмосфері прихильності та моральної і матеріальної безпеки"¹⁴⁵.

Відповідно до статті 1 Закону України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" дитина-сирота – це дитина, в якій померли чи загинули батьки.

Діти, позбавлені батьківського піклування, – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами Національної поліції, пов'язаним з відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також діти, розлучені із сім'єю, підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, діти, батьки яких не виконують своїх батьківських обов'язків з причин, які неможливо з'ясувати у зв'язку з перебуванням батьків на тимчасово окупованій території України, в районах проведення антитерористичної операції, здійснення заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях, та безпритульні діти;

Особи із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, – це особи віком від 18 до 23 років, у яких у віці до 18 років

¹⁴⁵ Декларація про права дитини ООН. Принцип 6. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_384

померли або загинули батьки, та особи, які були віднесені до дітей, позбавлених батьківського піклування.

Отже, аналіз чинного законодавства і право-застосовної практики показує, що змістовно поняття "соціально незахищені категорії громадян" включає групи населення, які через вік, стан здоров'я тощо не можуть забезпечити собі (своїм сім'ям) гідний рівень матеріального добробуту. У цьому аспекті поняття "соціально незахищені категорії громадян" тотожне поняттю "незаможні громадяни".

Соціальні працівники згідно із Законом України "Про соціальні послуги" (2019 р.) у роботі із соціально незахищеними верствами населення забов'язані:

- 1) забезпечувати найкращі інтереси отримувачів соціальних послуг під час надання таких послуг;
- 2) забезпечувати навчання та підвищення кваліфікації працівників, які надають соціальні послуги;
- 3) проводити оцінювання потреб особи/сім'ї у соціальних послугах;
- 4) взаємодіяти з іншими суб'єктами системи надання соціальних послуг, а також з органами, установами, закладами, фізичними особами – підприємцями, які в межах своєї компетенції надають на території відповідної адміністративно-територіальної одиниці або територіальної громади допомогу вразливим групам населення та особам/сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах, та/або здійснюють їх захист;
- 5) інформувати населення та кожного отримувача соціальних послуг про перелік соціальних послуг, які вони надають, зміст та обсяги таких послуг, умови і порядок їх отримання у формі, доступній для сприйняття особами з будь-яким видом порушення здоров'я;
- 6) надавати допомогу отримувачам соціальних послуг у вирішенні їхніх соціально-побутових питань, у тому числі шляхом представлення їхніх інтересів;
- 7) вносити відомості про отримувачів соціальних послуг до Реєстру надавачів та отримувачів соціальних послуг;
- 8) дотримуватися принципів надання соціальних послуг;
- 9) надавати соціальні послуги відповідно до державних стандартів соціальних послуг;
- 10) не розголошувати інформацію особистого характеру, що стала їм відома під час надання отримувачам соціальних послуг;

11) сприяти здійсненню моніторингу надання соціальних послуг та оцінки їх якості уповноваженими органами у системі надання соціальних послуг;

12) дотримуватися інших вимог законодавства про соціальні послуги.

Відтак, постає питання про сутність поняття "соціальні послуги", яке визначено у Законі України "Про соціальні послуги" (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 18, ст.73) – це дії, спрямовані на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для осіб/сімей, які в них перебувають. Особи/сім'ї можуть надаватися одна або одночасно декілька соціальних послуг.

Відповідно до статті 16 зазначеного Закону соціальні послуги поділяються на послуги, спрямовані на:

1) соціальну профілактику – запобігання виникненню складних життєвих обставин та/або потраплянню особи/сім'ї в такі обставини;

2) соціальну підтримку – сприяння подоланню особою/сім'єю складних життєвих обставин;

3) соціальне обслуговування – мінімізацію для особи/сім'ї негативних наслідків складних життєвих обставин, підтримку їх життєдіяльності, соціального статусу та включення у громаду.

Перелік соціальних послуг, що надаються відповідно до цього Закону, визначається класифікатором соціальних послуг, який затверджується центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері соціального захисту населення.

Соціальні послуги за типами поділяються на:

1) прості соціальні послуги, що не передбачають надання постійної або систематичної комплексної допомоги (інформування, консультування, посередництво, надання притулку, представництво інтересів тощо);

2) комплексні соціальні послуги, що передбачають узгоджені дії фахівців з надання постійної або систематичної комплексної допомоги (догляд, виховання, спільне проживання, соціальний супровід, кризове втручання, підтримане проживання, соціальна адаптація, соціальна інтеграція та реінтеграція тощо);

3) комплексні спеціалізовані соціальні послуги, що надаються певній категорії отримувачів соціальних послуг (ВІЛ-інфікованим

особам, особам із залежністю від психотропних речовин, особам, які постраждали від торгівлі людьми, біженцям, особам із психічними розладами та іншим);

4) допоміжні соціальні послуги, що надаються у вигляді натуральної допомоги (продукти харчування, предмети і засоби особистої гігієни, санітарно-гігієнічні засоби для прибирання, засоби догляду, одяг, взуття та інші предмети першої необхідності, організація харчування, забезпечення паливом тощо) та технічних послуг (транспортні послуги, переклад жестовою мовою тощо).

Соціальні послуги залежно від місця надання поділяються на послуги, що надаються:

1) за місцем проживання/перебування отримувача соціальних послуг (вдома);

2) у приміщенні надавача соціальних послуг: стаціонарно – в умовах цілодобового перебування (проживання) отримувача соціальної послуги із забезпеченням харчуванням та умовами для проживання; напівстаціонарно – протягом визначеного часу доби з умовами для нічного або денного перебування;

3) за місцем перебування отримувача соціальних послуг поза межами місця проживання та приміщення надавача соціальних послуг, у тому числі на вулиці.

Соціальні послуги залежно від строку надання поділяються на послуги, що надаються:

1) екстрено (кризово) – невідкладно (протягом доби) у зв'язку з обставинами, що загрожують життю та/або здоров'ю отримувача соціальних послуг;

2) постійно – не менше одного разу на місяць протягом більше одного року;

3) тимчасово – не менше одного разу на місяць протягом до одного року;

4) одноразово.

Базовими є такі соціальні послуги:

1) догляд вдома, денний догляд;

2) підтримане проживання;

3) соціальна адаптація;

- 4) соціальна інтеграція та реінтеграція;
- 5) надання притулку;
- 6) екстрене (кризове) втручання;
- 7) консультування;
- 8) соціальний супровід;
- 9) представництво інтересів;
- 10) посередництво (медіація);
- 11) соціальна профілактика;
- 12) натуральна допомога;
- 13) фізичний супровід осіб з інвалідністю, які мають порушення опорно-рухового апарату та пересуваються на кріслах колісних, порушення зору;
- 14) переклад жестовою мовою;
- 15) догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних;
- 16) супровід під час інклюзивного навчання;
- 17) інформування.

У зв'язку із таких широким спектром соціальних послуг, виникає потреба у досвідчених соціальних працівниках, що вимагає зміни пріоритетів у напрямках їх підготовки у закладах вищої освіти для допомоги соціально незахищеним верствам населення.

Досвід підготовки соціальних працівників в Україні показує, що на сьогодні набувають поширення ідеї андрагогіки – принципи навчання дорослих (основоположники – К. Каппон, М. Ноулз, Е. Торндайк, Е. Ліндеман), упровадження яких у практичну підготовку спеціалістів соціальної сфери дає змогу підвищити її ефективність і краще готувати студентів до професійної діяльності, враховуючи інтереси, вікові та індивідуальні особливості студентів, базові вміння, узгоджуючи цілі і здібності кожного з об'єктивними умовами навчальної ситуації¹⁴⁶.

Складність соціальної роботи полягає в постійному спілкуванні з людьми, які потрапили у складні життєві обставини. Професіоналізм соціального працівника передбачає високий рівень знань та достатній розвиток умінь та навичок фахівця у вирішенні життєвих проблем соціально незахищених верств населення.

Соціальний працівник – кваліфікований фахівець, який піклується про людей, прагне зробити їх життя кращим, розділяє з ними життєві негаразди, проблеми та турботи, вміє співчувати і допомагати. Більшість людей із соціально незахищених верств населення безпорадні, тому

¹⁴⁶ Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : навч.-метод. посіб. / О. Г. Карпенко. К. : ДЦССМ, 2004. 164 с. С. 66-67

надання їм емоційної підтримки – дуже важливий аспект професійної діяльності соціального працівника.

Соціальна робота як вид діяльності, націлений на сприяння людині і суспільству в досягненні благополуччя, розвитку особистості соціального працівника, його здатності незмінно зберігати оптимізм і позитивний емоційний настрій. Відповідно, професійні вимоги до соціального працівника охоплюють уміння надати допомогу людині у важкій життєвій ситуації, успішно адаптуватися до постійно мінливих і не завжди сприятливим умов соціуму, гармонійно і безконфліктно взаємодіяти в конкретних життєвих обставинах.

Соціальний працівник виступає в якості психолога, педагога та юриста:

- як психолог – соціальний працівник надає допомоги у вирішенні особистісних та сімейних проблем;
- як педагог – соціальний працівник передає інформацію та знання і допомагає людям розвивати свої вміння;
- як юрист – соціальний працівник виступає як консультант з правових питань.

У "Новому тлумачному словнику української мови" слово "компетентний" визначено таким чином: "1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний"¹⁴⁷.

Тобто йдеться про характеристику особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття "компетентність".

Професійна компетентність соціального працівника – це специфічна здатність індивіда, яка необхідна для ефективного виконання конкретного виду соціальної роботи на основі яких визначено професійно важливі особистісні якості, знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації. Компетентність (професіоналізм) забезпечує якісне вирішення соціальних проблем людини, яка звернулася за допомогою. А також:

- забезпечує приналежність соціального працівника до певної професійної групи;

¹⁴⁷ Новий тлумачний словник української мови(у трьох томах). том 1, А – К / Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ, Вид-во "АКОНІТ", 2006. 926 с. С. 874

- визначає можливість швидкого професійного зростання та залучення для вирішення більш складних проблем клієнта;
- спонукає до постійного підвищення рівня професіоналізму, освоєння нових знань, розвитку навичок і умінь практичної діяльності, глибокого розуміння цінностей соціальної роботи та освоєння методів наукового дослідження процесів соціального середовища.

Аналіз наукового доробку вітчизняних вчених (Л. Віннікова¹⁴⁸, Н. Гайдук¹⁴⁹, О. Загайко¹⁵⁰, Н. Микитенко¹⁵¹, Н. Собчак¹⁵² та ін.) уможлиблює виділення наступних компонентів професійної компетентності соціального працівника для надання допомоги соціально незахищеним верствам населення:

- мотиваційний (психологічна готовність до професійної діяльності);
- ціннісно-смісловий (спрямованість, ціннісні орієнтації, смисли);
- когнітивно-професійний (загальна культура, грамотність, професійна освіченість);
- дієво-професійний (робота з людьми на різних соціальних рівнях, робота з інформацією, досягнення результатів тощо);
- аутопсихологічний (особистісна і професійна рефлексія);
- регулятивний (емоційно-вольова саморегуляція).

Структура і змістовні критерії професійної компетентності соціального працівника для надання допомоги соціально незахищеним верствам населення представлена у таблиці 1.

¹⁴⁸ Віннікова, Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США: дис... канд. пед. наук: 13.00.05; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2003. 217 арк.

¹⁴⁹ Гайдук, Н. М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади): дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2004. 264 арк.

¹⁵⁰ Загайко, О. В. Підготовка працівників соціальних служб для середніх загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії: дис... канд. пед. наук: 13.00.01; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Х., 2008. 263 арк.

¹⁵¹ Микитенко, Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Львівський науково-практичний центр. Л., 2006. 224 арк.

¹⁵² Собчак, Нью М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Т., 2004. 351 арк.

Таблиця 1

Структура і змістовні критерії професійної компетентності соціального працівника для надання допомоги соціально незахищеним верствам населення

№ з/п	Компоненти	Критерій
1	Мотиваційний	Психологічна готовність до професійної діяльності
2	Ціннісно-смісловий	Соціальна схильність для надання допомоги соціально незахищеним верствам населення
		Декларування загальнолюдських та професійно значущих цінностей
3	Когнітивно-професійна	Наявність системи базових і специфічних знань: загальна культура, грамотність, професійна освіченість
4	Дійєво-професійний	Робота з людьми: управління відносинами
		Робота з людьми: робота в команді
		Робота з людьми: вплив
		Робота з інформацією: збір та аналіз інформації
		Досягнення результатів: визначення проблеми та прийняття рішень
		Досягнення результатів: планування і вирішення проблеми
		Досягнення результатів: орієнтація на результат
5	Аутопсихологічний	Особистісна і професійна рефлексія
6	Регулятивний	Вольова саморегуляція в професійно-особистісної сфері

Відповідно, серед основних завдань системи підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення дослідники називають: оволодіння системою знань про людину, соціальні відносини, проблеми, способи діяльності, засвоєння яких озброює студента правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної соціально-педагогічної діяльності¹⁵³; набуття необхідних загально педагогічних, соціально-педагогічних, психологічних знань, що відображають основні компоненти діяльності фахівців соціальної сфери, і

¹⁵³ Міщик Л. І Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 /Міщик Людмила Іванівна. Запоріжжя, 1997. 358 с.

умінь їх раціонально використовувати у практичній діяльності¹⁵⁴; формування навичок науково-пошукової і науково-дослідної діяльності; оволодіння студентами широким арсеналом умінь, функцій соціально-педагогічної діяльності, здатністю узагальнювати і упроваджувати передовий педагогічний досвід у практику соціально-педагогічної діяльності; розвиток морально-вольових і професійних якостей особистості, компонентів свідомості, морально-етичних орієнтирів, відповідно до вимог, які висуває реальна практика і суспільство в цілому до спеціаліста соціальної сфери; формування творчої особистості (розвиток креативності, мотивації на інноваційний пошук, набуття досвіду творчої роботи); розвиток ціннісно-мотиваційного компоненту, що передбачає формування в особистості переконань, ідеалів, установок, системи професійних цінностей; спрямованість майбутнього спеціаліста на соціально-педагогічну діяльність.

На думку О. Тютюнник, теоретична підготовка спеціаліста є якісною характеристикою його професіоналізму¹⁵⁵. Під теоретичною підготовкою студентів у закладах вищої освіти слід розуміти цілеспрямовані, послідовні дії, спрямовані на формування системи знань, сконцентрованих у спеціальних наукових дисциплінах, пізнавальної спрямованості студентів, наукового і практичного інтересу до оволодіння знаннями, інтелектуальних умінь та навичок, що формують впевненість, розвивають пізнавальні здібності майбутнього спеціаліста¹⁵⁶. Теоретична підготовка розглядається дослідниками як своєрідна база для підвищення методико-технологічної та особистісно-психологічної підготовленості.

Науково-теоретична підготовка майбутніх соціальних педагогів не зводиться до формування спеціальних знань, а передбачає їх усвідомлення, закріплення і практичне втілення. Розвиток когнітивної спрямованості соціального педагога складає базу для оволодіння ним спеціальними вміннями, професійними якостями, психосоціальною компетентністю.

В основу теоретичної підготовки спеціаліста має бути покладено принципи комплексності, використання різних методичних прийомів і засобів, послідовність вивчення з поступовим поглибленням теоретичного

¹⁵⁴ Капська А. Й. Актуальність багаторівневої системи професійної підготовки спеціалістів соціально-педагогічної сфери // Сучасний стан і перспективи розвитку соціально-гуманітарних наук та освіти : зб. наук. праць присвячений 10-річчю соціально-гуманітарного фак-ту / відп. ред. Б. І. Андрусишин. К., 2002. С. 149-157.

¹⁵⁵ Тютюнник О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників : монографія / О. В. Тютюнник. – Черкаси : ФОП Гордієнко Є.І., 2014. 350 с.

¹⁵⁶ Теоретические основы подготовки социальных работников / под ред И. А. Зимней. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. 156 с.

матеріалу, взаємозв'язок загальних і спеціальних дисциплін, корекція змісту отримуваних теоретичних знань, єдності навчальної і наукової роботи, координації науково-пошукової роботи студентів, використання технічних засобів та інтерактивних методів навчання, практичного закріплення теоретичних знань у ході практики. Відповідно, формування у студентів свідомої потреби в оволодінні системними знаннями вимагає від викладача пошуку ефективних форм і методів неформалізованого проведення академічних занять, інтегрування теоретичних знань у практичні ситуації, сприяння науково-пошуковій активності студента.

Практичне професійне навчання спеціалістів є механізмом формування мотивації студентів до професійної діяльності, виступає своєрідним адаптивним чинником, допомагає студенту розвинути професійні вміння і оволодіти функціоналом професійної діяльності.

Практична підготовка майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення – період перенесення теоретичного матеріалу на сприятливий для стимулювання пізнавально-практичної активності студента ґрунт, вироблення індивідуального професійного стилю роботи [187; 210].

З метою посилення практичного компоненту у підготовці соціальних працівників О. Карпенко пропонує здійснювати такі заходи:

- 1) орієнтація теоретичних курсів на отримання знань, умінь, які потім закріплюються у практичній діяльності;
- 2) співвіднесення з практикою тематики наукових, творчих випускних робіт;
- 3) включення студентів у некомерційні проекти і програми;
- 4) залучення студентів до організації і проведення практично-орієнтованих досліджень у регіоні;
- 5) участь у проведенні науково-практичних конференцій;
- 6) залучення до суспільно-громадської, волонтерської роботи у соціальних організаціях¹⁵⁷.

В сучасних умовах основними завданнями підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення постають:

¹⁵⁷ Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : навч.-метод. посіб. / О. Г. Карпенко. К. : ДЦССМ, 2004. 164 с.

1. Урахування вимог роботодавців.
2. Навчання студентів знанням, умінням та навичкам, які сприяють підвищенню ефективності та якості виконанню професійних завдань.
3. Формування у майбутніх соціальних працівників професійної відповідальності, бажання вдосконалювати майстерність професійної діяльності.
4. Формування та вдосконалення студентами професійних компетенцій.
5. Формування у майбутніх соціальних працівників психологічної стійкості особистості та інших важливих професійно-психологічних якостей.

Необхідно відзначити, що в сучасній вітчизняній педагогіці в основі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників лежить велика кількість різних науково-педагогічних підходів, які забезпечують ефективність навчання у закладі вищої освіти. Педагогічний підхід – це науково-обґрунтований вибір характеру впливу в процесі організованої взаємодії педагога та здобувача освіти з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта навколишньої дійсності. Педагогічний підхід – це своєрідна проєкція теорії і методики освіти на практику, сфокусована в одній точці, коротка за часом, специфічна за способам, індивідуалізована в силу найширшого різноманіття персональних особливостей особистості викладача і студента. На основі теоретичного аналізу сучасних досліджень можна виділити декілька основоположних підходів до підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення:

- *загальнометодологічні* (контекстуальний, андрагогічний, ноосферний, цивілізаційний, системний, синергетичний);
- *суб'єкт-суб'єктні* (діалоговий, суб'єктний, ресурсний)
- *результативно-узагальнюючі* (компетентнісний, андрагогічний, акмеологічний);
- *ціннісно-сміслові* (соціокультурний, онтологічний, гомохронний, холістичний).

Вітчизняна науковець О. Б. Ярова виокремлює *контекстуальний підхід* як такий, що охоплює різні соціально-культурні зв'язки, важливі

для розуміння освітніх явищ і процесів¹⁵⁸. Спираючись на англомовних компаративістів П. Бродфута, К. Ватсона, Дж. В. Вертша, М. Екштейна, Е. Кінга, М. Коула, Г. Дж. Ноа, Б. Холмса, які проголошують важливість урахування в історико-педагогічних дослідженнях окремих систем освіти культурної спадщини й традицій, авторка наголошує на важливості використання у процесі аналізу педагогічних явищ і фактів такі контексти бачення, як: синхронічний (горизонтальний, географічний, інтернаціональний), діахронічний (вертикальний, хронологічний, історичний) та функціональний (політичні, економічні, соціальні, культурологічні аспекти).

Загалом, дослідники соціальних та психолого-педагогічних питань прагнуть спиратися не на окремі методологічні основи, а на їх поєднання, систему, концептуальний простір, тому у якості методологічної основи вибирають *системний підхід*, який визначається як "методологічний напрям у науці, основне завдання якого полягає у розробці методів дослідження і конструювання складно організованих об'єктів-систем різних типів і класів"¹⁵⁹.

Системний підхід – це сукупність методів пізнання, дослідження і конструювання дійсності, спосіб опису і пояснення природи аналізованих або штучно створюваних об'єктів або їх моделей. Теоретико-методологічну основу системного підходу становить діалектико-матеріалістичний принцип системності. Основними завданнями підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення з позицій системного підходу є розробка засобів аналізу і синтезу конструюються об'єктів як системи, побудова узагальнених моделей освіти з виділенням специфічних властивостей, дослідження різних системних концепцій і розробок.

Спираючись на методологію системного підходу, дослідники спрямовують свою увагу на постановку і вирішення проблем, пов'язаних з виявленням законів функціонування і розвитку об'єкта і процесу управління. "При цьому в одних випадках акцент може робитися на питання організації об'єкта, в інших – на певні типи специфічних для нього зв'язків або на синтез різних уявлень об'єкта, отриманих у сформованих раніше предметах, на виявлення структурних інваріантів та генетичних механізмів тощо". Такий інструмент

¹⁵⁸Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.): монографія. Бердян. держ. пед. ун-т. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 113

¹⁵⁹Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973.

дослідження можна використовувати для будь-якої педагогічної освітньої системи.

Кожна система освіти – це складний і динамічний об'єкт, який включає безліч елементів-підсистем; їй притаманне визначальна властивість будь-якої системи – системність. Основними принципами системності є принципи цілісності, структурності, ієрархічності, взаємодії з навколишнім середовищем. Вони обумовлені принципами матеріалістичної діалектики, що відображають загальний зв'язок явищ, єдності і боротьби протилежностей та протиріч як джерела руху і розвитку системи.

Відтак, теорія системного підходу дає можливість системного дослідження різних параметрів педагогічної системи, таких як її теоретичні основи, історія розвитку та аналіз проблем, розробка концепції, побудова моделі і проектування нових систем та ін. Системний підхід – це система по створенню систем. Реальний ефект системного підходу полягає в проникненні нових ідей і принципів у сучасне наукове мислення.

Синергетичний підхід постулює, що розвиток особистості характеризується ускладненням її структури, появою новоутворень, збільшенням кількості зв'язків, розширенням інформаційного потоку між дорослим та соціумом.

Метою освітніх зусиль має бути людина, яку відрізняє "свідома орієнтованість на здобуття нового – знань, досвіду, економічних, політичних, культурних досягнень, а також специфічна налаштованість на інновацію"¹⁶⁰. З точки зору синергетики розвиток особистості постає як постійний рух від одного стану системи до іншого, в якому хаос, випадковість, створення/руйнування, проходження точок біфуркації тощо є природними станами системи, що, послідовно змінюючи один одного, вибудовують безперервний ланцюг перетворень¹⁶¹.

Отже, цілі освіти дорослих за синергетичного підходу – навчання впродовж життя й регулярне оновлення знань.

Існуючі підходи доповнюються авторськими трактуваннями. Так, наприклад, з метою всебічного вивчення ролі особистості в історико-педагогічних дослідженнях М.Булигіна пропонує *гомохронний підхід*, основним конструктом якої є «людина в часі».

Це "сукупність методів дослідження, які забезпечують аналіз особистості в часі через призму системо утворюючих понять (людина,

¹⁶⁰ Кремень В. Г. Людиноцентризм в стратегіях освітнього простору. К.: Педагогічна думка, 2009. 520 с.

¹⁶¹ Ткаченко Л. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 10 (17)/10/2013. С. 18-21

життя, діяльність, мова, віра, менталітет, час), детермінованих соціально-економічними умовами розвитку суспільства і дозволяють розкрити людську індивідуальність в єдності її природних і соціальних якостей".

На думку авторки, цей підхід дозволяє виявити індивідуальні особливості дорослих, які беруть активну участь в історико-педагогічному процесі на конкретному часовому відрізку. У нашому дослідженні ми застосовуємо гомохронний підхід задля комплексного висвітлення процесів становлення та розвитку освіти дорослих у Словацькій республіці протягом другої половини ХХ – на початку ХХІ століття та виділення її феномену з позиції змісту, форм та методів навчання дорослих.

Холістичний підхід (М. Брей, І. Кендел, М. Седлер (Michael Sadler), Р. Томас) розширює діапазон зіставлень, дає змогу дослідити розвиток європейської системи освіти дорослих в економічному, соціально-культурному та політичному контекстах; забезпечує розуміння того, що вирішення суспільних проблем уможливується лише за умови активної перетворюючої діяльності цілісної особистості, завдяки самореалізації індивіда відбувається процес розвитку суспільства, відповідно навчання дорослого має будуватися відповідно до законів природи, де все мінливе, однак взаємопов'язане.

Традиції холістичного підходу продовжує *соціокультурний підхід* (А. Зинов'єв, Е. Маркарян, М. Розов, Г. Чернов) відповідно до якого для сучасного суспільства характерні швидке старіння традиційних форм життя і поява нових форм, народження нових протиріч, які були нерозв'язні традиційними способами.

Все це свідчить про те, що сучасний світ вступає у час феноменів, які не мають аналога в історії. Одним із таких феноменів є поняття соціальної естафети – способу передачі знань від покоління до покоління, спираючись на досвід окремого індивіда.

М. Розов визначає соціальні естафети як механізм людської поведінки тут і зараз, тобто у рамках конкретного зрізу часу, не враховуючи історичних масштабів її протікання. Соціальні естафети – це своєрідні "елементарні частинки", які утворюють соціум: "...як елементарні частинки у фізиці, вони не існують ізольовано, а тільки в рамках соціального цілого".

У рамках нашого дослідження ми використовуємо соціокультурний підхід з метою аналізу системи підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення через призму системоутворюючих культурологічних понять

(культура, культурні цінності, зразки, норми, ціннісно-сміслові системи тощо).

Специфічними для нашого дослідження є *компетентнісний, андрагогічний, акмеологічний та онтологічний* підходи.

Застосування *компетентнісного підходу* до підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення зумовлено тим, що компетентність стає особливими предметом вивчення педагогічної науки і вимогою формування її у фахівців різного профілю. Так, у робочій програмі Європейської Комісії "Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система" визначено вісім груп (domains) ключових компетентностей, кожна з яких включає визначення, а також перелік відповідних знань (knowledge), умінь (skills) і цінностей (attitudes)¹⁶².

Початок дискусії навколо питання запровадження компетентнісного підходу в українську освіту покладено науковцями Національної академії педагогічних наук України Н. Бібік, О.Локшиною, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко у дослідженні "Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи"¹⁶³ (2004). Вчені дійшли до висновку, що:

- для демонстрації компетентності обов'язково потрібен контекст;
- компетентність завжди є результатом, вона є характеристикою того, що може робити індивід, а не описує процес, під час якого індивід набув цю компетентність;
- для вимірювання здатності індивіда щось робити, потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може робити у конкретно визначений час.

Значний внесок у це зроблено провідними міжнародними організаціями, зокрема у галузі визначення і добору ключових компетентностей. Платформу для розбудови концепту ключових компетентностей, вважають дослідники, було закладено у Всесвітній декларації про освіту для всіх "Назустріч базовим освітнім потребам", затвердженій на Всесвітній конференції з освіти для всіх, яка проходила у Таїланді (Джомтьєн) у 1990 р. Хоча у Декларації не міститься терміну

¹⁶² Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. К.: Шлях освіти, № 1, 2007 . С. 16-21.

¹⁶³ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.

"компетентність", фактично в Статті 1, параграфі 1 було наведено перелік життєво важливих навичок, що необхідні для життя у сучасному суспільстві.

Зокрема, зазначається, що кожний індивідуум повинен отримувати користь від освіти, яка має задовольняти їхні базові освітні потреби. Ці потреби включають "як необхідний обсяг навичок (уміння читати та писати, висловлювати думки, рахувати та розв'язувати задачі), так і базовий зміст освіти (знання, професійні навички, цінності та ставлення), потрібні людині для виживання, розвитку усіх своїх здібностей, існування та роботи в гідних умовах, всебічної участі у розвитку суспільства, покращання якості життя, для прийняття рішень та продовження навчання"¹⁶⁴.

Отож, компетентнісний підхід до підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення обумовлює обґрунтування набору ключових компетенцій фахівця, що визначають його конкурентоспроможність на ринку праці, та уможлиблюють використання теоретичних знань та практичних умінь у професійній діяльності.

У зв'язку із цим, важливим для нашого дослідження є *андрагогічний підхід* (О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Овадюк), який дозволяє виокремити ті методи підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання здобувачів освіти, забезпечують його проблемно-рефлексивний характер, сприяють розвитку професійної компетентності.

Поняття "андрагогічний підхід" утворене від поняття "андрагогіка" і потрапило в обіг вітчизняного педагогічного дискурсу з англійських джерел. Так, педагогічний енциклопедичний словник тлумачить термін "андрагогіка" від грецьких слів *andros* – доросла людина і *agoge* – керівництво, виховання¹⁶⁵.

Вперше поняття "андрагогіка" ужив у 1833 році німецький історик освіти А. Капп для позначення науки, що займається проблемами освіти дорослих. У XIX столітті термін не стали використовувати, так як освіта дорослих і, відповідно, наука яка її обґрунтовує, ще не були розвинені. Інтерес до андрагогіки активізувався у другій половині XX століття у зв'язку з проголошенням на форумі ЮНЕСКО 1965 року П. Ленграндом

¹⁶⁴ UNESCO. IBE. Nanzhao Zhou. *Competencies in Curriculum Development*, 2006. 6 p. World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990. Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All. N.Y.: UNICEF.

¹⁶⁵ Короткий словник актуальних педагогічних термінів. К.: КНУТД, 2013. 55 с.

концепції "неперервної освіти", яка викликала значний теоретичний та практичний резонанс.

У запропонованому ним трактуванні неперервної освіти втілено гуманістичну ідею: у центр поставлено всі освітні начала людини, якій слід створити умови для повного розвитку її здібностей протягом усього життя. Поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція "єдності світу", згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені. При цьому людина є головною цінністю і вузлом сплетіння всіх процесів, що відбуваються у світі.

Андрагогіка розглядає такі категорії, як:

- "людина" (у її цілісності на етапі життєдіяльності, який характеризується як дорослість);
- "дорослість" (якість, котра задає віковий та соціальний діапазон специфіки дорослої людини як суб'єкту навчання);
- "освіта" (соціокультурний механізм цілеспрямованого розвитку і формування людського (образу) на основі систематизованого у змістовому та виховному контексті навчання і виховання);
- "освіта дорослих" (процес професійно-особистісного становлення індивіда у контексті неперервної освіти, здійснюваний у варіативних формах);
- "неперервна освіта" (освіта, що розглядається у співвіднесенні з цілісним простором життєдіяльності людини);
- "андрагог" (фахівець у галузі освіти дорослих).

Сучасні аспекти освіти дорослих базуються на провідних положеннях андрагогічного підходу, а саме:

- головна роль у власній освіті належить самому фахівцю;
- навчання має враховувати індивідуальні особливості дорослого, відповідати його освітнім потребам і одночасно їх розвивати;
- у процесі навчання дорослих необхідно спиратися на їхнє прагнення до саморозвитку;
- навчальний процес – це спільна діяльність тих, хто навчається з тими, хто навчає¹⁶⁶.

¹⁶⁶Дубасенюк О.А. Наукові підходи до освіти дорослих. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 155-167.

Андрагогічний підхід дає можливість багатоаспектно розглянути ключові принципи підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення в сучасних умовах, сформульовані у "Меморандумі неперервної освіти" країн Європи: оволодіння базовими компетенціями комп'ютерної грамотності, технологічною культурою, уміннями орієнтуватися у потоці інформації, адаптуватися до змін, навчитися вчитися та ін.

Справді фундаментальною є освіта, фахівці якої озброєні знанням з її розвитку у світі і країні; теорією, технологіями, способами вимірювання продуктивності творчої діяльності основних учасників освітнього процесу: керівників, викладачів, учнів.

Відтак, у процесі пошуку досконалого підходу до освіти народжується *акмеологічний підхід*. Термін "акмеологія" походить від грецького слова "акме", що означає "вершина, найвищий рівень досягнень". Витворившись на стику психології, педагогіки, соціології та інших гуманітарних наук, акмеологія з'явилася як синтетична наука про людину у процесі досягнення нею вершин професіоналізму.

Предметом акмеології є цілісна людина на етапі самореалізації її творчої зрілості. Зрілість – період у житті людини від самостійного вибору професії і навчального закладу до планування ритму і режиму роботи, організації свого часу і способів досягнення прогнозованих результатів. У цей період процеси виховання, освіти, навчання поступово змінюються процесами самореалізації у формі самовиховання, самоосвіти, самоконтролю, самовдосконалення, спрямованими на розвиток творчого потенціалу дорослого.

XXI століття – це століття побудови нового типу цивілізації: постіндустріальної, інформаційної або інтелектуально-інформаційної (А. Субетто), яка приходить на зміну індустріальній (техногенній). Новий тип характеризується значним зростанням рівня суспільного інтелекту і свідомості, інформаційного потенціалу, який стає провідним механізмом забезпечення прогресивного людства і якості життя кожної людини.

У зв'язку з цим освіта перетворюється на провідний чинник формування суспільного інтелекту, національної самосвідомості народу, створення здорового суспільства та виступає у ролі національного ресурсу оновлення суспільного життя, у ролі механізму управління соціальним розвитком.

Акмеологія у сучасному трактуванні її предмету розуміється як теорія вищих досягнень людини і цивілізації, а методологічна категорія "акме" розглядається як універсальний феномен, можливість вищих

досягнень людини у різних просторах її буття, видах діяльності, у різних формах їх здійснення у різні вікові періоди людини.

На думку відомого психолога Б. Ананьєва, саме з позицій акмеологічного підходу освіту вперше розглядають як самоорганізуючу систему, залежну від законів самореалізації природних потенціалів людини у продуктах культури, які забезпечують посталі новоутворення – духовні продукти у людині.

Відповідно акмеологічний підхід у контексті підготовка майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення уможлиблює озброєння суб'єктів освітнього процесу теорією і технологіями успішної реалізації творчого потенціалу майбутнього фахівця у різних сферах діяльності.

Як результат, виникає новий підхід до реалізації сучасних педагогічних досліджень – *онтологічний*. Онтологічний підхід постає на початку ХХІ століття у працях зарубіжних вчених В. Горшкової, Б. Паригіна, П. Успенського, А. Ухтомського та ін. як загальнонаукове, міждисциплінарний поняття, що відображає синтез реалізації сутнісних сил людини у методології педагогічних досліджень.

При використанні онтологічного підходу до підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення створюється нова вихідна точка – онтологічна інтеграція об'єктних і суб'єктних перетворень людини, яка, будучи перехідною формою, готує суб'єкта до більш високих рівнів надособистісного і транслюдського усвідомлення життя. У майбутнього фахівця виникає внутрішня інтенція, так би мовити звернення, спочатку до світу взагалі, згодом – до потреб самої людини, її особистих інтересів. Тобто за онтологічного підходу охоплюється більш широкий спектр феноменів, які знаходяться у межах людської природи і розглядають ідентичність людини, форми її самоактуалізації.

Безперечно посилює результативність онтологічного підходу звернення до неklasичних наукових підходів:

1) *герменевтичного*, основу якого складає розуміння людського буття як одного із сутнісних моментів людської рефлексії, її універсальна характеристика, яка нерозривно пов'язана з різноманітною діяльністю людини;

2) *феноменологічного*, спрямованого на виявлення сенсів людського буття. Сенс буття виникає у точці перетину досвіду різних індивідів, створює можливість поглянути на життєві сценарії з позицій іншого у контексті його ціннісної і цільової системи;

3) *синергетичного*, який уможливорює необхідність урахувати контекстність і багатосаровість когнітивних процесів, допускаючи неоднозначність, стохастичність, незворотність і нелінійність самоорганізованої системи як при аналізі розвитку людини, так і при дослідженні функціонування соціуму.

Окрім того, необхідність та практична цінність використання онтологічного підходу підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення пов'язана із завданнями сучасного суспільства по формуванню креативного, активного, успішного, вільного, але індивідуально відповідального суб'єкта. Фундаментальним предметом нашого дослідження, з позицій онтологічного підходу, буде не сам майбутній соціальний працівник, а те, що його супроводжує: цінності, смисли, відносини, якості, властивості та ін.

Взаємодію суб'єктів підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення характеризує група *суб'єкт-суб'єктних методологічних підходів*: діалоговий, суб'єктний, ресурсний.

За визначенням О. Дубасенюк, "вони передбачають, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості, а з іншого, – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна взаємодія (реципроктна, гармонійна) учасників навчально-виховного процесу".¹⁶⁷

У контексті нашого дослідження, суб'єкт-суб'єктна андрагогічна взаємодія передбачає урахування конкретного життєвого досвіду дорослого з метою ефективного вирішення професійних завдань.

Ці особливості враховує модель навчання Девіда Колба (Experiential Learning Model, David A. Kolb) – від практичного досвіду учня до теорії, а не навпаки, як це прийнято у системі традиційного навчання. Цінність моделі Колба полягає в тому, що дорослі люди у повсякденному житті набувають знання і навички у такий спосіб.

Ресурсний підхід посилює значущість підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення через створення збагаченого навчального середовища методами, прийомами та техніками, які стимулюють розкриття внутрішніх ресурсів суб'єкта.

Відносно особистості майбутнього фахівця виділяють зовнішні (знання педагога, інформаційно-комунікативні засоби навчання та

¹⁶⁷ **Ошибка! Источник ссылки не найден.**

засоби візуалізації тощо) та внутрішні (індивідуальні) ресурси (біогенетичні, фізіологічні, психологічні та ін.). Ефективний розвиток індивідуальних ресурсів майбутніх соціальних працівників можливий за умови їх максимального використання у сукупності із зовнішніми ресурсами; рівень вимог, темп та навантаження повинні відповідати можливостями особистості. Саме ця ідея лежить в основі особистісного та професійного розвитку фахівця.

Поле соціальних проблем і гуманістичні тенденції в суспільстві актуалізують значення соціальної роботи, відносять її до числа найбільш перспективних, важливих і одночасно важких напрямків діяльності професіонала соціальної сфери.

Загальна тенденція соціальної політики, яка сформувалася на початку ХХІ століття у більшості цивілізованих країн світу, полягає в її орієнтованості не на боротьбу з наслідками, а на подолання причин, що породжують соціальні проблеми.

Соціальна робота як механізм соціальної політики повинна носити превентивний (профілактичний) характер, створювати умови для реалізації позитивних соціальних потреб, творчої самореалізації особистості, а також покликана регулювати і підтримувати життєві сили соціально незахищених членів суспільства, надаючи допомогу людині і групам, що потрапили у складні життєві обставини. Це дозволяє розглядати соціальну роботу як діяльність, спрямовану на позитивні соціальні зміни на основі поваги до прав людини.

Соціальна робота – це система гуманістичної професійної та непрофесійної діяльності, спрямованої на задоволення соціально-гарантованих та особистісних інтересів, потреб і прав різних, насамперед, соціально незахищених верств населення, на створення умов, що підсилюють здатності людей до соціального функціонування.

Соціальна робота – це теорія, практична діяльність і освітня діяльність, спрямовані на забезпечення вирішення соціальних проблем людини і суспільства.

Отже, соціальний працівник покликаний вирішувати соціальні проблеми, сприяти позитивним соціальним змінам у суспільстві, по суті професійної діяльності він є соціальним конфліктологом, у завдання якого входить гармонізувати відносини між людиною і суспільством.

Розгляд проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення в рамках окреслених підходів урахує сучасне розуміння соціальної роботи.

У нашому дослідженні умовами ефективною підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення є:

- організація навчання на основі інтеграції навчальних дисциплін, які охоплюють формування і розвиток цілісної системи знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому фахівцю для вирішення своїх професійних завдань;
- здійснення практичної підготовки та позанавчальної діяльності майбутніх соціальних працівників у закладі вищої освіти на основі соціального партнерства;
- використання в освітньому процесі майбутніх соціальних працівників активних методів навчання з метою підготовки для допомоги соціально незахищеним верствам населення.

З метою ефективної підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення, розвитку навичок вирішення професійних завдань, сприяння становленню здобувача освіти як суб'єкта міжособистісних відносин у колективі і на ринку праці необхідно в освітньому процесі розглядати особистість як суб'єкта діяльності, яка у процесі власного розвитку сама визначає характер цієї діяльності.

Для надання достатньої допомоги соціально незахищеним верствам населення майбутній соціальний працівник повинен, крім глибоких і гнучких професійних знань і умінь, необхідно мати розвинені професійні та соціальні якості і характеристики.

Тому, на сьогодні одним з головних завдань професійної освіти в галузі соціальної роботи є не тільки передача студентам певного обсягу знань, а й вплив на їхній спосіб мислення і підхід до соціальних явищ. Використання інноваційних технологій, цілеспрямовано організована підготовка майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення забезпечують розвиток їх пізнавальної діяльності, творчої активності, самостійності, зацікавленості в роботі, що є вкрай затребуваним у соціальних інституціях.

Активними методами навчання є "методи, які спонукають до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом"¹⁶⁸. У підготовці майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення активні методи навчання передбачають занурення студентів у контрольоване спілкування, включення в реальні події.

¹⁶⁸ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004. 320 с.

При цьому створюються умови, в яких здобувачі освіти змушені оперувати поняттями різного масштабу, включатися у вирішення проблеми інформаційного різного рівня. Використання активних методів сприяє створенню такого освітньої середовища, за якого можливе досягнення розуміння проблеми.

За умови грамотного використання різноманітних активних методів навчання освітній процес стає не тільки цікавим для майбутніх соціальних працівників, але і більш результативним. У студентів підвищується рівень пізнавальної активності, а засвоєнні знання носять гнучкий характер, крім цього, розвивається критичне, раціональне мислення і формується здатність прийняття творчих рішень.

У процесі підготовки підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам ефективними постають такі активні методи навчання як: проблемні лекції, лекції-провокації, лекції з розбором конкретних ситуацій, імітаційні методи, ділові ігри, метод проєктів, спрямований на формування здатності вирішувати проблеми соціально незахищених верств населення.

Проблемні лекції розвивають такі творчі навички як формулювання проблеми, висування гіпотези і способів її перевірки, аналіз зібраних даних і вибір методу обробки, обґрунтування можливості практичного застосування отриманих результатів, визначення міри особистої та творчої участі у вирішенні проблеми.

Лекції-провокації стимулюють майбутніх соціальних працівників до постійного контролю пропонованої навчальної інформації шляхом пошуку помилок.

Цей вид лекції створює умови, за яких здобувачам освіти необхідно мислити, шукати помилку, уважно стежити за розповіддю лектора. Лекції з розбором конкретних ситуацій спрямовані на постановку перед здобувачами освіти конкретної ситуації, яку необхідно проаналізувати, обговорити спільно. Роль викладача при проведенні даної лекції – керівництво обговоренням. У результаті проведеного заняття аудиторія повинна прийти до правильного висновку або узагальнення.

Імітаційні методи створюють ситуації відтворення реальних соціальних процесів в умовах навчання, це створює можливість побачити різні види професійного контексту і сформулювати професійний досвід. Виділяють наступні імітаційні методи: ділова гра, творчі завдання, кейс-метод, метод проєктів та ін.

Ділова гра передбачає моделювання реальної діяльності майбутніх соціальних працівників в різних професійних ситуаціях, за визначеного часу, при зіткненні позицій з розігруванням ролей і оцінюванням зі сторони. Метод сприяє формуванню пізнавальних та професійних мотивів та інтересів, навчання колективній розумовій роботі, методам соціального проектування.

Кейс-метод – це система носіїв навчальної інформації, призначеної для вирішення сукупності дидактичних завдань. Він має наступну структуру: конкретна проблемна ситуація, її опис, завдання, програми вирішення ситуації.

Метод проектів належить до дослідницьких. Даний метод сприяє розвитку пізнавальних навичок у майбутніх соціальних працівників, умінь самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиває критичне мислення та творчі здібності.

Він орієнтований на самостійну діяльність здобувачів освіти (індивідуальну, парну або групову). Метод проектів завжди передбачає вирішення деякої проблеми, у якій використовуються різноманітні методи і засоби навчання. Таким чином, відбувається інтегрування знань і умінь з різних галузей науки, технології, творчих галузей.

М. Дяченко-Богун розкриває особливості сучасного активного методу навчання, який придатний і для підготовки майбутніх соціальних працівників – *dilemma decision*¹⁶⁹.

Студенти пропонують свої конструктивні методи і способи виходу з ситуації скрутній ситуації, ототожнюючи себе з співробітниками компанії та діючи від її особи. Після проведення мозкового штурму і колективного вибору способу вирішення проблеми студентам пропонується ознайомитися з шляхом вирішення даної ситуації, яка реально мала місце.

Таким чином, окреслений метод навчання сприяє підвищенню мотивації до навчання, оскільки усвідомлення студентами того, що вони не тільки аналізують проблеми, пов'язані з майбутньою спеціальністю, а й обговорюють реальні події, дозволяє їм повірити у власні сили і дає додатковий стимул до навчання. Крім того, ігровий момент на заняттях допомагає зняттю напруги, створенню позитивного емоційного клімату, позитивного характеру спілкування та атмосфери взаємодії.

Студенти вчаться роботі в команді і створенню ситуації співробітництва, набувають навички ведення дискусії: логічно структурувати власне висловлювання, вміти слухати співрозмовника,

¹⁶⁹ Дяченко-Богун А. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі // Витоки педагогічної майстерності. Вип. 14. 2014. URL <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4444/1/Djachenko.pdf>

тактовно реагувати на його повідомлення, аргументовано доводити свою точку зору, коректно наводити контраргументи, робити висновки; і, що важливо, виявляють творчий підхід до вирішення завдання.

"Круглий стіл" – це одна з організаційних форм пізнавальної діяльності студентів, що дозволяє закріпити отримані раніше знання, заповнити відсутню інформацію, сформувати вміння розв'язувати проблеми, зміцнити позиції, навчитися культурі ведення дискусії. Характерною рисою "круглого столу" є поєднання тематичної дискусії з груповою консультацією. Поряд з активним обміном знаннями, у студентів виробляються професійні вміння викладати думки, аргументувати свої міркування, обґрунтовувати запропоновані рішення і відстоювати свої переконання.

Важлива умова при організації "круглого столу": потрібно, щоб він був дійсно круглим, тобто процес комунікації, спілкування, відбувався "очі в очі".

Розташування учасників обличчям один до одного приводить до зростання активності, збільшенню числа висловлювань, можливості особистого включення кожного студента в обговорення, підвищує мотивацію, включає невербальні засоби спілкування, такі як міміка, жести, емоційні прояви¹⁷⁰.

Таким чином, активні методи навчання, які використовуються при підготовці майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення дозволяють:

- розвивати мислення студентів;
- сприяти їх залученню до вирішення проблем, максимально наближених до реальних професійних ситуацій;
- розширювати і поглиблювати професійні знання, розвивати практичні навички та вміння;
- активізувати навчальний процес, спонукають студентів до творчої участі в ньому і забезпечують розвиток і саморозвиток особистості студента на основі виявлення його індивідуальних особливостей і здібностей;
- розвивати вміння рефлексувати, що допомагає студентам знайти індивідуальний стиль професійної діяльності, досягати адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати й

¹⁷⁰ Гурч Л. М. Впровадження інноваційних педагогічних технологій: вимоги сучасності // Проб. і персп. розв. фін. системи України. 2003. Вип. 9. С. 151-153.

аналізувати результати своєї діяльності, підвищувати рівень самоорганізації¹⁷¹.

Варто підкреслити, що під час заняття з використанням активних методів навчання від викладача потрібно набагато більше активності і творчості, ніж тоді, коли воно проходить пасивно, у формі переказу вчитаних в книгах або давно відомих істин. Інтерактивні методи матимуть найбільший ефект не тільки навчальний, а й виховний, коли викладач впливатиме на обговорення не тільки висловлювань науково-аргументованої точки зору, але і вираженням свого особистого ставлення до проблеми, своєї світоглядної та моральної позиції.¹⁷²

Форми участі викладача в дискусії студентів можуть бути найрізноманітнішими, але ні в якому разі не нав'язуванням своєї думки. Найкраще це робити шляхом тонко розрахованого управління ходом дискусії, через постановку проблемних питань, які потребують продуктивного мислення, творчого пошуку істини.

Це, як показує практика, можливо тоді, коли викладач висловлює свою точку зору лише в порядку формулювання висновків з висловлювань студентів і аргументованого спростування помилкових суджень. Зрозуміло, його позиція може збігатися з думками студентів, оскільки вони з'явилися в результаті навідних запитань викладача.

Але саме такими прийомами можна не просто і не тільки направляти змістовну, інтелектуально-пізнавальну сторону обговорення теоретичних питань, а й конструювати спільну продуктивну діяльність, тим самим впливаючи на особистісну позицію студентів, перетворюючи їх навчальну діяльність в навчально-виховну¹⁷³.

На основі аналізу переліку кваліфікаційних вимог до фахівця соціальної роботи, що здійснює допомогу соціально незахищеним верствам населення, а також виділених дидактичних принципів відбору і структуризації змісту навчання нами була розроблена блок – структура змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у визначеному напрямі.

Основне призначення блоку спеціалізації – інтеграція загальнопрофесійних і спеціальних знань, умінь і навичок. Зміст цього блоку складають навчальні дисципліни, які найбільшою мірою

¹⁷¹ Дяченко-Богун А. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. Витоки педагогічної майстерності. Вип. 14. 2014. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4444/1/Djachenko.pdf>

¹⁷² Нові технології навчання: [Наук.-метод. зб.] Вип. 29. К., 2001. 235 с. С. 75

¹⁷³ Астахова В. І. Нові тенденції в соціально-економічному розвитку української вищої школи і завдання управлінської політики // Педагогіка і психологія. 2002. № 3. С. 15-18.

охоплюють усі сторони діяльності фахівця з реабілітації, тобто зачіпають її медичний, соціальний, психологічний, педагогічний, правовий та інші аспекти.

Цей блок є варіативним компонентом змісту підготовки фахівців соціальної роботи до діяльності по реабілітації щодо допомоги соціально незахищеним верствам населення. Його зміст може змінюватися залежно від варіативного профілю діяльності (спеціалізації), зміни потреб суспільства і досягнень соціальної практики.

Блок генералізації створює установку для узагальнення отриманих у процесі загальнопрофесійної і спеціальної підготовки знань щодо допомоги соціально незахищеним верствам населення стосовно структури і змісту діяльності фахівця соціальної роботи, що її безпосередньо здійснює. Зміст цього блоку – модуля відображає професіограма фахівця соціальної роботи з урахуванням об'єкту і предмету діяльності. Навчальний модуль тут виступає як деяка системна якість фахівця, що забезпечує йому можливість ефективно вирішувати певне коло професійних завдань.

Блок "Результат" здійснює перевірку якості засвоєння отриманих знань, виявляє міру сформованості умінь, навичок, професійно–значимих якостей особистості фахівця.

Елементи блоків-модулів також припускають можливість модульної структуризації. Складений таким чином зміст характеризується наступними особливостями: – він включає інваріантний і варіативний компоненти: перший є обов'язковим для всіх студентів, що навчаються за фахом "Соціальна робота", незалежно від спеціалізації і сприяє формуванню знань щодо допомоги соціально незахищеної особистості як об'єкта і суб'єкта діяльності соціального працівника; другий дозволяє відобразити навчальний матеріал з урахуванням специфіки об'єкту і предмета професійної діяльності фахівця соціальної роботи і формує необхідні для її здійснення знання, вміння, навички, професійно-значущі особистісні якості.

Соціальний працівник у роботі із соціально незахищеними верствами населення повинен знати:

- основи законодавства про соціальні послуги, стандарти соціальних послуг; знати потреби особи/сім'ї у соціальних послугах;
- особливості діяльності органів, установ, закладів, взаємодію з фізичними особами – підприємцями; перелік соціальних послуг;
- умови і порядок їх отримання у формі, доступній для сприйняття особами з будь-яким видом порушення здоров'я;
- принципи надання соціальних послуг;

– особливості та інтереси різних категорій цієї групи населення; основи комунікативної культури у визначеному напрямі; соціально-педагогічні методи дослідження;

– методику проведення моніторингу надання соціальних послуг та оцінки їх якості уповноваженими органами у системі надання соціальних послуг.

Соціальний працівник повинен володіти такими вміннями:

ГНОСТИЧНІ:

1. Аналізувати роль, функціональні обов'язки соціального працівника.
2. Вивчати й аналізувати законодавчі документи, соціально-психологічну, соціально-педагогічну літературу, різноманітні концепції щодо проблеми соціально-педагогічної діяльності.
3. Аналізувати причини і рушійні сили розвитку соціально незахищених верств населення.
4. Аналізувати вплив спадковості, середовища, виховання й активності на розвиток особистості.
5. Аналізувати педагогічні ситуації, пов'язані з проблемами розвитку особистості дитини, підлітка, юнака, дорослої людини.
6. Аналізувати можливості сім'ї, природного середовища, що впливають на розвиток нахилів, здібностей особистості.
7. Аналізувати педагогічний досвід соціальних працівників, батьків, що сприятливо позначився на розвитку особистості.
8. Аналізувати вікові особливості дитини, підлітка, юнака, дорослої людини.

ПРОЄКТУВАЛЬНІ:

1. Виділяти основні завдання професії соціального працівника.
2. Проектувати окремі компоненти змісту, форм і методів соціального процесу.
3. Скласти перспективну програму розвитку особистості на тривалий період.
4. Визначити вплив основних чинників на розвиток особистості з соціально незахищених верств населення.
5. Моделювати елементи соціальної роботи з різними категоріями клієнтів.
6. Моделювати види діяльності, які можуть стимулювати розвиток нахилів, здібностей особистості.
7. Визначити фактори соціально-педагогічної діяльності, що спричиняють ефективний розвиток особистості.
8. Проектувати форми та методи власної самовиховної, самоосвітньої роботи соціального працівника.

КОНСТРУКТИВНІ:

1. Проектувати свою діяльність з різними категоріями соціально незахищених верств населення.
2. Конкретизувати цілі розвитку особистості дитини, підлітка, юнака, дорослої людини.
3. Скласти програму розвитку особистості на певний період, користуючись соціально-педагогічною літературою.
4. Планувати конкретні засоби, форми та методи соціально-педагогічної діяльності, які б стимулювали позитивний розвиток особистості.
5. Розробити творчі завдання, що сприяли б розвитку особистості клієнта, використовуючи передовий соціально-педагогічний досвід.
6. Навчати своїх клієнтів виділяти головні напрями у саморозвитку та власній життєдіяльності.

КОМУНІКАТИВНІ:

1. Встановлювати доброзичливі стосунки з різними категоріями соціально незахищених осіб.
2. Розвивати комунікативні здібності учнів.
3. Встановлювати особистісну і ділову взаємодію в соціально-педагогічному процесі.
4. Орієнтуватися в соціально-педагогічних ситуаціях, знаходити гуманні способи їх вирішення.
5. Здійснювати індивідуальний і диференційований підхід до різних категорій соціально незахищених осіб.
6. Уміти вирішувати суперечності у конфліктних ситуаціях із різними суб'єктами взаємодії.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ:

1. Організувати власну соціально-педагогічну діяльність.
2. Організувати пізнавальну діяльність соціально-незахищених осіб, стимулюючи розвиток їх самостійності, відповідальності, активності.
3. Приймати оптимальні рішення в конкретних соціально-педагогічних ситуаціях.
4. Створювати умови, що сприяють розвитку потенційних можливостей суб'єктів соціально-педагогічної діяльності.
5. Організувати умови, що стимулюють розвиток особистості клієнта.
6. Накопичувати засоби, форми та методи соціально-педагогічної роботи, що сприяли б розвитку особистості клієнта.
7. Розв'язувати соціально-педагогічні задачі, як передумову для формування педагогічного мислення і подальшого стимулювання розвитку особистості.

8. Навчати клієнтів різним способам самоорганізації діяльності та поведінки.

9. Організувати власну діяльність таким чином, щоб розвинути власні творчі можливості, необхідні у соціально-педагогічній роботі.

Підготовка соціальних працівників передбачає діяльність, спрямовану на формування гуманістичної соціально-педагогічної спрямованості, зокрема,

освіченості, ерудованості, переконаності, інтересу до соціально-педагогічної діяльності, високої моральності, людяності та чуйності, педагогічної культури та педагогічного такту, комунікативності, оптимізму, етики, розвитку педагогічних здібностей, професіоналізму, соціально-педагогічної майстерності, компетентності, визнанні цінності індивідуальності, неповторності кожної людської особистості, права кожної особи на саморозвиток, реалізацію її здібностей, задоволення пізнавальних інтересів тощо.

У процесі підготовки пропонуються методики, за допомогою яких перевіряється рівень сформованості соціально-педагогічних якостей і професійно-педагогічної спрямованості майбутнього соціального працівника.

С. Архипова та Л. Смерчак вважають, що готовність соціальних працівників до роботи з різними категоріями соціально незахищених верств населення має специфіку, яка надає підстави для її спеціального розгляду в рамках компетентнісного підходу, що орієнтує навчальні заклади на формування конкурентоспроможної та мобільної особистості, готової самостійно приймати компетентні рішення в різних видах професійної діяльності¹⁷⁴.

Компетентність забезпечується сформованістю її компонентів. Аналіз науково-педагогічних праць, присвячених дослідженню компетентності та її структурних компонентів (І. Зимньої, І. Зязюна, Б. Ельконіна, Н. Кошарної, Н. Кузьміної, П. Лузана, А. Маркової, Н. Ничкало, О. Пометун, Н. Султанової, Дж. Равена В. Ротаря, І. Шмиголь, В. Ягупова та ін.), дозволяє виділити такі компоненти професійної компетентності соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення:

¹⁷⁴ Архипова С. П., Смерчак Л. І. Професійна компетентність соціальних працівників у системі роботи з різними категоріями соціально незахищених категорій дорослого населення. Вісн ик ЛНУ імен і Тараса Шевчен ка № 1 (306), 2017. С. 232-237.

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ.

Когнітивний – сукупність знань про особливості розвитку дорослих, ознаки розвитку дорослої людини, на основі яких формується компетентність соціального працівника з проєкцією на майбутню професійну діяльність (у нашому випадку – соціальну роботу з різними категоріями дорослого населення).

Соціальні працівники повинні володіти знаннями з психології (а передовсім – вікової, педагогічної, соціальної та психології праці), соціології, психіатрії, знати законодавство, правові аспекти соціального за істу, теорії та методи соціальної роботи.

ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ.

Соціальні працівники надають соціальні послуги, спрямовані на задоволення соціальних потреб клієнтів; здійснюють соціальний супровід клієнтів, соціально-педагогічний патронаж соціально незахищених категорій населення; сприяють соціальному і професійному визначенню особистості тощо.

З метою реалізації окреслених напрямів професійної діяльності соціальні працівники мають уміти: спілкуватися та надавати інформацію, чітко формулювати свої думки; застосовувати теоретичні знання при розв'язанні проблемних і нестандартних соціальних ситуацій; визначати сутність проблем соціально незахищених категорій дорослого населення та представляти інтереси людини, з'ясувати причини й умови виникнення цих проблем; забезпечувати взаємозв'язок різних соціальних інститутів, діяльність яких спрямована на забезпечення державних соціальних стандартів та державних соціальних гарантій для населення; застосовувати сукупність методів, прийомів і засобів впливу на соціально незахищених категорій дорослого населення; критично оцінювати свою діяльність, бути толерантним у різних ситуаціях.

ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ.

Ціннісно-мотиваційний компонент характеризується усвідомленням соціальної значущості та особистісної відповідальності за результати професійної діяльності. Цінності та мотиви поведінки людини зумовлені різними чинниками – як об'єктивного, так і суб'єктивного плану. При цьому стрижневим компонентом мотивації діяльності є, як правило, найвагоміший, найсильніший мотив. Мотиви та мотивація відіграють велику роль у досягненні людиною певних результатів діяльності, зокрема професійної. Зміна мотиваційної сфери спричиняє перебудову соціальних зв'язків, умов професійної діяльності та спілкування,

логіки саморозвитку. Ціннісні орієнтації виконують регулюючу і спрямовуючу функції, стимулюють діяльність суб'єкта професійної діяльності.

Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності соціальних працівників пов'язаний із позитивним ставленням до професійної діяльності, сформованістю професійної культури, умінням керувати власним емоційним станом, стриманістю, витримкою, самовладанням, оптимізмом, життєрадісністю, низькою тривожністю, толерантністю; сформованістю чіткої мотивації професійних дій, пошуком причин неуспіху та шляхів його розв'язання.

Цей компонент має бути чітко сформованим і структурованим; цінності професійної діяльності усвідомленими, оскільки вони є органічною складовою світоглядни позицій соціального працівника, його глибоким особистісним переконанням і займають провідне місце в ієрархії життєвих і професійних цінностей.

Реалізація вказаних компонентів професійної компетентності неможлива без постійного поглиблення знань соціальних працівників, що зумовлено змінами в соціально-економічному, політичному житті держави; розширенням мережі соціальних закладів для соціально незахищених категорій дорослого населення; удосконаленням технологій соціально-педагогічної діяльності тощо¹⁷⁵.

Проаналізувавши дослідження В.Беспалько, А.Новікова, А. Лейфа, було визначено критерії, компоненти та рівні сформованості у майбутніх соціальних працівників компетенції для допомоги соціально незахищеним верствам населення (таблиця 2).

Відповідно, критерієм когнітивного компонента є професійні знання в області надання допомоги соціально незахищеним верствам населення, критерієм практичного компонента є здатність до реалізації заходів з надання допомоги соціально незахищеним верствам населення, критерієм ціннісно-мотиваційного компонента є соціальна відповідальність, виражена у відношенні до результатів своєї професійної діяльності щодо надання допомоги соціально незахищеним верствам населення, саморефлексії.

¹⁷⁵ Архипова С. П., Смерчак Л. І. Професійна компетентність соціальних працівників у системі роботи з різними категоріями соціально незахищених категорій дорослого населення. Вісн ик ЛНУ імен і Тараса Шевчен ка № 1 (306), 2017. С. 232-237.

Критерії, компоненти та рівні сформованості у майбутніх соціальних працівників компетенції для допомоги соціально незахищеним верствам населення

Компонент	Критерій	Рівень/Показники
Когнітивний	Професійні знання у сфері надання допомоги соціально незахищеним верствам населення	<p><i>Критичний</i> – загальні знання щодо сутності соціальної роботи із соціально незахищеними верствами населення; відсутність знань про нормативно-правові документи, що регулюють діяльність щодо надання допомоги соціально незахищеним верствам населення; часткове знання про методи, прийоми, форми та інструменти про надання допомоги соціально незахищеним верствам населення.</p> <p><i>Репродуктивний</i> – рівень знань стандартного оперування. Знання про особливості надання допомоги соціально незахищеним верствам населення сформовані частково: студент знайомий з визначенням "соціально незахищені верстви населення", знає функції держави щодо даної категорії осіб. Уявлення про методи надання допомоги соціально незахищеним верствам населення сформовані частково; знайомий з нормативно-правовими актами, що регулюють діяльність щодо допомоги соціально незахищеним верствам населення, але відсутні знання про їх нормативно-правове забезпечення; може перерахувати функції соціального працівника при роботі із соціально незахищеними верствами населення.</p> <p><i>Продуктивний</i> – визначається рівнем відтворення, адаптації та моделювання. Показником засвоєння знань є розуміння причинно-наслідкових зв'язків теоретичного матеріалу і усвідомлене застосування їх на практиці відповідно до поставлених цілей і задач. Студент володіє інформацією про особливості надання допомоги соціально незахищеним верствам населення: знає причини виникнення складних життєвих обставин, психологічні характеристики осіб дорослого віку; вільно оперує понятійно-категоріальним апаратом у сфері допомоги соціально незахищеним верствам населення; знає методи і етапи надання допомоги соціально незахищеним верствам населення. Знає нормативно-правові акти щодо надання допомоги соціально незахищеним верствам населення та їх зміст.</p>

Діяльнісний	Здатність до реалізації заходів щодо надання допомоги соціально незахищеним верствам населення	<p><i>Критичний</i> – репродуктивна діяльність у роботі із соціально незахищеними верствами населення тільки при повторному сприйнятті інформації; недостатнє розуміння способів надання допомоги соціально незахищеним верствам населення.</p> <p><i>Репродуктивний</i> – уміння комунікувати із соціально незахищеними верствами населення; вміння аналізувати і прогнозувати, розробляти соціальні проекти і технології з надання допомоги соціально незахищеним верствам населення; оволодіння навичками організаційно-управлінської та адміністративної роботи, характерної для соціальних служб, організацій та установ.</p> <p><i>Продуктивний</i> – оволодіння технологією надання допомоги соціально незахищеним верствам населення (перелік предметних дій), уміння здійснити діагностику проблеми, володіння невербальними засобами спілкування, уміння інтерпретувати нормативно-правові акти, що регулюють діяльність з надання допомоги соціально незахищеним верствам населення</p>
Ціннісно-мотиваційний	Соціальна відповідальність виражена в відношенні до результатів діяльності щодо надання допомоги соціально незахищеним верствам населення, рефлексії	<p><i>Критичний</i> – характеризується несформованістю мотивів професійної діяльності соціальних працівників або переважанням вузько-особистісних мотивів; студенти не усвідомлюють цінності, не виявляють інтересу до здійснення професійної діяльності у сфері допомоги соціально незахищеним верствам населення.</p> <p><i>Репродуктивний</i> – характеризується нестійким ставленням до професійної діяльності щодо надання допомоги соціально незахищеним верствам населення, умов праці. Інтерес до професійної діяльності не підкріплений особистою зацікавленістю.</p> <p><i>Продуктивний</i> – проявляється у стійкій позитивній мотивації до діяльності щодо надання допомоги соціально незахищеним верствам населення, яка відносно незалежна від зовнішніх умов.</p>

Таким чином, результатом підготовки майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення постає сформовані компетентності надавати допомогу соціально незахищеним верствам населення, яка оцінюється через рівні сформованості її компонентів (когнітивний, діяльнісний ціннісно-мотиваційний).

РОЗДІЛ III. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ

Сучасні запити суспільства щодо формування потужного освітнього потенціалу нації, розвитку природних здібностей та врахування індивідуальних особливостей кожної особистості, забезпечення свідомого вибору професійної діяльності має передбачати, передусім, досягнення високого рівня підготовки майбутніх учителів початкових класів, які започатковують системний процес навчання і виховання молодших школярів. Складні соціально-політичні, економічні, екологічні та санітарно-епідеміологічні умови організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої сфери в сучасному закладі вищої освіти педагогічного спрямування актуалізують необхідність реалізації провідних ідей гуманізму, демократизації, толерантності, забезпечення розвитку творчих здібностей особистості, що окреслено в таких нормативних документах, як Закон України "Про вищу освіту" 01.07.2014 № 1556-VII (Редакція станом на 02.10.2021)¹⁷⁶, Концепція нової української школи (2016)¹⁷⁷, Концепція розвитку педагогічної освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776)¹⁷⁸, Державний стандарт початкової освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87)¹⁷⁹ тощо. У зазначених документах йдеться про необхідність формування професійної компетентності майбутніх учителів, що забезпечує їхню здатність успішної соціалізації в умовах реформування української школи, вияву суспільної мобільності у визначенні ефективних форм і методів організації освітнього процесу та уможлиблює професійну діяльність, спрямовану на формування динамічної системи знань, умінь, навичок,

¹⁷⁶ Закон України "Про вищу освіту" 01.07.2014 № 1556-VII [онлайн]. URL: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20211002#Text>>.

¹⁷⁷ Нова українська школа [онлайн]. URL: <<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>>.

¹⁷⁸ Там само.

¹⁷⁹ Державний стандарт початкової освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87) [онлайн]. URL: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>>.

способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей молодших школярів тощо.

На рівні державних вимог, що висуваються до закладу вищої освіти педагогічного спрямування, актуалізується потреба у забезпеченні становлення майбутнього вчителя початкової школи як самодостатньої особистості громадянина України, всебічно підготовленого фахівця, якому притаманні: системні і глибокі загальнонаукові та професійні знання; сформовані вміння і навички наукової та педагогічної роботи; прагнення до духовно-морального та інтелектуального розвитку; орієнтація на самоосвіту та самовдосконалення протягом всього процесу життєдіяльності тощо.

Професійна компетентність, на переконання сучасних науковців, має засвідчувати також і сенситивність до динамічних суспільних змін, здатність до їх глибокого й усвідомленого сприйняття, переосмислення сутності теоретичних і організаційних засад педагогічної праці, визначення пріоритетів у пошуках нових напрямів професійної діяльності. Зазначене, беззаперечно, пов'язане з необхідністю підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти в Україні.

На рівні сучасної педагогічної теорії і практики важливим і затребуваним є забезпечення глибокого і повного оволодіння матеріалом освітніх програм ЗВО, формування вмінь і навичок пізнавальної діяльності студентів, підвищення ефективності початків їхньої наукової роботи в процесі підготовки наукових статей, курсових та магістерських робіт тощо. На особливу увагу у зазначеному контексті заслуговує і врахування універсальності та багатогранності знань вчителя початкових класів, який викладає різнопланові навчальні предмети, організовує виховну роботу серед дітей, здійснює просвітницьку діяльність серед батьків та громади.

На особистісному рівні значущим (як для викладача, так і студента) має стати спрямованість освітнього процесу на формування вмінь і вдосконалення навичок творчого застосування у педагогічній діяльності засвоєних знань, умінь ретранслювати їх дітям, наповнювати навчальну інформацію особистісним сенсом з урахуванням способів мислення і дії кожної конкретної особистості. Це вимагає розробки нових підходів до професійного навчання вчителя та їх упровадження в процес професійної підготовки у вищій школі. Однією з основних вимог до такої підготовки є створення сприятливих психолого-педагогічних умов для формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін.

З огляду на те, що формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів здійснюється, передусім, у ході організованого освітнього процесу в умовах діяльності закладу вищої освіти педагогічного спрямування, насамперед, при вивченні фахових дисциплін, окреслимо основні вимоги до його реалізації, а саме: необхідність дотримання рекомендацій психолого-педагогічної науки, урахування законів, закономірностей, принципів, ефективних форм і методів навчання; сучасне змістове наповнення фахових дисциплін; використання інноваційних освітніх технологій; активне залучення студентів до наукової діяльності тощо. Зазначене має здійснюватися в контексті застосування сучасних концепцій підготовки майбутніх учителів на основі гуманістичної філософії освіти, що створює необхідні позитивні передумови подальшої ефективної професійної діяльності як соціально значущої з огляду на ряд факторів, а саме:

- освіта є інститутом духовності суспільства, джерелом гармонійного розвитку і вдосконалення людини;
- навчання в умовах педагогічного закладу вищої освіти сприяє формуванню особистісно значущих ціннісних орієнтацій та обґрунтованому обранню виду професійної діяльності;
- підготовка майбутніх учителів початкових класів передбачає засвоєння та інтеріоризацію соціально-культурного цивілізаційного досвіду у практику власної життєдіяльності, зокрема професійної. Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів розглядалися у дослідженнях таких учених і практиків, як Т.Байбара (реалізація компетентнісного підходу у початковій ланці)¹⁸⁰, Л.Бранашко (розробка цілісної концепції педагогічної освіти майбутніх учителів початкових класів)¹⁸¹, Н. Бібік (проблема диференції понять компетентності і компетенцій у початковій освіті)¹⁸², В. Бондар (управлінський аспект формування професійної компетентності вчителя)¹⁸³, О. Волярська (теоретичний аспект проблеми оцінювання якості підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній педагогічній освіті)¹⁸⁴,

¹⁸⁰ Байбара, Т., 2010. Компетентнісний підхід у початковій ланці освіти. Початкова школа, № 8, с. 46-50.

¹⁸¹ Бранашко, Л. В., Севастьянова, О. М., Кришук, Б. С., Тафінцева, С. І., 2010. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. Хмельницький URL: <<http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>>.

¹⁸² Бібік, Н., 2010. Компетентність і компетенції у результаті початкової освіти. Початкова школа, № 9, с. 1-4.

¹⁸³ Бондар, В., 2006. Управління формуванням професійної компетентності вчителя. Освіта і управління, т. 9, № 2

¹⁸⁴ Волярська, О. С., 2006. Оцінка якості підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній педагогічній освіті: теоретичний аспект. Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. Харків.

О.Глузман (розгляд значення базових компетентностей у життєвому успіху особистості ¹⁸⁵], М.Головнень (порівняльний аналіз понять "компетенція" та "компетентність" ¹⁸⁶, Н.Гузій (теоретичні та практичні засади формування педагогічного професіоналізму ¹⁸⁷, А. Зубко (проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ¹⁸⁸, І Зязюн (висвітлення концептуальних засад розробки та впровадження сучасних освітніх технологій) ¹⁸⁹, Л.Коваль (технологічний аспект підготовки майбутніх учителів початкової школи ¹⁹⁰, Я.Кодлюк (теоретико-методичні засади формування дидактичної компетентності майбутніх учителів початкової школи) ¹⁹¹, В.Кремень (формування особистісних якостей майбутнього вчителя), ¹⁹² О.Падалка (реалізація педагогічної освіти впродовж життя) ¹⁹³, О.Пометун (проблеми запровадження компетентісного підходу у вітчизняній освіті) ¹⁹⁴, О.Савченко (провідні чинники підвищення якості початкової освіти) ¹⁹⁵ та ін.

У зазначених працях йдеться зокрема і про збагачення змісту навчальних дисциплін, системне і цілеспрямоване використання форм, методів, прийомів і засобів формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що передбачає широке застосування форм самостійної роботи студента з навчальним матеріалом,

¹⁸⁵ Глузман, О., 2009. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. Педагогіка та психологія, № 2, с. 51-61.

¹⁸⁶ Головань, М. С., 2011. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 8, с. 224-233.

¹⁸⁷ Гузій, Н. В., 2004. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Київ: Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 243 с.

¹⁸⁸ Зубко, А. М., 2006. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: монографія. Херсон: Айлант, 124 с.

¹⁸⁹ Зязюн, І. А., 2000. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології. Творча особистість в системі неперервної освіти, Харків, с. 8-16.

¹⁹⁰ Коваль, Л. В., 2009. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 375 с.

¹⁹¹ Кодлюк, Я., 2012. Теоретико-методичні засади формування дидактичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Імідж сучасного педагога, № 6, с. 13-16.

¹⁹² Кремень, В. Г., 2006. Час вимагає учителя з новими якостями. Освіта, № 33, с. 4-5.

¹⁹³ Падалка, О., Аніщенко, В., 2010. Неперервна педагогічна освіта у контексті навчання впродовж життя. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. Київ, вип. 2, с. 203-209.

¹⁹⁴ Пометун, О. І., 2004. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентісного підходу в українській освіті. В: Овчарук О. В., ред. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ: КІС., с. 66-72.

¹⁹⁵ Савченко, О., 2009. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. Початкова школа, № 8, с. 1-6.

діалогічних методів навчання, інноваційних освітніх технологій тощо, що формує складові структури соціального досвіду:

- здійснення практичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, пізнавальної активності в опануванні формами та методами організації освітнього процесу в початковій школі;
- забезпечення соціальної взаємодії та рівноправності головних учасників освітнього процесу (вчителя та учня), а також батьків, громадськості тощо;
- засвоєння морально-етичного досвіду суспільства шляхом відображення його у моралі, нормах співжиття тощо;
- збагачення змісту освіти майбутніх педагогів соціально значущим та особистісно важливим навчальним матеріалом.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної, соціально-педагогічної, методичної наукової літератури засвідчує, що окреслена проблема, незважаючи на її широке висвітлення сучасними теоретиками і практиками, потребує її розгляду в аспекті вивчення фахових дисциплін як провідних у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Зазначене вважаємо доільним з огляду на наявність соціального запиту, який можна розглядати в кількох площинах, а саме: необхідності запобігати інформаційній перенасиченості навчального матеріалу (як в школі, так і ЗВО) шляхом його ущільнення та інтегрування; адаптації змісту фахових дисциплін до рівня підготовки студентів до навчання в умовах закладу вищої освіти; орієнтації змісту навчальних дисциплін, що вивчаються в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів, на практичне застосування відповідно до вимог НУШ.

3.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ РІВНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Наукова проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін потребує розгляду на кількох методологічних рівнях.

На *першому (вищому) філософському рівні* досліджувану проблему будемо розглядати в контексті концептуальних діалектичних підходів до аналізу педагогічних явищ і процесів в їх єдності, взаємозв'язку та взаємозумовленості, що детермінує формулювання основних вимог до висвітлення процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, а саме:

- обґрунтування взаємозумовленості фахової підготовки у ЗВО педагогічного спрямування та ефективності майбутньої професійної діяльності в умовах Нової української школи;

- визначення детермінованості освітньої діяльності студентів, яка традиційно розглядається у контексті роботи з навчальними текстами фахових дисциплін, та професійного становлення й особистісного зростання майбутнього вчителя, який характеризується усвідомленням себе в якості самостійної самокерованої особистості, володінням певного суб'єктного (соціального, професійного, культурного, морального, естетичного тощо) досвіду ;

- окреслення взаємозв'язку між організаційно-методичними засадами активізації пізнавальної діяльності студентів та необхідністю застосування інноваційних технологій формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

З огляду на зазначене вище, досягнення високого рівня формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів має забезпечуватися шляхом усвідомленого засвоєння студентами глибоких фундаментальних знань у процесі вивчення фахових дисциплін, що має безпосередньо вплинути:

- на становлення соціально активної та творчої особистості;
- трансформацію усталених підходів до організації освітньої діяльності школярів у контексті реалізації провідних ідей Нової української школи;
- урахування пізнавальних інтересів студентів у самовизначенні та самореалізації.

На *другому (загальнонауковому) рівні* будемо розглядати змістові загальнонаукові концепції, що впливають на зміст та організацію процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів з метою формування

професійно-педагогічної компетентності шляхом реалізації *діяльнісного, системного та компетентнісного* підходів.

Діяльнісний підхід був обґрунтований С.Л. Рубінштейном, сутність його полягає в тому, що "... суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється; він в них створюється і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити те, що він є; напрямом його діяльності можна визначити і сформулювати його самого"¹⁹⁶.

Діяльнісний підхід передбачає зорієнтованість освітнього процесу в умовах закладу вищої освіти педагогічного спрямування безпосередньо на окреслення значущості педагогічної діяльності та ролі конкретної особистості в її реалізації. У сучасному тлумаченні йдеться, насамперед, про персоналізацію педагогічної взаємодії, налагодження суб'єкт – суб'єктних взаємовідносин між головними учасниками освітнього процесу, ефективне використання у ході педагогічної діяльності суб'єктного досвіду "проживання" й усвідомленого вибору способу мислення, дій, почуттів, переживань майбутніх фахівців.

Реалізація *компетентнісного підходу* є очевидною в процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів з огляду на нагальну потребу узгодити зміст, форми і методи вищої освіти з потребами ринку праці, запитами особистості та суспільства на компетентного, соціально мобільного фахівця.

У межах цього підходу розглядається і поняття "професійна компетентність" як "базова характеристика діяльності фахівця; вона включає як *змістовий* (знання) так і *процесуальний* (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення.

На основі цього запроваджено розуміння професійно-педагогічної компетентності як складової багаторівневої, стійкої структури психічних рис педагога, що формуються внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей. Вони встановлюють нові вимоги до трудової діяльності: якості професійної підготовки й професійної компетенції, рівня соціально-професійної мобільності, конкурентоспроможність на ринку праці. Професійна компетентність вчителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат"¹⁹⁷

¹⁹⁶ Рубинштейн, С. Л., 1989. Основы общей психологии: в 2-х т. т. II, с. 72.

¹⁹⁷ Берека, В.Є., Галас, А. В., автори-упоряд., 2018. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навч.-метод. посібник для вчителів. Харків: Вид-во «Ранок», с. 15.

Необхідність реалізації *системного підходу* в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів зумовлена необхідністю "розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину"¹⁹⁸. У зазначеному контексті процес формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів будемо розглядати як "упорядковану сукупність засобів і методів реалізації алгоритмів управління педагогічним процесом". Педагогічна система – "система управління педагогічним процесом, що складається з діалектичної суми дидактичного і виховного процесів"¹⁹⁹.

Погоджуємося з думкою науковців про необхідність розгляду педагогічної системи крізь призму взаємозв'язків її структурних компонентів (передусім, самого суб'єкта пізнання (особистість), процесу пізнання, продукту пізнання, мети, умови, в яких перебуває система). Йдеться про суб'єктів освітнього процесу – викладача та студента, взаємодія яких забезпечує ефективність досягнення очікуваної мети – формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів шляхом удосконалення змісту професійної підготовки, який реалізується, насамперед, шляхом вивчення та засвоєння фахових дисциплін; спеціально організованих умов освітнього процесу в ЗВО за наявності відповідної навчально-матеріальної бази тощо²⁰⁰.

Третій рівень (конкретно-наукової методології) забезпечує розгляд проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів в площині *провідних принципів* (науковості, доступності, систематичності й послідовності навчання тощо), методів організації досліджуваного процесу (лекція, розповідь, кейс-метод, дискусія, метод проєктів та ін.).

У сучасній педагогічній теорії та практиці простежується чіткий взаємозв'язок між такими феноменами (феномен у "Словнику іншомовних слів" у філософському значенні: явище, єдине у своєму роді, взяте в його цілісності, в єдності з його сутністю й дане нам у досвіді, сприйняте органами чуттів)²⁰¹ як професійно-педагогічна компетентність учителя і педагогічна майстерність. "Значущість такої компетентності для педагогічної діяльності зумовлюється її функціями: педагогічного самовизначення; педагогічного самомотивування; педагогічного

¹⁹⁸ Гончаренко, С. 1997. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, с. 305.

¹⁹⁹ Беспалько, В. П., 1977. Основы теории педагогических систем. 201 с.

²⁰⁰ Долинський, Б. Т., 2011. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до науково-дослідницької діяльності [онлайн]. Режим доступу: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/15.pdf>.

²⁰¹ Словник іншомовних слів [онлайн]. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%B3%ED%F4%EE%F0%EC%E0%F6%B3%FF>.

самонавчання та самовдосконалення; педагогічної самореалізації; педагогічної самопрофілактики та самореабілітації. Урахування даних функцій у процесі формування педагогічної компетентності забезпечить успішне досягнення мети і вирішення завдань професійної компетентності"²⁰².

²⁰² Берека, В.Є., Галас, А. В., автори-упоряд., 2018. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навч.-метод. посібник для вчителів. Харків: Вид-во "Ранок", с. 42.

3.3. АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ "ФАХОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ"

З огляду на те, що термін "фахова дисципліна" зустрічається лише в Наказі Міністерства освіти і науки України № 847 від 24.12.2003 "Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти"²⁰³ без його визначення, звернемося до його загальноприйнятого тлумачення. Під *фаховим* будемо розуміти дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, засвоєння яких спрямоване на забезпечення майбутнього фахівця базовими теоретичними знаннями та практичними вмінням і навичками. Вважаємо також, що зміст психолого-педагогічних дисциплін суттєво впливає на формування необхідних для вчителя особистісних якостей. Зазначене стосується і відповідних форм і методів навчання, що мають реалізуватися в площині суб'єкт – суб'єктних відносин.

Фахові навчальні дисципліни входять, насамперед, до обов'язкової компоненти освітньо-професійної програми "Початкова освіта" (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта). Вивчення фахових дисциплін у вищій школі є основою професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, успішне оволодіння ними забезпечить майбутньому педагогу підґрунтя для подальшої професійної діяльності. До фахових дисциплін, наприклад, у Житомирському державному університеті, віднесено такі, як "Педагогіка", "Психологія", "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті", "Вступ до спеціальності", "Дидактика, організація і управління в початковій школі", "Педагогічна майстерність", "Теорія і методика виховання у початковій школі", "Історія освіти в Україні та зарубіжжі", "Організація освітнього процесу в групах продовженого дня", "Організація здоров'язбережувального середовища в початковій школі" та ін., а також навчальні дисципліни з методики викладання навчальних предметів у початкових класах: "Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ" (технологічна освітня галузь), "Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі" (іншомовна освіта), "Методика навчання мистецької галузі", "Методика навчання математичної освітньої галузі", "Методика навчання фізкультурної освітньої галузі", "Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ" тощо.

Необхідність глибокого і системного засвоєння фахових дисциплін визначається необхідністю формування професійно-педагогічної компетентності, що має забезпечувати ефективність майбутньої педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів, зокрема, в аспекті організації навчання, виховання і розвитку молодших школярів.

²⁰³ Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти [онлайн]. URL: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0075-04>>.

Змістова складова фахових дисциплін у закладі вищої освіти педагогічного спрямування має орієнтуватися на Типову освітню програму²⁰⁴, в якій чітко окреслено мету початкової освіти "всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, допитливості, що забезпечують її готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві, продовження навчання в основній школі". Йдеться також про врахування особливостей роботи майбутнього вчителя початкової школи, який має бути здатним працювати в умовах багатопредметності, необхідності реалізації принципів: "дитиноцентрованості і природовідповідності; узгодження цілей, змісту і очікуваних результатів навчання; науковості, доступності і практичної спрямованості змісту; наступності і перспективності навчання; взаємозв'язаного формування ключових і предметних компетентностей; логічної послідовності і достатності засвоєння учнями предметних компетентностей; можливостей реалізації змісту освіти через предмети або інтегровані курси; творчого використання вчителем програми залежно від умов навчання; адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів дітей"²⁰⁵.

²⁰⁴ Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. [онлайн]. URL: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>>.

²⁰⁵ Там само.

3.4. ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНЯ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Можна також стверджувати про наявність безпосереднього взаємозв'язку та взаємозумовленості професійної компетентності вчителя та ефективності формування ключових компетентностей учня молодших класів, до яких віднесемо, передусім, наступне:

- вільне володіння державною мовою, що вимагає від педагога здатності формувати в учнів уміння усного і письмового висловлювання власних думок і почуттів, розуміти та пояснювати факти з наведенням аргументації, прививати любов до читання, а також української як мови повсякденного спілкування, що набуває особливої суспільної значущості в умовах ведення гібридної ідеологічної війни тощо;

- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що вимагає від майбутнього вчителя початкових класів спроможності створювати та використовувати різні комунікативні ситуації, які складають основу життєдіяльності учня в освітньому просторі, побуті, мандрівках, ситуаціях, що вимагають міжкультурного спілкування тощо;

- математична компетентність, актуальність якої засвідчують невтішні результати зовнішнього незалежного оцінювання (2020 рік), що висуває перед майбутнім педагогом вимогу до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням діалектичних законів буття (наприклад, виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини тощо);

- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, що мають формуватися в атмосфері створення ситуації інтересу та успіху, заохочення до пошуку власних ідей у процесі пізнання дитиною навколишнього світу з використанням сучасних ІТ технологій та врахування вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку;

- інноваційність є загалом спільною компетентністю як вчителя, так і школяра оскільки ґрунтується на відкритості до нових ідей, певному рівні соціальної мобільності, що дозволяє основним учасникам освітнього процесу (вчителю та учню) пропонувати зміни у близькому середовищі (клас, школа, родина, друзі тощо). У Типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом видатної української вченої Олександри Яківни Савченко, зазначається, що "формування знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечують подальшу

здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади"²⁰⁶;

- екологічна компетентність учнів початкових класів формується в процесі створення вчителем навчальної та виховної ситуацій, спрямованих на усвідомлення важливості екологічного природокористування як умови виживання людства, дотримання правил природоохоронної поведінки, екологічного виховання в родині та школі тощо;

- інформаційно-комунікаційна компетентність є однаково важливою як вчителя, так і учня передбачає опанування основами цифрової грамотності для розвитку і виваженого спілкування в соцмережах, здатність безпечно й етично доцільного використання інформаційно-комунікаційних засобів для навчання та в інших життєвих ситуаціях; педагогічна діяльність у зазначеному контексті має бути також спрямована на попередження негативних впливів соцмереж на психічне та фізичне здоров'я учня початкової школи, співпрацю школи та родини в окресленому напрямі;

- навчання впродовж життя однаковою мірою стосується того, хто навчає, і того, на кого орієнтований освітній процес у початковій школі; педагогічна діяльність вчителя має спрямовуватися на заохочення та допомогу в організації власного освітнього простору школяра з метою усвідомленого сприйняття та засвоєння нової інформації, використання її для задоволення потреб розвитку особистості, збагачення суб'єктного досвіду учня тощо

- громадянські та соціальні компетентності, що мають системно закладатися в процесі здобуття середньої загальної освіти, спрямовані на формування здатності усвідомлювати рівність прав і обов'язків кожного громадянина України; учитель початкових класів у зазначеному контексті має потурбуватися про таку організацію освітнього процесу в початковій школі, що орієнтує дитину молодшого шкільного віку на співпрацю з батьками, вчителями, однокласниками в процесі власної життєдіяльності, активну участь у справах класу, школи, родини, держави; на педагогічного працівника покладаються зобов'язання створити умови для вияву ініціативності дитини в житті класу і школи, поваги до прав інших осіб, виваженості і толерантності у конфліктних ситуаціях, нетерпимості в обставинах прояву дискримінації, булінгу тощо. Варто зауважити, що найбільш дієвим методом виховання у зазначеному контексті, є власний приклад дорослої людини, громадянина України, що з повагою ставиться

²⁰⁶ Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. [онлайн]. URL: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>>.

до культурного різноманіття народів, власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, є прихильником здорового способу життя, взірцем гуманного ставлення до інших людей, сповідує загальнолюдські та національні цінності та ідеї;

- формування культурної компетентності молодшого школяра передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв); педагог має забезпечити розкриття і розвиток здібностей дитини з урахуванням її вікових особливостей, природного потенціалу, нахилів тощо;

- підприємливість та фінансова грамотність у сучасних умовах розвитку суспільства має забезпечити здатність майбутнього громадянина України брати на себе відповідальність за особисті рішення, вміння самоорганізовуватися для досягнення власних цілей, готовність досягати їх в процесі життєдіяльності; з метою її формування вчитель початкових класів має забезпечити реалізацію контекстного підходу до визначення змісту навчальних занять та їх практичну орієнтацію, що забезпечить успішну життєдіяльність школярів, соціальну адаптацію до динамічних змін в економічному житті країни і полегшить у подальшому профорієнтаційну роботу .

Загалом формування зазначених компетентностей молодших школярів вимагає високого рівня теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів педагогічному ЗВО, освітній процес якого ґрунтується на вивченні фахових дисциплін, які мають значний дидактичний і компетентнісний потенціал, що забезпечує ефективне формування професійно-педагогічної компетентності. Йдеться, передусім, про контекстність навчання, що передбачає, по-перше, визначення життєво важливих цілей, які мають набувати особистісного значення, по-друге, орієнтацію на виконання різних соціальних ролей (громадянина, вчителя, колеги тощо); по-третє, врахування особливостей професійної та соціальної діяльності вчителя в умовах конкретних суспільних, економічних, політичних, часових факторів.

3.5. АНАЛІЗ ДИДАКТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ЩОДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розглянемо більш детально дидактичний потенціал фахових дисциплін крізь призму їх значущості для формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Насамперед, йдеться про таку освітню компоненту, як "Педагогіка", яка є основоположною дисципліною підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності Її провідною метою визначається:

- засвоєння ключових положень і проблематики сучасної педагогічної науки і практики про навчання, виховання і розвиток особистості; формування основ педагогічного мислення майбутніх педагогів,

- оволодіння студентами системою знань щодо принципів, форм, методів і прийомів, сучасних засобів організації освітньої діяльності в закладах освіти;

- задоволення і розвиток освітніх потреб фахівця педагогічного профілю як умови його саморозвитку та самовдосконалення.

Вивчення навчальної дисципліни спрямоване на глибоке усвідомлення сутності основних педагогічних понять і теорій, що передбачає їх подальше використання їх у професійній діяльності. Особлива увага у змісті дисципліни надається формуванню здатності усвідомлювати складну та неоднозначну педагогічну дійсність, що вимагає прийняття ефективних педагогічних рішень з урахуванням провідних педагогічних закономірностей та принципів організації освітнього процесу в урочний та позаурочний час. Особливої значущості у ході вивчення педагогіки як навчальної дисципліни надається вихованню любові до педагогічної професії, формуванню гуманітичних поглядів на сутність педагогічної діяльності в системі суб'єкт-суб'єктних відносин, використання яскравих прикладів з життя і діяльності відомих педагогів з метою формування ідеалу вчителя.

Курс "Педагогіка" вміщує змістовні та цікаві для майбутніх учителів початкових класів теми, вивчення яких спонукає студентів до активізації пізнавальної діяльності. Для прикладу, тема "Професійне самовиховання майбутнього вчителя" допоможе майбутнім учителям дізнатися про педагогічний вплив на підсвідомість, а також ознайомитися з формами та методами самоорганізації як учнів, так і вчителя. Тема "Розвиток, формування, соціалізація і виховання особистості" розширює знання студентів про розвиток і становлення особистості дитини, різноманітність

концепцій про фактори, що зумовлюють цей процес, вплив середовища, сутність соціалізації, її етапи та очікуваний результат. Тема "Організаційні форми виховної роботи" спрямована на розвиток здатності студентів ефективно організовувати виховний процес на уроці та позаурочної діяльності. Особлива увага надається розгляду чинників виховання на уроці: організація уроку, взаємини між його учасниками, матеріальні умови праці, організація та зміст навчальної праці учнів, контроль та оцінювання, психологічна атмосфера на уроці тощо.

Загалом вивчення навчальної дисципліни "Педагогіка" в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів спрямоване на формування системи загальних фахових компетентностей, володіння якими забезпечує ефективність багатогранної педагогічної діяльності та передбачає здатність виявляти, окреслювати та розв'язувати складні задачі педагогічної діяльності з усвідомленням власної відповідальності за свої дії в організації освітнього процесу в початковій школі.

Вивчення інтегрованого курсу "Дидактика, організація і управління в початковій школі" орієнтоване на формування системи знань щодо форм, методів та засобів навчання молодших школярів, а також оволодіння вміннями та навичками аналізу навчально-виховних і проблемних педагогічних ситуацій. Управлінський аспект навчальної дисципліни забезпечує формування здатності швидкого й ефективного вирішення проблем, що виникають під час освітнього процесу в початковій школі шляхом моделювання проблемних педагогічних ситуацій та пошуку можливих варіантів їх вирішення.

Вивчення навчальної дисципліни "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті" спрямоване, насамперед, на формування у майбутніх учителів початкових класів здатності використовувати сучасні інформаційні технології навчання та ТЗН як в процесі обробки, систематизації, аналізу освітньої інформації, так і в ході організації та реалізації освітнього процесу у початковій школі. Зазначене вимагає досконалого володіння персональним комп'ютером, що значно розширює поле професійної діяльності, полегшує педагогічну працю, допомагає створити ситуацію інтересу для молодших школярів шляхом використання презентацій, ілюстрацій, відеофільмів тощо.

Зміст навчальної дисципліни має забезпечувати також ефективність системної соціальної адаптації всіх учасників освітнього процесу до динамічної зміни інформаційного простору в контексті здатності правильно оцінювати, аналізувати, усвідомлено використовувати інформацію у власній життєдіяльності.

Навчальна дисципліна "Теорія і методика виховання у початковій школі" займає одне з провідних місць у системі професійно-педагогічної

підготовки вчителів початкової школи. Цей курс спрямований на розвиток у майбутніх педагогів педагогічного мислення, творчого підходу до реалізації педагогічних дій як у стандартних, так і нестандартних ситуаціях. Зміст дисципліни включає не тільки теоретичні аспекти організації та впровадження виховного процесу, але й конкретні методичні настанови щодо методики, наприклад, проведення класної години, ігрової діяльності з школярами, підготовки сценарію позаурочної виховного заходу, проведення свят тощо.

Навчальна дисципліна "Історія освіти в Україні та зарубіжжі" спрямована на усвідомлене вивчення та порівняльний аналіз процесу становлення та розвитку вітчизняної та зарубіжної систем освіти з акцентом на початкову школу. Її викладання здійснюється у кількох основних площинах: по-перше, в аспекті глибокого і системного висвітлення основних напрямів змін у початковій школі (гуманізація, демократизація, раціональний підхід до організації освітнього процесу з урахуванням соціальних запитів та індивідуальних особливостей кожного учня як реалізації ідей Нової української школи); по-друге, в контексті демократичних інновацій в українській початковій освіті (децентралізація, самоврядування, залучення громадськості до процесу управління шкільною освітою²⁰⁷; по третє, у межах здійснення порівняльного аналізу функціонування систем освіти в Україні та зарубіжжі з метою визначення перспектив використання прогресивних вітчизняних та закордонних ідей щодо ефективної організації освітнього процесу. Практична орієнтованість змісту навчальної дисципліни забезпечує формування у майбутніх учителів початкових класів здатність активно продукувати власну професійну думку, розробляти та реалізовувати авторські програми, оновлювати зміст традиційних для початкової школи навчальних предметів, самостійно обирати підручники та навчальні посібники тощо, реалізовувати найбільш ефективні педагогічні технології.

Навчальна дисципліна "Педагогічна майстерність" містить соціально значущий для майбутньої педагогічної діяльності матеріал, що стосується розгляду "педагогічної діяльності як форми вияву активного ставлення людини до навколишньої дійсності, що сконцентрована у галузі залучення молодого покоління до накопичення суспільного досвіду (в освіті)"²⁰⁸. У межах вивчення цієї дисципліни розглядаються аспекти суспільного значення професії вчителя та його функції, поняття професійної діяльності

²⁰⁷. Романова, І. А. Сучасні тенденції розвитку початкової освіти в Україні [online]. URL: <<http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vudannia/2009/Statti%20Zasobu%20navchalnoi%20ta%20naukovo-doslidnoi%20robotu%2027/19.html>>.

²⁰⁸ Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф. та ін.; Зязюн, І. А., ред., 1997. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища шк.. С. 9.

та її структури, різноманітні моделі її реалізації, окреслюється сутність поняття "педагогічна майстерність", її структура та особливості реалізації крізь призму вирішення педагогічних ситуацій та педагогічних задач, а також використання елементів педагогічної техніки. Особливе зацікавлення майбутні вчителі початкових класів, студенти бакалаврату, виявлять у ході вивчення тем, що стосуються педагогічної майстерності як мистецької дії, особливостей образного мислення, педагогічного спілкування та його особливостей і видів тощо.

Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, що здійснюється в умовах реформування системи сучасної вищої освіти, має ґрунтуватися на задоволенні освітніх потреб студента бакалаврату щодо оволодіння теоретичними знаннями та практичними навичками організації освітнього процесу у різних його видах та проявах. Так, метою дисципліни "Організація освітнього процесу в групах продовженого дня" визначається оволодіння студентами теоретико-методичними, психолого-педагогічними і процесуальними основами організації освітнього процесу в групі продовженого дня. Зазначене вимагає формування здатності до впровадження нетрадиційних підходів організації самопідготовки, моделювання занять за інтересами з використанням інноваційних технологій навчання, реалізації індивідуальної траєкторії розвитку кожної особистості²⁰⁹

Варто зазначити, що зміст навчальної дисципліни має забезпечити не тільки глибоке та системне вдосконалення знань з психології, педагогіки, методик викладання основ наук, але й рух до становлення педагогічної майстерності вихователя групи продовженого дня в аспекті підвищення рівня загальної, психолого-педагогічної, емоційно-комунікативної та креативної культури майбутнього педагога.

Особливе місце у процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відводиться навчальним дисциплінам з методики викладання навчальних предметів у початкових класах: "Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ" (технологічна освітня галузь), "Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі" (іншомовна освіта), "Методика навчання мистецької галузі", "Методика навчання математичної освітньої галузі», "Методика навчання фізкультурної освітньої галузі", "Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ" тощо

Аналіз навчально-методичного забезпечення освітньої компоненти "Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ" з

²⁰⁹ Силабус навчальної дисципліни "Організація освітнього процесу в групах продовженого дня" [онлайн]. URL: <<http://elemed.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/09>

навчальною практикою засвідчує про спрямування цієї навчальної дисципліни на формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, що, в свою чергу, реалізується в процесі засвоєння системи природознавчих, суспільствознавчих уявлень та понять, та є актуальними для учнів початкової школи в аспекті важливості формування у них цілісного сприйняття динамічної та різнопланової картини світу. Метою викладання освітньої компоненти визначається професійна підготовка вчителів початкових класів, здатних, відповідно до вимог сучасного Державного стандарту початкової школи, на високому науковому та методичному рівні викладати інтегрований курс "Я досліджую світ", знайомити учнів з навколишнім світом, формувати мислення дитини і необхідні уміння та навички життєдіяльності, формувати в учнів бачення цілісної картини світу з урахуванням її складності та різноманітності.²¹⁰

Вивчення зазначеної дисципліни в процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів ґрунтується на мотивації здобувачів вищої освіти до оволодіння методикою викладання навчального предмету у початковій школі на основі оволодіння ефективними формами і методами організації освітнього процесу, а також знаннями природничої, громадянської та історичної освітніх галузей у початковій школі. У процесі вивчення таких тем, як "Теоретичні питання методики навчання природничої освітньої галузі в школі", "Сучасні програми з інтегрованого курсу "Я досліджую світ", "Формування та розвиток природничих уявлень та понять в початковій школі", "Матеріальна база вивчення освітньої галузі "Природознавство", "Засоби навчання природничої освітньої галузі", "Методи та методичні прийоми навчання природничої освітньої галузі", "Форми організації навчання в початковій школі", "Експерсії з природничої освітньої галузі", "Особливості вивчення природничої освітньої галузі", "Методика навчання основам екологічних знань в початковій школі" формується методична складова вивчення природничої галузі.

Засвоєння тем ("Навчально-дослідна ділянка початкових класів", "Екологічні умови вирощування рослин на навчально-дослідній ділянці та на квітнику", "Особливості складу польових та овочевих рослин на пришкольній ділянці початкових класів, "Квіти в школі", "Плодові рослини як приклад штучної екологічної системи". "Декоративні дерева та

²¹⁰ Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» з навчальною практикою [онлайн]. URL: <https://inst.mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/OK-22_Metodyknavchannya-integrovanogo-kursu-YA-doslidzhuyu-svit-z-navchalnoyu-praktykoyu-1.pdf>.

кущі півдня України") здійснюється у ході навчальної практики з основ природознавства і спрямовано на формування практичної компоненти професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів

Методикою вивчення громадянської та історичною освітніх галузей майбутні фахівці оволодівають у процесі висвітлення таких тем, як "Методика викладання громадянської та історичної освітніх галузей, як педагогічна дисципліна", "Зміст курсу "Я досліджую світ" у сучасній початковій школі», "Система знань і умінь у шкільному курсі "Я досліджую світ", "Характеристика методів викладання громадянської та історичної освітніх галузей", "Форми вивчення громадянської та історичної освітніх галузей", "Екологічна освіта молодших школярів на уроках курсу "Я досліджую світ", інноваційний підхід до викладання курсу".

3.6. СИСТЕМА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У структурі професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів вагомого значення набувають загальні та спеціальні компетентності, що набуваються в процесі вивчення навчальної дисципліни, а саме: *загальні*, що визначаються здатністю володіти абстрактним мисленням, здійснювати аналіз і синтез; розуміти предметну область і усвідомлювати особливості професійної діяльності; спроможність використовувати ІКТ у ході організації освітнього процесу у початковій школі, здатність виявляти, окреслювати професійно значущі проблеми та обирати ефективні шляхи їх вирішення; здатність працювати в команді); *спеціальні* (здатність організовувати освітній процес у початковій школі з урахуванням до психолого-педагогічних закономірностей і принципів навчання і виховання молодшого школяра; спроможність використовувати досягнення психолого-педагогічної науки та практики у майбутній професійній діяльності; здатність реалізовувати інклюзивну складову освітнього процесу, здатність до моделювання сприятливого освітнього середовища початкової школи на основі опанування формами, методами, прийомами та засобами його організації, здатність до використання у освітньому процесі методик навчання освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти; спроможність створення здоров'язберезувального середовища життєдіяльності дитини, зорієнтованого на особистісний, творчий і духовний розвиток молодшого школяра; здатність до врахування індивідуальних потреб учнів, зокрема, обдарованих, дітей, які мають особливі освітні потреби тощо). Формування зазначених компетентностей здійснюється шляхом реалізації відповідних форм та методів (як традиційних, так і інноваційних), які широко використовуються в практиці викладання фахових дисциплін.

Відтак, крім *загальних* компетентностей (здатність працювати в команді, виявляти, окреслювати та вирішувати проблеми, здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел), особлива увага надається *спеціальним* (здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, оперувати ними в професійній діяльності; здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та екологічну взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організувати їхню пізнавальну діяльність; здатність до проєктування осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів початкової освіти; здатність до

добору оптимальних форм, методів, технологій та засобів формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів, визначених у Державному стандарті початкової освіти; здатність до забезпечення в освітньому середовищі сприятливих умов для кожного молодшого школяра залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів). Формування загальних та спеціальних компетентностей детермінує досягнення суспільно значущих програмних результатів, а саме:

- збирати, інтерпретувати та застосовувати інформацію, критично оцінювати достовірність та надійність інформаційних джерел, дотримуватися юридичних і етичних вимог щодо використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у перебігу педагогічної діяльності в початковій школі;
- організувати конструктивну та екологічну взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи, використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування;
- планувати та організувати освітній процес у початковій школі, позаурочні й позашкільні заняття та заходи, використовуючи різні організаційні форми навчання та типи занять, із дотриманням принципу науковості та вимог нормативних документів початкової школи;
- застосовувати освітні інновації, міжпредметні зв'язки та інтеграцію змісту різних освітніх галузей в стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності в початковій школі, оцінювати результативність їх застосування;
- організувати освітній простір безпечно, проєктувати навчальні осередки у класі спільно з молодшими школярами з урахуванням їхніх вікових особливостей, інтересів і потреб, забезпечувати дотримання вимог безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни, створювати психологічно комфортні умови освітнього процесу.²¹¹

²¹¹ Силабус навчальної дисципліни «Організація освітнього процесу в групах продовженого дня» [онлайн]. URL: <http://elemed.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/09>.

3.7. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Формування професійної компетентості майбутнього вчителя початкових класів (вихователя груп продовженого дня) у процесі вивчення цієї фахової дисципліни передбачає оволодіння системою *знань*: щодо сутності поняття "група продовженого дня" як форми організації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти; її мети, завдань, функцій; нормативно-правової бази функціонування (з деталізацією умов створення та організації роботи, основні вимоги до комплектування груп та їх матеріально-технічного забезпечення); особливості структури режиму групи продовженого дня; сучасно методика організації самопідготовки, виховної роботи, дозвілєвої та гурткової діяльності; функції, права та обов'язки вихователя групи продовженого дня згідно посадової інструкції тощо) та вмінь (здійснювати індивідуально-диференційований, особистісно орієнтований підхід до навчання, розвитку, виховання молодшого школяра; обирати та реалізовувати ефективні форми і методи організації освітнього процесу в режимі роботи групи продовженого дня та можливості особистісного розвитку школяра; планувати всі види діяльності в умовах групи продовженого дня та здійснювати їх аналіз; творчо застосовувати сучасні прогресивні педагогічні технології для організації навчально-виховного процесу в умовах ГПД. здійснювати педагогічну, методичну та психологічну підготовку вчителя-вихователя до роботи в групі продовженого дня; аналізувати типові помилки, яких допускаються вихователі в педагогічній діяльності, а також шукати шляхи і способи їх подолання; планувати освітній процес в умовах ГПД; здійснювати індивідуальну роботу в процесі організації самопідготовки; розвивати пізнавальні інтереси учнів в умовах групи продовженого дня та здійснювати виховну діяльність з учасниками групи продовженого дня.²¹²

Традиційними у формуванні професійно-педагогічної компетентості майбутніх учителів початкових класів є лекція та практичне заняття. Їх ефективність забезпечується шляхом організації активного навчання (елементи дискусії, визначення проблемного питання, забезпечення зворотнього зв'язку, узагальнюючі запитання та контрольна перевірка знань наприкінці заняття тощо) та безпосереднього "включення" студентів у процес читання лекції.

На практичних заняттях активність майбутніх учителів початкових класів досягається шляхом диференції та індивідуалізації навчання,

²¹² Силабус навчальної дисципліни "Організація освітнього процесу в групах продовженого дня" [онлайн]. URL: <http://elemed.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/09>

самостійного виконання завдань, представлення авторських презентації, проведенням тестування, підготовкою рефератів та повідомлень, що забезпечує зворотній зв'язок, виявляє рівень мотивації до формування професіно-педагогічної компетентості.

Залучення студентів до таких продуктивних форм активного навчання як педагогічні олімпіади, науково-практичні конференції спонукає їх до активного вивчення передового педагогічного досвіду під час проходження педагогічної практики, самостійного пошуку матеріалів, що відображаються у публікаціях за матеріалами кваліфікаційних робіт майбутніх учителів початкових класів, свідчать про їх соціальну та професійну готовність до педагогічної діяльності.

До найбільш ефективних методів формування професійно-педагогічної компетентості майбутніх фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін можна віднести: дискусії, метод проблемного викладу матеріалу, метод самостійного вирішення логічних задач, метод самостійної роботи з дидактичними матеріалами, метод алгоритмізованого навчання, "кейс-метод", "ділові ігри", "круглі столи" тощо.

Так, метод самостійної роботи студентів у процесі вивчення фахових дисциплін використовується з метою створення картини більш ефективного бачання і сприйняття майбутніми педагогічними працівниками логічної структури нового матеріалу у ході виконання таких завдань, як самостійне складання плану повідомлення, розповідь, підготовка публікації, плану-конспекту уроку або виховного заходу, що має засвідчити вміння аналізувати, структурувати, систематизувати навчальну інформацію у логічній послідовності та ефективно використовувати її у майбутній професійній діяльності.

Для майбутніх учителів початкових класів особливо актуальним є володіння методом самостійної роботи з дидактичними матеріалами, на що акцентується особлива увага у процесі вивчення таких навчальних дисциплін, як "Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ" (технологічна освітня галузь), "Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі" (іншомовна освіта), "Методика навчання мистецької галузі", "Методика навчання математичної освітньої галузі", "Методика навчання фізкультурної освітньої галузі", "Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ" тощо. Саме освітні компоненти методичного спрямування орієнтують майбутніх педагогів-початківців не тільки на використання рекомендованих Міністерством освіти і науки навчальних посібників, робочих зошитів, ілюстративних та наочних матеріалів тощо, але й на виготовлення авторських дидактичних матеріалів, значущість яких має усвідомлюватися студентами в аспекті:

- застосування з метою їх образного сприйняття та осмислення молодшими школярами, що активізує їхній пізнавальний інтерес;
- для більш ефективного закріплення знань та застосування вмінь і навичок учнів у процесі їхньої подальшої життєдіяльності;
- з метою здійснення контролю знань та вмінь молодших школярів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей сприйняття та відтворення навчального матеріалу, застосування його у процесі життєдіяльності, визначення рівня пізнавальної мотивації тощо.

Вивчення інтегрованого курсу "Дидактика, організація і управління в початковій школі" ґрунтується на використанні методу проблемного викладу, що сприяє формуванню у студентів професійно-педагогічної компетентності, що забезпечує інтелектуальну діяльність, здатність до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення педагогічних явищ і процесів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків педагогічної дійсності на основі створення на занятті проблемної ситуації щодо, наприклад, моделювання навчальної ситуації, вибору найбільш ефективних форм і методів навчання у початковій школі, організації освітнього процесу у контексті ідей Нової української школи, використання методу проектів у ході управління закладом загальної середньої освіти та її початкової ланки, взаємодії всіх учасників процесу для досягнення спільної мети щодо створення сприятливих психолого-педагогічних умов навчання та виховання молодших школярів.

Засвоєння майбутніми вчителями початкових класів таких освітніх компонент, як "Методика навчання математичної освітньої галузі" передбачає використання методу самостійного вирішення розрахункових і логічних задач, який супроводжується відповідними обчисленнями та роздумами. Особливістю його застосування є диференціація навчальних завдань, що надає змогу студентам вирішувати їх за аналогією або у творчий спосіб. Важливим у зазначеному контексті є зауваження, що реалізація цього методу має відповідати принципам індивідуалізації та природовідповідності професійного навчання, а оцінка результатів навчальної діяльності має ґрунтуватися на врахуванні зусиль і старання студента у досягненні мети з урахуванням його суб'єктного досвіду, природного потенціалу тощо.

Яскраво виражений соціально-педагогічний аспект формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів зумовлює використання у процесі вивчення фахових дисциплін таких методів навчання, як "кейс-метод", "ділові ігри", "круглі столи" тощо. Їх популярність серед викладачів педагогічних закладів вищої освіти підтверджується активізацією освітнього процесу за умови їх активного використання. "Вони сприяють активній взаємодії студентів і

викладачів. Для вдосконалення та активізації навчального процесу у вищій школі велике значення має знання і врахування тих особливостей навчання, які зумовлюють необхідність перебудови у студентів сформованих в школі стереотипів навчальної роботи і озброєння їх новими вміннями і навичками навчально-пізнавальної діяльності"²¹³

Так, упровадження "кейс-методу" у процесі вивчення фахових дисциплін дозволяє використовувати опис (демонстрацію) та аналіз реальних педагогічних ситуацій у початковій школі, що сприяє формуванню у майбутнього вчителя певного досвіду вирішення проблем професійно-педагогічної діяльності. Методика аналізу реальної педагогічної ситуації передбачає її обов'язкове відтворення (у друкованому форматі чи на комп'ютерних носіях). Власний практичний досвід викладання у закладі вищої освіти свічить про ефективність драматизації педагогічної ситуації або використання відео для більш яскравого окреслення сутності проблеми, характеристики її учасників та їхніх дій, особистих мотивів поведінки, соціально-економічних умов та особистих обставин тощо.

На думку науковців, кейс-метод характеризується специфічними ознаками і технологічними особливостями, що свічить про множинність аспектів його використання у процесі формування професійно-педагогічної компетентості майбутніх учителів початкових класів, оскільки його можна розглядати в якості:

- специфічного різновиду дослідної аналітичної технології, що включає операції дослідницького процесу, аналітичні процедури;
- технології колективного навчання, важливими складовими якої є робота в групі (або підгрупах) і взаємний обмін інформацією;
- синергетичної технології, що передбачає процедуру занурення групи в ситуацію, формування ефектів примноження знання, обміну відкриттями тощо;
- інтегрованої технології розвивального навчання, що охоплює індивідуальний, груповий і колективний розвиток, формування різноманітних особистісних якостей майбутніх учителів початкових класів;
- специфічного різновиду проектної технології за умови формулювання проблеми та шляхів її вирішення на основі кейса, який слугує одночасно як технічне завдання та джерело інформації для усвідомлення варіантів ефективних дій;

²¹³ Гурч Л. М., 2003. Впровадження інноваційних педагогічних технологій: вимоги сучасності. Проблеми і перспективи розвитку фінансової системи України, вип. 9, с. 151-153, с. 152.

- певного виду технології "створення успіху", що передбачає передбачається діяльність щодо активізації студентів, стимулювання їхнього успіху акцентування уваги на досягненнях тощо²¹⁴.

Використання ділової гри у процесі викладання фахових дисциплін спрямоване на формування таких професійних умінь і навичок, які мають практико орієнтовану спрямованість та забезпечують професійну та соціальну адаптацію майбутніх учителів початкових класів у реальній педагогічній діяльності. До переваг реалізації зазначеного методу можна віднести: емоційно-творчий пошуковий характер ділової гри, що слугує дидактичним засобом активізації творчого професійного мислення студентів; можливість розкриття особистісного потенціалу майбутніх учителів початкових класів; підвищення рівня самостійності у прийнятті педагогічно доцільних рішень, набуття навичок професійного спілкування та соціальної компетенції, переживання ситуації емоційної та інтелектуальної розкритості тощо. Особливу увагу варто звернути на можливість моделювання у процесі ділової гри системи професійних відносин, умов професійної діяльності у початковій школі, визначення сутності педагогічних дій, що забезпечує "включеність" студентів в імітоване професійне середовище.

На практичних заняттях з фахових дисциплін часто використовується "круглий стіл" як одна з організаційних форм формування професійно-педагогічної компетенції майбутнього вчителя початкових класів, що дозволяє закріпити та усвідомити засвоєні знання, доповнити навчальну інформацію, удосконалити набуті вміння та навички оптимального вирішення педагогічних ситуацій, ведення дискусії, що, у свою чергу, формує культуру педагогічної комунікації та педагогічної дії.

Характерними особливостями "круглого столу" є:

- поєднання тематичної дискусії з груповою консультацією, що здійснюється шляхом аргументації власних міркувань, логічним поясненням рішень, що пропонуються в ході обговорення; йдеться загалом про активний обмін думками та інформацією, що вимагає обґрунтування, послідовного і логічного викладу, використання методу переконання;

- особлива форма комунікації (спілкування "очі в очі"), коли учасники розміщуються обличчям один до одного; практика засвідчує, що за таких умов зростає рівень активності висловлювань, більш ефективно використовуються вербальні та невербальні (емоції, міміка, жести тощо) засоби комунікації;

²¹⁴ Гарбар Г. А., 2001. Розвиток пізнавальної самостійності студентів: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Київський національний університет культури і мистецтв, 16 с.

- підвищені можливості особистого включення кожного студента в обговорення, що супроводжується його усвідомленим сприйняттям ходу дискусії

Актуальним у процесі формування професійно-педагогічної компетентості майбутнього вчителя початкових класів визнається і педагогічна технологія "метод проектів", яка вміщує сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних прийомів, використання яких забезпечує індивідуальну творчу активності учасників проекту.

Метод проектів – система навчання, за якої студенти набувають знань і вмінь у процесі планування й виконання поступово ускладнювальних практичних завдань²¹⁵.

Погоджуємося з думкою науковців, що проектування у професійній педагогічній підготовці може розглядатися як діяльність, що передбачає "створення конкретних проектів на основі концептуалізації їх задуму, які передбачають орієнтовні варіанти вмотивованої майбутньої діяльності на основі професійно-особистісних цінностей; безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність, що охоплює актуалізацію і теоретичне опрацювання освітніх ініціатив, чітко впорядковану послідовність дій, що приводить до інновацій у практиці й прогнозує результати"²¹⁶.

Мета навчального проектування у процесі вивчення фахових дисциплін визначається формуванням індивідуального досвіду проектної діяльності студентів, що спрямовано, передусім, на таку форму діяльності як самостійна робота, що характеризується певними темпоральними особливостями. Технологія проектування передбачає розв'язання студентом або групою студентів конкретної проблеми, що потребує, з однієї сторони, використання різних методів, засобів навчання, а з іншої – інтегрування знань, умінь із різних галузей знань. Результат роботи над проектом повинен бути соціально та особисто значущим: для вирішення теоретичної проблеми має бути віднайдене конкретне вирішення, для практичної проблеми – готовий до упровадження конкретний результат²¹⁷.

Акцентуємо увагу на змісті проектного завдання, що має відображати як соціальні, так і професійні інтереси проектантів. Результатом проектної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін має стати авторський (індивідуальний чи груповий) проект, що містить основні етапи його реалізації (передпроектний, власне проект,

²¹⁵ Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін.; за заг. ред. Пехоти, О. М., 2001. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., с. 79.

²¹⁶ Ярошинська, О. О., 2014. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: [монографія]. Умань: ФОП Жовтий О. О., с. 71.

²¹⁷ Ліннік, О. О., автор та укл., 2010. Методика викладання освітньої галузі "Людина і світ": навч. посіб. Київ: Видавничий дім " Слово", с. 42.

післяпроектний) з чітким визначенням алгоритму його реалізації, розробленими заходами, планами, рекомендаціями тощо.

Виикористання методу проектів при вивченні навчальних дисциплін професійно-педагогічного спрямування у підготовці майбутніх викладачів початкових класів сприяє: створенню умов для ефективного пошуку навчальної інформації, засвоєння чи поглиблення фахових знань; формуванню вмінь та вдосконаленню навичок самоорганізації у професійно-педагогічній діяльності; розвитку критичності і гнучкості мислення; формуванню здатності до творчого пошуку та інноваційної діяльності.

Резюмуючи зазначене вище та врховуючи, що провідною особливістю педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової ланки освіти є її багатоплановість, основною вимогою до формування його професійно-педагогічної компетентності в процесі вичення фахових дисциплін визначаємо: створення сприятливих психолого-педагогічних умов, що забезпечують оволодіння значним обсягом знань з різних предметів – математики, української мови, природознавства, основ безпеки життєдіяльності та методик їх викладання; формування здатності до їх широкого використання у практичній діяльності, що реалізується завдяки системі професійно важливих морально-етичних якостей майбутнього педагога, його гуманістичній спрямованості та високому рівню мотивації. Зазначене конкретизує основні завдання формування професійно- педагогічної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти, до яких науковці відносять:

- оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації;
- становлення професійної культури майбутнього фахівця;
- активізацію процесу формування ключових компетенцій майбутнього вчителя початкової школи;
- забезпечення навчальної мобільності студентів;
- організацію методичної, дидактичної підтримки студентів.²¹⁸

Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін має здійснюватися з урахуванням основних способів активізації пізнавальної діяльності, що передбачає: опору на на інтереси студентів та формування позитивної мотивації до здійснення майбутньої професійної діяльності в сучасних умовах реалізації ідей НУШ; залучення майбутніх фахівців до створення власних освітніх проектів, вирішення проблемних ситуацій у

²¹⁸ Банашко, Л. В., Севастьянова, О. М., Кришук, Б. С., Тафінцева, С. І., 2010. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. Хмельницький [онлайн]. URL: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>.

процесі пошуку і вирішення теоретичних і практичних проблем подальшої професійної діяльності; широке використання в освітньому процесі ефективних форм і методів професійної підготовки, зокрема, методу дискусії, що має забезпечити формування комунікативних умінь і навичок як обов'язкової складової професійно-педагогічної компетенції; застосування дидактичних ігор у ході вивчення фахових дисциплін та усвідомлене засвоєння студентами методики їх викладання для ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності; стимулювання різноманітних форм роботи (колективних, індивідуальних, групових), спрямованих як на самостійну освітню студентів, так і організацію їхньої взаємодії у процесі навчання.

РОЗДІЛ ІV. ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

4.1. РЕКРЕАЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Упродовж останніх десятиліть, незважаючи на кардинальні зміни в соціально-політичній і соціокультурній сферах життя в Україні, проблема формування здорового способу життя залишається актуальною в педагогічній теорії і практиці. Велику увагу необхідності збереження та зміцнення здоров'я учнівської та студентської молоді приділено в освітніх документах України.

На державному рівні пріоритетним напрямом оздоровлення суспільства є заняття фізкультурою, спортом, туризмом, громадською діяльністю тощо. Але практика показує, що пропаганда спорту і здорового способу життя є далеко не основним критерієм покращення суспільного здоров'я. Духовний, фізичний та моральний занепад в нашій державі, алкоголізація суспільства спричинюють досить високий рівень захворюваності і смертності населення, руйнування сім'ї як основи здорового суспільства. В останні десятиліття спостерігається тенденція до омолодження алкоголізму, що спричинило необхідність створення підліткової і навіть дитячої наркології²¹⁹.

Проблема здоров'я та здорового способу життя як багатоаспектного феномену набуває міждисциплінарного статусу. На філософському та загальнонауковому рівнях феномен здоров'я та проблема формування здорового способу життя людини розглядається у працях А. Ф. Бойко, Н. А. Гундарова, О. В. Сахно, Л. П. Сущенко та ін.; медико-біологічний напрям дослідження реалізовано у працях М. М. Амосова, Г. Л. Апанасенка, В. І. Войтенко, Н. Б. Борисенко, В. А. Єренкова, А. В. Мартиненко, А. Г. Хрипкової, З. М. Шкиряк-Нижник та ін.

Заслуговують на увагу дисертаційні роботи українських науковців останніх років, присвячених проблемам підготовки майбутнього вчителя до формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді (В. І. Бобрицька, О. М. Ващенко, Л. Ю. Дудорова, Н. Н. Завидівська, В. І. Носков, Н. С. Урум). Можна також окреслити низку дисертацій,

²¹⁹ Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Калінчук Ф.М. Організаційно-педагогічні засади формування здорового способу життя суб'єктів освіти : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 408 с.

присвячених проблемам формування здоров'я та здорового способу життя учнів (О. В. Вакуленко, О. В. Жабокрицька, С. А. Закопайло, С. В. Кириленко, С. М. Кондратюк, І. Ю. Ніколайчук, Д. М. Солопчук, І. В. Сущева, А. І. Чаговець).

Останніми роками значно актуалізуються проблеми здоров'я, пов'язані із згубними звичками, які спостерігаються в сучасній молодіжній культурі. Зазначена проблема знайшла відображення у працях як психологів (В. С. Бітенський, В. С. Братусь, М. Е. Бурно, А. Е. Личко, Б. Г. Херсонський та ін.), так і педагогів (Л. Н. Анісімова, Р. Ф. Ахметов, С. М. Бондаренко, С. І. Горчак, О. В. Добрянська, Н. В. Лебединець, В. М. Оржеховська, Т. П. Сидоренко та ін.). Відповідно, питання здоров'я і здорового способу життя у контексті розвитку та соціалізації підлітків розглядаються за такими напрямками, як: формування ціннісних орієнтацій підлітків (М. Є. Кобринський, Г. П. Кондратенко, Л. П. Сущенко, Ж. О. Омельченко, О. Ф. Турянська та ін.); становлення соціальної активності підлітків (К. М. Власова, О. І. Карпукін, О. А. Кузьменко та ін.); превентивне виховання у контексті формування здорового способу життя у підлітків (В. О. Андреєва, М. В. Оржеховська, А. М. Нагорна, Т. К. Кульчицька, Т. С. Грузєва, С. О. Свириденко та ін.).

Значущими для реалізації зазначеної мети є навчально-виховані ресурси загальноосвітніх установ. Серед них природничі дисципліни, у змісті яких найбільш повно відображено різнобічні аспекти здоров'я, відіграють вирішальну роль. Отже, вчитель природничих дисциплін займає особливе місце у процесі формування здорового способу життя в учнівської молоді, зокрема й у підлітків. Тому зазначений аспект професійної підготовки майбутніх учителів має бути пріоритетним напрямом діяльності вищих навчальних закладів освіти.

Відповідно, особливої важливості у визначеному контексті набувають дослідження різних напрямів професійної підготовки вчителя природничих дисциплін (С. А. Балезін, Н. М. Буринська, Л. С. Ващенко, Л. П. Величко, В. В. Половцев, Б. Є. Райков, Н. А. Риков, М. Ю. Рогозіна, та ін.), що, у свою чергу, вимагає дослідження існуючих чинників і способів упровадження здорового способу життя (валеологія, основи здоров'я, безпека життєдіяльності, фізичне виховання, основи екології тощо), виявлення низки невирішених проблем щодо недостатнього напрацювання соціально важливих психолого-педагогічних механізмів формування здорового способу життя у всіх суб'єктів педагогічного процесу. Зазначене потребує оновлення змісту освіти, інтеграції навчальних предметів, що охоплюють міждисциплінарне поле як природничих, так і психолого-педагогічних дисциплін, зокрема й тих аспектів, які вміщують еколого-валеологічну складову.

Сучасні соціальні проблеми, економічна криза в державі в останні роки негативно позначились на здоров'ї української нації взагалі, а найбільшого занепокоєння викликає стан фізичного, соціального та емоційного самопочуття дітей та молоді – майбутнього покоління.

Як зазначає Б.А. Максимчук, нині наявна низка глобальних і локальних обставин розвитку сучасної цивілізації. Останні виявляються у ростаючій зміні балансу між фізичною та розумовою активністю людства в напрямі утвердження "сидячого" способу життя, в інформаційних перевантаженнях, загальному зниженні імунітету і погіршенні здоров'я населення, – з іншого боку; крім того, існує загальне зниження фізичної культури українського суспільства в умовах глобальної соціально-екологічної кризи²²⁰. Тому зрозуміло, наскільки важливо, починаючи з молодого віку, виховувати активне ставлення до особистого здоров'я, розуміння того, що здоров'я найбільша цінність, яка дарована людині природою.

Наука свідчить, що здоров'я людини є складним феноменом глобального значення, що може розглядатися як: філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорія, об'єкт споживання, внесення капіталу, як індивідуальна і суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, постійно взаємодіюче з оточуючим середовищем, яке, в свою чергу, постійно змінюється.

Нині стає зрозумілим, що соціально-політичний та економічний розвиток будь-якої держави обов'язково має супроводжуватися збереженням і відновленням довкілля, розвитком психологічної та соматичної цілісності людини (котра сприймається як мета й вища цінність, а не як засіб), інакше під загрозу ставиться життєдіяльність суспільства в цілому і кожної людської істоти зокрема. Ключовим принципом взаємодії людського суспільства і природи мають бути не споживацтво й насильство, а гармонійне співіснування. Сьогодні слід усвідомлювати, що невирішені проблеми людини (що виявляються як у площині її зовнішньої так і внутрішньої життєвої активності) становлять серйозну небезпеку повноцінному існуванню будь-якої країни. Україна вже відчула це на практиці. Демографічна ситуація в Україні ускладнюється з кожним роком, коли народжуваність в Україні є вдвічі нижчою, що необхідна для простої репродукції (відтворення) населення.

²²⁰ Максимчук Б.А. Особливості прояву негативних психічних станів у студентів // Фізична культура, спорт та здоров'я нації // Зб. наук. пр. Випуск 5 / Редкол.: К.П. Козлова (голова) та ін. Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2004. С. 435-439. Максимчук Б.А. Дефінітивний аналіз ключових понять спортивно-масової роботи // Проблеми освіти. Третій спец. випуск / Кол. авт. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Вінницький соціально-економічний інститут Університету "Україна", 2006. С. 129-132.

Це ж стосується й демографічної ситуації у світі. Екологічний стан довкілля, природного та соціального оточення може вважатися одним з чинників поширення вживання наркотиків серед молоді в Україні: кількість наркозалежних щорічно зростає приблизно на 45 %, а ВІЧ-інфікованих – у 6,3 рази, серед яких – 86 % є наркоманами. При цьому близько 1 % населення України зараз ВІЧ-інфіковані. Лише 20 % дитячого населення країни здорове.

Існує відносно велика кількість визначень поняття "здоров'я".. Т. Калью на основі вивчення різних науково-теоретичних джерел склав перелік понять сутності здоров'я людини. Він вважає, що це природний стан організму, який характеризується його рівновагою з навколишнім середовищем і відсутністю будь-яких хворобливих змін²²¹. За енциклопедичним словником Брокгауза та Ефрона, "здоров'я – це стан організму, усі частини якого нормально розвинені та правильно функціонують"; за словником Grand Larousse Encyclopedique (1962)., "це стан індивіда, організм якого добре функціонує"; у Encyclopedia Britannica (1959) зазначено, що "здоров'я – це стан фізичної міцності та благополуччя, при якому організм правильно виконує свої функції"; на думку А. Степанова, "це стан організму, при якому він здатний повноцінно виконувати свої функції"; за Ю.П. Лісциним, "здоров'я – це гармонійна єдність біологічних і соціальних якостей, обумовлених вродженими та набутими біологічними та соціальними чинниками (а хвороба є порушенням цієї єдності, цієї гармонії)"²²².

У преамбулі статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я визначено: "Здоров'я – це стан певного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад"²²³.

За визначенням В.. О. Пономаренка, професійне здоров'я – це здатність організму зберігати компенсаторні та захисні механізми, які забезпечують працездатність у всіх умовах професійної діяльності. Пізніше В. Пономаренко разом з колегами розширюють значення цього поняття, охарактеризувавши його так: "Професійне здоров'я як процес збереження і розвитку регуляторних властивостей організму, його

²²¹ Сидорчук Н.Г. Фізична культура і психологічний тренінг: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 96 с.

²²² Чинники, що обумовлюють здоров'я населення. Закономірності основних показників здоров'я. URL: https://medinfo.social/spravochniki_868_870/chinniki-scho-obumovlyuyut-zdorovya-naselennya-37864.html

²²³ Приходько В.В. Фізична культура та психофізичний тренінг студентів: від теорії до практики: навч. посіб. /В.В. Приходько, М.Г. Самойлов, Ю.О. Шабанова// М-во освіти і науки України. Д.: НГУ, 2014. 275 с.

фізичного, психічного та соціального благополуччя, що забезпечує високу надійність професійної діяльності, професійне довголіття й максимальну тривалість життя".

Г. Нікіфоров у своїх працях розглядає професійне здоров'я як інтегральну характеристику функціонального стану організму людини за фізичними та психологічними показниками для оцінки його здібностей до певної професійної діяльності, з урахуванням стійкості до несприятливих (стресогенних) факторів, які супроводжують цю діяльність.

До основних чинників, які визначають здоров'я людини відносяться: спосіб життя, анатоμο-фізіологічну особливість організму людини та спадковість, зовнішнє середовище і природно-кліматичні умови, охорону здоров'я. Дослідження, які були проведені у 1980 р. у США, засвідчили вплив певних чинників на здоров'я людини. Це – спосіб життя (51,2 %), анатоμο-фізіологічні особливості організму людини та спадковість (20,5 %), зовнішнє середовище та природно-кліматичні умови (19,9 %), охорона здоров'я (8,5%).

Спосіб життя характеризується особливостями повсякденного життя людини, які охоплюють його трудову діяльність, побут, форми використання вільного часу, задоволення матеріальних і духовних потреб, участь у громадянському житті, норми і правила поведінки. Спосіб життя людини включає три категорії: рівень життя, якість життя та стиль життя. Рівень життя можна визначити як ступінь задоволення основних матеріальних і духовних потреб: споживання продовольчих та промислових товарів, забезпеченість житлових та культурних умов. Якість життя – це ступінь задоволення потреб (мотивація життя, комфортність праці та побуту, якість харчування, одягу, житла тощо), які проявляються в можливостях самоствердження, самовираження, саморозвитку. Стиль життя відображає тип поведінки особистості (риси, манери, звички, смаки тощо).

Охорона здоров'я представлена системою державних та громадських заходів щодо попередження захворювань та лікування хворих. Існуюча система охорони здоров'я не може вплинути на зниження захворюваності населення, оскільки зумовлена несприятливими змінами умов життя, трудової діяльності, навколишнього середовища, тому не має реальних соціальних та економічних можливостей впливати на причини виникнення хвороб²²⁴.

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначила генеральну стратегію для національних служб охорони здоров'я "Здоров'я для всіх у

²²⁴ Фактори, які визначають здоров'я. URL: http://stud.com.ua/4084/meditsina/osnov_zdorovogo_sposobu_zhittya_studentiv#897

двадцять першому столітті" та критерії, до яких мають прагнути всі країни. Для України вони можуть бути такими, як повна доступність первинної безкоштовної медико-санітарної допомоги; відсоток валового національного продукту, який витрачають на охорону здоров'я (має дорівнювати 7-8 %, але практично становить не більше 5 %); позитивний природний приріст населення в усіх областях (зараз у більшості областей природний приріст – негативний); відсоток дітей, які народжуються з масою тіла 2500 грамів і менше (має бути не більше 3.,5 %); рівень смертності немовлят (не повинен перевищувати 9 на 1000 живонароджених, фактично протягом останніх років коливається в межах 12-15 %); середня тривалість життя від народження (має бути не менше 75 років, а становить 67,8 років)²²⁵.

Здоров'я характеризується також і певними ознаками. До них науковці (Б. Нікітюк, В. Шварц) відносять: нормальне функціонування організму на всіх його рівнях (організму в цілому та його різних структур), нормальна поточність типових фізіологічних та біохімічних процесів; здатність до повноцінного виконання основних соціальних функцій (соціальна діяльність, суспільно-корисна праця); динамічна рівновага організму та його функцій, а також чинників навколишнього середовища; здатність організму пристосовуватися (адаптуватися) до умов існування у навколишньому середовищі; відсутність хвороб, хворобливого стану або хворобливих змін (оптимальне функціонування організму за відсутності ознак захворювання або будь-якого порушення); повне фізичне, духовне, розумове та соціальне благополуччя, гармонійний розвиток фізичних і духовних сил організму, принцип його єдності, саморегулювання і гармонійної взаємодії²²⁶.

Професійне здоров'я, як і здоров'я людини загалом, складається з таких, компонентів, як фізичний (біологічний), психічний, соціальний, духовний (Антамонов Ю.Г., Котова А.Б., Белов В.М., 1993, Магльований А. В., 1993).

Фізичне здоров'я людини означає стан організму, при якому інтегральні показники функціональних систем лежать у межі фізіологічної норми і адекватно змінюються при взаємодії людини із середовищем.

²²⁵ Чинники, що обумовлюють здоров'я населення. Закономірності основних показників здоров'я. URL: https://medinfo.social/spravochniki_868_870/chinniki-schobumovlyuyut-zdorovyua-naselennya-37864.html

²²⁶ Приходько В.В. Фізична культура та психофізичний тренінг студентів: від теорії до практики: навч. посіб. /В.В. Приходько, М.Г. Самойлов, Ю.О. Шабанова// М-во освіти і науки України. Д.: НГУ, 2014. С. 15-16.

Психічне здоров'я відображає стан мозку людини, при якому забезпечується адекватна емоційна, інтелектуальна, свідомо-вольова взаємодія із зовнішнім середовищем.

Психічне здоров'я складається з інтелектуального, емоційного, характерологічного компонентів. Якщо людина має розвинуту емоційну сферу, увагу, сприйняття, мислення, запам'ятовування і на високому рівні, керуючись власною свідомістю, характером, волею адекватно (відповідно) проявляє їх у різних ситуаціях життєдіяльності, то така людина перебуває у стані психічного добробуту.

Духовне здоров'я характеризує стан свідомості психіки людини, узгоджений з вимогами законів природи, суспільства, мислення; сутністю свого буття і призначення в світі. Дух – притаманна людині здатність бути самосвідомим суб'єктом мислення, почуттів і волі, що виявляється в цілепокладанні та творчій діяльності.

Висхідним моментом формування змісту духовності є знання. Духовність людини – це її світобачення, розуміння світу, тих процесів і закономірностей, що розгортаються в ньому. Кожна людина характеризується певним рівнем духовності та світобачення. Здорова світоглядність людей формує соціальний і фізичний добробут.

Соціальне здоров'я – це соціальні умови і відносини людини у суспільстві, що узгоджуються із законами природи і сприяють розвиткові життя та діяльності людей. Людина є здоровою лише при наявності нормальних матеріальних, духовних умов, а також відносин між людьми, між людиною й суспільними інституціями у різних сферах життєдіяльності (родинно-побутовій, навчальній, виробничій, дозвіллевої). Разом з тим, створені людьми умови й відносини не можуть суперечити природним закономірностям, бо, в іншому випадку, це призведе до погіршення здоров'я. Матеріальні надбання і людські відносини обов'язково мають узгоджуватися із законами природи, суспільства²²⁷.

Ключовим критерієм професійного здоров'я є оцінка стану фізичного, психічного та соціального здоров'я²²⁸.

Отже, від стану структурних компонентів здоров'я залежить не тільки професійне здоров'я, а й ефективність професійно-педагогічної діяльності викладачів вищого навчального закладу.

²²⁷ Фізичне, психічне, духовне, соціальне здоров'я. URL: http://studopedia.com.ua/1_59223_fizichne-psihichne-duhovne-sotsialne-zdorovya.html

²²⁸ Сидорчук Н.Г. Фізична культура і психологічний тренінг: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 96 с. С. 19.

4.2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА СИНДРОМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Ефективність професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи значною мірою залежить від професійного здоров'я, на стан якого негативно впливають різні чинники (такі, як інтенсивне спілкування з студентами та колегами, психічне, емоційне та розумове навантаження). Вони згодом призводять до синдрому професійного вигорання викладача закладу вищої освіти. Саме тому окреслена проблема є досить актуальною у сучасному суспільстві.

Учені надають великого значення вивченню проблем професійного здоров'я та синдрому професійного вигорання працівників у системі "людина-людина", до якої відноситься і професія викладача вищої школи.

Професійне здоров'я викладача закладу вищої освіти є необхідною умовою для його активної життєдіяльності, самореалізації та розвитку творчого потенціалу. На професійне здоров'я впливає багато різних чинників, які призводять викладачів до стресів, а це перша причина виникнення синдрому професійного вигорання.

Феномен здоров'я давно привертав увагу як зарубіжних (Дж.Фрейденберг, К. Маслач, А.Пінес, Е.Аронсон, Б.Перлман, Е.Хартман, С.Джексон), так і вітчизняних вчених (В. Орел, В. Бойко, Н.Водопянова, Н. Мирончук та інші), які у своїх працях визначають поняття і показники здоров'я, характеризують рівні та складові здоров'я, досліджують синдром професійного вигорання викладача закладу вищої школи.

Відтак, важливим є дослідження проблеми професійного вигорання викладача вищого навчального закладу і його подолання, а також виявлення особливостей професійного здоров'я. Мета дослідження полягає в тому, щоб виявити особливості професійного здоров'я викладачів вищої школи та описати основні фактори, які впливають на стан їх здоров'я.

Професійне здоров'я залежить від негативного впливу різних чинників. Науковці досліджують значущі особистісні, ситуативні, професійні, а також внутрішні і зовнішні чинники. Визначено, що здоров'я описується певними ознаками та має свої структурні компоненти, кожна з яких має відповідну характеристику. На професійне здоров'я, крім факторів, також впливають особливості професійно-педагогічної діяльності, які характеризуються інтенсивною комунікативною взаємодією між викладачем та студентами, колегами; психічним, емоційним та інтелектуальним навантаженням, фізичним

виснаженням тощо. Це може призвести до тривалого стресу, унаслідок якого виникає синдром професійного вигорання.

В. Бойко та інші науковці досліджують феномен професійного вигорання та виділяють різні групи симптомів. Структурні компоненти вигорання виявляються в емоційній виснаженості, відчутті втоми, тривозі та депресії, незадоволеності собою, емоційній замкненості, відчуженні, психофізичній перевтомі, створенні захисного бар'єру у професійних комунікаціях, особистісному відчуженні (деперсоналізації), психосоматичних та психовегетативних порушеннях (розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, погіршення фізичного самопочуття) тощо.

Дж. Грінберг виокремлює симптоми професійного вигорання за 5 стадіями ("медовий місяць", "нестача палива", стадія хронічних симптомів, стадія кризи, "пробивання стіни" тощо).

Нині існує безліч різних способів попередження та подолання стану професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти. Рекреалогія як наука пропонує використовувати для подолання професійного вигорання інтелектуальну та фізичну рекреаційну діяльність (тобто відвідування музеїв, бібліотек, виставок, театрів, а також використання різних форм рухової активності – різноманітні види гімнастики, туризм, фітнес, катання на лижах, роликах, ігри з м'ячем тощо).

Окрім різних основних факторів, також на професійне здоров'я викладача закладу вищої освіти впливають певні особливі характеристики професійно-педагогічної діяльності. Така діяльність характеризується інтенсивною комунікацією, психічним, емоційним, інтелектуальним навантаженням та фізичним виснаженням. А це все може призвести до професійного стресу, який описаний у Міжнародній кваліфікації хвороб (МКХ) як окремий стан професійного здоров'я.

Дослідники (В. Бойко, Н. Водопянова, О. Старченкова) виокремлюють насамперед тривожність, депресію, фрустрованість (стрес "втраченої надії"), емоційне спустошення, виснаження, професійні хвороби. Один із наслідків тривалого професійного стресу – синдром емоційного "вигорання" як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження педагога, у т. ч. розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи і втрата розуміння і співчуття стосовно іншої людини (К. Маслач). Високий рівень "вигорання" педагогів із великим стажем зумовлений тривалою дією професійних стресів, молоді – входженням у фахову сферу, першими кроками у педагогічній діяльності²²⁹.

²²⁹ Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів (Серія: Альма-матер). К.: Академвидав, 2012. 200 с. URL: <https://textbook.com.ua/pedagogika/1473451769>

Уперше термін "вигорання" або "burnout" був введений американським психіатром Х. Фреденбергером у 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з колегами та студентами в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги²³⁰.

За Х. Фреденбергером, професійне вигорання – це відповідна реакція організму (фізіологічна складова) та психологічної сфери (психологічна складова) людини, яка виникає внаслідок тривалого впливу стресів середньої інтенсивності, що обумовлені її професійною діяльністю; результат некерованого довготривалого стресу; психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності та втоми, викликаних професійною діяльністю людини, і поєднує в собі деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень; різновид та передумова професійної деформації особистості.

Синдром професійного вигорання викладачів вищої школи має свої негативні фактори, які впливають на професійне здоров'я. Вітчизняні та зарубіжні науковці (В. Орел, Т. Зайчикова, Н. Водопянова, А.Серебрякова, Г.Нікіфоров, В. Бойко, Р. Глен, М. Лейтер, Б. Перлман та Е. Хартман) по-різному виділяють фактори, оскільки не існує єдиної класифікації чинників виникнення синдрому професійного вигорання. Розглянемо детальніше деякі групи чинників, які впливають на здоров'я викладачів, спричиняючи синдром професійного вигорання.

Н. Водопянова, О. Старченкова виокремлюють такі основні групи факторів, які впливають на професійне вигорання: особистісні чинники (незахищеність, соціально-економічна нестабільність, соціальна та міжособистісна ізоляція, неконструктивні моделі поведінки, слабка "Я-концепція", низька професійна мотивація); ситуативні чинники (соціальне порівняння й оцінка інших, несправедливість, нерівність взаємин, негативні, напружені та "холодні" стосунки з колегами); професійні чинники (складні комунікації, емоційно насичене ділове спілкування, необхідність постійного саморозвитку і підвищення професійної компетентності, адаптація до нових людей, змінні професійні ситуації, пошук нових рішень, самоконтроль і вольове рішення, нецікава робота, відсутність готових рішень, необхідність творчого пошуку)²³¹.

²³⁰ Балакірева К. О. Методичні рекомендації для спеціалістів соціальних служб "Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання": Проект Програми розвитку ООН "Підтримка реформи соціального сектору в Україні". URL: <https://www.slideshare.net/undpukraine/ss-48391940>

²³¹ Шкапоїд І.В. Психологічні особливості синдрому "професійного вигорання" працівників освітянської ниви. Кам'янець-Подільський: Відділ освіти Кам'янець-Подільський районної державної адміністрації, 2016. 77 с. С. 16.

В. Бойко поділив фактори виникнення професійного вигорання на дві групи: зовнішні та внутрішні. До зовнішніх чинників відносить: хронічну психоемоційну діяльність (викладач постійно підкріплює емоціями різні аспекти спілкування, уважно сприймає, посилено запам'ятовує, аналізує інформацію та ухвалює рішення, розв'язує проблеми тощо); дестабілізуюча організація діяльності (нечітка організація та планування праці, неструктурована інформація і т. ін.); підвищена відповідальність за педагогічні функції швидко вичерпує психічні ресурси викладача; неблагополучна психологічна атмосфера у сфері професійної діяльності (конфліктність у системах "керівник-підлеглий" та "колега-колега"). Внутрішні чинники передбачають: схильність до емоційної ригідності; інтенсивне сприйняття та переживання у сфері професійної діяльності; слабку мотивацію емоційної віддачі у діяльності; моральні дефекти та дезорієнтацію особистості.

Професійне здоров'я та здоров'я людини загалом має бути загартованим, підготовленим до стресу, який викликаний більшістю чинників. Виявлений негативний вплив факторів призводить до такого ж негативного наслідку як синдром професійного вигорання, якому треба вміти правильно запобігати та переборювати.

В. Бойко виділяє три групи компонентів, які вміщують симптоми синдрому професійного вигорання:

1. Перший компонент – "напруження" – відчуття емоційної виснаженості, втоми, викликані власною професійною діяльністю. Напруження виявляється в таких симптомах як: переживання психотравмуючих обставин (людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі); незадоволеність собою, що означає незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом; "загнаність у кут", характеризує відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі; тривога і депресія (розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої).

2. Другий компонент – "резистенція" – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. Саме це все викликає у людині відчуття надмірної перевтоми від емоційного залучення до професійних справ та комунікацій. Цей компонент проявляється у таких симптомах як: неадекватне вибіркове емоційне реагування, тобто неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки; емоційно-моральна дезорієнтація, що полягає у розвитку байдужості у професійних стосунках; розширення сфери економії емоцій, що розглядається як емоційна замкненість та відчуження;

редукція професійних обов'язків, що означає згортання професійної діяльності, прагнення витратити менше часу на виконання професійних обов'язків.

3. Третій компонент – "виснаження" – характеризуються психофізичною перевтомою людини, спустошеністю власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком негативного ставлення до колег, виникненням психосоматичних порушень. Цей компонент виявляється у таких симптомах, як емоційний дефіцит, що полягає у розвитку емоційної чуттєвості на фоні перевиснаження, мінімізація емоційного внеску у роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов'язків; емоційне відчуження, що створює захисний бар'єр у професійних комунікаціях; особистісне відчуження (деперсоналізація), що характеризується порушенням професійних стосунків, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов'язків та до професійної діяльності взагалі; психосоматичні та психовегетативні порушення (розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб, а також погіршення фізичного самопочуття).

Дж. Грінберг (2002 р.) пропонує розглянути симптоми за стадіями розвитку професійного вигорання:

I стадія – "медовий місяць". Фахівець, як правило, задоволений роботою і завданнями, ставиться до них з ентузіазмом. Однак у ході накопичення робочих стресів професійна діяльність починає приносити все менше задоволення і фахівець стає менш енергійним.

II стадія – "нестача палива". У фахівця з'являється втома, апатія, можуть виникати проблеми зі сном. За умови відсутності додаткової мотивації і стимулювання фахівець втрачає інтерес до своєї праці, робота у цій організації стає менш привабливою, продуктивність його професійної діяльності знижується. Наслідками можуть стати порушення трудової дисципліни і відстороненість (дистанціювання) від професійних обов'язків. У разі високої мотивації працівник може продовжувати працювати за рахунок внутрішніх ресурсів, але зі шкодою для свого здоров'я.

III стадія – стадія хронічних симптомів. Супроводжується надмірною роботою без відпочинку. У фахівців, особливо "трудоголіків", спостерігається виснаження, схильність до захворювань, психологічні переживання – хронічна дратівливість, загострена злість або почуття пригніченості, "загнаності в кут". Постійне переживання браку часу.

IV стадія – криза. У фахівця достатньо часто розвивається хронічні захворювання, що веде до часткової або повної втрати працездатності.

Яскраво виражені переживання незадоволеності власною ефективністю та якістю життя.

V стадія – "пробивання стіни". У фахівця фізичні та психологічні проблеми набувають гострої форми, можуть спровокувати розвиток небезпечних захворювань, що загрожують життю людини. Загальна кількість проблем веде до кар'єрних загроз.

Отже, виявлення перших симптомів та стадій професійного вигорання потребує негайного використання способів попередження та подолання синдрому професійного вигорання.

Рекреаційно-оздоровчі заняття є способом попередження та подолання синдрому професійного вигорання, проте бажано не обмежуватися тільки одним видом рухової діяльності.

Для збільшення об'єму рухової активності, отримання задоволення від активного відпочинку найбільш ефективними будуть вправи низької чи помірної інтенсивності. До них належать: оздоровча ходьба та біг; плавання і водні види рухової активності (аквааеробіка, акваджонінг тощо); ходьба на лижах; катання на ковзанах і роликах; їзда на велосипеді; веслування; танцювальна аеробіка (хіп-хоп, сальса, латина і т. д.); степ-аеробіка; фітнес-програми з використанням кардіоваскулярних тренажерів (спінбайк-аеробіка); рекреаційні ігри та інші²³².

Рекреаційні ігри є найбільш емоційним засобом фізичної активності різних вікових груп населення. Щоб ігри стали не тільки засобом розваг, але й для оздоровлення, необхідно врахувати наступні елементи занять: задоволення (раціональне співвідношення співпраці та суперництва); включення кожного учасника (ключовий компонент для гри з метою фізичної підготовки); енергія (основна частина заняття включає ігри з постійною активністю всіх учасників); спільне вирішення проблем з метою досягнення завдань фізичної підготовки, що має приносити задоволення і зміцнювати здоров'я; змагання; технічні навички (у деяких іграх з метою фізичної підготовки можуть вимагатися певні мінімальні рівні технічних навичок, які сприяють підвищенню якості елементу фітнес-програм) (Хоули, Френкс, 2004).

Спортивні ігри широко використовуються у процесі фізкультурно-оздоровчих занять, вони мають оздоровчий ефект та супроводжуються зміною середовища діяльності, викликають позитивні емоції, приносять задоволення, забезпечують активний відпочинок (О. Жданова з співавторами, 2000). До таких ігор відносяться: волейбол, баскетбол, футбол, бадмінтон, настільний теніс, городки, кеглі, гольф тощо.

²³² Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навч. посіб. К.: Олімп. л-ра, 2010. 370 с.

Танцювальні вправи (хіп-хоп, аероданс, сальса, латина, модерн-данс, рок-н-рол тощо) базуються на однойменних музичних стилях, логічно і послідовно поєднані з елементами сучасної хореографії, естради та спортивними вправами. Емоційний фон занять посилюють поєднання танцювально-гімнастичних вправ з окремими технічними прийомами та елементами боксу, карате тощо, що сприяє розвитку витривалості, сили, швидкості, координації (Булатова, Усачов, 2008).

Отже, різні рекреаційні вправи використовують як способи попередження та подолання синдрому професійного вигорання. Вони найефективніше сприяють збільшенню об'єму рухової активності, профілактики захворювань, збереження та зміцнення здоров'я фахівців загалом.

У науковому дослідженні на тему: "Шляхи подолання професійного вигорання викладача закладу вищої освіти на засадах рекреаційного підходу" було проведено діагностику синдрому професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти. З цією метою здійснено анкетування 31 викладача вищої школи, з них – 8 викладачів Житомирського державного університету імені Івана Франка та 23 магістранта (напряму підготовки (спеціальності) "Педагогіка вищої школи" та "Науки про освіту"). Особливістю експериментальної роботи було те, що магістранти професійно займалися педагогічною діяльністю у закладах вищої освіти I-II рівнів акредитації. Викладачам було запропоновано оцінити стан власного професійного здоров'я (рівень професійного вигорання) за допомогою таких методик, як тест на фізичну працездатність С. Степанова: 6-моментна функціональна проба, експрес-аналіз самооцінки стану фізичного здоров'я за методикою самооцінки психічного здоров'я, методика самооцінки соціального здоров'я.

Узагальнені результати обробки запропонованих методик діагностики стану професійного здоров'я викладачів закладу вищої освіти засвідчили досить низькі показники фізичного, психічного та соціального здоров'я. Це пояснюється тим, що праця педагога відноситься до розряду складних, стресогенних, найбільш напружених у психологічному плані, таких, що вимагають від людини великих резервів самовладання й саморегуляції. На це є певні об'єктивні причини: комунікативні перевантаження, велике емоційне напруження, поява певних професійних деформацій, соціальна незахищеність і низький статус професії у масовому сприйманні.

Результати проведених досліджень засвідчили, що тільки 22 % педагогів серед опитаних почувають себе відносно здоровими, у них високий рівень працездатності і прогнозується висока стресостійкість. Слід зазначити, що 77 % опитаних відзначили наявність порушень у власній емоційній сфері (поганий, пригнічений настрій, дратівливість,

напруженість, неспокій, гнів, труднощі у керуванні своїми емоціями). За результатами тестування резерви їх організму близькі до виснаження.

Отже, узагальнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що професія педагога характеризується стресогенними чинниками. А стрес – це перший чинник, який негативно впливає на професійне здоров'я викладача та й здоров'я людини взагалі та призводить до професійного вигорання.

Висновки. Таким чином, професія викладача закладу, що належить до системи професій "людина – людина" та відноситься до хелперських (від англ. help – допомагати) та до "групи ризику", є стресогенною. Відтак, особливості професійно-педагогічної діяльності (інтенсивне спілкування зі студентами, колегами, інтенсивні психологічні, емоційні навантаження та фізичне виснаження) та чинники, які впливають на здоров'я, негативно відображаються на професійному здоров'ї. Унаслідок чого може виникнути тривалий стрес у викладачів закладу вищої освіти, що призводить до синдрому професійного вигорання. Тому необхідно знати і вміти зберігати та зміцнювати професійне здоров'я, попереджувати виникнення та подолання синдрому професійного вигорання викладачів вищої школи на засадах рекреаційного підходу.

При цьому важливий вплив на здоров'я мають: активний відпочинок, наприклад, туризм, екскурсії, різні види мандрівок, рухова активність (види фізичної рекреації, рекреаційні вправи, танцювальні вправи та рекреаційні ігри), що позитивно та ефективно впливає на професійне здоров'я педагогів. Тому його використовують з метою збереження, зміцнення здоров'я людини загалом і подолання професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти.

4.3. РЕКРЕАЛОГІЯ: ГАРМОНІЗАЦІЯ ДУХОВНОЇ ТА ФІЗИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Інноваційні стратегії освітньої та наукової галузей, як зазначено у "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр." (2012), окреслюють необхідність забезпечення гармонійного розвитку кожного члена суспільства, а термін гармонійне виховання на сучасному етапі розвитку системи освіти набуває нового звучання та передбачає поєднання духовної та фізичної складової.

Не зважаючи на свою актуальність, концепція, так званої, раціоналістичної гармонії склалася ще в епоху стародавньої Греції. Її підґрунтям стає ідеал для людини та ідея для суспільства, які сприймаються через гармонію розуму та відчуттів на рівні особистості та суспільства; відзначається роль особистості та розуміння нею свого призначення в цьому світі. Разом з тим, у Геракліта це була боротьба протилежностей, для Сократа – самовдосконалення людини з опорою на закон, у Платона – розуміння особистістю ідеї добра, у Сенеки – самовдосконалення особистості через розуміння своїх здібностей та свого призначення²³³

А у першому столітті нашої ери римський поет-сатир Децим Юній Ювенал (бл. 61 – бл. 127 рр.) формулює тезу, що стала крилатим виразом та тривалий час дискутується: "Mens sana in corpore sano" – "У здоровому тілі – здоровий дух". У вибраному із загального контексту її змісті другу частину сприймали як наслідок першої. І лише у XVII-XVIII ст. у інтерпретації англійського філософа Дж. Локка (1632-1704) та французького письменника-просвітника Жан Жак Руссо (1712-1778) окреслено гармонійне поєднання здорового тіла та здорового духу.

У такому розумінні ідею (концепцію) розвивають швейцарський педагог-демократ Й.Г. Песталоцці (1746-1827), відомі в Російській імперії фахівці в галузі фізичного виховання та фізичної освіти П.Ф. Лесгафт (1837-1909), О.Д. Бутовський (1838-1917) та ін.²³⁴

Сучасне повернення до гармонії суспільства та особистості іде через духовну революцію, яка актуалізувала власне ідеал поєднання духовного та фізичного начала та шляхи його досягнення, одним з яких є забезпечення відповідного способу *проведення людиною вільного часу*. Доречно, на наш погляд, для обґрунтування тези поєднання духовного та фізичного у розвитку особистості, ввести у науковий обіг педагогічної

²³³ Нагіленко І.А. Гармонія у філософських дослідженнях Середньовіччя / І.А. Нагіленко [Електронний ресурс] / С. Studentam.net.ua. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7431/97/>

²³⁴ Бутовський О.Д. Вибрані твори [автори-упорядники В.В. Драга, М.Д. Зубалій] / за редакцією А.В. Дорошенка. К.: Нічлава, 2006. 240 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/5752/1/2.pdf>

галузі знань рекреалогії – галузі знань, що на перший погляд відсторонена від процесу виховання, формування особистості, громадянина своєї особистості, з іншого – дозволяє комплексно розв'язати питання гармонізації

Цікавим для розгляду у зазначеному контексті є вивчення зазначеного питання на засадах рекреалогії – самостійної науки про відпочинок та оздоровлення практично здорових людей з опорою на базові категорії, серед яких "рекреація", "відпочинок", "рекреаційний ресурс" та ін.

У цілому "рекреація" розглядається як одна з форм дозвілля, певне суспільне явище, пов'язане з відтворенням і розвитком фізичних, психічних, духовних та інтелектуальних сил людини у місцях, що забезпечують реалізацію окреслених цілей як у межах населеного пункту, де проживає людина, так і поза ним. Така характеристика поняття безпосередньо пов'язується із категоріями "вільний час", "дозвілля" з опорою на родову ознаку "форма дозвілля". Окрім того, зазначене поняття включає характеристику, яка вирізняє рекреацію з-поміж інших форм дозвілля: рекреація трансформується як *активне явище* та передбачає визначення меж активного середовища як місця реалізації, тобто орієнтована на активні форми реалізації. Такий спосіб рекреаційної діяльності дозволяє виділити її окремий вид – фізичну або рухову рекреацію. Оскільки в її основу, на відміну від інших форм рекреаційної діяльності (відвідування музеїв, бібліотек, театрів, концертних залів), покладено базову характеристику активності, визначимо витoki рекреалогії як галузі, що закладалася у контексті пошуку механізмів створення взаємозв'язку між м'язовою та психологічною діяльністю людини.

Ретроспективні дослідження науковців засвідчили, що рекреація в різних історичних епохах включала в себе велику кількість процесів, які реалізувалися не лише в місцевому середовищі, а й у середовищі на рівні регіону та країни в цілому, що дозволило представити її у вигляді ієрархічної системи, від вищого – національного – до нижнього рівня – житла. Для людей кожної вікової групи були притаманними свої види і форми відпочинку. На сьогодні спеціалістами виділяються більше 60 елементарних рекреаційних занять (ЕРЗ), які є необхідними для повноцінного відпочинку людини, відновлення її фізичних і духовних сил.

Розвиток рекреаційної сфери чітко пов'язаний зі структурою вільного часу населення, до якого входить "рекреаційний час", найбільшими складовими частинами якого є щоденний (після завершення роботи) рекреаційний час (ЩРЧ) – 39% та уїк-енд (35%), тобто рекреаційний час в кінці робочого тижня, який проводиться населенням як в межах населеного пункту такі за його межами, в приміських рекреаційних лісах,

лісопарках, заміських пляжах тощо. Відповідно до структури рекреаційного часу виділяються типи рекреації: інклюзивна, щоденна, щотижнева (уїк-енд), відпускна, компенсаторна, розширена. Тому становлення сучасної рекреалогії як науки відбувалося у двох напрямках. Один з них представлений теоретико-методологічними розробками в різних галузях природничих і суспільних наук, а другий полягає в осмисленні рекреації як специфічної сфери суспільно-економічної діяльності, пов'язаної з відновленням здоров'я людини. Акумулявавши в собі ці підходи, рекреалогія виступає на сьогодні як міждисциплінарна галузь знання, що досліджує теоретичні проблеми, пов'язані з відновленням життєвих сил людини; практикою організації рекреаційної діяльності в сфері туризму та курортів держави²³⁵.

За таких умов одним із засновників організованого рекреаційного руху на умовах фізичної активності вважають американського лікаря Лютера Гуліка (1865–1918), який відстоював думку про можливість зміцнення за допомогою ігор на свіжому повітрі як фізичного здоров'я людини, так і реалізацію виховних впливів; використання керованих прогулянок й інших занять, що пов'язані з перебуванням людини на свіжому повітрі, для стримування у відповідних межах її "агресивності", отримання нею задоволення.

У виробленні форм рекреаційної рухової діяльності міжнародного значення набула праця викладача університету поляка Хенріка Йордана (1842–1907 рр.), який у Кракові на ділянці площею 8 га створив взірцевий ігровий майданчик ("*Йорданські сади*"), де кожний, незалежно від віку і статі, міг взяти участь у змаганнях, знайти спосіб для занять іграми, гімнастикою, купанням. Відповідно правил, соціальні інструктори допомагали відвідувачам майданчику, слідкували за порядком і оптимальним використанням спортивного інвентарю²³⁶.

Як зазначають Т.Ю. Круцевич, Н.Є. Пангелова, С.Б. Пангелов, фізична рекреація стала предметом досліджень вітчизняної науки (теорія фізичної культури, соціальна психологія, медицина, гігієна, культурологія тощо) у середині 60-х років ХХ ст.²³⁷ та характеризується як рухова активність людини, що передбачає активну фізичну роботу організму, роботу м'язів, усього тіла.

²³⁵ Основи рекреалогії (економіко-екологічний та маркетинговий аспект) [текст] : навч. посіб. / І.О. Гродзинська, С.Г. Нездоймінов, О.В. Гусева, А.В. Замкова. К. : "Центр учбової літератури", 2014. 264 с

²³⁶ Скрипник Л.В. Фізична рекреація у сфері дозвілля української молоді / Л.В. Скрипник, Г.М. Чепурда // Природа Західного Полісся та прилеглих територій. 2012. №9. С. 370-374. С. 371.

²³⁷ Круцевич Т.Ю. Історія розвитку фізичної рекреації [навч. посіб.] / Т.Ю. Круцевич, Н.Є. Пангелова, С.Б. Пангелов. К.: "Академвидав", 2013. 160 с.

У цьому зв'язку надзвичайно важливими постають традиції козацтва щодо здорового способу життя, які входять до скарбниці *народної педагогіки здорового способу життя*²³⁸.

Як засвідчує вивчення історичних джерел, "господарські, військові та інші аспекти давньоруської дійсності зумовлювали високі вимоги до здоров'я та фізичних якостей людини. Слово "здоров'я" дуже рано з'являється в писемних джерелах, що свідчить про його поширеність. Наприклад, руські княжичі написали половецькому хану Боняку побажання здоров'я (1140 р.), а послі половецького хана зичили здоров'я князю Святославу (1147 р.). Такі побажання написані на берестяних грамотах з півночі Київської Русі, у Новгородському регіоні, у землях південніших вони не збереглися через несприятливі умови перебування берести в ґрунті"²³⁹.

Суттєво, що в у народі з покоління в покоління передаються казки, легенди, думи, оповідання про людей, наділених надзвичайною фізичною силою (богатирів Іллю Муромця, Кирила Кожум'яку, Добриню Нікітича, Микулу Селяновича, Івася Коновченка (Удовиченка), Федька Ганджу Андигера, Котигорошка). Велич богатирів у тому, що їхня надзвичайна фізична сила поєднується з моральною довершеністю.

Цікаво, що в російському та українському епосі богатырями були не тільки чоловіки, а й жінки. Народною уявою, наприклад, створено такі прекрасні образи жінок-богатырок, як поляниця Настасія Микулична – дружина богатыря Добрині, Настасія-королівна – дружина богатыря Дуная, Маруся – козацька дочка. Це переконливо свідчить про однакове ставлення народної педагогіки до фізичного виховання як юнаків, так і дівчат.

При цьому фізична і розумова діяльність завжди перебувають у тісному зв'язку, що постає чинником інтеграції фізичного та духовного здоров'я ("Сила без голови шаліє, а розум без сили мліє"), однаково репрезентуючи позитивні ознаки особистості ("Сила та розум – краса людини"). Піднесення рівня фізичного розвитку поліпшує розумову діяльність людини ("У здоровому тілі – здоровий дух"), працездатність ("Щоб працювати, треба силу мати").

Отже, значення фізичного виховання в народній педагогіці зумовлюється тим вагомим внеском, яке воно робить у зміцнення здоров'я підростаючого покоління та його правильний фізичний розвиток, збільшення тривалості життя, формування в молоді найважливіших морально-вольових якостей, прищеплення відповідних санітарно-гігієнічних

²³⁸ Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. К., 1996. 210 с.

²³⁹ Пустолякова Л. З турботою про здоров'я дитини. Освітній портал України. URL: osvita.ua/school/upbring/284

навичок, здійснення підготовки до участі в продуктивній праці і до захисту рідної землі. Велика увага до фізичного виховання в родинній етнопедагогіці зумовлена високим гуманізмом народу. Добре розуміючи, що хвороба чи каліцтво травмує людину ("Коли немає сили, то й світ не милий"), трудящі борються за те, щоб діти могли рости бадьорими, сильними, здоровими й життєрадісними ("Веселий сміх – здоров'я"). А народна мудрість закликає: "Бережи одягу знову, а здоров'я змолоду", бо "Горе стихає, а здоров'я зникає, і радість минає".

В українському фольклорі зустрічаємо чимало висловлювань про значення життя на землі, міркувань про способи його продовження. Так, показовим є воскресіння героїв казок після загибелі завдяки чарівній силі цілющої води. Буває один і той самий герой оживає по кілька разів (як у казці "Іванко – цар звірят"). А скільки різних пригод зазнають шукачі омолоджувальної води (казка "Молодильна вода"). Народ славить тих, хто вміє переборювати смерть (казки "Бідний чоловік і смерть", "Солдат та смерть"), бо "смерть боїться того, хто з нею бореться". Та й боятися смерті не треба, а жити впевнено, поки живеться і працюється ("Боятися смерті – на світі не жити").

Відтак, "система народних знань – важлива складова традиційно-побутової культури українців. В її основу покладено органічне поєднання раціональних та ірраціональних відомостей з різних галузей знань, набутих протягом тисячолітнього історичного розвитку нації. Система обіймає народну медицину, ветеринарію, народний календар і метеорологію, народну астрономію та метрологію, народні професійно-виробничі знання, етнопедагогіку та ін.²⁴⁰

У зв'язку з проблематикою нашого дослідження особливо важливим постають *народні основи здоров'я українського народу*, які найбільш рельєфно реалізуються у традиціях Запорозького козацтва, політичний та економічний вплив якого на всю історію України важко переоцінити. Воно мало своєрідний підхід до питання культивування здорового способу життя. Захисники Січі постають фізично сильними, загартованими, морально здатними і духовно готовими захищати волю і народ від ворогів. Велика увага приділяється козаками питанням збереження фізичного й морального здоров'я. Як відомо, козаки жили серед квітучої природи з чистим і свіжим повітрям. За давнім звичаєм, більшу частину року вони ходили в легкому одязі, без головних уборів, часто босими і з оголеним торсом.

Завдяки постійному перебуванню на повітрі організм козаків поступово пристосовувався до температури навколишнього середовища, нижчої від температури тіла. Великого поширення серед запорожців набуло

²⁴⁰ Пустолякова Л. З турботою про здоров'я дитини. Освітній портал України. URL: osvita.ua/school/upbring/284

загартування водою. За словами Д. І. Яворницького, "козаки вставали на ноги із сходом сонця, зразу ж умивалися холодною джерельною або річковою водою". Це ж підтверджує А.Ф.Кащенко: "Всі запорожці вставали до схід сонця і йшли на річку вмиватися або купатися". З поміж різноманітних фізичних вправ козаки нерідко віддавали перевагу плаванню. Без уміння плавати було дуже важко, практично неможливо вижити в той час. Як зазначає А. Ф. Кащенко, "купалися запорожці не тільки влітку, а й восени, а хто – так і всю зиму"²⁴¹. При цьому, виходячи з військової необхідності, козаки обирають вождів серед сильних людей, які постають певними взірцями для загалу козаків щодо поведінки²⁴².

Суттєво, що саме на основі бойових мистецтв, які культивувалися у Запоріжжі, запорожці створили досить ефективні спеціальні фізичні і психофізичні вправи, спрямовані на самопізнання, саморозвиток, тілесне, психофізичне вдосконалення воїна. Ця система, за твердженням сучасників, була однією з найкращих у світі.

²⁴¹ Кащенко А.Ф. Оповідання про славне Військо Запорозьке низове. К.: Веселка, 1992. 234 с. С. 61. Мюллер Й. Исторична дисертація про козаків ... // Всесвіт. 1988. №6. С. 130-136.

²⁴² Січинський В.Ю. Чужинці про Україну. К.: Довіра, 1992. 256 с. Цьось А.В. Про систему вдосконалення запорозьких козаків / А.В. Цьось, В.І. Завацький //Традиції фізичної культури в Україні: Зб. наук. статей. К.: ІЗМН, 1997. С.44-62.

4.4. АКТИВНИЙ ВІДПОЧИНОК ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

Початок ХХІ ст. супроводжується комплексом глобальних проблем, обумовлених нераціональною господарською діяльністю та її багаторазовим підсиленням здобутками науково-технічного прогресу. Погіршується стан здоров'я людей в багатьох регіонах світу, знижується середня тривалість їх життя. У зв'язку з цим стала зрозумілою необхідність розробки нової політики та стратегії, яка б дозволила запобігти погіршенню якості навколишнього середовища, забезпечити не тільки теперішнє, але і майбутнє суспільство ресурсами, необхідними для задоволення його потреб.

Усвідомлення людством реальної небезпеки екологічної катастрофи, яка загрожує існуванню цивілізації, стало причиною початку розробки *концепції сталого розвитку*, в основу якої покладено розв'язання не тільки питання збереження природних та економічних ресурсів для забезпечення добробуту наступних поколінь, але й пошуку рівноваги між факторами, що визначають загальний рівень життя людини сучасної, підвищення рівня якості її життя²⁴³.

Якість життя – порівняно нове поняття, яке у соціології розглядають як здатність індивідуума функціонувати в суспільстві відповідно до свого місця у ньому і отримувати задоволення від цього, що, за даними ВООЗ (1948 р.), передбачає його фізичне, психологічне та соціальне благополуччя²⁴⁴. За таких умов більш помітну роль у загальній стратегії розвитку суспільства відводять питанням народонаселення, зокрема необхідності пошуку шляхів покращення якості його життя, одним з яких є активний відпочинок.

Активний відпочинок (англ. *Active leisure*) – спосіб проведення вільного часу, різновид хобі, у процесі якого відпочиваючий займається активними видами діяльності, що потребують активної фізичної роботи організму, роботи м'язів, всього тіла. Активний відпочинок найчастіше припускає непрофесійне заняття певними видами спорту²⁴⁵.

Фізіологами встановлено, що для забезпечення ефективного відпочинку необхідно змінювати види та характер діяльності, наприклад, розумову діяльність на рухову, один вид рухової діяльності на інший. У

²⁴³ Сталий розвиток як парадигма суспільного зростання ХХІ ст. URL: <http://www.geograf.com.ua/geoinfocentre/20-human-geography-ukraine-world/273-stalyi-rozvytok-yak-paradygma-suspilnogo-zrostannya-21-st>

²⁴⁴ Івченко, Е.А. Взаимосвязь физических и психических нагрузок при занятиях двигательной рекреацией: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Е.А. Ивченко; СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2004. – 24 с.

²⁴⁵ Активний відпочинок URL / С. Вікіпедія: <http://uk.wikipedia.org/wiki>

першому випадку це може бути зміна роботи за письмовим столом на фізичні вправи, в другому – зміна вправ одного виду спорту на вправи іншого (боксер плаває, штангіст грає в теніс, лижник – у баскетбол тощо). Активний відпочинок та зміна виду діяльності сприяють швидшому відновленню організму після втоми. Це особливо важливо для професій, де люди значний час знаходяться без руху (працівники розумової праці) або виконують одноманітні, монотонні рухи (на конвеєрах, заводських верстатах). Спортсмену в процесі напруженого тренування доцільно змінювати характер рухів, їх інтенсивність і темп. Зміна виду і характеру діяльності раніше широко застосовувалася на виробництві, в конструкторських бюро, науково-дослідних інститутах та інших установах (виробнича гімнастика)²⁴⁶.

Важливою потребою людей різного віку є формування фігури, регулювання ваги. Чоловіки більшою мірою прагнуть формувати атлетичну фігуру, розвинути рельєфну мускулатуру; жінки – бути стрункими, гнучкими, витонченими, привабливими, мати гарну фігуру, невимушену ходу і поставу. Для вирішення цих завдань використовуються індивідуальні та групові заняття, які можуть проводитися вдома, у спортивних, тренажерних залах з використанням як підручних засобів (власна вага, гантелі, м'ячі, еспандери та ін.), так і спеціальних тренажерів.

Рухова активність активізує діяльність організму і сприяє не тільки збереженню його біологічних функцій, але і їх вдосконаленню, що веде до помітного зниження темпів інволюції. Ця проблема стосується людей зрілого та старшого віку, вирішується як індивідуально, на основі власної непрофесійної фізкультурної освіти, так і в групах здоров'я, фізкультурно-оздоровчих, фітнес-центрах. Важливим завданням і мотивом для занять фізичними вправами для дорослого, особливо літнього населення, є можливість спілкування, яке відбувається в місцях групових занять.

Для досягнення найкращого результату у ході активного відпочинку рекомендується дотримуватися наступних принципів: доступності; "не нашкодь"; біологічної доцільності; програмно-цільового; інтеграції; взаємозв'язку і взаємодії психічних і фізичних сил людини; індивідуалізації; статевих відмінностей; вікових змін в організмі; краси та естетичної доцільності; гармонізації всієї системи ціннісних орієнтацій людини; біоритмічної структури.

Форми рухової активності достатньо різноманітні: гігієнічна гімнастика, оздоровча гімнастика, прогулянки на лижах, велосипедах, туризм, навчальні заняття в групах здоров'я і спортивних секціях,

²⁴⁶ Григорьев В.И. Стратегия формирования индустрии рекреации/ В.И. Григорьев, В.С. Симонов, 2006. 208 с.

виробнича гімнастика, плавання і його різновиди, катання на гірських лижах, сноубордах, катання на ковзанах, в тому числі і на роликівих, ігри з м'ячем (футбол, волейбол, теніс), воланами (бадмінтон), кулями (більярд) тощо²⁴⁷.

Розглянемо деякі тренінгові вправи, спрямовані на досягнення самостійної психокорекції.

Метод самостійної психокорекції (розроблений О.М. Кокуном²⁴⁸) базується на принципах нейролінгвістичного програмування, не потребує спеціальних тренувань та може застосовуватись студентами у процесі самопомоги при появі в цьому необхідності, при виникненні психічного стресового чинника, через що досягається оптимізаційний ефект.

Психокорекція базується на тому, що зорові образи, які асоціюються з важливими психічними реакціями та станами, кодуються на суб'єктивному рівні через особливі субмодальності, коли образ, що був відмічений, наприклад зоровими субмодальностями стресу, має тенденцію викликати стрес. З точки зору концепції нейролінгвістичного програмування, боротьба з негативними психічними станами передбачає роботу з тими образами й субмодальностями, які викликають негативні явища, коли емоціогенні образи позбавляються своєї інформаційної значущості²⁴⁹.

Руйнування образу. Образ людини, предмета чи події, емоційну інтенсивність згадування про який студент хоче нейтралізувати, слід уявити у вигляді кольорового скляного вітражу. Далі необхідно подумки добре "стукнути" по ньому молотком і подивитись, як він розбивається на тисячі дрібних уламків і розпадається. Можливо, знадобиться повторити цей прийом декілька разів, щоб повністю і назавжди зруйнувати образ. Буває, що "картинка" не зникає повністю, але її "субмодальності" змінюються таким чином, що вона перестає бути емоційно значущою для студента.

Знищення фільму. На відміну від попереднього, цей спосіб передбачає, що "ключовий образ уявляється не однією "картинкою", а множиною "кадрів фільму", що закарбовують у пам'яті як послідовні фази події. Як наслідок, у даному випадку істотно знижується вірогідність того, що в пам'яті залишиться якийсь епізод події, що зберігає стресовий вплив. Згаданий прийом руйнування полягає в тому, щоб "дивитися фільм", і коли він зупиняється, проекційною лампою пропалювати дірку в кожному кадрі. Можливо, і просто "спалити" такий фільм до попелу на вогнищі.

²⁴⁷ Гаврилов Д.Н. Двигательная активность и долголетие: организационные и методические аспекты / Гаврилов Д.Н., Романова Е.Е., Малинин А.В. // Теория и практика физической культуры. 2003. №3. С. 9-12.

²⁴⁸ Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія. К.: Міленіум, 2004. 265 с. С. 93-100.

²⁴⁹ Гримак Л.П. Неотложная аутопсихотерапия // Прикладная психология. 1999. № 6. С. 85-91.

"Вибух" образу. Дієвість цього методу ґрунтується на швидкому посиленні (інтенсифікації) провідної субмодальності образу до перевищення певної межі, коли вона "лопається" разом з образом і не може бути відновлена. Це робиться таким чином: студент примушує себе побачити відповідну "картинку", а потім швидко збільшує її яскравість (чи розмір, колір, контрастність тощо). Цей прийом швидко повторюється раз за разом до тих пір, поки щось "лопається" і образ відходить із актуального психологічного простору студента, поступово, втрачаючи свою стресогенну якість.

4.5. ПРИРОДОТЕРАПІЯ ЯК ОЗДОРОВЧА ТЕХНОЛОГІЯ

Останнім часом все більш популярним стає достатньо новий вид рухової активності – скандинавська (нордична) ходьба. Її розглядають як такий вид фізичної культури, в якому використовуються спеціальні палиці, схожі на лижні, і, відповідно, включаються в роботу м'язи верхнього плечового пояса (див. рис. 1). Правильне використання спеціальних технік збільшує частку активних м'язів до максимуму. При скандинавській ходьбі працює 90% м'язів і спалюється на 40% більше калорій, ніж при звичайній ходьбі. Разом з тим, методика занять оздоровчою скандинавською ходьбою спрямована на зміцнення резервів організму, а не на його експлуатацію заради отримання спортивних результатів, розвиненої мускулатури або красивого тіла з урахуванням початкового рівня здоров'я та існуючих захворювань. Заняття скандинавською ходьбою проходять в групах здоров'я, які збираються в парках, скверах, зелених зонах цілий рік. Розглянемо особливості її впровадження у практику активного відпочинку більш детально ²⁵⁰.



Рис. 1. Схема задіяних м'яз під час скандинавської ходьби

²⁵⁰ Українська школа скандинавської ходьби / С. Nordicwalking. URL: <http://nordicwalking.com.ua>

Засновником нордичної ходьби вважають відомого фінського лижника Юха Міето (*fi. Juha Iisakki Mieto*, народився 20 листопада 1949 року в Курікке, Фінляндія) – олімпійського чемпіона 1976 року в естафеті 4 x 10 км. Ще у 70-і роки він першим в національній збірній своєї країни включив до програми літніх тренувань забіги з двома палицями по пересіченій місцевості, збільшуючи навантаження спортсменів тренуваннями по заболоченій місцевості. Незабаром у нього з'явилися послідовники. На змаганнях з'ясувалося, що у "болотних лижників" (так назвали прихильників цього екзотичного методу фізичної підготовки), спортивні досягнення вище, ніж у тих, хто з палицями не тренувався.

Відповідно, заняття нордичною ходьбою розпочато професійними спортсменами, що претендували та отримували високі результати на змаганнях. Разом з тим, нордична ходьба, як заняття ефективне, у цілому не напружує, не перенавантажує людину і давно вже перетворилася на популярний вид активного відпочинку.

Із Скандинавії на початку 90-х років ходьба з палицями (на той час уже з'явилися спеціальні палиці для нордичної ходьби) поширилася до Німеччини, Австрії, Швейцарії, до всій Європі. Пізніше "ходаки" перетнули океан ... Америка, Австралія, Японія ... і сьогодні більше 6 мільйонів осіб більш ніж в 65 країнах "ходять", і "*Nordic Walking*" звучить на багатьох мовах, включаючи Україну, де заснована Українська школа скандинавської ходьби.

Для "ходаків" не важлива швидкість, вони прогулюються не поспішаючи, роблять по дорозі зупинки, під час яких виконують дихальні вправи і вправи на розтяжку. Нордична ходьба тренує рухливість, витривалість, силу, координацію рухів. Самостійно регулюючи навантаження, відмінних результатів вдається досягти як тим, хто прагне тримати себе у формі, так і тим, хто хоче позбутися зайвої ваги. А оздоровчий ефект "нордичних прогулянок" давно вже завоював території багатьох європейських санаторіїв та курортів.

Ефективність нордичної ходьби перевірена для будь-якого віку ²⁵¹: можна обирати для себе відповідне навантаження, поспілкуватися під час прогулянок незалежно від пори року. Прогулянки рекомендується здійснювати 2-3 рази на тиждень. Для цього важливо вибрати місце, комфортне взуття з амортизацією в області п'ят.

Для нордичної ходьби використовують палиці, які обираються з опорою на ряд вимог:

²⁵¹ Ладьгіна Е.Б. Особенности содержания и методики рекреационных занятий с женщинами пожилого возраста, 2007. 65 с.

- вони мають бути легкими, тому варто вибирати палиці для ходьби з алюмінію або суміші вуглецевого волокна та скловолокна;
- необхідно правильно підібрати палиці по довжині: якщо палиці не відповідають необхідному розміру, то заняття можуть мати неприємні наслідки.

Заняття скандинавською ходьбою передбачає використання двох видів палиць: телескопічних (з декількома колінцями) і палиць фіксованої довжини. Палки виробляються з різних матеріалів – вуглепластик з вмістом карбону, 100% карбонові палиці, алюмінієві, алюмінієві з карбоном. Висота палиці розраховується за формулою: зріст людини \times 0,66 (\pm 5см). Наприклад, при зрості людини в 185 см палиця вибирається довжиною близько 125 см. Від висоти палиці залежить робота певної групи м'язів, тому, чим вище довжина палиці – тим більше навантаження.

Існує цілий ряд особливостей активного відпочинку засобами нордичної ходьби, серед яких:

1. Зміна умов перебування, пов'язана з "виходом" людини з повсякденних, одноманітних умов життя. Вона забезпечує переключення нервово-емоційної сфери на нові об'єкти зовнішнього середовища, відволікання людини від повсякденних, часто його негативних впливів. Зміна умов пов'язана з безпосереднім контактом з природою. Надзвичайно важливо в такому випадку почуття допитливості, потреби в подоланні перешкод та інших цінних вольових якостей, що грають вирішальну роль в профілактиці нервово-психічних розладів. Покращення показників нервово-психічної сфери спостерігається у 98 з 100 осіб, які регулярно займаються нордичною ходьбою. Найбільш характерним для цього виду активного відпочинку є розвиток оптимізму, врівноваженості, витриманості.

2. Забезпечення достатньої рухової активності, усунення несприятливих наслідків "м'язового голоду" з тренуванням основних функціональних систем, що забезпечують працездатність організму: серцево-судинної, дихальної. Нордична ходьба є одним з ефективних засобів розвитку витривалості серцево-судинної системи, усунення судинної дистонії. Поліпшення функціональних показників гемодинаміки відзначається у 98 з 100 осіб. Характерним проявом впливу ходьби є нормалізація реакції на функціональні проби, зокрема з фізичним навантаженням (проба Руф'є, Мартіні та ін.). Після чергової прогулянки покращуються показники обмінних процесів: на 8-12% знижується підвищений рівень холестерину в крові, на 0,3-0,6 кг зменшується вага при ожирінні. Нордична ходьба являє собою один із дієвих засобів

розвитку функціональних резервів зовнішнього дихання²⁵².

3. Стимуляція природного імунітету – несприйнятливості організму до хвороботворних бактерій. Тривале помірне за інтенсивністю м'язове навантаження забезпечує підвищення рівня не тільки обмінних процесів і діяльності ендокринної системи, але і тканинного імунітету. Утворені при фізичному навантаженні іогенні біостимулятори сприяють зниженню запальних процесів, стимулюють регенеративні процеси в тканинах організму.

Основними завданнями нордичної ходьби є:

- гармонійний фізичний розвиток і сприяння всебічному розвитку людини;
- зміцнення здоров'я та попередження захворювань;
- забезпечення повноцінного відпочинку людей різного віку і професій;
- підтримка високої працездатності;
- досягнення творчого довголіття.

Основні правила організації та методики занять нордичною ходьбою:

1) Реалізація установки на задоволення від занять в поєднанні з оптимізацією навантажень за певними критеріями і з певними обмеженнями.

2) Диференціювання методів впливу залежно від потреб організму і можливостей "лімітуючих ланок" регуляції. Кожен метод має забезпечувати спеціалізований результат впливу як на рухову, так і на вегетативну функції. Тому для ефективного використання рекреаційного туризму важливо виділити конкретні потреби та обрати для цього адекватні впливу (маршрут, час, похідний режим).

3) Збереження якісного розмаїття засобів ходьби і фізичних навантажень.

4) Першочергові зміцнюючі впливи на "слабкі сторони" рухової і вегетативної функції, що особливо важливо для протидії передчасного старіння.

5) Індивідуальне дозування навантаження за системою "заняття в задоволення".

6) Емоційна насиченість занять за рахунок природних і соціальних факторів.

²⁵² Орешкин Ю.А. Физическая активность – средство совершенствования организма, 1990. С. 6-12; 41-77.

7) Попереднє виявлення можливостей організму до виходу на маршрут (медичний огляд, акліматизаційні заняття тощо).

8) Об'єктивність в оцінці рухових можливостей і в управлінні заняттями (усвідомлення "рухової ейфорії" у людей старшого віку).

9) Комплексне використання методів тренування, активного відпочинку та загартовування.

10) Систематичне використання різних форм і засобів нордичної ходьби в річному циклі (прогулянки, походи вихідного дня тощо).

11) Нефорсовані фізичні навантаження і відсутність екстремальних умов занять. Використання "наднавантажень" і природних сил природи, як правило, погіршує функціональний стан організму і ускладнює відновлення його працездатності.

12) Оцінка і самооцінка результатів занять. Важливо не прагнути до особистих рекордів "за всяку ціну", а враховувати конкретні показники діагностики та самопочуття. Поліпшення цих показників покращує настрій і підвищує ефективність занять.

13) Використання нордичної ходьби на тлі здорового способу життя і самодисципліни при відмові від шкідливих звичок (куріння, алкоголь тощо)²⁵³.

Головними завданнями лікарсько-педагогічних спостережень за заняттями нордичною ходьбою є:

- медико-фізіологічна оцінка організації та методики проведення тренувань з метою відповідності пропонованих фізичних навантажень стану здоров'я та фізичної підготовки;
- санітарно-гігієнічна оцінка і корекція умов харчування, відпочинку та тренувальних занять;
- призначення і проведення профілактичних заходів та процедур під час тренувань, в походах і після них;
- вивчення загальної та спеціальної фізичної та технічної підготовки (засвоєння і надійність виконання технічних прийомів ходьби з опорою на фізичні якості) і перевірка відповідності рівня підготовки прийнятим нормативним значенням;
- поточний контроль динаміки фізичних, технічних, тактичних, психологічних якостей спортсмена в ході тренувального процесу;
- планування тренувального процесу, його періодична корекція за результатами поточного лікарсько-педагогічного контролю;
- медична допомога в ході тренувань і подорожей;

²⁵³ Паффенбаргер Р.С. Здоровый образ жизни / Р.С. Паффенбаргер, Э. Ольсен. К.: Олимпийская литература, 1999. 311 с.

- самоконтроль ²⁵⁴.

За даними дослідження, що ґрунтуються на особливостях повсякденного життя і здоров'я 72000 жінок, 3 години жвавої ходьби на тиждень (це 30 хвилин кожен день) можуть знизити ризик виникнення серцевих захворювань у жінок на 30-40%. Дослідження, опубліковане в 2001 році, показало, що малорухливі жінки, хворі на гіпертонію, зуміли протягом 24 тижнів знизити систолічний артеріальний тиск і масу тіла, роблячи 9700 кроків в день з довільною швидкістю. Дослідники вивчали 11000 чоловіків і встановили, що одна година регулярних вправ помірної інтенсивності (еквівалентних жвавій ходьбі), що виконуються 5 разів на тиждень, наполовину знижує ризик серцевого нападу у чоловіків. Ходьба надає менше навантаження на суглоби, чим, наприклад, більш активні заняття бігу або аеробіки. Разом з тим, вона допомагає знизити ризик виникнення остеопорозу, та й шанси впасти при ходьбі набагато менше. Заняття ходьбою зменшують вірогідність перелому кісток тазостегнового суглоба, як показало дослідження більше 30000 чоловіків і жінок у віці від 20 до 93.

У цілому нордична ходьба як засіб рухової активності сприяє покращенню функціонального стану людей різного віку, сприяє відновленню сил шляхом зміни діяльності.

Рухова рекреація має низку специфічних для себе рис, до яких відносяться наступні:

- відсутність примусу до занять;
- добровільність у виборі засобів, часу і місця занять;
- свобода вибору форм і методів рухової рекреації.

Таким чином, концепція сталого розвитку на засадах тісного взаємозв'язку екологічного, економічного і соціального чинників ставить питання про збереження людського потенціалу на засадах їх активної взаємодії ²⁵⁵.

²⁵⁴ Рыжкин Ю.Е. Психолого-педагогические основы физической рекреации: [уч. пособ. к спецкурсу], 1997. 36 с.

²⁵⁵ Хрестоматия по истории зарубежной педагогики [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / сост. и автор вводных ст. А.И. Пискунов. 2-е изд., перераб, 1981. 528 с

4.6. **МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ**

У відповідності до вимог чинного Профстандарту за професією "Вчитель закладу загальної середньої освіти" однією з обов'язкових передумов професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта є розвиток у них *інклюзивної компетентності (ІК)*. Вона визначається в документі як "здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів". Сформованість даної компетентності визначається здатністю вчителя:

- створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;
- надавати педагогічну підтримку особам з особливими освітніми потребами;
- забезпечувати сприятливі умови для розвитку кожного учня залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів²⁵⁶.

У тексті Саламанкської декларації, присвяченої проблемам навчання осіб з особливими освітніми потребами (ООП), останні пов'язуються насамперед із фізичними та розумовими порушеннями чи труднощами з навчанням. Проте далі в тексті цей термін використовується і стосовно:

- обдарованих дітей;
- безпритульних і працюючих;
- з віддалених районів і кочових народів;
- тих, що належать до мовних, етнічних і культурних меншин;
- з менш благополучних і маргіналізованих районів і груп населення²⁵⁷.

²⁵⁶ Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020. Реєстр професійних стандартів. Вчитель закладу загальної середньої освіти [онлайн] Режим доступу: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv&fbclid=IwAR0NPFw_4pQoRSWD9g4gQStiIRQ0sY5syYdBdLYDDEqApN5lnojZnJUfXY> [Дата звернення 14 грудня 2021], с. 19.

²⁵⁷ ЮНЕСКО, 1994. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Париж: Special Education, Division of Basic Education, с. 5.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 952 "Про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами", до них відносяться 4 групи:

1. *Особи з порушеннями стану здоров'я:*

- вадами зору, слуху, опорно-рухового апарата; хворобами нервової системи; затримкою психічного розвитку, інтелектуальними порушеннями, складними порушеннями мовлення;
- іншими складними порушеннями розвитку (у тому числі з розладами спектру аутизму);
- з електрокардіостимулятором чи іншим подібним пристроєм;
- з захворюваннями, що можуть перешкоджати проходженню зовнішнього незалежного оцінювання, визначеними МОН спільно з МОЗ;
- з захворюваннями, що потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом;
- що потребують відновлення стану здоров'я у закладах загальної середньої освіти санаторного типу.

2. *Особи у складних життєвих обставинах, зокрема:*

- влаштовані до дитячих будинків сімейного типу, соціально-реабілітаційних центрів, що перебувають у школах соціальної реабілітації;
- що проживають на тимчасово окупованій території чи в населених пунктах, де органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження, або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення;
- що мають статус внутрішньо переміщених, що потребують додаткового / тимчасового захисту та діти-біженці.

3. *Особи, що здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів.*

4. *Особи, що здобувають(ли) повну загальну середню освіту мовою, що не належить до слов'янської групи мов, або базову чи профільну середню освіту – мовою корінних народів²⁵⁸.*

²⁵⁸ Верховна Рада України, 2018. Постанова Кабінету Міністрів України "Про деякі категорії осіб з особливими освітніми потребами" (№ 952 від 14 листопада 2018 р.) [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952-2018-%D0%BF#Text>> [Дата звернення 01 лютого 2021].

Водночас, відповідно до Статті 1 Закону України "Про освіту" поняття "особа з особливими освітніми потребами" розуміється як така, що "потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту"²⁵⁹. А в Статті 26 Закону України "Про повну загальну середню освіту", присвяченій *організації інклюзивного навчання*, поняття "учні з особливими освітніми потребами" та "учні з інвалідністю" ототожені. Підтвердженням цього є матеріали п. 3 Статті, де зазначено, що "потреба учня з особливими освітніми потребами в індивідуальній програмі розвитку, індивідуальному навчальному плані визначається згідно з висновком інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків". Крім того, в п. 5 та 6 вказано, що індивідуальна програма розвитку включає необхідні дитині психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги, а особистісну орієнтацію освітнього процесу забезпечує асистент вчителя²⁶⁰, що безпосередньо стосується навчання дітей з інвалідністю. Зі сказаного можна зробити *висновок*, що у вітчизняній освітньо-нормативній документації інклюзивна компетентність учителя насамперед пов'язана зі здатністю ефективно навчати учнів з інвалідністю.

²⁵⁹ Верховна Рада України, 2021. Закон України "Про освіту" (№ 2145-VIII від 01.01.2021) [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>> [Дата звернення 12 лютого 2021].

²⁶⁰ Верховна Рада України, 2021. Закон України "Про повну загальну середню освіту" (№ 463-IX від 8 липня 2021 р.) [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>> [Дата звернення 25 вересня 2021].

4.7. МОДЕЛІ ІНВАЛІДНОСТІ ЯК ФІЛОСОФСЬКИЙ МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ І ПЕРЕДУМОВА ПІДГОТОВКИ

Визначення понять "інвалід" та "особа з інвалідністю" тлумачаться науковцями в залежності від т. зв. моделі інвалідності того, хто їх визначає. Ці моделі узагальнюють і класифікують соціальні позиції щодо ролі осіб з інвалідністю в суспільстві (див. рис. 1). В науковій літературі було виявлено 10 таких моделей, які умовно можна розподілити на "ізоляційні" (що передбачають сегрегацію осіб з інвалідністю) та "інтеграційні" (спрямовані на забезпечення соціальної інтеграції всіх груп населення).



Рис. 1. Класифікація моделей інвалідності²⁶¹

Перша група включає в себе моделі, що не передбачають можливості для соціальної інтеграції осіб з інвалідністю чи пов'язують її можливість із повним одужанням або відмовою від допомоги. Розглянемо їх детальніше.

1) *Релігійна* чи *моральна модель* ототожнює інвалідність з покаранням за гріх чи злочин, скоєний особою, членами її родини чи предками в цьому чи попередньому житті. Особи з інвалідністю є символом ганьби та розплати за неї, тому їх потрібно приховувати чи виганяти, щоб статус родини не знизився. В даному контексті лікування, реабілітація чи соціальна інтеграція не розглядаються взагалі. В межах християнської філософії зцілення осіб з інвалідністю вважається доступним лише вищим силам, а піклування про них символізує

²⁶¹ Щерба, Н.С., 2019. Соціальна реабілітація: сучасні умови та перспективи розвитку. В: Інклюзія в умовах професійної (професійно-технічної) освіти: зб. наук. праць / за ред. І. Д. Сахневич. Житомир: Вид-во О. О. Євенок, с. 22-28.

християнське милосердя. Водночас, вони не вважаються повноцінними членами суспільства.

2) *Благодійна модель* розглядає осіб з інвалідністю, як безпомічних жертв несприятливих ситуацій, які не можуть самостійно піклуватися про себе. Вони мають жити зі своїми родинами, проте їх лікування, реабілітація чи соціальна інтеграція не обговорюється, як і в попередньому випадку. В межах даної моделі особи з інвалідністю не повинні працювати та заробляти гроші, адже вони отримують певну матеріальну допомогу та вважаються неповноцінними членами суспільства. Проте проблема виживання ставить їх у ситуацію, де вони мають маніпулювати емоціями оточуючих, щоб отримати фінансову підтримку.

3) *Медична модель* ототожнює осіб з інвалідністю зі станом їх здоров'я, тому їх пропонується лікувати, навчати і працевлаштовувати в закритих лікувальних, навчальних і виробничих закладах (наприклад, УТОГ), що комплектуються за принципом подібності порушень стану здоров'я учнів, пацієнтів або працівників. У межах даної моделі люди з інвалідністю вважаються меншовартісними, оскільки суспільство вирішує, де вони будуть жити, навчатись і працювати відповідно до свого діагнозу. Вони вважаються неспроможними вирішувати власні проблеми, самостійно вчитись і продуктивно працювати. Щоб покращити свій соціальний статус і стати повноцінним членом суспільства, необхідновилікуватись, що в багатьох випадках є неможливим.

4) *Реабілітаційна модель* також розглядає відновлення стану здоров'я людини з інвалідністю як спосіб забезпечення її соціальної інтеграції та підвищення рівня її соціального статусу. За цією моделлю інвалідність є аномалією, яку потрібно виправляти в спеціальних медичних центрах у ході медичної, фізичної, психологічної та професійної реабілітації. У разі невдачі вважається, що людина не може нормально жити, навчатись і працювати. Якщо ваду виправити неможливо (наприклад, відростити відсутню кінцівку), то найкращим виходом для людини є самоізоляція.

5) *Економічна модель* також відносить осіб з інвалідністю до недієздатних, проте в даному випадку – через неможливість самостійно забезпечувати своє існування та залежність від соціальних дотацій. Інвалідність робить людей економічно невігідними, тягарем для держави та обмежує їх право на професійну самореалізацію. Відповідно до цієї моделі основною можливістю соціальної інтеграції та підвищення статусу є відмова від соціальних субсидій, привілеїв і самостійне працевлаштування.

Друга група моделей розглядає осіб з інвалідністю як цінних членів суспільства, визнаючи їх права, індивідуальність і самостійність.

б) *Соціальна модель* тлумачить інвалідність як нормальний аспект життя суспільства "для всіх", яка сприймається як проблема лише внаслідок соціальної дискримінації особи за цією ознакою чи зіткнення з певними бар'єрами в навколишньому середовищі. Так неможливість для людини на візку подолати сходи вважається не проблемою особи з інвалідністю, а завданням містобудівників, які мають установити пандус. Те ж саме стосується забезпечення доступності громадського транспорту, електронних приладів, предметів щоденного використання тощо. Тому всіляко заохочується практика "розумного пристосування" (тобто адаптація оточуючого середовища до конкретної людини) та "універсального дизайну" (тобто врахування всіх можливих особливих освітніх потреб членів суспільства ще на етапі проектування та дизайну об'єкту). Соціальна модель не применшує доцільності лікування та реабілітації осіб з інвалідністю, проте їх результати не є визначними для соціальної інтеграції. Водночас, незалежність і самостійність осіб з інвалідністю є цінністю, оскільки це розширює їх можливості для навчання, спілкування, працевлаштування, та бонусом для всього суспільства.

7) *Британська модель* також виражається в ідеї, що люди з інвалідністю – це повноправні члени суспільства. Для забезпечення їх нормальної життєдіяльності люди з інвалідністю повинні жити у власних сім'ях, навчатись у найближчих до місця проживання освітніх закладах і працювати на обраних підприємствах. Спеціальні школи та виробництва мають закриватись у результаті деінституціалізації суспільства. Розвиток незалежності та самостійності, що втілюють теорію нормалізації^{262; 263; 264}, також вважаються цінністю. Реалізація особливих освітніх та інших потреб людей з інвалідністю забезпечується за рахунок створення розгалуженої інфраструктури, до якої входить система індивідуального обслуговування на місцях.

8) *Культурна модель* пов'язує спосіб життя осіб з інвалідністю з гаслами "Прославляйте свою відмінність!" та "Я – інвалід і я цим пишаюсь". Інвалідність розглядається як особливість, а не недолік, а також як культурне явище, що робить внесок у різноманіття суспільства.

²⁶² Іванова І.Б., 2014. Концепції нормалізації в інтегрованому соціальному середовищі. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, 11(13) [online] URL: <<http://ap.uu.edu.ua/article/18>> [Дата звернення 1 серпня 2019].

²⁶³ Wolfensberger, W. P., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., Roos, Ph., 1972. The principle of normalization in human services. Ontario: The National Institute on Mental Retardation.

²⁶⁴ Wolfensberger, W.P., 2017. Normalization [online] URL: <<https://wolfwolfensberger.com/life-s-work/normalization>> [Дата звернення 13 серпня 2019].

Ці люди ведуть притаманний лише їм спосіб життя, займаються творчістю, наукою, мистецтвом, розширюють уявлення про людські можливості. Питання про соціальну ізоляцію не розглядається.

9) *Модель Handicap* (компенсаційна) також розглядає людей з інвалідністю як інтегрованих у суспільство, рівноправних, але особливих його членів, які потребують підтримки та мають на неї моральне право. Така підтримка може мати різноманітні форми та має компенсувати їх труднощі в досягненні необхідних результатів у навчанні, працевлаштуванні тощо власними силами. Бажаним результатом реалізації моделі є досягнення людьми з інвалідністю максимально можливої незалежності.

10) *Правова модель* обстоює права людини з інвалідністю, гарантовані вітчизняною та міжнародною документацією, серед яких одне з чільних місць посідає право на освіту. Їх права не повинні порушуватись, для чого суспільство повинне вжити необхідних заходів²⁶⁵.

Як було сказано, визначення понять "інвалідність" та "особа з інвалідністю" залежить від вихідної моделі інвалідності. Наприклад, автори наступних визначень керуються інтеграційними моделями:

1) Інвалідність – це "міра втрати здоров'я у зв'язку із захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження життєдіяльності особи, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити їй соціальний захист"²⁶⁶ (використані соціальна, компенсаційна та правова моделі інвалідності).

2) Поняття "інвалідність" характеризується не лише порушенням здоров'я людини, але й погіршенням рівня її функціонування та взаємодії в суспільстві. Саме тому ступінь інвалідизації конкретної особи вимірюється індивідуально, як комплексна взаємодія між станом її здоров'я та контекстними факторами навколишнього середовища²⁶⁷ (використана соціальна модель). Сутність цієї взаємодії розкривається через критерії оцінювання стану особи, запропоновані ВООЗ. До них належать:

- *Пізнання* – розуміння та обмін інформацією;
- *Мобільність* – рухи і пересування;

²⁶⁵ Азін, В. О., Байда, Л. Ю., Госс, Н., Ждан, П. М., Флетчер, А., 2015. Нічого для нас без нас: Посібник з інклюзивного прийняття рішень для засобів масової інформації. Київ: Ленвіт.

²⁶⁶ Kodeksy.com.ua, 2005. Закону України "Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні" (№ 2961-IV від 06.10.2005) [online] URL: <https://kodeksy.com.ua/pro_reabilitatsiyu_invalidiv_v_ukraini.htm>

²⁶⁷ World Health Organization, 2001. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) [online] URL: <<http://www.who.int/classifications/icf/en/>>

- *Самообслуговування* – гігієна, одягання, харчування і можливість перебування на самоті;
- *Спілкування* – взаємодія з іншими людьми;
- *Види діяльності* – домашні обов'язки, відпочинок, робота і навчання;
- *Участь* – приєднання до громадської діяльності²⁶⁸.

Для порівняння, визначення, подане далі, було створено з позиції ізоляційних моделей інвалідності, які панували на момент створення визначення: інвалід – це будь-яка особа, що не може самостійно частково чи повністю забезпечити потреби нормального особистого та / чи соціального життя внаслідок фізичних чи розумових вад, що є вродженими чи ні²⁶⁹.

Сьогодні в Україні обрано курс на соціальну інтеграцію осіб з особливими освітніми потребами, тому після внесення змін до Закону України "Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї"²⁷⁰ слово "особа з інвалідністю" має використовуватись замість терміну "інвалід".

Згідно з Законом України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України"²⁷¹, поняття "інвалід" та "дитина-інвалід" вважаються некоректними, а їх політкоректними заміниками є "особа з інвалідністю" чи "дитина з інвалідністю".

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України "Про порядок встановлення лікарсько-консультативними комісіями інвалідності дітям", виокремлюється *6 категорій* порушень:

- порушення психічних функцій* (вищих психічних операцій, емоцій, волі, поведінки тощо);
- порушення мови і мовних функцій* (усної та письмової, вербальної і невербальної форм мовлення тощо);
- порушення сенсорних функцій* (зору, слуху, нюху, дотику, тактильної, больової, температурної та інших видів чутливості);

²⁶⁸ World Health Organization, 2018. WHO Disability Assessment Schedule 2.0 (WHODAS 2.0). Classifications. [online] URL: <http://www.who.int/classifications/icf/more_whodas/en/> [Accessed 17 September 2017].

²⁶⁹ ООН, 1975 Декларация ООН о правах инвалидов [online] URL: <http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml> [Дата обращения 16 сентября 2017]

²⁷⁰ Верховна Рада України, 2016. Закон України "Про внесення зміни до Закону України "Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї" (№1490-VIII від 07.09.2016) [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1490-19#Text>> [Дата звернення 28 вересня 2021].

²⁷¹ Законодавство України, 2018. Закон України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України" [online] (Останнє оновлення 19 грудня 2018) URL: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2249-19>> [Дата звернення 4 січня 2019].

г) порушення статодинамічної функції (рухових, статичних і координаційних функцій);

д) порушення функцій кровообігу, дихання, травлення, виділення, кровотворення, обміну речовин і енергії, внутрішньої секреції, імунітету;

е) порушення, зумовлені фізичним каліцтвом (деформації, аномальні отвори, порушення розмірів тіла тощо)²⁷².

В контексті навчання іноземної мови важливими є не лише категорії, але й тяжкість порушень, що визначається за 3 ступенями:

I ступінь – можливість брати участь в інклюзивному навчанні за загальними програмами з адаптацією методів, режиму чи засобів навчання (за потреби);

II ступінь – необхідність навчання за спеціальними програмами у закладах загальної чи спеціальної середньої освіти чи вдома з використанням спеціальних засобів навчання (за потреби);

III ступінь – значне обмеження здатності до навчання (здатність до здобуття лише певних освітніх рівнів: початкової чи базової загальної середньої освіти)²⁷³.

²⁷² Кабінет Міністрів України, 2013. Постанова "Деякі питання встановлення лікарсько-консультативними комісіями інвалідності дітям" від 21 листопада 2013 р. № 917 [online] URL: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/917-2013-%D0%BF#Text>> [Дата звернення 12 лютого 2020].

²⁷³ Там само.

4.8. АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ

Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя в контексті навчання учнів з інвалідністю розглядається Ю. Д. Бойчук²⁷⁴, О. С. Бородіною, К. І. Васильєвою та Н. П. Хребтовою²⁷⁵ вужче, як "інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи їх включення в загальноосвітнє навчальне середовище, створюючи умови для їх розвитку і саморозвитку, повноцінної соціалізації за рахунок безпосереднього оволодіння здоров'язберігаючими технологіями". Водночас, як показало дослідження, проведене в 2019-2020 рр. серед 354 учителів іноземної мови на базі ЖОППО та ЖДУ імені Івана Франка, оволодіння інклюзивною компетентністю на достатньому рівні не відбувається спонтанно, без організації спеціальної підготовки (див. рис. 2).

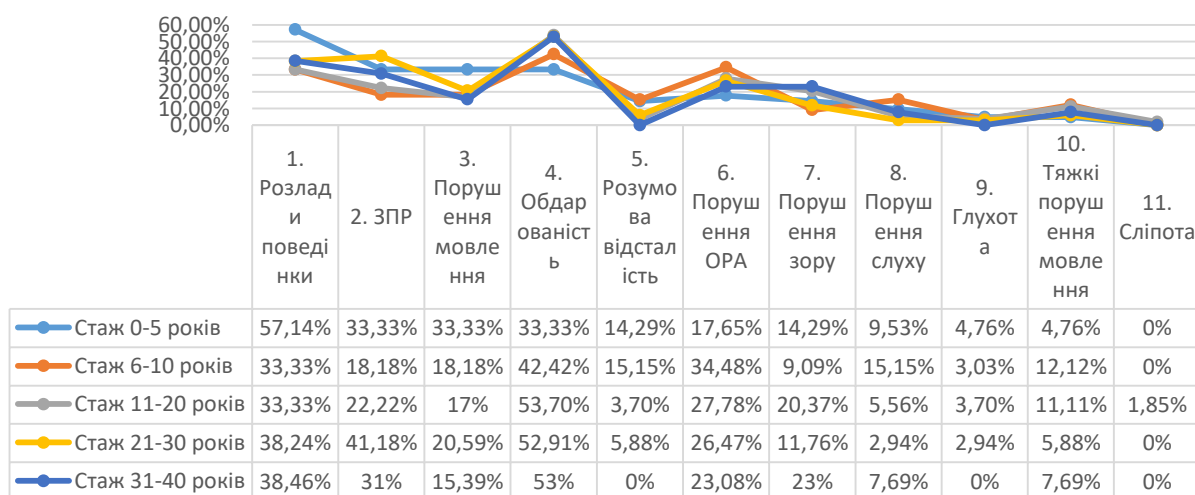


Рис. 2. Самооцінювання вчителями англійської мови наявного позитивного досвіду навчання учнів з особливими освітніми потребами²⁷⁶

На рис. 2 представлено залежність виявленого у вчителів іноземної мови позитивного досвіду навчання учнів з інвалідністю від стажу їх роботи. Як виявилось, у всіх категорій педагогів практично відсутній

²⁷⁴ Бойчук, Ю.Д., 2012. Інклюзивне образование в Украине: современное состояние и тенденции развития. Особый ребенок: образование, лечение, коррекция, 2, с. 113-118.

²⁷⁵ Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., Васильєва, К. І., Хребтова, Н.П., 2013. Робоча програма навчальної дисципліни "Основи інклюзивної освіти" для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Харків.

²⁷⁶ Щерба, Н.С., 2021. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, с. 392.

будь-який досвід навчання учнів зі сліпотою та глухотою, а також із розумовою відсталістю, оскільки діти цих категорій, як правило, вчать у спецшколах. Відсоток учителів, що навчали дітей з ЗПР, не перевищує 41%, з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА) – 34%, з порушеннями зору – 23%, з порушеннями слуху – 15%, з тяжкими порушеннями мовлення – 12%.

Що стосується потреби педагогів у відповідній підготовці, то як виявило проведене анкетування:

- 19,05% педагогів зі стажем роботи *0-5 років* потребують підготовки до навчання учнів з *ЗПР (затримкою психічного розвитку) та розумовою відсталістю*. Серед пояснень цієї потреби – такі: "бо таких дітей зараз багато", "для мене це актуально";

- 21,21% учителів зі стажем роботи *6-10 років* відзначити доцільність підготовки до навчання учнів *усіх категорій*, пояснюючи це тим, що "ці діти потребують особливого підходу", "всі вони мають право навчатись у школі", "таким дітям потрібно більше часу на сприйняття та відтворення матеріалу";

- 22,22% педагогів зі стажем роботи *11-20 років* потребують підготовки до навчання учнів з інвалідністю *всіх категорій*, оскільки "від спеціально навченої людини (вчителя) залежить ступінь розвитку та навченості дітей", "тому, що вчителі не готові до роботи з особливими дітьми", "тому, що невідомо, діти з якими саме діагнозами будуть навчатися в класі", "щоб вміти ефективно проводити урок з даними дітьми, знати потрібні прийоми й методи", "тому, що попередній досвід відсутній", "тому, що кожна дитина має право на навчання";

- 17,56% учителів зі стажем роботи *21-30 років* вважають необхідною підготовку до навчання учнів *усіх категорій*. Це важливо, "щоб правильно будувати навчальний процес", "бо в кожній категорії своя специфіка", "бо дітей з вадами стає все більше", "бо кількість проблемних дітей збільшується", "бо потрібно знати специфіку роботи з цими дітьми";

- нарешті, 7,69% учителів зі стажем роботи *31-40 років* вважають, що потребують підготовки до навчання учнів *зі сліпотою та глухотою*, адже "це діти з дуже особливими потребами, тому і вчитель має бути кваліфікований"²⁷⁷.

Таким чином, доцільність організації спеціальної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з особливими освітніми потребами і, зокрема, з інвалідністю, є очевидною. Вона

²⁷⁷ Щерба, Н.С., 2021. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, с. 394-395.

підкріплюється низкою освітньо-нормативних документів, серед яких: Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01 жовтня 2010 року "Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання", Постанова Кабінету міністрів України від 15 серпня 2011р. № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах", Лист Міністерства освіти і науки України від 18.05.12. № 1/9-384 "Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах", Лист Міністерства освіти і науки України від 26.07.12. № 1/9-529 "Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання" та інші документи.

4.9. КОНЦЕПЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Проблематика підготовки майбутніх учителів до навчання учнів з особливими потребами була розглянута в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких: О. І. Безлюдний, 2019; С. П. Міронова, 2016; О. С. Казачінер, 2018; І. А. Малишевська, 2018; Г. О. Першко, 2011; Г. Константинова, 2018; М. Чайковський, 2012; З. Г. Керимова, 2003; І. Н. Хафізулліна, 2008; Ю. В. Шуміловська, 2011; С. Н. Чуракова, 2003; S. L. Zwane, M. M. Malale, 2018; L. P. Blanton, M. C. Pugach, L. Florian, 2011; V. Soriano, 2014; F. D. Mahlo, 2011; D. Donald, S. Lazarus, P. Lolwana, 2002; S. Bagree, I. Lewis, 2013; T. Huynh, 2017. Водночас, наукових робіт, присвячених підготовці майбутнього вчителя іноземної мови до роботи з учнями з інвалідністю, виявлено не було, що зумовило *актуальність* проведення відповідного дослідження.

Очевидно, що підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю в традиційному та дистанційному форматі має ґрунтуватися на визначених концептуальних засадах і повинна попередньо моделюватись. Аналіз понятійного апарату, чинної освітньо-нормативної бази, реалій середньої вітчизняної освіти, українського та зарубіжного досвіду навчання іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами та низки інших чинників дало підстави для розроблення відповідної концепції та моделі.

Концепція підготовки майбутніх учителів у визначеному напрямі передбачає врахування наступних положень: 1) вибір інклюзивної форми навчання учнів з інвалідністю зумовлює проведення спеціальної підготовки вчителів іноземної мови; 2) результатом такої підготовки в обраному контексті є розвиток інклюзивної компетентності педагогів; 3) основним критерієм ефективності цієї підготовки є здатність учителя ефективно виконувати завдання та вирішувати педагогічні проблеми, що виникають у навчанні всіх категорій учнів. Обґрунтування необхідності підготовки зумовлене низкою протиріч, що виникають між сучасними реаліями середньої освіти та якістю їх професійно-педагогічного забезпечення. Концепція та концептуальна ідея дослідження є складовими **моделі** підготовки вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю.

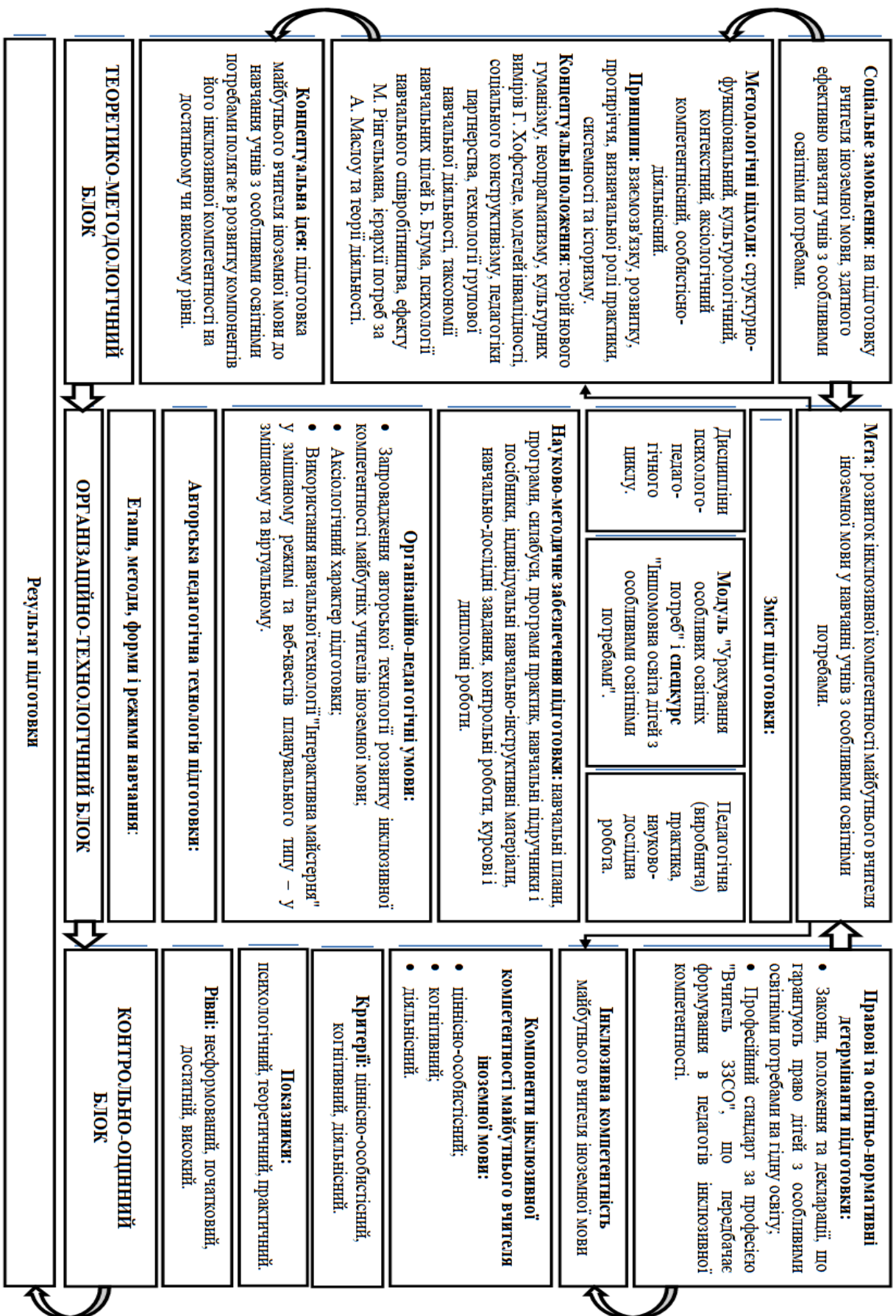


Рис. 3. Модель підготовки вчителя іноземної мови до навчання учнів з особливими освітніми потребами

4.10. СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Як видно з рис. 3, модель підготовки складається з 3 основних блоків: теоретико-методологічного, організаційно-технологічного та контрольньо-оцінного (див. рис. 3)²⁷⁸.

1) У межах **теоретико-методологічного блоку** моделі виокремлено соціальне замовлення, методологічні підходи, принципи, концептуальні положення та концептуальні ідеї підготовки.

Соціальне замовлення стосується доцільності професійної підготовки фахівців, здатних забезпечити ефективне інклюзивне навчання учнів з інвалідністю в межах закладів загальної середньої освіти, тобто розвиток достатнього рівня володіння іноземною мовою та особистості учнів в умовах всебічної адаптації та реалізації корекційно-розвиткової спрямованості навчального процесу. Вчителі також повинні оволодіти стратегіями розвитку толерантності учасників навчального процесу з типовим розвитком.

Що стосується *методологічних засад* підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю, вони реалізуються на 4 рівнях:

- *філософському* (а) діалектичний матеріалізм як основа підготовки, що проявляється у принципах взаємозв'язку, розвитку, протиріччя та визначальної ролі практики. З цієї позиції вона розглядається через призму вивчення тенденцій вітчизняної професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів іноземної мови; окреслення цілей і можливих перспектив її розвитку; аналіз наявного стану інклюзивної компетентності студентів та можливостей для підвищення її рівня; визначення взаємозв'язку між сучасними освітніми реаліями та змістом, формами і методами професійної підготовки; врахування індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу та ролі практики в особистісному розвитку; б) теорія філософії, що реалізується принципами: системності та історизму, теорії нового гуманізму та неопрагматизму і розглядає підготовку як: підсистему вищої професійно-педагогічної освіти, націлену на розвиток інклюзивної компетентності майбутніх учителів; зміст і структуру, що відповідають матеріальним і духовним потребам українського суспільства; процес, що враховує вивчення стану

²⁷⁸ Щерба, Н.С., 2021. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, с. 33.

інклюзивної компетентності практикуючих учителів іноземної мови, зарубіжний досвід відповідної підготовки студентів і навчання дітей з особливими освітніми потребами; аксіологічний компонент професійної підготовки, спрямований на формування у студентів толерантного ставлення до осіб з інвалідністю; середовище для професійної творчої самореалізації майбутніх учителів іноземної мови; в) культурологічний та соціологічний аспекти, що реалізуються на положеннях теорій культурних вимірів Г. Хофстеде, моделей інвалідності та соціального конструктивізму і дозволяють: провести "інкультуризацію" студентів у гуманістичний контекст соціальної та освітньої інклюзії; врахувати культурні особливості українського народу, що зумовлює культуровідповідне проектування освітнього процесу; проаналізувати та гуманізувати виявлені ізоляційні моделі інвалідності майбутніх учителів);

- *загальнонауковому* (а) структурно-функціональний підхід, що зумовлює: поетапне моделювання формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної за схемою: постановка проблеми – побудова ідеальної структурно-функціональної моделі – її дослідження – екстраполяція результатів дослідження в площину освітнього процесу; б) культурологічний підхід, що означає тлумачення відповідної підготовки як передумови освітньо-культурної трансформації вітчизняної освіти; в) аксіологічний та компетентнісний підходи, що обґрунтовують необхідність формування у студентів цінностей, особистісних рис, знань, умінь, навичок, способів діяльності та досвіду в межах новоствореної інклюзивної компетентності; г) особистісно-діяльнісний підхід, відповідно до якого студенти сприймаються як суб'єкти підготовки, що беруть участь у плануванні, організації, проведенні та контролі навчальної діяльності, розвиваються у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу та з задачами дослідницько-пошукової діяльності);

- *конкретнонауковому* (теоретико-педагогічний аспект, що передбачає запровадження ідей педагогіки партнерства, технології групової навчальної діяльності, таксономії навчальних цілей Б. Блума та контекстного підходу; теоретико-психологічний аспект, що означає залучення ідей психології навчального співробітництва, ефекту М. Рінгельмана, ієрархії потреб А. Маслоу і теорії діяльності. Вказані аспекти дозволяють проводити підготовку майбутніх учителів іноземної мови в межах наступних положень: рівноправність викладача і студента, як добровільних, зацікавлених однодумців, що взаємодіють на засадах взаємоповаги, доброзичливості, довіри, діалогу, взаємодії, взаємоповаги, розподіленого лідерства, соціального партнерства та активного включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань; оновлена роль викладача,

що виконує функції керівника, фасилітатора, консультанта і співучасника освітнього процесу; відібрані форми навчальної взаємодії, серед яких пріоритетною є робота в малих групах; оновлений критерій відбору форм організації навчання, за яким їх ефективність визначається кількістю та якістю виконаних завдань; доцільність залучення до освітнього процесу не лише навчальної, але й квазіпрофесійної та навчально-професійної форм діяльності; забезпечення реалізації потреб студентів на всіх рівнях (за ієрархією А. Маслоу), зокрема, у безпеці, спілкуванні, підтримці, можливості виявляти та отримувати прихильність, визнання та повагу, що зумовлює побудову і підтримання викладачем відповідного психологічного мікроклімату);

- *технологічному* (вибір форм, методів і засобів проведення підготовки майбутніх учителів іноземної мови в традиційному та дистанційному форматах; планування, організація, проведення та моніторинг успішності проведення підготовки).

Концептуальна ідея дослідження передбачає, що підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю забезпечується формуванням достатнього рівня його інклюзивної компетентності.

2) **Організаційно-технологічний блок** моделі описує зміст, науково-методичне забезпечення, організаційно-педагогічні умови, розроблену педагогічну технологію, а також етапи, методи, форми і режими навчання, що її реалізують.

Зміст підготовки майбутніх учителів до навчання іноземної мови учнів з інвалідністю частково визначається їх попередньою професійно-педагогічною підготовкою у ході вивчення декількох циклів дисциплін. Аналіз змісту освітньо-професійних програм ЖДУ імені Івана Франка "Середня освіта (Мова і література (англійська))" та "Середня освіта (Мова і література (німецька))" першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта виявив, що обов'язкові компоненти вивчаються студентами в межах: психолого-педагогічного та мовознавчо-літературознавчого циклів дисциплін, до яких додаються "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті", "Основи медичних знань та охорона життєдіяльності", а також навчальні та виробничі практики. Аналіз освітньо-професійних програм другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта показав, що студенти продовжують поглиблене вивчення психолого-педагогічного та мовознавчо-літературознавчого циклів, а також додатково вивчають низку вибіркового дисциплін. Крім того, за ОПП обох рівнів вищої освіти студенти бакалавріату проходять 7 різновидів практик, серед яких

виробничі передбачені в VI та VIII семестрах. Виробнича практика в ЗЗСО передбачена й у III семестрі магістратури.

Організація підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю передбачена на другому (магістерському) рівні вищої освіти у межах освітньої компоненти "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами". Основними формами організації освітнього процесу є змішана та дистанційна.

Пакет *науково-методичного забезпечення* підготовки студентів включає робочий навчальний план, навчальну програму, силабус дисципліни, програми практик, навчально-інструктивні матеріали, навчально-дослідні завдання, контрольні роботи, а також курсові та дипломні роботи. За робочим навчальним планом підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за ОПП "Середня освіта (Мова і література (англійська та французька) / (англійська та німецька))" освітня компонента "Іншомовна освіта дітей з особливими освітніми потребами" належить до вибіркових. Відповідно до розробленої навчальної програми та силабусу дисципліни зміст підготовки має висвітлювати такі питання, як: чинна вітчизняна та міжнародна освітньо-нормативна база; форми інвалідності, типові клінічні прояви та ступені тяжкості відповідних захворювань; можливості та обмеження, характерні для учнів з ООП в навчанні іноземної мови; типи особливих освітніх потреб і їх залежність від обмежень і потенціалу учнів; способи та засоби виявлення індивідуальних особливостей учнів; підстави для запровадження та наслідки використання інклюзивного навчання, спеціальної освіти, освітньої інтеграції, індивідуалізації, рівневої диференціації, універсального дизайну, розумного пристосування, корекційної спрямованості навчання, його практичної орієнтації та інших підходів, принципів, засобів і форм роботи; стратегії вчителя, що дозволяють реалізувати адаптацію, модифікацію та корекційну спрямованість навчання іноземної мови, а також створити позитивний мікроклімат у класі; зміст, структура та особливості укладання та виконання індивідуальної програми розвитку дитини та індивідуального навчального плану, функції асистента вчителя тощо.

Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з ООП включають: запровадження розробленої технології розвитку інклюзивної компетентності майбутніх педагогів; аксіологічний характер підготовки, використання навчальної технології "Інтерактивна майстерня" та веб-квестів планувального типу.

Тематика курсу представлена в табл. 1.

Структурно-змістові характеристики дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами"

Тематика занять	
Тема 1.	Особи з особливими освітніми потребами: аналіз термінології
Тема 2.	Еволюція уявлень про інвалідність і місце осіб з нею в суспільстві
Тема 3.	Освіта осіб з особливими потребами в міжнародній та вітчизняній освітньо-нормативній документації
Тема 4.	Моделі інвалідності та їх наслідки
Тема 5.	Форми і заклади середньої освіти, доступні для учнів з особливими освітніми потребами
Тема 6.	Інклюзивна освіта: фактори, що сприяють і перешкоджають її запровадженню в Україні
Тема 7.	Принципи індивідуалізації, диференціації, адаптації та модифікації
Тема 8.	Збір і обробка інформації про індивідуальні обмеження та можливості учня. Індивідуальна програма розвитку дитини. Навчальні труднощі і нездатність. Підстави для запровадження модифікації
Тема 9.	Особливості іншомовної освіти учнів з дислексією, дисграфією та порушеннями інтелекту. Індивідуальний навчальний план. Модифікація та адаптація
Тема 10.	Види порушень опорно-рухового апарату. ДЦП та його різновиди. Адаптація, модифікація. Розумне пристосування та універсальний дизайн
Тема 11.	Іншомовна освіта незрячих і глухих учнів. Особливості навчання учнів з порушеннями зору та слуху. Можливості адаптації
Тема 12.	Навчання іноземної мови учнів з розладами усного мовлення. Види мовленнєвих порушень і можливі заходи
Тема 13.	Розлади поведінки: причини і різновиди. Особливості навчання іноземної мови учнів з синдромом дефіциту уваги й гіперактивністю та з диспраксією
Тема 14.	Обдарованість і її типи. Особливості іншомовної освіти обдарованих учнів
Тема 15.	Використання веб-застосунків у навчанні іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами

У змішаному форматі навчальний процес включає **4 етапи**:

1) На *першому*, орієнтувально-мотивуючому *етапі* (практичні заняття 1-4), передбачається засвоєння студентами основного термінологічного апарату дисципліни, історичних, правових і соціокультурних аспектів підготовки та формування ставлення до проблематики навчання учнів з ООП.

2) *Другий етап* (ознайомлювально-підготовчий, заняття 5-8) включає ознайомлення з низкою питань, що дозволяє студентам зрозуміти специфіку навчання учнів з ООП.

3) *Третій* (інтерактивно-проектувальний, заняття 9-15) передбачає поглиблення знань, напрацювання вмінь, стратегій і початкового досвіду навчання іноземної мови учнів з ООП різних категорій у ході інтерактивного розв'язання кейсів, що презентують проблемні педагогічні ситуації.

4) Нарешті, *четвертий* (самостійно-проектувальний етап, заняття 16) дає студентам можливість продемонструвати сформованість знань, умінь і стратегій в індивідуальній роботі над кейсом.

Формування ціннісних орієнтацій здобувачів освіти відбувається в ході оцінювання історичних і соціально-культурних явищ, освітніх ініціатив, а також способів вирішення проблемних ситуацій, характерних для інклюзивного навчання.

3) **Контрольно-оцінний блок** підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з ООП включає правову базу, а також компоненти їх інклюзивної компетентності, критеріїв оцінювання, показників і рівнів її сформованості.

4.11. ЗМІСТ ПОНЯТТЯ "ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ" ТА ЇЇ РОЛЬ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Основною технологією навчання у змішаному форматі є *інтерактивна майстерня*. Її було розроблено на основі педагогічної майстерні (від франц. "atelier" – майстерня), запропонованої учасниками "Французької групи нової освіти" (GFEN) у 20-30 роках ХХ століття²⁷⁹. Ідеї, що відстоює остання, базуються на вихованні вільної "інтелектуально емансипованої" людини, здатної критично мислити, визволеної від фатальності, догм і спрямованої на творчий саморозвиток²⁸⁰.

Майстерня тлумачиться і як форма навчання, що створює умови для сходження кожного учасника до нового знання та нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття²⁸¹.

На думку А. Ковальчукової, це одна з форм організації навчального процесу, що передбачає творчу діяльність учнів з побудови власних знань і смислів у межах певної навчальної теми²⁸².

У нашому дослідженні майстерня розглядається як навчальна технологія – тобто комплексний метод засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах навчальної дисципліни²⁸³.

Технологія "педагогічна майстерня" реалізується ситуативно доцільними активними та інтерактивними методами / прийомами, що дозволяють студентам критично осмислювати інформацію та творчо вирішувати запропоновані проблеми та завдання. Вона має низку особливостей.

1. Роль учителя та учня / викладача і студента.

Учитель має перейти від повідомлення знань до організації їх самостійного здобуття учнями / студентами за допомогою методів критичного мислення; бути не авторитарним наставником, а

²⁷⁹ Кузьменчук, І., 2013. Технології педагогічної майстерні у підготовці вчителя до педагогічного проектування [online] URL: <http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page_4192.html> [Дата звернення 11 січня 2021].

²⁸⁰ Бакало, Л., 2008. Біоадекватні технології як напрям модернізації шкільного курсу зарубіжної літератури. Зарубіжна література, 45-48, с. 67-71.

²⁸¹ Мухіна, І., 2008. Що таке педагогічна майстерня? [online] URL: <<https://osvita.ua/school/method/1908/>> [Дата звернення 10 січня 2021].

²⁸² Ковальчукова, А., 2004. Нарисуйте счастье. Учительская газета [online], 10. URL: <<http://old.ug.ru/archive/3301>> [Дата звернення 11 січня 2021].

²⁸³ Туркот, Т.І., 2011. Педагогіка вищої школи: навч. посіб., реком. МОН України для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Херсон, с. 257.

"скульптором", що ставиться до учня / студента як до рівного та гнучко сприяє його розвитку; так впливати на особистість учня / студента, що дозволить їм самостійно створити, намалювати, висловити власну думку тощо.

Учень повинен знаходитись в активній пізнавальній позиції, використовувати свій потенціал, самостійно будувати свої знання. Для цього навчальний матеріал має бути проблемним, навіть парадоксальним; розвиватися як самостійна, творча, відповідальна, конструктивно озброєна особистість; пробувати себе в нехарактерних видах діяльності. Це можливо за умови застосування активних методів навчання²⁸⁴.

2. Вибір методів і форм роботи.

Як вважає І. Мухіна, педагогічна майстерня характеризується такими рисами:

1) Процес побудови знань організується в умовах максимального наближення до реального досвіду збагнення світу.

2) Процес пізнання рухається від усвідомлення особистого досвіду до досвіду національної й загальнолюдської культури в діяльності.

3) Навчання проходить у діалогічному форматі – учасники обмінюються думками, знаннями, досвідом, відкриттями у процесі чергування індивідуальної, групової та парної роботи.

4) Результатом роботи в майстерні є не тільки знання чи вміння, але й їх отримання як результату співтворчості.

5) В основі педагогічної майстерні лежить проблемне навчання, напрям якого визначається не лише вчителем, але й суб'єктами навчання, що створює можливості для самореалізації та соціалізації²⁸⁵.

3. Структура.

А. Ковальчукова вважає, що педагогічна майстерня складається з:

- індуктора;
- системи завдань;

²⁸⁴ Кузьменчук, І., 2013. Технології педагогічної майстерні у підготовці вчителя до педагогічного проектування [online] Режим доступу: <<http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page-4192.html>> [Дата звернення 11 січня 2021]

²⁸⁵ Мухіна, І., 2008. Що таке педагогічна майстерня? [online] Режим доступу: <<https://osvita.ua/school/method/1908/>> [Дата звернення 10 січня 2021].

- рефлексії²⁸⁶.

Під *індуктором* розуміється методичний прийом, що забезпечує "наведення на проблему", згорнутий смисл теми²⁸⁷. Це може бути проблемна ситуація, неочікуване запитання, незакінчене речення, казка тощо, що мотивує творчу діяльність кожного з учасників²⁸⁸. Індуктор має викликати в учасників психічно-питальний стан, що вимагає відкриття (засвоєння нових знань про предмет, способи або умови виконання дій)²⁸⁹. Його функціями є:

- сприяти актуалізації життєвого досвіду кожного учасника;
- знімати внутрішні перепони для включення у діяльність;
- надавати можливість вибору варіантів його виконання;
- створювати ефект новизни й мати емоційну принадливість;
- мати внутрішній зв'язок із основною ідеєю і надметою майстерні²⁹⁰.

Як вважає А. Ковальчукова, система завдань на основному етапі педагогічної майстерні може включати такі *методи і прийоми*:

- *метод символічного бачення* – встановлюється зв'язок між об'єктом і його символом у графічній, знаковій, словесній чи іншій формі;
- *метод порівняння версій* – порівняння знайденого власного варіанту вирішення проблеми з культурно-історичними аналогами;
- *метод "Якби..."* – опис того, що відбудеться з ситуацією чи в світі, якщо щось суттєве зміниться;
- *метод самостійного конструювання визначень понять* – перше визначення дається на основі актуалізації наявних знань, а друге – після ознайомлення з контекстом, різними словниками тощо;

²⁸⁶ Ковальчукова, А., 2004. Нарисуйте счастье. Учительская газета [online], 10. URL: <<http://old.ug.ru/archive/3301>> [Дата звернення 11 січня 2021]

²⁸⁷ Там само.

²⁸⁸ Селевко, Г.К., 2005. Альтернативные педагогические технологии, Москва: НИИ школьных технологий.

²⁸⁹ Сайт Голованівського районного будинку дитячої та юнацької творчості, 2006. Організація та проведення майстер класів [online] URL: <http://www.golovanivsk-bdut.kr.sch.in.ua/informaciya_pro_zaklad/metodichna_robota_bdyut/metodichna_majsternistj/organizaciya_ta_provedennya_majster_klasiv/> [Дата звернення 11 січня 2021].

²⁹⁰ Кузьменчук, І., 2013. Технології педагогічної майстерні у підготовці вчителя до педагогічного проектування [online] URL: <http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page_4192.html> [Дата звернення 11 січня 2021].

- *метод "ключових слів"* – читається текст, у ньому підкреслюються ключові слова, за якими учасниками інтерпретується його смисл;

- *метод евристичного дослідження* – вибирається та досліджується природний, культурний, науковий, словесний чи інший об'єкт за схемою: мета дослідження, план роботи, факти про об'єкт, досліди та нові факти, проблеми і запитання, версії відповідей, рефлексивні судження);

- *метод конструювання запитань* – постановка запитань до об'єкта, що вивчається, за схемою: пред'явлення об'єкта дослідження; конструювання, озвучування та фіксація всіх запитань на спільному аркуші паперу в кожній малій групі, обмін аркушами між групами, експертиза і відбір "найякісніших" запитань, їх взаємоаналіз та пошук відповідей;

- *метод смислового бачення* – розширення уявлень про об'єкт від вузькопредметного до філософського, заміна акцентів засобами постановки неочікуваних запитань;

- *метод смислових асоціацій* за схемою: вибір слова чи слів, запис слів-асоціацій до них, виконання завдань (наприклад, дати визначення поняттю за записаними словами, вибір з них ключового слова, написання за ними мініатюри тощо);

- *метод вживання* – уявне втілення в об'єкт шляхом уявлення чуттєво-образних і розумових уявлень (щоб відчуті і зрозуміти його зсередини), при чому думки, відчуття є евристичним освітнім продуктом, що може бути виражений у словесній, знаковій, руховій, музичній чи художньо-образній формі;

- *метод образного бачення* – емоційно-образне зображення чи відтворення об'єктів (намалювати щастя, домалювати картину за фрагментом);

- *метод читання з нотатками* – діалог з автором тексту шляхом нотаток на полях про згоду, незгоду, а також запитання, що виникли;

- *прийом "товсте і тонке" запитання* – за схемою: читається текст, до нього складаються і записуються запитання, з них відбираються "товсті" (що вимагають обдумування) і "тонкі" (на які можна відповісти однозначно). "товсті" запитання презентуються в класі, що формує основу для обговорення;

- *прийом "закінчи речення"* – закінчення речень за схемою: з тексту виписується ключове речення, яке необхідно закінчити,

попередньо ознайомившись з самим текстом. Далі відбувається ознайомлення з авторським оригіналом речення та рефлексія;

- *прийом "панель"* – можливість усім висловити свою точку зору, рішення проблеми чи відповідь на запитання за схемою: стільці розставлені півколом біля дошки; всі, хто хочуть висловитись, виходять, говорять і сідають там; ті, хто висловився можуть сісти на своє місце в класі²⁹¹.

Дії учасників майстерні на середньому етапі роботи розподіляються на:

- *самоконструкцію* – індивідуальну роботу над запитанням, проблемою, діалог з самим собою;
- *соціоконструкцію* – побудова продукту, розв'язання проблеми у групі, конструювання групової точки зору тощо;
- *соціалізація* – співставлення, взаємооцінювання, звірка точок зору;
- *деконструкція* – перетворення матеріалу в хаос, змішування явищ, слів, подій, що призводить до усвідомлення учасниками майстерні неповноти, неточності свого попереднього знання;
- *реконструкція* – пошук і створення нових варіантів відповідей, тексту, правила, визначення, закону, формули тощо;
- *розрив* – усвідомлення неповноти, невідповідності наявних знань новим, внутрішній конфлікт, перехід до нового усвідомлення явища;
- *афішування* – оприлюднення своєї точки зору, розв'язку проблеми тощо на загальне обговорення²⁹².

Нарешті, *рефлексія* передбачає висловлення почуттів, що виникли під час майстерні, самоаналіз, аналіз руху власної думки тощо (див. рис. 4).

Зважаючи на те, що в розроблених майстернях соціоконструкція значно переважає над самоконструкцією, вони були названі "*інтерактивними*"²⁹³.

²⁹¹ Ковальчукова, А., 2004. Нарисуйте счастье. Учительская газета [online], 10. URL: <<http://old.ug.ru/archive/3301>> [Дата звернення 11 січня 2021].

²⁹² Ковальчукова, А., 2004. Нарисуйте счастье. Учительская газета [online], 10. URL: <<http://old.ug.ru/archive/3301>> [Дата звернення 11 січня 2021].

²⁹³ Щерба, Н. С., 2019. Іншомовна освіта дітей з особливими потребами: 15 інтерактивних майстерень. Житомир: Вид-во ФОП Євенок О.О.

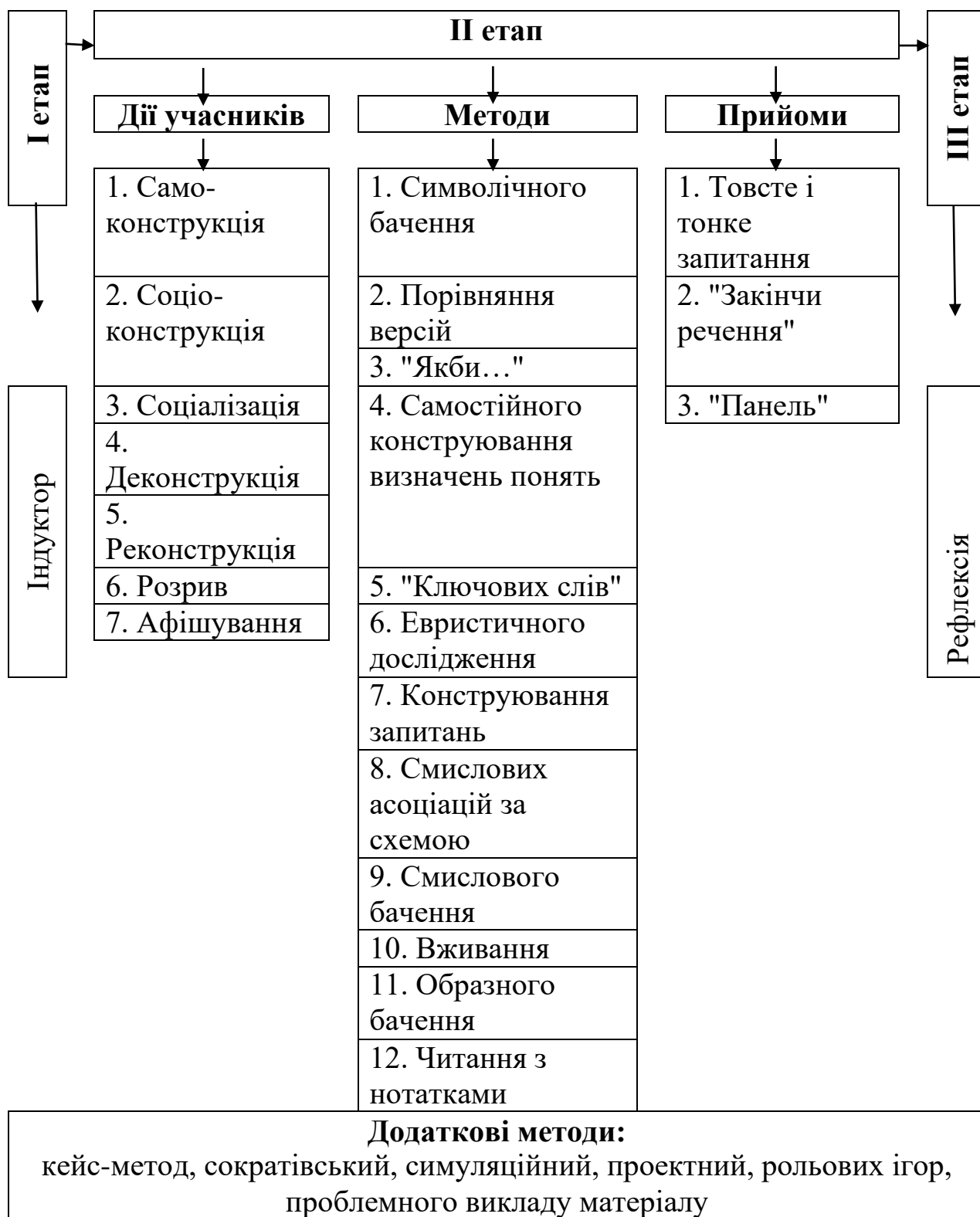


Рис. 4. Компонентний склад технології "Інтерактивна майстерня"

Використання педагогічних майстерень має низку переваг. На думку Г.А. Русских²⁹⁴, вони створюють умови для творчого розвитку особистості

²⁹⁴ Русских, Г.А., 2004. Педагогическая мастерская как средство подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика. Методист, 2, с. 25-28.

вчителя в процесі його професійної діяльності, сприяють формуванню здатності моделювати власний педагогічний досвід та експериментально перевіряти ефективність розробленої моделі.

Як вважає І. Мухіна, майстерні сприяють розвитку толерантності, відповідальності, колегіальності студентів, мотивують їх на обмірковування й обговорення буттєвих ціннісних орієнтацій²⁹⁵.

Як показав досвід запровадження інтерактивних майстерень, вони сприяють забезпеченню активізації навчального процесу. У традиційному лекційному занятті засвоєння теоретичного матеріалу проходить на перших двох рівнях за таксономією освітніх цілей Б. Блума^{296; 297} (запам'ятовування і розуміння).

Водночас навчальна діяльність студентів в інтерактивних майстернях охоплює всі 6 рівнів.

Правові та освітньо-нормативні детермінанти підготовки включають у себе документи, що реалізують право дітей з інвалідністю на гідну освіту, та ті, що містять вимоги щодо професійних компетентностей учителя.

Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови включає: ціннісно-особистісний, когнітивний і діяльнісний компоненти. Критерії оцінювання передбачають ціннісно-особистісний, когнітивний і діяльнісний компоненти, що дозволяє зосередити увагу на рівні сформованості окремих структурних компонентах ІК.

Показники її сформованості містять: психологічний, теоретичний і практичний, серед яких системотворчим є останній (тобто сформованість у студентів умінь, навичок, стратегій учителя та початкового досвіду квазіпрофесійної діяльності), зважаючи на характер підготовки майбутніх учителів.

Результати підготовки оцінюються за рівнями сформованості інклюзивної компетентності студентів, які розподіляються на: несформований, початковий, достатній і високий.

Останнім компонентом моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з ООП є її результат.

²⁹⁵ Мухіна, І., 2008. Що таке педагогічна майстерня? [online] URL: <<https://osvita.ua/school/method/1908/>> [Дата звернення 10 січня 2021].

²⁹⁶ Armstrong, P., 2014. Bloom's Taxonomy [online] URL: <<https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/blooms-taxonomy/#2001>> [Accessed 10 June 2019].

²⁹⁷ Bloom, B. S. et al., 1984. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York: Longman.

При цьому, відповідно до поставленої мети, позитивним результатом є сформованість достатнього чи високого рівня ІК, а негативним – несформованого чи початкового²⁹⁸.

²⁹⁸ Щерба, Н.С., 2021. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка

4.12. МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ.

Організація відповідної дистанційної підготовки передбачає використання комп'ютерних технологій, що дозволяють обмін інформацією між студентами та викладачем у синхронному та асинхронному режимах. Сучасними *тенденціями* розвитку дистанційної освіти вважаються:

- *цифровізація, гейміфікація та розвиток імерсійного навчання* (за допомогою віртуальної та доповненої реальностей);
- *штучний інтелект*, що може використовуватися для персоналізації навчання, побудови індивідуальних траєкторій, зворотного зв'язку і фіксації результатів;
- *автоматизація рутинних процесів*, таких як перевірка тестів, що дозволяє вивільнити час і творчий потенціал учителя;
- *мікронавчання*, що передбачає подрібнення змісту на невеликі самостійні частини (наприклад, короткі навчальні відео чи завдання на розвиток однієї мікронавички);
- *m-Learning* – мобільне навчання;
- *інтеграційні платформи*, технології професійної комунікації та кооперації педагогів і закладів;
- *edutainment*, тобто освіта в розважальному форматі²⁹⁹.

Розглянемо тренди, що можуть бути залучені до дистанційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю.

Як вважає К.М. Краус, цифровізація освіти проявляється у збільшенні кількості віртуальних освітніх платформ, багатофункціональності електронних ресурсів для надання різних за змістом електронних послуг, а також запровадженні нових освітніх технологій³⁰⁰.

Обираючи віртуальні освітні платформи, що можуть використовуватись у ході підготовки, доцільно враховувати можливість синхронної та асинхронної взаємодії викладача та студентів. *Синхронна взаємодія* може забезпечуватись засобами *онлайн-конференцій* на таких

²⁹⁹ Як дистанційне навчання змінило освіту й що буде далі, 2021 [online]. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-dystantsijne-navchannya-zminylo-osvitu-j-shho-bude-dali/> [Дата звернення 6 жовтня 2021].

³⁰⁰ Краус, К.М., 2018. Імперативи формування цифрової освіти в Україні // Управління соціально-економічними трансформаціями у сучасному місті: матеріали Всеукр. наук.-практ. конфер. (27 лютого 2018). Київ: КУБГ, 49-51.

платформах, як: Zoom, Skype, GoogleMeet та інших. Їх відмінності не є принциповими. Що стосується *асинхронної взаємодії*, то **інтеграційною освітньою платформою** для дистанційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови можна рекомендувати *віртуальне навчальне середовище Edmodo*, що виконує низку функцій:

- безкоштовне створення віртуальних навчальних класів та залучення до них студентів за зручною 3-кроковою інструкцією (викладач має можливість допускати чи не допускати, а також видаляти з класів користувачів платформи, що дозволяє використовувати один клас протягом декількох років для різних груп студентів);

- розміщення у віртуальних класах матеріалів до занять усіх медіа-форматів (текстового, відео-, аудіо- та ілюстративного) з можливістю їх збереження в бібліотеці платформи, що дозволяє відмовитись від використання підручника;

- створення на базі платформи 6 типів ("Так / Ні", на вибір одного правильного варіанту, на вибір декількох правильних варіантів, на поєднання варіантів, на заповнення пропусків, на наведення короткої відповіді), визначаючи час виконання, дедлайн, можливість бачити правильні відповіді та оцінки після виконання тесту. Оскільки тести перевіряються без втручання викладача, це реалізує наступний бренд – **автоматизації рутинних процесів**;

- проведення контролю та оцінювання якості письмових робіт студентів засобами електронного журналу, наявного на платформі, з автоматичним розрахунком рейтингів студентів і можливістю додавати бали вручну;

- забезпечення педагогічної комунікації зі студентами, зокрема, щоб перевіряти творчі письмові роботи і проводити голосування.

Edmodo надає наступні *додаткові можливості*:

- студенти можуть задавати запитання в коментарях до дописів (наприклад, щоб уточнити завдання чи вирішити організаційне питання);

- студенти можуть користуватися платформою онлайн чи завантажити відповідний додаток на смартфон;

- викладач може заохочувати студентів відзнаками ("бейджами") за сумлінну працю³⁰¹; ³⁰². Останнє вважається елементом гейміфікації, про що підеться далі.

Гейміфікація в освіті визначається як використання ігрових елементів (гри) у неігрових процесах, до яких належить і підготовка

³⁰¹ Edmodo [online] URL: <www.edmodo.com> [Accessed 10 July, 2019].

³⁰² Щерба, Н.С., 2021. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю. Як вважає О. Павленко, до основних елементів гри належать: таємниця, ризик, дія, невизначеність, складнощі, емоційна складова, видимість прогресу, правила, винагорода³⁰³. Що стосується гейміфікації навчального процесу, автор пропонує:

- видозмінити систему оцінювання на більш змагальну, зокрема додати систему змагальних балів, нараховуючи їх за певні види діяльності, які надалі будуть використовуватись на різні переваги;
- підвищувати креативність домашніх завдань, додавши до них елементи гри та знизивши вимоги за дедлайнами. Вони можуть виконуватись самостійно чи командно (кросворди, стінгазети тощо). Розроблені завдання мають допомагати освоїти зміст навчання та відповідати інтересам тих, хто навчається;
- започаткувати нагородження "бейджами", що відбувається за конкретні досягнення і надає певних привілеїв;



- інтегрувати до навчального процесу сторонні онлайн-ресурси, наприклад, проходження тестів та перегляд відео, що може сприйматись як частина домашнього завдання чи привід для нарахування додаткових балів або "бейджів";
- організація змагань (наприклад, квестів для класного чи домашнього проходження), вікторин, рольових ігор з метою засвоєння навчального матеріалу та активного залучення школярів до процесу гри.

У межах підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю гейміфікація навчального процесу може проводитись засобами:

³⁰³ Павленко, О., 2021. Гейміфікація в освітньому процесі: як зробити уроки цікавими? [online] URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2687-geymfkatsya-v-osvtnomu-protses-yak-zrobiti-uroki-tskavimi> [Дата звернення 10 жовтня 2021].

- використання інтерактивних вправ в електронному застосунку LearningApps. Деякі з таких завдань можна переглянути за наступними QR-кодами. Їх використання є прикладом **імерсійного навчання** (а саме – **доповненої реальності**). Створення та використання таких кодів дозволяє пришвидшити пошук студентами завдань і їх виконання у форматі **мобільного навчання**;



- використання веб-квестів планувального типу, до складу яких входять кейси. За визначенням Б. Доджа, "**веб-квест**" – це дослідницьке завдання, в якому вся інформація, з якою взаємодіють ті, хто навчається, чи її частина надходить з Інтернет-ресурсів і може доповнюватись відео-конференціями³⁰⁴. Поняття "**веб-квест планувального типу**" передбачає, що його виконавці мають прочитати інформацію і спланувати певну подію, вирішити проблему, враховуючи всі наявні умови, і далі обґрунтувати свій план³⁰⁵. У випадку підготовки до навчання учнів з інвалідністю студенти мають спланувати вирішення типової проблемної ситуації у даному контексті.

Веб-квести поділяються на короткострокові (що тривають 1-3 заняття) та довгострокові (від 1 тижня до декількох місяців). Перші допомагають студентам одержувати та закріплювати знання, а другі – поглиблювати та уточнювати їх. У ході підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю, можна запропонувати використання обох категорій, проте перші виявили більшу ефективність у комбінації з кейсами^{306; 307; 308; 309}. Доповнення веб-квестів кейсовими

³⁰⁴ Dodge, B., 1997. Some thoughts about WebQuests [online] URL: <http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html> [Accessed 13 January 2021].

³⁰⁵ Dodge, B., 2002. WebQuest taskonomy: a taxonomy of tasks [online] URL: <<http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>> [Accessed 12 January 2021].

³⁰⁶ Shcherba, N.S., 2020. The peculiarities of teaching speaking EFL / ESL learners with speech-sound disorders [online] URL: http://zunal.com/xdash_mywebquests.php [Accessed 11 October 2021].

³⁰⁷ Shcherba, N.S., 2020. The peculiarities of teaching hard of hearing EFL / ESL learners in inclusive setting [online] URL: <http://zunal.com/webquest.php?w=433174> [Accessed 11 October 2021].

³⁰⁸ Shcherba, N.S., 2020. The peculiarities of teaching EFL / ESL learners with vision impairments URL: <http://zunal.com/webquest.php?w=435230> [Accessed 11 October 2021].

завданнями дозволяє підвищити їх практичну цінність, оскільки таким чином студенти залучаються до квазіпрофесійної діяльності і виконують роль учителів, що зіткнулися з проблемною педагогічною ситуацією.

У запропонованих вище прикладах веб-квестів було використано 4 кейси, що представляють проблемну ситуацію навчання іноземної мови:

- учениці з дизартрією;
- учня з тяжким ступенем приглухуватості;
- учня з тяжким ступенем порушення зору;
- учня з синдромом Аспергера і учениці з розладом спектру аутизму та синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю³¹⁰.

В основі кейсів покладені проблемні ситуації, в яких описано дії дитини, вчителя, однокласників і подекуди батьків. Кожна ситуація потребує плану дій з метою покращення навчальних досягнень дитини та психологічного мікроклімату в класі.

Характеристики веб-квестів, що можуть використовуватись як засіб і метод підготовки майбутнього вчителя до навчання ІМ учнів з ООП. Проведене дослідження дозволило виокремити наступні характеристики, що видаються суттєвими для розробки чи відбору веб-квестів, прийнятних для підготовки майбутніх учителів до навчання учнів з ООП:

- *практична орієнтація* – тобто включення у зміст веб-квестів необхідність дослідження методів, систем, програм і нормативних вимог, що стосуються навчання учнів з ООП з використанням конкретних прикладів та випадків³¹¹;
- *холістичність* – тобто обов'язковий розвиток вищих і нижчих розумових умінь у результаті засвоєння студентами інформації та наступного вирішення з її допомогою квазіпрофесійних проблем;
- *про-інклюзивність* – спрямованість на подолання сегрегаційної ментальності майбутніх учителів ІМ;
- *всебічність* – тобто забезпечення вчителів усією важливою науковою інформацією за темою веб-квесту;
- *про-активність* – тобто засвоєння необхідних засобів і процедур вирішення проблем, пов'язаних з навчанням учнів з ООП в інклюзивному класі;

³⁰⁹ Shcherba, N.S., 2020. The peculiarities of teaching efl / esl learners with autism spectrum disorder URL: <http://zunal.com/webquest.php?w=444206> [Accessed 11 October 2021].

³¹⁰ Shcherba, N.S., 2020d. The peculiarities of teaching EFL / ESL learners with autism spectrum disorder. URL: <http://zunal.com/webquest.php?w=444206> [Accessed 13 January 2021].

³¹¹ Mills, A. J., Durepos, G. and Wiebe, E., 2012. Encyclopedia of case study research. [online] URL: <https://methods.sagepub.com/Reference/encyc-of-case-study-research> [Accessed 13 January 2021].

- *предметна специфіка* – тобто врахування у змісті веб-квестів специфіки вивчення предмета "Іноземна мова"³¹².

Висновки. Як можна помітити, підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю розкриває широкі можливості для запровадження дистанційної форми навчання. Найбільший потенціал належить таким трендам, як: цифровізація та гейміфікація, в межах яких можуть реалізуватись імерсійне та мобільне навчання, автоматизація рутинних процесів та використання технологій професійної комунікації. Водночас, перспективними та недостатньо розробленими напрямами дослідження залишаються: використання штучного інтелекту, мікронавчання та edutainment.

³¹² Щерба, Н.С., 2021. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка

РОЗДІЛ V. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ТРВЗ-ТЕХНОЛОГІЙ ТА STEM- ОСВІТИ

5.1. КРЕАТИВНІСТЬ ТА ЇЇ РОЗВИТОК ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасне суспільство вимагає від вітчизняної системи освіти створення необхідних умов для всебічного розвитку особистості як активного громадянина України, здатного сприймати та ефективно реагувати на сучасні індивідуальні й суспільні виклики. Модернізація змісту освіти на фоні постійно зростаючих вимог до організації освітнього процесу потребують безперервного і вільного розвитку здібностей особистості. Через це особливої актуальності набуває розвиток творчого мислення та креативності як "здібності до конструктивного нестандартного мислення і поведінки, усвідомлення і розвитку власного досвіду".

Проблема формування та розвитку креативності посідає чільне місце серед актуальних проблем психологічної та педагогічної наук, оскільки суспільству надзвичайно потрібні творчі фахівці. Незважаючи на значну кількість емпіричних досліджень, концептуальної чіткості щодо поняття "креативність" досі немає. Раніше у науковій літературі частіше використовувався термін "*творчі здібності*", однак сьогодні його витісняє запозичене з англійської мови поняття *креативність* (лат. creatio – створення). Поняття "творчі здібності" і "креативність" між собою здаються синонімічними, однак вони хоча і близькі, проте не ідентичні.

В останні роки термін "креативність" отримав у вітчизняній науці широке розповсюдження, щораз частіше використовується у науковій літературі як синонім до слова "творчість". Проте слід зауважити, що творчість і креативність – це різні поняття, тому спостерігається тенденція до їх розрізнення. При цьому під *творчістю* як правило розуміється *процес* людської діяльності, спрямований на *створення* якісно *нових* духовних та матеріальних цінностей; процес створення чогось оригінального, того, що має велику цінність. Тобто, головна риса творчості – створення нового. Креативність же правильніше визначати як здатність до творчості, здатність до створення нових ідей, які відрізняються від традиційних³¹³.

³¹³ Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. С. 14-41.

Слід зазначити, що аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури засвідчує відсутність єдиного підходу до трактування поняття "креативність". Сучасні *філософи* розуміють креативність не як діяльність (діяння), а передусім як своєрідні відношення, у які людина вступає не стільки своїм діяльним буттям, скільки своїм буттям віртуальним³¹⁴. Так, у низці філософських словників креативність трактується як творчий початок, винахідливість, продуктивна оригінальність інтелекту й мислення людини, суб'єктивна сторона творчості. На думку дослідників, вона зумовлена тим, що людський мозок є динамічною складною системою, неврівноваженість якої спричиняє її нову, більш високу впорядкованість, що викликає появу режимів більш складної структури, нової просторово-часової організації.

Зокрема, досліджуючи креативність у межах філософії освіти, Н. Хамітов³¹⁵ наголошує, що сьогодні здатність оперувати інформацією стає важливішою за здатність її накопичувати. Тому методологи сучасної освіти вбачають сутність нової парадигми навчання у тому, що володіння інформацією для учня означає не утримання її у свідомості, а вміння ефективно шукати та використовувати в проблемних ситуаціях. Відтак, саме здатність оперувати інформацією у сукупності зі здатністю творити її і є креативністю. Освіта повинна розвивати передусім креативність, інакше всі набуті знання стають лише способом адаптації, що створює своєрідне екзистенційне відчуження випускника від реалій обраної професії й вимагає "переучування".

Зважаючи на те, що феномен креативності є вкрай суперечливим і неоднорідним, вчений також пов'язує поняття креативності з природою людини, яка постійно виходить за власні межі під впливом власного "Я", навколишнього і соціального середовища. Звідси Н. Хамітов доходить висновку, що креативність, як загально антропологічна властивість, по суті не виховується, а актуалізується; водночас установка на актуалізацію креативності повинна відбуватися з усвідомленням її екзистенційної багатомірності та колізійності³¹⁶.

У межах *психологічного знання* поняття креативності набуло значення лише у 50-х роках ХХ століття і пов'язується, як правило, із дослідженнями Джоя Гілфорда, який у 1950 році запропонував

³¹⁴ Філософія: Підручник / Г.А. Заїченко, В.М. Сагатовський, І.І. Кальний та ін.; за ред. Г.А. Заїченко. К.: Вища шк., 1995. 455 с.

³¹⁵ Хамітов Н. Креативність як фундаментальний концепт сучасної філософії освіти. Філософія освіти, 2009. № 1-2(8). С. 59-66. ULR <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2575/Hamitov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

³¹⁶ Хамітов Н. Креативність як фундаментальний концепт сучасної філософії освіти. Філософія освіти, 2009. № 1-2(8). С. 59-66. ULR <http://enpuir.npu.ed9u.ua/bitstream/handle/123456789/2575/Hamitov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

психологам зосередити свою увагу на вивченні саме цього явища. Хоча деякі дослідники стверджують, що вперше термін "креативність" було вжито ще у 1922 році психологом Д. Сімпсоном, який розглядав його у значенні здатності людини відмовитися від стереотипних способів мислення³¹⁷ і зруйнувати загальноприйнятій, звичайний порядок походження ідей у процесі мислення.

Однак інтенсивні дослідження проблеми креативності та її розвитку почалися в 60-их роках у США та європейських країнах, завдяки яким фактично народжується сучасна психологія творчої обдарованості (психологія креативності). Саме тоді були створені декілька лабораторій та інститутів, стали виходити часописи і монографії, однак, за оцінками Р. Стернберга, усього лише 0,5% статей (із 1975 по 1995 рік) мали відношення до проблеми креативності. Однією з причин такого ставлення до проблеми креативності з боку психологів-експериментаторів була нечіткість у визначенні поняття і відсутність методик її діагностування.

Вивчення креативності здійснювалося здебільшого у двох напрямках:

- вивчення взаємозв'язку між креативністю та інтелектом й пошук шляхів вимірювання пізнавальних процесів через креативність;
- визнання особистості з її психологічними особливостями суб'єктом творчого процесу й уважне вивчення її особистісних і мотиваційних рис, що сприяють розвитку креативності.

Саме тому у психологічній літературі креативність часто визначається як прояв здібностей до творчості, що виявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності та є відносно стійкою характеристикою особистості³¹⁸. При цьому креативність розуміється як сукупність здібностей та інших рис, котрі сприяють успішному творчому мисленню.

Як правило трактування сутності креативності дослідником визначається приналежністю його до однієї із двох груп (напрямів) щодо розуміння широти прояву цього явища, а саме:

1) Креативність властива *кожній людині*, є невід'ємною складовою її особистості як здатність розмовляти, мислити тощо. Прихильники цього підходу вважають, що креативність – універсальна риса особистості людини, яка передбачає визначення розуміння творчості як процесу створення чогось нового. Цей процес раптовий та не запрограмований. Цінність результату не береться до уваги, головне щоб результат був новим та значущим для того, хто творить.

³¹⁷ Теоретичні основи вивчення креативності молодших школярів URL <https://cutt.ly/FMIS2Cx>

³¹⁸ Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.

2) *Не кожна особистість є творцем.* Прибічники цієї думки акцент роблять на цінності нового результату. Хоч за масштабом він буде різним, однак обов'язково загальнозначущим. Головна риса творця – це сила та стійка потреба у творчості, яка стає головною метою життя.

Дослідженням проблем продуктивного мислення у західноєвропейській та американській психології займалися Дж. Гілфорд, В. Келлер, Н. Майер, П.Е. Торранс, В. Франкл, Е. Фром та інші, у вітчизняній психології цей напрямок представлений у працях О. Брушлинського, З. Калмикової, Б. Кедрова, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та багатьох інших. За сучасних умов поняття "креативність" активно використовується в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, М. Лещенко, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко та ін.). Однак і сьогодні в сучасній психології й педагогіці не існує єдиної структури або моделі креативності, проте в усіх моделях акцентується увага на важливості особистісних рис. Наголошується, що провідну роль у креативності відіграє *мотивація* (Т. Амабайл, Д. Треффінджер, К. Урбан); необхідною умовою створення позитивного емоційного фону є *середовище*, в якому панує креативний клімат (Д. Треффінджер); продукт креативного процесу повинен відрізнятися *оригінальністю, свідомістю, виразністю й економією* (П. Джексон, А. Кестлер, С. Мессик); креативні досягнення неможливі без специфічних знань з проблеми креативності (Т. Амабайл) і володіння методами й прийомами генерування й аналізу ідей (Д. Треффінджер, К. Урбан).

Останнім часом поняття "креативність" використовується все частіше поряд із поняттям "творчі здібності", майже витіснивши його із наукового обігу. Ці поняття на перший погляд здаються синонімічними, що викликає сумніви у доцільності введення іншомовного терміну. Однак креативність правильніше визначати не стільки як певну творчу здібність або їх сукупність, скільки як здатність до творчості. Отже ці поняття хоча і дуже близькі, проте не ідентичні.

За сучасних умов, не зважаючи на те, що поняття "креативність" активно використовується у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, його не можна визнати чітко та однозначно визначеним, оскільки не запропоновано єдиного підходу або концепції креативності. Лише у зарубіжній психології існує близько сотні його визначень, що характеризує уявлення дослідників і представлено в численних концепціях креативності. Охарактеризуємо найбільш відомі з

них³¹⁹.

Концепція креативності як загальної здібності до творчості (Дж. Гілфорд). Оскільки дослідник вважав креативність універсальною пізнавальною творчою здібністю, то в основу своєї концепції він поклав розроблену ним кубоподібну модель структури інтелекту, а також виявлені ним відмінності між двома типами мислення – конвергентним і дивергентним. Ця модель охоплює 120 різних інтелектуальних процесів, які узагальнюються через 15 складових: п'ять операцій, чотири види змісту, шість типів продуктів розумової діяльності. Зокрема до операцій віднесено пізнання, пам'ять, оцінювання та два типи мислення – дивергентне / продуктивне та конвергентне. Вчений акцентував на принциповій відмінності таких операцій як конвергенція (багато задач і тільки одне правильне рішення) та дивергенція (пошук багатьох рішень однієї задачі). Конвергентне мислення – логічне, послідовне, спрямоване на аналіз всіх наявних способів розв'язання задачі, з тим, щоб вибрати з них єдиний правильний. Конвергентне мислення лежить в основі інтелекту. Дивергентне мислення одночасно діє у багатьох напрямках й спрямоване на те, щоб генерувати безліч різних варіантів розв'язання задачі. Це альтернативне, алогічне мислення, що виявляється у процесі розв'язання завдань, що припускають існування безлічі правильних відповідей. Дивергентний тип мислення Дж. Гілфорд пов'язав із продукуванням багатьох рішень проблемної ситуації на основі однозначних вихідних даних, вважаючи, що саме він є "серцевиною", "ядром" креативності.

За Дж. Гілфордом, дивергентне мислення характеризується такими особливостями: *легкість і продуктивність* – тобто наскільки швидко індивід може створювати певні продукти творчості (ідеї, думки, об'єкти тощо); *гнучкість* – здатність швидко переключатися з однієї проблеми на іншу або об'єднувати їх; *оригінальність* – своєрідність мислення, незвичний підхід до проблеми, її нове вирішення; *точність (відповідність)* – стрункість розумових операцій щодо тієї чи іншої проблеми, вибір рішення, адекватного поставленій меті.

Саме дивергентне мислення, покладене Дж. Гілфордом в основу креативності, виступило епіцентром³²⁰ його теорії, оскільки він вважав, що саме цей тип мислення призводить до несподіваних результатів та нестандартних висновків. Адже креативність, на його думку, це здатність

³¹⁹ Антонова О.Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. С. 14-41.

³²⁰ Богоявленская Д. Б. К вопросу о дивергентном мышлении / Д. Б. Богоявленская, И. А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. 2006. № 1. С. 85–96; С. 85.

відмовлятися від стереотипних способів мислення. Саме після публікації його робіт, у яких він визначив різницю між двома типами операцій мислення (конвергенцією і дивергенцією), концепція креативності набула широкої популярності та почала активно опрацьовуватися. З часом же багато дослідників стали ототожнювати креативність і дивергентне мислення, сприймаючи їх як синоніми.

Дж. Гілфорд зазначав, що креативність як природний творчий потенціал людини визначена генетично. Учений виділив чотири основних параметрів креативності:

- 1) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно;
- 2) семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;
- 3) образно-адаптивна гнучкість – спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;
- 4) семантична спонтанна гнучкість – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації.

Загальний інтелект не включається в структуру креативності. Згодом Дж. Гілфордом зроблено висновок про шість основних параметрів креативності: виявлення й формулювання проблем; генерування великої кількості ідей (продуктивність); продукування найрізноманітніших думок (гнучкість); здатність відповідати на подразники нестандартним способом (оригінальність); вдосконалення об'єкту сприймання, додаючи певні деталі; розв'язання проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

До компонентів творчого мислення дослідник та його послідовники віднесли: здатність до аналізу, синтезу, порівняння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичність мислення та здатність знаходити протиріччя, прогнозування можливого розвитку, здатність багатоекранно бачити будь-яку систему або об'єкт в аспекті минулого, теперішнього, майбутнього, будувати алгоритм дій, генерувати нові ідеї і вирішувати їх у образно-графічній формі³²¹.

На основі цих параметрів, вчений зі своєю командою розробили низку тестів, щоб дослідити дивергентні здібності. Тому Дж. Гілфорд і його послідовник Е.П. Торренс вважаються головними ідеологами "психометричного" підходу у дослідженні креативності, оскільки пропонували досліджувати креативність за допомогою процедур, подібних до тестування інтелекту, розробляючи тести креативності.

³²¹ Павлюк, Р.О. (2007). Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів. URL: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.

Головним недоліком концепції Дж. Гілфорда дослідники вважають те, що він зводив креативність до операцій, що виводить особистість із структури креативності³²².

Продовжувачем ідей Дж. Гілфорда став американський психолог Е.П. Торренс, який розпочав свої дослідження креативного мислення ще у 1958 році. Саме тоді він запропонував засноване на процесі виживання визначення творчості, згідно якого сутнісною характеристикою творчості є мужній ризик. Пізніше він визначає творчість як процес сприйняття прогалин або порушень, відсутніх елементів; формування ідей чи гіпотез про них; перевірка цих гіпотез; а також повідомлення результатів, можлива модифікація та повторне тестування гіпотез (1962). Е.П. Торренс дає досить образне визначення: "Креативність – це значить копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, пірнати в глибину, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє". Креативність, на думку вченого, є загальною властивістю особистості, яка впливає на її творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності.

Разом із своїми колегами Е.П. Торренс розробив широко відомий тест творчого мислення Торренса (ТТМТ), початкова версія якого була опублікована в 1966 році. Під час розробки цього тесту він спирався на роботи Дж. Гілфорда, однак, на відміну від останнього, він почав досліджувати вербальну та невербальну активність, а також згрупував різні субтести ТТМТ у три категорії: 1. Вербальні завдання, які використовують вербальні подразники (стимули); 2. Вербальні завдання з використанням невербальних подразників (стимулів); 3. Невербальні завдання (фігурні форми).

Е.П. Торренс розробив систему кількісної оцінки творчості. Спочатку він використав чотири фактори дивергентного мислення, введені Дж. Гілфордом:

1. Швидкість. Загальна кількість значущих, відповідних вирішуваних задач ідей, що піддаються інтерпретації, згенерованих у відповідь на подразник.

2. Гнучкість. Кількість різних категорій відповідей.

3. Оригінальність. Статистична рідкість відповідей.

4. Розробленість. Кількість деталей у відповідях.

Згодом Е.П. Торренс удосконалив оцінку невербальних тестів (фігурних форм), виключивши шкалу гнучкості та додавши дві нові шкали оцінки: опір передчасному завершенню та абстрактність назв. У межах його системи невербальні тести оцінювалися за допомогою 5

³²² Богоявленская Д. Б. Одаренность: теория и практика. Пед.системы. "Одаренные дети", 2000. С. 3–20.

вимірюваних норм та 13 вимірюваних критеріїв. П'ять вимірюваних норм включають: побіжність, оригінальність, абстрактність назв, розробленість і опір передчасному завершенню. Вимірювані критерії включають: емоційний вираз, чіткість формулювань при розповіді історії, руху чи дії, виразність назв, зіставлення неповних даних, зіставлення ліній, кіл, неординарна візуалізація, розширення чи руйнація кордонів, гумор, багатство уяви, барвистість уяви та фантазія.

Нову версію тесту творчого мислення Торренса (2002), спрямовано на вимір 4 здібностей: 1) *швидкість* мовлення, здатність генерувати численні ідеї, які стосуються діяльності; 2) *оригінальність*, здатність генерувати рідкісні ідеї; 3) *розробленість*, вміння розвивати ідеї, які стосуються діяльності; 4) *гнучкість*, здатність по-різному інтерпретувати однакові стимули.

У реалізації творчого процесу Е.П. Торренс виділив етапи: сприйняття проблеми, пошук рішення, виникнення і формулювання гіпотез, перевірку гіпотез, їхню модифікацію й отримання результату.

Концепція М. Воллаха і Н. Когана побудована на критичному сприйнятті ідей Дж. Гілфорда. Зазначені дослідники критикували жорстке лімітування часу, створення атмосфери змагальності та наявність єдиного критерію "правильної відповіді", зауважуючи, що перенесення Дж. Гілфордом, Е. Торренсом та їх послідовниками тестових моделей вимірювання інтелекту на вимірювання креативності призвело до того, що тести креативності просто діагностують IQ, як і звичайні тести інтелекту. На думку М. Воллаха і Н. Когана для прояву креативності потрібна невимушена, вільна обстановка. Вони змінили процедуру тестування (зняли ситуацію змагальності, відмовилися від часового обмеження вирішення завдання та від критерію точності). Дослідники надавали випробовуваним стільки часу, скільки їм було необхідно для вирішення задачі або для формулювання відповіді на запитання. Тестування проводилося під час гри, змагання між учасниками зводилося до мінімуму, а експериментатор приймав будь-яку відповідь випробуваного. В результаті вони отримали дані, що свідчать про незалежність креативності та інтелекту.

У результаті експериментальної роботи М. Воллах і Н. Коган виявили чотири групи дітей з різними рівнями розвитку інтелекту і креативності, які відрізнялися способами адаптації до зовнішніх умов і вирішення життєвих проблем. Було з'ясовано, що діти з високим рівнем інтелекту і високою креативністю впевнені в своїх здібностях, мають адекватну самооцінку, володіють внутрішньою свободою, високим самоконтролем, виявляють великий інтерес до всього нового і незвичайного, володіють великою ініціативою, водночас успішно адаптуються до вимог

соціального оточення, зберігаючи особистісну незалежність у думках і вчинках. При цьому вони можуть здаватися малими дітьми, однак за необхідності здатні поводитись по-дорослому.

Діти з високим рівнем інтелекту і низьким рівнем креативності прагнуть шкільних успіхів, що виражаються в позитивних оцінках, важко реагують на невдачу, страх перед невдачею в них переважає надію на успіх. Вони стримані, уникають ризику, не люблять виносити на загал свої думки, в них дуже мало близьких друзів.

Діти, які володіють низьким рівнем інтелекту, але високим рівнем креативності тривожні, страждають від зневіри в собі, "комплексу неповновартості", часто вчителі називають їх "тупими", неуважними, оскільки вони з неохотою виконують завдання і не можуть зосередитись, загалом важко пристосовуються до шкільних вимог, часто мають захоплення "на стороні", де вони можуть вільно проявити свою творчість. Часто потрапляють в позиція "ізгоїв".

Діти з низьким рівнем інтелекту і креативності зовнішньо добре адаптуються, тримаються в "середняках" і задоволені своїм становищем, мають адекватну самооцінку, низький рівень предметних здібностей компенсується розвитком соціального інтелекту, комунікабельністю, пасивністю в навчанні.

Найбільш адаптивними, зазначають дослідники, є діти з високим рівнем інтелекту і креативності. Далі йдуть діти з високим рівнем інтелекту, але з низькою креативністю. Найменш соціально адаптивними виявилися діти з високою креативністю, але при низькому рівні інтелекту. Непогану адаптацію (принаймні, зовні) демонструють діти з низьким рівнем, як інтелекту, так і креативності.

"Теорія інвестування" Р. Стернберга, запропонована Р. Стернбергом і Д. Лавертом, є однією з останніх за часом виникнення. У цій концепції проявилися особистісні характеристики самого Р. Стернберга, автора і співавтора більш ніж 600 публікацій із проблем інтелекту, креативності, здібностей. Автори називають креативною таку людину, що здатна присвячувати час невідомим або мало популярним ідеям, рухатись вперед всупереч опорі середовища, нерозумінню і неприйняттю, просуваючи нові ідеї і вміє "купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою". Головне у такій людині, на думку авторів, правильно оцінити потенціал первинних ідей, можливості їх розвитку і попиту. На думку Р. Стернберга, креативність являє собою внутрішню мотивацію до творчості, толерантне ставлення до невизначеності, здатність йти на розумний ризик, готовність долати перешкоди, протистояти думці оточення. При цьому обов'язковим чинником прояву креативності називається наявність творчого середовища.

Цікавими є думки авторів зазначеної концепції стосовно розвитку творчої активності особистості, який забезпечується наявністю низки взаємопов'язаних складових, а саме:

1) *здібностей*, які поділяються на синтетичні (уміння по-новому бачити проблему, дивергентне мислення), аналітичні (уміння аналізувати й оцінювати ідеї), практично-контекстуальні (уміння знаходити абстрактним ідеям практичне застосування);

2) *знань*, спираючись на які людина здатна реалізувати творчі задуми у діяльності, по новому використовувати теоретичні відомості на практиці;

3) *мислення* (найважливішим для творчості є "законодавчий" стиль, спрямований на власні закони руху й розвитку думки);

4) *особистісних якостей*, зокрема уміння долати перепони й невпевненість, ризикувати;

5) *мотивації*, що сприяє зосередженню на творчій роботі;

б) *оточуючого середовища*, адже без атмосфери творчості не може виявитися і розвиватися креативність.

Таким чином, слідуючи думці Р. Стернберга, креативність можна розуміти як здатність деталізувати творчий продукт та надавати йому конкретну предметну форму.

Теорія креативної особистості А.Г. Маслоу. На переконання А.Г. Маслоу, темпи розвитку історичного процесу останнім часом значно прискорилися і людство переживає особливий історичний момент, зовсім несхожий на попередні. У суспільстві, стверджує дослідник, назріла необхідність у новому типі людини – креативній особистості, яку б зміни не лякали, а надихали, яка була б здатна до імпровізації, впевнена, мужня, духовно сильна, адаптивна у несподіваній, незнайомій ситуації. Отже, проблема креативності, на думку А.Г. Маслоу – це перш за все проблема креативної особистості (а не продуктів креативної діяльності, креативної поведінки і т.і.). Автор глибоко переконаний, що креативність може проявлятися у всьому, що робить людина: в її сприйнятті, установках, поведінці. Саме тому вона не може не впливати на контрактивну, когнітивну та емоційну сферу людини.

Креативність, за висновками вченого, є етапом натхненної творчості, процесом деталізації творчого продукту та надання йому конкретної предметної форми. Автор вважає, що концепція креативності та концепція здорової, самоактуалізуючої особистості наближуються одна до одної. Навчання творчості, чи, точніше, навчання через творчість, може бути надзвичайно корисним не стільки для підготовки людей до оволодіння

творчими професіями чи до виробництва продуктів мистецтва, скільки для створення доброї, гарної, хорошої людини³²³.

Не зважаючи на те, що дослідження креативності активно ведуться вже декілька десятиліть, накопичені дані не стільки прояснюють, скільки заплутують розуміння цього явища. Так, ще сорок років тому було запропоновано більше 60 визначень креативності, сьогодні ж їх вже неможливо злічити. При цьому деякі дослідники іронічно зазначають, що "процес розуміння того, що таке креативність, сам вимагає креативної дії"³²⁴.

У педагогічній літературі креативність тлумачиться як творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом чи її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості, що не завжди відображається в тестах інтелекту й академічних досягненнях. Креативність визначається не стільки критичним ставленням до нового з точки зору існуючого досвіду, скільки сприйнятливістю до нових ідей³²⁵.

В енциклопедії освіти зазначено, що креативність – це творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях, спілкуванні з іншими людьми³²⁶.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам розставити певні акценти у трактуванні базових понять нашого дослідження. Так, під творчістю ми розуміємо діяльність, результатом якої є щось нове, раніше не відоме, що створене на основі нагромадженого досвіду та формуванню знань, умінь та навичок. Основою для творчої діяльності більшістю дослідників визнається *креативність*. Дослідження креативності широко здійснюється у різних аспектах, але загальноприйнятого погляду щодо його змісту, сутності та структури поки що не має. Не зважаючи на усю різноманітність визначень креативності (як здатності породжувати оригінальні ідеї; відмовлятися від стереотипних способів мислення; здібності до постановки гіпотез; до породження нових комбінацій тощо) її сумарна характеристика полягає в

³²³ Поклад І.М. Креативність у концепції А.Г. Маслоу // Новый акрополь. Культурная ассоциация URL: <http://www.newacropolis.org.ua/ru/study/conference/?thesis=4960>

³²⁴ Креативность // Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия., 2005. С. 328-331.

³²⁵ Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

³²⁶ Енциклопедія освіти / за ред. В. Кременя. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

тому, що креативність – це *здатність створювати щось нове, оригінальне*.

Цікавою вважаємо й думку професора І. Мілославського³²⁷, який зазначає, що словом "креативний" називається не будь-яка творчість, а лише та, що не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату. Поняття ж "творчий" характеризується своїм вихідним значенням, що не розрізняє діяльність результативну і, навпаки, безрезультатну. Створення нового продукту вимагає не тільки творчої, але і одноманітної, рутинної, нудної роботи. Таким чином, поняття "креативність" позначає різну, але обов'язково і творчу діяльність, роботу на результат, заради створення кінцевого продукту.

Вважаємо, що креативність правильніше визначати не стільки як певну творчу здібність або їх сукупність, скільки як здатність до творчості. Ми розуміємо креативність як творчі можливості людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом або її окремі сторони. Це здатність породжувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

Отже, під *креативністю* будемо розуміти динамічну якість особистості, яка проявляється у будь якій сфері людської діяльності, характеризується спроможністю генерувати та впроваджувати нові ідеї, відмовлятися від шаблонів, яка розвивається в процесі творчої діяльності і характерна для представників різних професій. *Креативність* виявляється у швидкості, оригінальності, гнучкості, цілеспрямованості мислення і діяльності, наполегливості, багатій уяві, сміливості у прийнятті рішень тощо.

Розвиток креативності особистості розуміємо як процес внутрішніх кількісних і якісних змін її інтелектуальних, психологічних і духовних сил, що відбувається шляхом активності індивіда й забезпечується його творчою самореалізацією. Креативність притаманна більшості психічно здорових людей, але ступінь її розвиненості в кожного індивіда різна.

³²⁷ Мілославский, Игорь (2013). Говорим правильно по смыслу или по форме? URL: <https://booksdaily.club/nauchnye-i-nauchno-populjarnye-knigi/yazykoznanie/202234-igor-miloslavskii-govorim-pravilno-po-smyslu-ili-po.html>

5.2. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він має вміння генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних педагогічних ситуацій і задач, тобто володіти креативністю мислення. Ще В. Сухомлинський говорив, що немає людей більш допитливих, більш одержимих думками про творчість, як учителі. Педагогічна діяльність, яка є сплавом науки і мистецтва, за своїми компонентами передбачає творчість. А тому вчитель безумовно має бути креативною особистістю: високо компетентною, працездатною, вольовою, активною, комунікабельною, динамічною, впевненою в собі. І, що дуже важливо, здатною реалізовувати творчі ідеї у своїй професійній діяльності. А для цього, як зазначав І.А. Зязюн³²⁸, не можна чекати закінчення вищого педагогічного закладу освіти, щоб потім у практичній діяльності стати майстром, креативним педагогом. Потрібно саме у студентські роки набувати професіоналізму. Потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, зокрема креативності. Тому поняття педагогічної освіти означає не лише засвоєння знань, а й розвиток здібностей, формування професійних якостей і вмінь, що допоможуть настроїти особистість як інструмент педагогічного впливу на взаємодію з дітьми, батьками, колегами. Така система навчання складна і навчальними планами не завжди передбачена, проте сьогодні це найактуальніше завдання педагогічного ЗВО.

Дослідженню педагогічної творчості та особливостям підготовки до неї майбутніх учителів надається належна увага у дослідженнях В.А. Кан-Каліка, Н.В. Кічук, М.П. Лещенко, С.О. Сисоевої, Л.О. Хомич та ін. Так, зокрема, С.О. Сисоевою³²⁹ виділяються такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисливість; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності;

³²⁸ Зязюн, І.А., & Крамушенко, Л.В., & Кривонос, І.Ф. та ін. Педагогічна майстерність: підручник. Київ. Зязюн, І.А., & Сагач, Г.М. (1997). Краса педагогічної дії: навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу.

³²⁹ Сисоева, С.О. (2006). Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум.

цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я"; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури. Розроблений дослідницею перелік ознак педагогічної креативності можна використовувати для проведення їх оцінювання і самооцінювання майбутніми вчителями і вчителями-практиками, а також для розробки на цій основі програми самовдосконалення.

Отже, *педагогічна креативність* передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується низкою параметрів: швидкість (продуктивність) і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість. Під швидкістю (продуктивністю) думки розуміють кількість ідей, яка виникає за одиницю часу. Протилежна якість – малопродуктивність. Гнучкість думки характеризує здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати і в іншому. Це добре розвинута навичка переносу (транспозиції). Вона забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ, що вивчаються, до іншого, долати фіксованість методів вирішення, своєчасно відмовлятися від недосконалої гіпотези, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів. Протилежна якість – інертність. Оригінальність визначає здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень. Вона пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних під час послідовного логічного аналізу. Протилежна якість – традиційність. Допитливість розуміється як здатність дивуватися; відкритість та інтерес до усього нового. Протилежна якість – байдужість. Сміливість передбачає здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією. Протилежна якість – поміркованість.

На основі аналізу відповідної наукової літератури нами розроблено основні параметри, які характеризують педагогічну креативність:

здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності (креативність): швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу); здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності);

відчуття витонченості ідеї; здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового; здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією; здатність до гнучкого образного мислення, яке може проявлятися у конструюванні нової оригінальної наочності; гнучкість словесного мислення, яскрава образна мова, вміння "запалити" учнів своєю розповіддю; вибірковість до пізнання нового; пошуково-перетворюючий стиль мислення; творча фантазія, розвинене уявлення; проблемне бачення ситуації; здатність "порушувати спокій"; здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність; прагнення до винаходів, творчості; інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації; здатність самостійно приймати рішення; здатність швидко переключати увагу;

здатність постійно розвивати творчий педагогічний досвід, компетентність: бажання підвищувати професійну компетентність, отримувати нові знання, розвивати відповідні вміння, навички педагогічної діяльності; здатність швидко знаходити, набувати у творчих пошуках нові знання, розширювати свій професійний кругозір; уміння цілеспрямовано вивчати питання або проблеми, пов'язані із педагогічною діяльністю; почуття задоволення від збагачення досвіду педагогічної діяльності і водночас – творчого невдоволення рівнем досягнень, як умова подальшого зростання професійної компетентності;

здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності: стійка потреба у систематичному збагаченні досвіду педагогічної діяльності; здатність до самостійного формування глибоких і систематичних знань у процесі вирішення ключових навчальних та виховних проблем; уміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності на основі визначення мети й побудови відповідної до неї програми; здатність мобілізувати власний досвід, або швидко набувати додаткової компетентності з метою розв'язання важливої та складної педагогічної проблеми; почуття відповідальності при виконанні творчих професійних завдань.

На основі розроблених параметрів нами було проведено педагогічний експеримент з метою розвитку педагогічної креативності у майбутніх учителів початкової школи, в якому взяли участь здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти. Дослідження здійснювалося упродовж 2017-2022 навчальних років. Йому передувала розробка нових освітньо-професійних програм, орієнтованих передусім на підготовку вчителя до діяльності в умовах реформування початкової школи.

Починаючи з 2017 року зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні характеризується змінами, пов'язаними з реалізацією концепції "Нова українська школа". Зміни в системі загальної

освіти безпосередньо вплинули і на систему підготовки як практикуючих педагогічних працівників, так і майбутніх учителів, які наразі навчаються у закладах вищої освіти. Йдеться про підготовку вмотивованого, активного, креативного, критично мислячого учителя, готового до змін і педагогічних інновацій.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка зміст підготовки майбутнього вчителя початково школи за останні роки набув суттєвих змін. Відповідно до концептуальних засад Нової школи до змісту підготовки магістрів педагогіки було включено низку сучасних предметів, зокрема й спрямованих на розвиток креативності майбутнього вчителя: "Основи педагогічної творчості", "Розвиток креативного потенціалу учнів початкової школи", "Педагогіка партнерства у Новій українській школі" та інші.

Так, наприклад, курс "Основи педагогічної творчості» спрямований на розв'язання низки завдань професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації, зокрема: опанування системою знань про педагогічну творчість, логіку, основні елементи, етапи, методи формування творчої особистості вчителя та учнів. Метою вивчення курсу є розкриття закономірностей і специфіки творчої педагогічної діяльності вчителя, методики та технології організації творчої діяльності учнів в освітньому процесі, формування у студентів цілісної системи знань про творчість вчителя та учнів. Зміст курсу зосереджено на таких аспектах як сутність, специфіка та особливості педагогічної творчості, а також ознайомлення студентів із сутністю, ознаками, технологіями розвитку креативності особистості. Майбутні вчителі зіставляють класифікації та типології творчих особистостей, аналізують їх характерологічні особливості, вивчають сутність та ознаки креативності, дивергентного мислення як її основи, співвідносять поняття "креативність" та "інтелект", визначають умови перетворення діяльності педагога на творчу тощо.

Предметом вивчення навчальної дисципліни "Технології розвитку обдарованої особистості" є теорія і методика навчання обдарованої особистості; процеси та механізми становлення особистості як індивідуальності у житті, діяльності, спілкуванні, що забезпечують найбільш оптимальні способи її самореалізації у житті, конструктивну, компетентну, високо професійну реалізацію діяльності у якості її суб'єкта. Метою вивчення курсу "Технології розвитку обдарованої особистості" є підготовка вчителя початкової школи, який глибоко володіє теоретичними знаннями щодо проблеми обдарованості та може реалізувати їх у практичній діяльності. Основними завданнями вивчення цієї навчальної дисципліни є: ознайомлення студентів з основними підходами до розуміння сутності та природи обдарованості; оволодіння теоретичними

ідеями щодо різноманітності моделей, сфер та видів обдарованості; озброєння фахівців системою критеріїв ідентифікації видів та ознак обдарованості дитини різних вікових періодів; оволодіння майбутніми вчителями новітніми технологіями, спрямованими на виявлення, ідентифікацію та розвиток різних видів обдарованості.

Важливого значення у реалізації змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи та розвитку їх педагогічної креативності набувають *новітні технології навчання*. Так, достатньо ефективними виявилися такі: case-study, перевернутий клас, ментальні карти, методики розвитку креативності SCAMPER, "Bus, Bed, Bath", технології STEM-освіти та інші.

Однією з перспективних технологій навчання нами визначено *кейс-стаді*, що сприяє розвитку у студентів самостійності мислення, поєднує теорію і практику, сприяє розвитку критичної рефлексії, кращому розумінню теорії, вчить розв'язувати проблеми і практично їх аналізувати. Кейс-стаді у підготовці майбутнього вчителя початкової школи використовує опис (демонстрацію) та аналіз реальних педагогічних ситуацій з метою формування у студентів певного досвіду вирішення проблем у професійно-педагогічній діяльності. Вони аналізують запропоновану педагогічну ситуацію (відтворену на друкованих чи комп'ютерних носіях, представлену у вигляді драматизації або відео), визначають сутність проблеми, пропонують можливі рішення й обирають найпродуктивніші. Кейси базуються на реальному фактичному матеріалі або ж наближені до реальної ситуації.

Останнім часом дедалі більшої популярності набуває мультимедійне подання кейсів, що дозволяє поєднувати як текстову інформацію, так і відеозображення. Відеокейс дозволяє "перенести" студентів безпосередньо до запропонованих умов шкільного уроку, реалізуючи при цьому кілька функцій: демонстрація реальної ситуації, її методична ілюстрація, варіант поведінки вчителя, який можна проаналізувати з метою здобуття найкращих результатів. Використання відеокейсу на занятті дозволяє: занурити учасників навчання в реальну проблемну ситуацію, яка є типовою для майбутньої професійної діяльності; підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу за рахунок застосування активних методів навчання та візуалізації проблемної ситуації; легко адаптувати практичні ситуації до існуючих програм навчання за рахунок конкретності й стислості відеокейсів; виробляти практичні навички безпосередньо в навчальній аудиторії; обґрунтовувати різні теоретичні концепції для вироблення рішення проблемної ситуації, оскільки відеокейс не містить готового рішення чи відповідей на поставлені запитання; перенести акцент з передачі готових знань на

вироблення конкретних навичок та компетенцій, зробити заняття ненудним для його учасників, оскільки воно вміщує ігрові процедури.

Методика *"Перевернутий клас"* ґрунтується на прийнятті положення про те, що основне засвоєння нового матеріалу школярами відбувається вдома, а робота у класі зосереджується на виконанні вправ, додаткових завдань, проведенні лабораторних і практичних досліджень, індивідуальних консультацій тощо. Як показало експериментальне впровадження технології "перевернутого класу", мотивація студентів до оволодіння новим матеріалом підвищується, адже засвоєння значної частини навчальної інформації відбувається вдома, а на заняттях в аудиторії при співпраці з викладачем майбутні вчителі обмінюються своїми знаннями, створюючи при цьому "дискусійне поле". Нова роль вчителя у процесі використання пропонованої технології полягає в організації процесу колективного розв'язання навчальних проблем у класі. Учитель виступає в ролі наставника учнів, координатора пізнавальної діяльності; забезпечує активізацію навчальної діяльності в позаурочний час; здійснює індивідуальний підхід за рахунок вивільнення часу на уроці; підвищує свій рівень ІКТ-компетентностей; вирішує проблему "дефіциту часу" на уроці. Учні ж мають можливість навчатися в позаурочний час у власному темпі; їм доступні якісні електронні освітні ресурси; відбувається розвиток їх ІКТ-компетентностей, навичок самоосвіти, використання гаджетів як інструменту навчання; вони вчаться працювати в команді.

Методика розвитку креативності *SCAMPER* передбачає поетапний перелік змін, які можна здійснити в роботі над певним об'єктом. В її основу покладено спостереження, що "все нове – це гарно модифіковане відоме". Реалізація методики полягає в тому, щоб послідовно відповісти на запитання про модифікацію поставленого завдання: *Substitute* – замінити щось, наприклад, компоненти, матеріали; *Combine* – комбінувати, наприклад, з іншими навчальними предметами; *Adapt* – додати щось, наприклад, нові елементи (методики, вправи); *Modify* – модифікувати, наприклад, змінити форму проведення; *Put to Other Uses* – застосувати для чогось іншого, на іншому уроці; *Eliminate* – видалити частину, спростити до основного; *Reverse* – поміняти місцями, перевернути, знайти застосування в чомусь протилежному (наприклад, провести спочатку урок образотворчого мистецтва, на якому кожен учень щось малює – на уроці математики учні складають задачі за своїми малюнками – після цього сусід по парті складає задачу, користуючись вашим малюнком).

Сутність методики *"Bus, Bed, Bath"* полягає в тому, що вдалі ідеї можуть прийти до людини в будь-якому місці (в транспорті, в ванній і т.

д.) і в будь-який час. Головне завдання – не заважати цьому процесу, а дати думкам вийти на поверхню. Щоб вдало застосовувати цей метод, не потрібно намагатися терміново придумати рішення будь-якої проблеми в даному місці в даний момент. Необхідно діяти в певній послідовності: зануритися в проблему – визначити проблему – відійти від вирішення проблеми – повернутися до проблеми – зафіксувати ідею та обробити її. Метод дозволяє відкласти прийняття остаточного рішення на майбутнє, підключає підсвідомість до роботи над завданням, дає можливість через певний час повернутися до проблеми з нових позицій, допомагає здійсненню поставлених цілей. Принцип психологічного дистанціювання дозволяє значно ефективніше генерувати ідеї, витрачаючи при цьому менше зусиль. Досить ефективно спрацьовує у поєднанні із кейсовою методикою

Методика застосування *ментальних карт (або інтелект-карт)* заснована на положенні про те, що лінійне подання інформації у вигляді тексту не повною мірою використовує можливості нашого мозку, оскільки працює лише його ліва півкуля. Однак інформація запам'ятовується тим краще, чим більший обсяг кори головного мозку підключається до її сприйняття. Студентам пропонується написати в центрі листа ключове поняття, а всі асоціації, які треба запам'ятати, писати на гілках, що йдуть від головного слова. Ідеї можна також малювати. Створення такої карти допомагає придумувати нові асоціації, образ карти набагато краще запам'ятовується. При роботі з картами додатково включається кора правої півкулі головного мозку, що відповідає за сприйняття наочних і кольорових образів і творчу діяльність. Завдяки цьому візуалізована інформація сприймається набагато швидше і пам'ятається довше.

5.3. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ТРВЗ -ТЕХНОЛОГІЙ

Видатний китайський філософ Конфуцій ще понад 2400 років тому помітив таку залежність: "Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу, я пам'ятаю. Те, що я роблю, я розумію". Крізь віки ця мудрість дійшла до нас, підтверджуючи незамінну роль практичної діяльності людини в пізнанні світу. Саме тому сучасна освіта орієнтується не на просте запам'ятовування учнями певних абстрактних знань та дій, а на пошукову, дослідницьку діяльність, на розвиток самостійності мислення.

Сучасна освітня система потребує відходження від авторитарної педагогіки та впровадження інноваційних освітніх технологій, які б позитивно впливали на формування творчого потенціалу особистості, інтеграцію професійних знань, умінь та навичок. У результаті має сформуватися особистість, яка має свою точку зору, активно реагує на світ, творить та перетворює його.

Інтерес до інновацій виникає, коли суспільство незадоволене освітньою справою, коли навчання не задовольняє потреби часу. Дослідження у галузі педагогіки та психології засвідчують, що наявність самих лише знань ще не гарантує успішність навчання. Є традиційні форми навчання, де здобувач освіти засвоює інформацію, але, нажаль, не бере участь у творчому пошуку шляхів вирішення поставленої проблеми. Саме тому, у результаті якісних змін цінностей та потреб сучасного суспільства різко зросло значення творчої діяльності. Завдяки цьому почали з'являтися нові технології для розвитку особистості, її мислення та креативності.

Термін "технологія" з'явився у середині ХХ століття як запозичення із інженерно-технічної сфери, що окреслював сукупність методів, необхідних для здійснення процесу виробництва, а також як науковий опис способів певного типу і виду виробництва. В останній час в педагогічній лексикон міцно увійшло поняття педагогічної технології, яка часто розуміється як нові аудіовізуальні засоби навчання, програмове навчання, використання обчислювальної техніки в навчанні тощо^{330 331}.

³³⁰ Дубасенюк О.А. Технологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки: пошуки та перспективи // Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник /За ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: ЖДПУ, 2001. С. 4-12.

³³¹ Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема // Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. С. 8-15.

Частіше за все педагогічна технологія (від грец. τέχνη – мистецтво, майстерність, уміння; λόγος – слово, вчення) розуміється як спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, системно використувуваних в освітньому процесі на основі декларованих психолого-педагогічних установок, що приводить завжди до досягнення прогнозованого освітнього результату з допустимою нормою відхилення. Тобто, педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, надбання професійних умінь формування особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання³³². Зважаючи на вищезазначене у контексті системного підходу до освіти і навчання педагогічна технологія охоплює всі аспекти, елементи педагогічної системи – від постановки цілей до проектування всього дидактичного процесу і перевірки його ефективності³³³.

Педагогічні технології можуть відрізнятися за різними ознаками:

- за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції),
- за цілями і завданнями (засвоєння і закріплення знань, виховання та розвиток (вдосконалення) природних особистісних якостей),
- за можливостями педагогічних засобів (які засоби впливу дають кращі результати),
- за функціями вчителя, які він здійснює за допомогою технології (діагностичні функції, функції управління конфліктними ситуаціями),
- за тим, яку сторону педагогічного процесу "обслуговує" конкретна технологія і т.і.³³⁴

Загалом аналіз та досвід реалізації новітніх педагогічних технологій засвідчує, що всі вони не є самоціллю, однак дозволяють кардинально змінити навчальну й соціальну мотивацію студентів, розвинути їхню пізнавальну активність, самостійність та здатність до творчості, що, у

³³² Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. Види педагогічних технологій : URL: http://pidruchniki.com/17190512/pedagogika/vidi_pedagogichnih_tehnologiy

³³³ Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. Види педагогічних технологій : URL: http://pidruchniki.com/17190512/pedagogika/vidi_pedagogichnih_tehnologiy

³³⁴ Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема // Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. С. 8-15.

свою чергу, є важливою умовою формування їхньої професійної спрямованості³³⁵.

Педагогічна діяльність у всьому світі ставить досить високі вимоги до якості освітнього процесу і саме тому з'являються та впроваджуються такі технології навчання, які здатні підвищити ефективність освіти загалом і успішність особистості дитини зокрема, передбачають створення нестандартного продукту, вчать учнів мислити системно, творчо, розуміти єдність і протиріччя навколишнього світу, бачити і вирішувати проблеми. Саме до таких технологій належить ТРВЗ – теорія розв'язування винахідницьких задач, яку вважаємо перспективною у контексті нашого дослідження, хоча назвати її новою важко, оскільки з'явилася вона на початку 50-х років ХХ століття та досягла інтенсивного розвитку в 70-ті - 80-ті роки. У цей час розвиток цієї технології відбувався поза межами наукових досліджень, тому статті з цієї проблеми не рецензувалися, а замість повноцінної наукової дискусії здійснювалася активна громадська діяльність з популяризації ТРВЗ, публікація книг та проведення навчальних семінарів. Так, засновник технології особисто проводив заняття з ТРВЗ у 1948-1998 роках, а до 1970-х років навчання ТРВЗ відбувалося переважно на експериментальних семінарах. Тобто, у радянський період дискусія навколо ТРВЗ не виходила за межі закритої групи її творців.

Мета ТРВЗ в освіті – формування креативності, системного та критичного мислення, відповідних якостей творчої особистості, володіння нею прийомами та вміннями розв'язувати задачі. ТРВЗ як технологія є унікальним інструментом для пошуку оригінальних ідей та вирішення творчих проблем.

Творцем теорії розв'язування винахідницьких задач є відомий письменник-фантаст та винахідник Генріх Саулович Альтшуллер, автор ще однієї цікавої теорії – розвитку творчої особистості. Перші ідеї щодо ТРВЗ виникли в нього у 1946 році, коли він у віці 20-ти років вирішив створити щось таке, чого до нього не було. Перша публікація з цієї проблеми побачила світ у журналі "Питання психології" у 1956 році (у співавторстві із Рафаелем Шапіро), де були викладені основні ідеї ТРВЗ. А вже у 1961 році автор видав маленьку книжечку "Як навчитися винаходити", в якій розвивав ідеї ТРВЗ. У 1973 році з'являється нова книжка "Алгоритм винаходу", в якій були наведені 40 типових прийомів та таблиць усунення суперечностей, яка відразу набула популярності.

³³⁵ Левківський М.В. Інноваційні навчальні технології // Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник /За ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед.ун-тет, 2001. С. 12-18.

Спочатку ТРВЗ створювався для вирішення винахідницьких задач у технічних системах. Сьогодні ТРВЗ використовується для вирішення завдань в різних галузях, наприклад: бізнес, природничі науки, педагогіка, література, мистецтво. Послідовником Альтшуллера став Михайло Наумович Шустерман, яким ТРВЗ було впроваджено спочатку в шкільну роботу, а пізніше і в дошкільні заклади освіти. Технологію Альтшуллера протягом тривалого часу з успіхом використовували у роботі з дітьми на станціях юних техніків, де і з'явилася її друга частина – творча педагогіка, а згодом і новий розділ ТРВЗ – теорія розвитку творчої особистості.

ТРВЗ-педагогіка, як науковий і педагогічний напрям, сформувалася в нашій країні наприкінці 80-х років ХХ ст. У 70-80-ті роки ТРВЗ широко впроваджували в школах і училищах, а з 1987 р. – і в дитячих садках. Нині ТРВЗ успішно розвивається в освітніх закладах Києва, Полтави, Харкова, Рівного, Луганська та інших міст України. Її мета – формування сильного мислення та виховання творчої особистості, підготовленої до вирішення складних проблем у різних галузях діяльності. Основна ідея педагогічної системи, заснованої на ТРВЗ – "Вчися мислити сміливо!" Той, хто хоча б один раз зіткнувся з ТРВЗ, не тільки починає інакше мислити і вирішувати поставлені завдання, але й значно змінює своє ставлення до світу.

Г. Альтшуллер зазначав, що між звичайним та творчим мисленням є суттєві відмінності, які стосуються багатьох аспектів³³⁶ (див. табл. 1).

Сутність ТРВЗ-педагогіки полягає у тому, що: основний зміст навчання являє собою процес пошукової, винахідницької діяльності; ключом до творчого мислення є виявлення і розв'язання протиріч; до освітнього процесу включаються основні й доступні дітям типи проблем; для виявлення протиріч застосовується система ігрових і казкових завдань; використовуються оригінальні методи розвитку пізнавальних і творчих здібностей; у розвитку пошукової активності дітей використовується системний підхід.

Крім навчання творчої діяльності, до завдань ТРВЗ-педагогіки входить ознайомлення учнів з прийомами розвитку творчої уяви, розвиток умінь і навичок розв'язання винахідницьких завдань.

Технологія ТРВЗ зорієнтована на розвиток системного мислення дитини, її творчих здібностей. Основне її завдання – навчити дитину вирішувати проблеми різного рівня складності з використанням винахідницьких завдань. Автор обґрунтовує і класифікує творчі завдання за рівнями складності. Основна ідея технології розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) полягає в тому, щоб переводити завдання з нижчого рівня складності на вищий. Для її успішної реалізації треба

³³⁶ Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука, 1979. 103 с.

навчити дитину виявляти проблеми, з'ясовувати, чому легкі завдання вирішуються просто, а важкі – складно. Це є запорукою того, що вихованці поступово привчаються "звужувати пошукове поле": вони вміють трансформувати складні завдання на прості, бачити й вирішувати суперечності.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика звичайного та творчого мислення

<i>Звичайне мислення</i>	<i>Творче мислення</i>
Тенденція до полегшення, спрощення вимог задачі.	Тенденція до ускладнення вимог задачі.
Тенденція до ухиляння від складних кроків.	Прагнення йти шляхом поглиблення складності.
Уявлення про об'єкт нечітке, зосереджене на об'єкті-прототипі.	Уявлення про об'єкт чітке, спрямоване на пошук ідеального кінцевого варіанта.
Уявлення про об'єкт однобічне, поверхове.	Уявлення про об'єкт "об'ємне". Охоплює одночасно його підсистему й надсистему, до яких він належить.
Уявлення про об'єкт без бачення його розвитку.	Об'єкт бачиться в історичному розвитку: у минулому, сьогодні й майбутньому, якщо буде збережена лінія розвитку.
Уявлення про об'єкт "жорстке".	Уявлення про об'єкт "пластичне", легко піддається змінам у просторі й часі.
Пам'ять підказує близькі, а тому слабкі аналогії.	Пам'ять підказує далекі (а тому сильні) аналогії, причому запас інформації постійно поповнюється за рахунок добору принципів, прийомів.
Бар'єр спеціалізації з часом стає все вищим	Бар'єр спеціалізації постійно руйнується
Рівень управління мисленням не зростає.	Мислення стає все більш керованим: дослідник оцінює розвиток мислення, відхиляє невдалі варіанти, легко здійснює розумові експерименти.

Розв'язання цих задач Генріх Альтшуллер вбачав у *принципах*, що лежать в основі ТРВЗ:

- принцип суперечності, де сильне рішення долає суперечність;
- принцип конкретності, сильне рішення яке враховує особливості конкретних проблемних ситуацій;

– принцип об'єктивності законів розвитку систем, сильне рішення співвідноситься з об'єктивними законами, явищами та закономірностями.

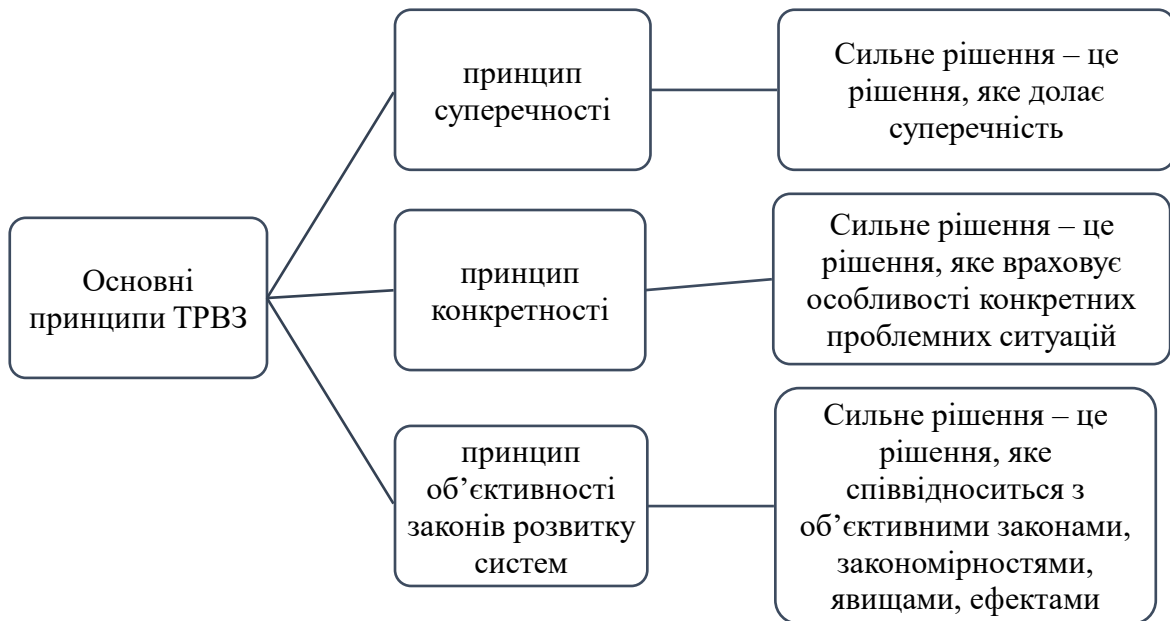


Рис. 1. Основні принципи ТРВЗ

Особистість, яка оволодіває технологією ТРВЗ, набуває конкретного досвіду вирішення проблем.

Автор класифікує творчі завдання за рівнями складності (їх є 5). Вважає, що завдання бувають різними і їх неможливо розв'язати взагалі. Спочатку треба з'ясувати, чому прості завдання вирішуються легко, а важкі – складно. Так було виокремлено *5 рівнів творчих завдань*:

1. Завдання, під час розв'язання яких використовують призначені для цього засоби. Знаходять їх у межах однієї вузької спеціальності, обравши одне рішення кількох загальноприйнятих і очевидних варіантів. Сам об'єкт при цьому залишається без змін.

2. Завдання, розв'язання яких вимагає певної видозміни об'єкта. При цьому з десятків варіантів доводиться обирати оптимальний. Засоби розв'язання таких завдань належать до однієї галузі техніки.

3. Завдання, розв'язання яких приховане серед сотень неправильних, оскільки об'єкт, що вдосконалюється, має бути значно змінений. Прийоми розв'язання таких завдань знаходять в інших галузях техніки.

4. Завдання, у процесі розв'язання яких об'єкт, що вдосконалюється, змінюється повністю. Пошук рішень, як правило, відбувається не у сфері техніки, а в сфері науки.

5. Завдання, розв'язання яких досягається зміною всієї технічної системи, до якої належить об'єкт, що вдосконалюється. Кількість проб і

помилки за таких обставин зростає до сотень тисяч і мільйонів. Здебільшого засоби розв'язання завдань цього рівня знаходяться за межами тогочасних можливостей науки. Тому традиційно розв'язанню винахідницького завдання передують наукове відкриття.

Щоб ефективно розв'язати винахідницьку задачу, потрібно її перевести з високого рівня до нижчого: наприклад, якщо завдання четвертого чи п'ятого рівня перевести на перший чи другий, спрацює для такої ситуації механізм їх розв'язання. Головне вміти швидко перетворювати "складне" завдання на "просте".

Сучасна ТРВЗ-педагогіка включає в себе курси, розраховані на вікові групи від дошкільнят до студентів і дорослих фахівців. Особливістю роботи з кожною віковою групою є вибір об'єктів винахідницької діяльності, відповідних віку.

Відмінністю від відомих засобів проблемного навчання є використання світового досвіду, накопиченого в сфері створення методів вирішення винахідницьких завдань, перероблений і узгоджений з цілями педагогіки. Ця теорія унікальна, вона не є збірником окремих прийомів дій та навичок, це спроба створити метод, завдяки якому можна вирішувати багато завдань, знаходити нові ідеї та постійно перебувати у стані творчості. Це універсальна методична система, яка дозволяє поєднувати предметно-пізнавальну діяльність з розвитку мислення та з методами активізації, творче вирішення соціальних та педагогічних завдань.

ТРВЗ-технології складаються з таких компонентів:

1. *Рішення відкритих завдань.* У школі вчать вирішувати завдання, в яких чітко сформульовано умову, є невідоме і конкретний спосіб вирішення. У житті, часто, все не так однозначно: доводиться стикатися з інформацією, яка може зовсім не знадобитися для вирішення завдання, варіантів знаходження невідомого може бути декілька і потрібно вибрати найбільш вдалий, а відповідь може бути зовсім не прогнозована. Вирішенню таких "відкритих завдань" не вчать у школі, цим займається ТРВЗ - педагогіка.

2. *Формування творчої уяви.* Сьогодні прихильники ТРВЗ-педагогіки з упевненістю заявляють, що винахідником може стати будь-яка людина, починаючи від програміста і закінчуючи домогосподаркою. І це не порожні слова. ТРВЗ-педагоги володіють конкретними прийомами, що допомагають розвивати творче, креативне мислення.

3. *Подолання психічної інерції.* Коли ми підходимо до вирішення поставленого завдання, наша послужлива пам'ять відразу нав'язує нам звичні відпрацьовані стереотипи знаходження відповіді. Саме це і

прийнято називати психічної інерцією, подолати яку допомагають методи розвитку творчої уяви, що використовуються в роботі ТРВЗ-педагогами.

4. *Розвиток асоціативного та системного мислення.* Як це не парадоксально, але саме асоціації допомагають робити відкриття. Для розвитку асоціативного мислення, передусім, треба звільнитися від стереотипів і кліше у свідомості, а надалі необхідно розширювати сферу асоціацій і на останньому етапі потрібно працювати над побудовою необхідних асоціацій.

З метою вивчення стану сформованості креативності у майбутніх учителів музики, нами було проведено діагностувальний етап педагогічного експерименту. Експериментальна робота здійснювалася на базі Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. В опитуванні взяли участь студенти магістратури спеціальності 014 Середня освіта / Середня освіта (Музичне мистецтво та художня культура).

Мета експериментальної роботи полягала у вивченні рівня сформованості креативності у майбутніх учителів музики та визначенні ефективності використання елементів ТРВЗ – технологій в освітньому процесі їх підготовки.

Дослідно-експериментальна робота із розвитку креативності у майбутніх вчителів музики включала констатувальний та формувальний етапи.

На першому – констатувальному – етапі було проведено первинну діагностику рівня сформованості креативності у майбутніх вчителів музики.

На другому – формувальному – етапі перевірялася ефективність методики розвитку креативності майбутніх учителів музики шляхом використання елементів ТРВЗ – технологій в освітньому процесі.

Методи діагностики креативності відбиралися відповідно до спеціальності майбутніх учителів: спостереження за освітнім процесом, анкетування майбутніх вчителів музики, опитування.

Вивчення рівня сформованості креативності у майбутніх вчителів музики здійснювалося на констатувальному етапі. У ньому взяли участь студенти першого курсу Житомирського державного університету імені Івана Франка спеціальності 014 Середня освіта / Середня освіта (Музичне мистецтво та художня культура). На цьому етапі експерименту вирішувалися такі завдання:

1. Відібрати діагностичні методики для оцінки рівня сформованості креативності у майбутніх учителів музики.

2. Виявити рівень сформованості креативності у майбутніх учителів музики.

3. Розробити методику розвитку креативності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної підготовки.

На початку експерименту нами було проведено опитування з метою вивчення стану розуміння студентами поняття "креативність вчителя музики", їх ставлення до необхідності сформованості у вчителя достатнього рівня креативності. Респондентам було запропоновано дати відповідь на такі запитання:

- 1) Як ви розумієте поняття "креативність"?
- 2) Як ви розумієте поняття "креативність вчителя музики? "
- 3) У чому, на вашу думку, полягає "креативність вчителя музики? "
- 4) Яку роль відіграє "креативність" у діяльності вчителя музики?
- 5) Якими рисами повинен володіти креативний вчитель музики?
- 6) Чи вважаєте ви себе креативною особистістю?

На основі опрацювання відповідей, з'ясувалося, що студенти мають певне уявлення про креативність особистості. Майже всі опитувані підкреслили важливість креативності для власного саморозвитку та вважають її важливим показником сучасного вчителя музики. Вони вважають, що вчитель креативний тоді, коли проявляє свою власну індивідуальність, може зацікавити аудиторію, використовує цікаві методи та прийоми у своїй роботі. При цьому слід констатувати, що студенти, на жаль, не розрізняють поняття "творчість" та "креативність".

Для визначення рівня сформованості креативності у майбутніх учителів музики їм було запропоновано пройти опитування, результати якого було опрацьовано за методикою Смірнова. Суть методики – на основі самооцінювання студенти повинні були оцінити прояви у себе креативності за шкалою від 1 до 5, де 0 – взагалі не проявляється ця здатність, 3 на середньому рівні, 5 максимально.

Якісний аналіз результатів оцінки ознак креативності здійснювався на основі побудованої таблиці, де велика увага зверталася на величину різниці відносних частот і на рівень сформованості того чи іншого показника креативності. Результати опитування представлені у таблиці 2.

Результати опитування свідчать про наявність у майбутніх учителів музики низки якостей, які можуть бути визнані проявами креативності: здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового; здатність самостійно приймати рішення; інтерес до імпровізації; прагнення до творчості. Однак для майбутнього вчителя музики цих якостей недостатньо для творчого здійснення педагогічного процесу, оскільки для педагога важливими є здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, проблемне бачення ситуації, пошуково-перетворюючий стиль мислення. А саме ці якості у майбутніх учителів поки не набули

необхідного розвитку, що потребує певної корекції освітнього процесу їх підготовки.

Таблиця 2

Показники креативності у студентів експериментальної групи

<i>№/n</i>	<i>Показник креативності</i>	<i>Відносні частоти</i>
1.	Здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового	0,75
2.	Здатність самостійно приймати рішення	0,74
3.	Інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації	0,72
4.	Прагнення до винаходів, творчості	0,71
5.	Творча фантазія, розвинене уявлення	0,70
6.	Здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність	0,70
7.	Здатність швидко переключати увагу	0,70
8.	Швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу)	0,65
9.	Здатність "порушувати спокій"	0,64
10.	Здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності)	0,60
11.	Здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з одної ідеї на іншу	0,60
12.	Вибірковість до пізнання нового	0,60
13.	Здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією	0,58
14.	Проблемне бачення ситуації	0,58
15.	Пошуково-перетворюючий стиль мислення	0,56

На завершення вивчення стану сформованості креативності у майбутніх учителів музики було використано малюнковий тест Торенса. Цей тест складається з трьох завдань – субтестів, які дозволяють визначити рівень сформованості таких ознак креативності як гнучкість, оригінальність, швидкість (легкість), розробленість ідеї.

Відповіді на всі завдання даються у вигляді малюнків і підписів до них. Час виконання завдання обмежений, оскільки креативність передбачає швидкість мислення. Художній рівень виконання в малюнках не враховується.

Діагностування майбутніх учителів музики на визначення первинного рівня сформованості креативності, свідчить про те, що переважає частка з середнім рівнем сформованості креативності (46,2 %), лише менша частина студентів (34,6 %) з високим рівнем та п'ять студентів (19,2 %) з низьким рівнем сформованості креативності. Для студентів характерними є середня творча продуктивність, здатність недостатньо розробляти вигадані ідеї.

Таблиця 3

Результати діагностування майбутніх учителів музики на визначення рівня сформованості креативності на основі системи завдань, розробленої відповідно до Тесту творчого мислення Торренса

Рівні сформованості креативності	Кількість студентів, абсолютне значення	Кількість студентів, %
Високий рівень	9	34,6%
Середній рівень	12	46,2%
Низький рівень	5	19,2%
Загальна кількість	26	100%

Частина студентів, що має високий рівень сформованості креативності (34,6 %), можуть самостійно творчо мислити, створюючи нові унікальні продукти діяльності, відкривати нові знання (яким притаманна новизна, характерна насамперед для суб'єкта діяльності); їхнім відповідям притаманна статистична рідкість.

Встановлено, що студенти (19,2 %), що відповідають низькому рівню сформованості креативності, важко знаходять рішення поставленої проблеми шляхом узагальнення власного досвіду, недостатньо оригінальні у власних судженнях, не вміють детально розробляти те чи інше рішення проблеми.

Аналіз результатів проведеного дослідження щодо визначення рівня сформованості креативності у майбутніх учителів музики показав, що креативність їм певною мірою притаманна, однак для вчителя музики рівень креативності недостатній і має бути розвинений за допомогою відповідних форм та методів в освітньому процесі.

Нами було розроблено методику розвитку креативності майбутніх учителів музики засобами ТРВЗ-технологій, деякі елементи якої представлені нижче.

Формування креативності у майбутніх вчителів музики тісно пов'язане з розвитком процесів активізації каналів сприйняття, генеруванням творчих ідей, формуванням творчої інтуїції, продуктивності та оригінальності. В освітньому процесі окреслений підхід передбачає

спрямованість і керованість творчих процесів. Саме така діяльність вчителя музики вимагає застосування методів та прийомів активізації креативності у студентів, розроблених у ТРВЗ – технологіях.

Вивчення особливостей включення прийомів ТРВЗ в навчальне заняття має відбуватися комплексно, як і сам процес їх використання. У студентів формується так зване "трізовське" мислення, а саме вміння виявляти та розв'язувати протиріччя, що поступово переходить у півсвідомість студента. ТРВЗ-технології допомагають розв'язувати такі питання як створення сприятливих умов для формування креативності в кожного студента, його саморозвитку в освітньому процесі. Заняття з використанням таких форм та методів, дозволяють залучити студентів до діяльнісного розв'язання завдань і проблем, ставлять їх в позицію причетності до подій, допомагають у самоствердженні та формують вміння робити вибір, врівноважуючи його свідомою відповідальністю.

Вважаємо, що у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики доцільно використовувати низку методів та прийомів ТРВЗ-технологій, які охарактеризуємо далі.

1) *Модель "Морфологічний ящик / скарбничка / кошик"* слугує для збору та аналізу інформації за заданими ознаками, виявлення суттєвих та несуттєвих ознак й зв'язків досліджуваного явища. Це прийом організації індивідуальної та групової роботи студентів на початковій стадії заняття, коли відбувається актуалізація наявних у них знань. Дозволяє з'ясувати все, що знають студенти з обговорюваної теми. Ця модель універсальна і може бути використана під час вивчення різних освітніх компонент.

Наведемо приклад складання скарбнички слів на етапі актуалізації знань під час моделювання уроку музики. На дошці можна намалювати значок кошика, в якому умовно буде збиратися все те, що студенти знають разом про тему, що вивчається. Процес наповнення кошика відбувається у кілька етапів. На *стадії виклику* формулюється пряме запитання, що дозволяє з'ясувати рівень знань здобувачів з певної теми. Далі кожен студент по колу називає якесь одне зведення, або факт, при цьому не повторюючи раніше сказане. У кошик ідей можна "скидати" факти, імена, дати, поняття, назви творів. На *стадії осмислення* в ході обговорення отримані відомості зв'язують у логічні ланцюжки та обґрунтовують.

Наприклад: студентам пропонується зібрати повний кошик фактів, імен, подій, пов'язаних з темою, що вивчалася попередньо: Бетховен, Джульєтта, класична музика, "Фіделіо", опера, композитор, "Місячна соната", Віденська школа... Всі відповіді записуються. Після цього студенти мають за цими словам скласти речення, оповідання:

- Людвіг ван Бетховен – німецький композитор, представник "Віденської класичної школи";

- Бетховен – ключова фігура класичної музики в період між класицизмом і романтизмом;
- "Фіделіо" – єдина опера Бетховена, одна з найзначніших явищ музично-драматичного мистецтва 21 ст.;
- у Бонні була написана "Місячна соната", яку Бетховен присвятив Джульєтті.

2) *Кола Луллія*, методичний прийом, спрямований на морфологічний аналіз. Раймунд Луллій, каталонський філософ, письменник і богослов XIV століття, створив пристосування, яке являє собою кілька кіл різного діаметру, нанизаних на загальний стрижень. Усі кола поділені на однакову кількість секторів. Кола рухомі. На них закріплюється стрілка. За допомогою Кругів Луллія можна закріплювати та систематизувати знання про музичні інструменти, прослухані музичні твори. Вони дозволяють полегшити знайомство та закріпити знання про інструменти симфонічного оркестру, наприклад з музичної дитячої опери М. Лисенка "Коза-дереза".

Наприклад у розділі музично-ритмічні рухи використовується таке коло Луллія: перше кільце – казкові герої, друге кільце – рухи у вигляді символів – розкрутивши обидва кола, виконати рух у характері героя.

3) *Прийоми фантастичного перетворення об'єктів*. Це типовий прийом фантазування, створений Г. Альтшуллером задля активізації розумової діяльності людей, що займаються винахідництвом. У підготовці майбутнього вчителя музики може бути спрямований на придумування нових фантастичних музичних інструментів. Комбінування Кругів Луллія і прийомів фантастичного перетворення об'єктів можна створювати фантастичні ситуації із прогнозуванням результату таких змін. Наприклад, при закріпленні та актуалізації знань про музичні інструменти необхідно розкрутити кола та скласти поєднання об'єктів (їх ознак, частин) з тих, що попадуть "під стрілочку".

- Чия це частина?
- Де цей інструмент має таку частину?
- Якщо чарівник поєднує разом ці частини, який інструмент вийде?

Придумай йому назву.

- Знайди об'єкт, виготовлений з такого ж матеріалу?

4) *Морфологічний аналіз*. Цей метод запропоновано у 30-х роках XX століття швейцарським астрофізиком Ф. Цвіккі на основі Кіла Луллія. Суть метода схожа на Кола Луллія, однак розумові операції здійснюються за допомогою таблиці, де за вертикаллю та горизонталлю виставляються певні показники. За горизонталлю ставимо картинки пори року, тварин чи птахів, за вертикаллю – музичні твори або героїв опер, пісень. Необхідно заповнити клітинку перетину. Так студенти, працюючи в команді, легко згадують назву пісні чи опери, розмірковують про можливий характер

музики. Завдяки цьому методу на заняттях студенти із задоволенням експериментують над знайомими героями пісень та музичних творів і вигадують нові образи, надають їм невластивих рис характеру (виправляють погане, шкідливе) і передають це у сюжетному малюнку, колажі гумористичного характеру.

Цей метод доцільно використовувати, коли потрібно створити новий музичний інструмент для певного сюжету або казку-шумівку. Так, за горизонталлю картинки із зображенням предметів, за вертикаллю – зображення предметів, якими можна заповнити взяті нами різні за видом ємності. На перетині осей координат виходить новий інструмент. Результат - вигадується назва нових музичних шумових інструментів (наприклад, коробочка + гудзики = корпуг, пляшка + бусинки = бут бус). Так розвивається не тільки креативність, а й фантазія, творча уява. Тобто студенти вчаться не тільки давати велику кількість варіантів відповідей у межах заданої теми, а й самостійно здійснювати їх оцінку та обирати найцікавіші рішення. Необхідно також вчити їх деталізувати найвдаліші ідеї.

5) *Метод "Чарівна доріжка"* ефективно використовується при вивченні освітньої компоненти "Теорія та методика музичного виховання" у розділі "Слухання музики". За допомогою цього методу активізується словниковий запас, музиканти починають розмірковувати про характер, зміст музичного твору, про засоби музичної виразності.

Наведемо фрагмент заняття з використанням цього прийому.

- Ми з вами прибули на станцію "Розповідіно", як ви вважаєте, чому вона так називається? Правильно, здогадалися, на цій станції ми складатимемо розповідь про музику, а в цьому нам допоможуть картинки-помічники, ви бачите їх на дошці. Пройдемо сходами і багато дізнаємося.

Робота за схемою (1 варіант): виконавці – про голоси та інструменти; маски – про настрій; кінь та черепаха – про темп; ведмідь з кулькою – про висоту голосу; композитор – про авторів.

Робота зі схемою (2 варіант): кит – жанр музики; регістр - про звуковисотність; лад – про настрій; темп – про швидкість звучання; динаміка – про гучність звучання;

Майбутні вчителі музики оволодівають цією методикою з великим інтересом, освоюють запропоновані алгоритми та успішно застосовують їх у самостійній навчальній діяльності, що дозволяє забезпечити творче застосування здобутих знань, сприяє підвищенню активності та мотивації учнів, надає дітям можливість успішної самореалізації.

б) *"Створи паспорт"*. Цей прийом використовується для систематизації, узагальнення здобутих знань; для виділення суттєвих та несуттєвих ознак досліджуваного явища; для створення короткої

характеристики поняття, що досліджується, порівняння його з іншими подібними поняттями.

Обов'язково створюємо паспорт на композиторів, інструменти, музичні стилі, твори, з якими познайомилися під час уроків. Це універсальний прийом складання узагальненої характеристики за певним планом.

Опорні слова на початку заняття обирають самі ж студенти.

Наприклад: на основі вивчення музичних творів В.А. Моцарта.

1. Ім'я – Лакрімоза;
2. Автор – В.А. Моцарт;
3. Прописка – 7 частина з "Реквієму";
4. Де служить – у церкві, костелі;
5. Особливі прикмети – траурне, звучить латинською мовою, виконується змішаним хором у супроводі оркестру.

За складеними паспортами можна провести вікторини з двома авторами, для цього переміщуються ліві та праві частини паспорта та пропонується відновити їх. Складаються казкові листи, в яких описуються події, що відбуваються з героєм, але не називається його ім'я, завдання для студентів – назвати героя, автора та твір.

7) *Метод "Мозковий штурм"*³³⁷ один з найпопулярніших і найвідоміших методів колективної творчості та активізації розумової діяльності, запропонований американським інженером А. Осборном. Приклад використання такого методу – гра "Що? Де? Коли? ".

Суть мозкового штурму полягає у спільному пошуку варіантів вирішення проблем, переважно на основі інтуїції з подальшою експертизою ідей. При цьому заохочуються несподівані та фантастичні пропозиції. Метод дозволяє уникнути інерційного спрямування пошуку, активізує асоціативні здібності людини.

У результаті навчання на основі методу мозкового штурму у майбутніх учителів музики з'являється бажання обговорити цікаву ідею з іншими. У бесіді активно використовуються висловлювання на кшталт: "Давайте подумаємо разом...", "А як зробити, щоб...", "Що станеться, якщо...". При цьому студенти привчаються вислуховувати різні варіанти відповідей, конструктивно обговорювати проблеми, що виникають; висувати безліч різноманітних ідей, оцінювати ідеї з різних точок зору та вибирати найбільш продуктивні.

³³⁷ Хвостенко Тетяна. Мозковий штурм або мозкова атака як розповсюджений прийом генерування нових ідей: стаття 2013. URL: <http://iqholding.com.ua/articles/mozkovii-shturm-abo-mozkova-ataka-yak-rozprovsiudzhenii-priiom-generuvannya-novikh-idei>

Цей метод ще називається інакше як метод спроб і помилок. При цьому помилки не засуджуються, а усуваються шляхом перевірки дослідним шляхом. Може використовуватися на музичному занятті як для активізації розумових операцій, так і для розвитку асоціативних зв'язків, як групове так і індивідуальне обговорення різноманітних проблемних ситуацій.

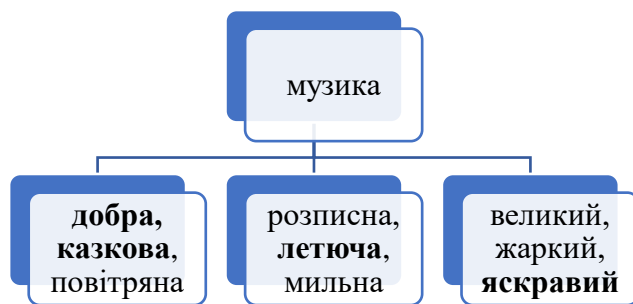
Наприклад, треба вигадати незвичайну музику, а музичних інструментів немає. Як бути? Що робити? Зрозумівши завдання, студенти по черзі висувають ідеї, оцінюють їх, і якщо вони не сподобались, відкидаються та висуваються нові.

Наприклад, підбирається звучання музичного інструменту до якогось предмета або явища (шурхіт листя, цокання годинника, музика дощу, дзвін краплі). Головне в тому, щоб музиканти самі могли висувати різні, навіть найнеймовірніші та нереалістичні ідеї та рішення.

7) *Метод "Фокальних об'єктів"*³³⁸ створив у 1923 р. професор Берлінського університету Еміль Кунце, в 50-х рр. ХХ ст. його удосконалив Чарльз Вайтинг у США. Метод відзначається простотою і значними, практично необмеженими можливостями пошуку нових точок зору щодо вирішуваної проблеми. У методі використовуються асоціативний пошук і евристичні властивості випадковості. Призначення методу фокальних об'єктів – зміна заданого об'єкта, що у "фокусі" уваги (звідси і назва методу) через встановлення асоціативних зв'язків із ознаками інших об'єктів ("випадковими"). У результаті фантазування виходять об'єкти, що мають незвичайні властивості. Обов'язковим є аналіз практичного застосування отриманих проєктів: "А де можна використовувати такий об'єкт? Навіщо він може знадобитися? Чим новий, вдосконалений об'єкт кращий за колишній?".

Цей метод дуже цікавий для активізації мислення, розширення словникового запасу. Вибирається предмет, який необхідно вдосконалити чи додати інші звичайні і незвичайні властивості. Наприклад, з книги на будь-якій сторінці вибирається 3-4 перших іменника, що записуються на дошці. Напроти кожного іменника записуються прикметники, які асоціюються з цими іменниками: "фея – добра, казкова, повітряна", "кулька – розписна, летюча, мильна", "вогник – великий, жаркий, яскравий". Потім іменники стираються, залишаються тільки прикметники, які переносяться на обраний нами фокальний об'єкт (об'єкт у фокусі), у нашому випадку "Музика".

³³⁸ Метод фокальних об'єктів Режим доступу:
<https://sites.google.com/site/menedzmentbila/metod-fokalnih-ob-ektiv>



У результаті може вийде "Музика-красива, добра, яскрава". Однак з іншими, навмання обраними об'єктами, можливий і зовсім інший результат "Музика холодна, зламана, кругла". Тому важливо обговорювати поєднання нетипових ознак.

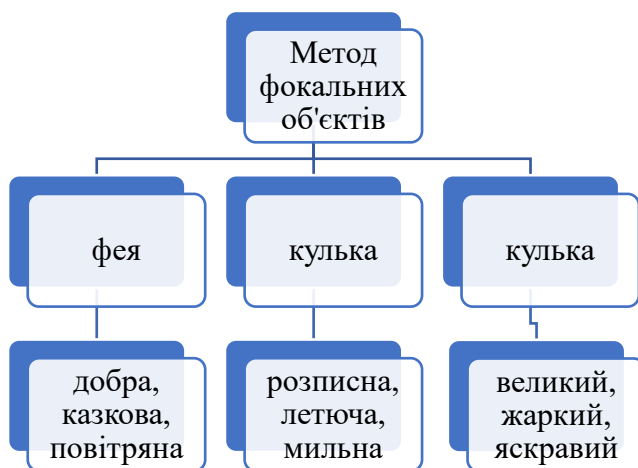


Рис. 2. Метод "Фокальних об'єктів"

Цей метод дуже ефективно використовується у розділі "Слухання музики", коли важко підібрати слова для характеристики музичних творів. Описана методика активізує словниковий запас, діти починають розмірковувати, фантазувати на основі незвичайних ознак, розмірковувати про характер та зміст музичного твору, вигадувати історії з поясненням нетипових властивостей та практичною значимістю даної властивості.

8) *Системне порівняння за картинками*. Сприйняття музики – провідний вид музичної діяльності на уроці музики, яка заснована на здатності чути, переживати музичний зміст як художньо-образний відбиток дійсності. Синтез процесів сприйняття музики та живопису, а також робота зі складання творчих оповідань по картині справа вже звична. Можна порівняти картину та музичний твір.

Етапи побудови заняття:

1. Розглядаються обидва твори, що складаються із взаємозалежних об'єктів (сприйняття картини, прослуховування музичного твору).

2. Уточнюються діючі об'єкти та його основні характеристики (у картині – зображені об'єкти, у музичному творі – звучання окремих інструментів).

3. Береться основна система, яка вимагає порівняння, і по черзі в ній знаходяться об'єкти для порівнянь (накладання об'єктів першої системи (музичного твору) на об'єкти другої системи (картини)).

Зупинимося докладніше на прикладі знайомства з музикою Е. Гріга "Ранок" та картиною "Ранок весни" В. Кудревича. Мета – створення умов для опису пейзажу на основі порівняння тембрів музичних інструментів.

Студенти уявляють, що вони потрапили до картини. Розповідають, що вони там можуть почути. Потім їм пропонується за допомогою музики Е. Гріга "Ранок" спробувати звуки різних музичних інструментів перенести на картину. Чим можна уявити звуки флейти? Гобоя? Усього оркестру? Пропонуються різні порівняння:

- звуки флейти ніжні, як перші промені сонця;
- мелодія гобою, як дерево, що гойдається;
- оркестр звучить, як ліс, що темніє вдалині.

Різновидом цього методу може бути поєднання раніше запропонованого варіанта роботи з картиною і музичним твором з наступним вираженням почуттів, переживань на малюнку. Картина О. Барановського "Мелодії осені" та музика А. Вівальді "Осінь. Пори року" сприяли усвідомленню виразності сенсу музичної мови, почути мелодії дзвінкої чистоти та урочистості у передсвітанковій природі останніх днів золотої осені.

8) *Метод "Синектика. Емпатія"* розроблений У. Гордоном (США) у середині 20 століття. Сутність методу полягає в тому, щоб незнайоме зробити знайомим, а звичне – чужим. В основі такої роботи лежать прийом емпатії – особистісного уподібнення, здатності людини ототожнювати себе з будь-ким або чимось, вміти співпереживати.

Цей прийом досить вдало можна застосовувати на музичних заняттях. Студенти можуть у рухах перетворюватися:

- на клоунів сумних та веселих у п'єсі Д. Кабалевського "Клоуни";
- на сміливця, який подолав усі перешкоди наїзника у п'єсі "Сміливий наїзник" Шумана;
- на весняну радісну пташку у п'єсі П. Чайковського "Жайворонок".

Студент показує нескладні рухи і каже, що він відчуває, музика при цьому діє на весь організм, а він у свою чергу на дію музики. Адже сприйняття

та розуміння музичних творів полягає у відчутті її м'язами, зв'язками, рухом, диханням.

Можлива й словесна емпатія, коли ситуація, музика, композитор чи музичний інструмент сприймаються з іншого погляду. Дається завдання перетворитися на когось:

- придумайте розповідь від імені ... (називається як живий, так і неживий об'єкт);

- опишіть, що думає... якщо він зараз (захворів, або зрадив, або поспішає, або йому самотньо...)

9) *Метод "Добре – погано" / "Таємниця подвійного" / Доміно* дозволяє розвивати навички зв'язного мовлення, активізувати свій словниковий запас, розвивати елементи діалектичного мислення, розвивати здібності до фантазування. Студенти вчаться розмірковувати на занятті. Наприклад, слухаючи музичний твір "Осінь" А. Вівальді, визначитись: осінь – це добре чи погано. Якщо погано, то чому? Якщо добре, то чому? Саморобний музичний інструмент – це добре? А якщо погано, то чому? (Немає нот, може легко зламатися і т. і.) Слухаючи "музику води" майбутні вчителі музики з'ясовують, що вода це добре, тому, що вода це життя, це радість від купання в річці, від гри в сніжки; погано оскільки це бруд і калюжі після дощу, загибель на водоймі і т.і.

Сьогодні урок "Музичної літератури". Це добре, бо у класі прозвучить класична музика. Класична музика – погано, бо можна заснути прямо на уроці. Заснути під час уроку – добре, бо ти відпочинеш. Ти відпочинеш на уроці – погано, бо багато чого пропустиш. Багато чого пропустиш – добре, тому що це змусить тебе працювати самостійно і дотримуватися правил на уроці і т.і.

10) *Дихотомія "Так – ні" методика Т.О. Сидорчук*. Часто на занятті виникає необхідність виокремити необхідний матеріал із проблемного поля. Метод дихотомії дозволяє досить швидко і якісно звузити поле пошуку необхідної інформації для вирішення творчої задачі. Основний прийом для звуження поля пошуку – гра "Так – ні", побудована за допомогою питань, на які можна відповідати "так-ні". Задавати питання – це таке ж цінне вміння, як і відповідати. Ось кілька прикладів використання цього прийому.

"Вгадай портрет закріплений на дошці"

– Я загадала ім'я композитора. Воно є серед імен, записаних на дошці (або серед портретів, які ви бачите). Я вам підказуватиму, відповідаючи на ваші запитання, але відповідати я можу тільки так чи ні.

На дошці: Н. Паганіні, В.А. Моцарт, Л. Бетховен, І.С. Бах, Ф. Шопен, Ф. Шуберт, А. Жубанов.

Можливі питання студентів: про місто, де жив і працював композитор; про його музичні уподобання; про улюблені музичні інструменти; про факти з біографії; про музичні твори (не вказуючи назви).

Можна поставити питання інакше:

- Він скоїв "крадіжку". І хоча всі про це дізналися, він не був притягнений до суду. (В.А. Моцарт)

- Незважаючи на свою старість, ця казахська красуня полонить своїм голосом та досконалістю форм. (Домбра)

- Його найкраще дітище зобов'язане своїм народженням чиєїсь смерті. (Реквієм. В.А. Моцарта)

11) *Метод "Моделювання музичного образу, твору": Хто? Як?»*. Наприклад, метою уроку з сольфеджіо "Образотворчі та виразні інтонації" поставлено розкриття художнього змісту за допомогою виконання цілісного аналізу. Після прослуховування твору Е. Гріга "У печері гірського короля" студенти замислилися над питанням: "Як пересувалися гноми – входили чи виходили з печери? Хто думає інакше?". Це свого роду маленьке дослідження, але музикознавче дослідження. Всі обов'язково звернуть увагу на характер динамічних нюансів, на звукознавство, темброве забарвлення, темпову зміну.

Існує ще багато прийомів та методів, що входять до складу ТРВЗ-технологій, які можуть бути використані на заняттях з музики. Систематичне впровадження цих методів дозволить ефективно розвивати креативність та творче мислення у майбутніх вчителів музики.

Однак важливо усвідомити, що теорія Г. Альтшуллера не є вирішенням всіх проблем, вона спрямована на свідоме управління підсвідомими процесами. Як і будь яка наука, що поєднує в собі наукові підходи і мистецтво, вона вимагає певних зусиль і часу на освоєння. Тому ефективне використання ТРВЗ-технологій можливе лише після тривалої, серйозної підготовки.

Сформулюємо деякі правила, якими має керуватися вчитель, застосовуючи ТРВЗ на заняттях, без яких неможливо створити творчу атмосферу в групі³³⁹.

1. Рівність учня і вчителя у досягненні освітніх цілей.
2. Повага педагога до особистості дитини.
3. Право на помилку, яке має кожна людина.
4. Вчитель і учень рука об руку йдуть по дорозі знання і творчості.
5. Приклад вчителя – головний вихователь для дитини.

³³⁹ ТРВЗ педагогіка вчиться мислити сміливо URL: <http://pleyady.kiev.ua/dumki-vgolos/6922-trvz-pedagogika-vchitsja-misliti-smilivo.html>

Дуже важливо подолати стереотипи у стосунках між педагогом і учнем. Слід бути терплячим і толерантним у ставленні до тих дітей, які повільно мислять і наші завдання для них спершу будуть не до кінця зрозумілими. Дитина має зрозуміти, що на цьому уроці ми вирішуємо поставлені завдання разом з нею. Не треба боятися сказати, що ви чогось не знаєте. Необхідно пояснювати, що існують питання, на які ніхто не знає відповіді, і знати все неможливо. Не соромно чогось не знати, соромно не вчитися.

На перших етапах впровадження ТРВЗ-технології варто поділити клас на групи по 10-15 чоловік і працювати з кожною окремо. Така робота буде більш продуктивною, і допоможе створити довірливу, творчу атмосферу на занятті.

Починати урок варто з невеликих головоломок, які допоможуть зосередити увагу і активізувати мислення учнів, наприклад: "Три черепахи повзуть по прямій. Перша говорить: я повзу, а за мною повзуть дві інші. Друга: я повзу, переді мною одна і позаду мене одна. Третя говорить: я повзу, і за мною дві. Як таке може бути?" Вчителю необхідно мати багатий арсенал таких задачок, адже другий раз її можна буде використати лише в іншому класі і через певний проміжок часу.

Для підготовки до основної частини заняття потрібна розробка окремого календарного плану, який потрібен не для адміністрації, а особисто для вчителя.

Зважившись на використання у своїй роботі ТРВЗ-технології, вчитель має бути готовим, передусім, до роботи над собою; до розуміння того, що через деякий час він сам стане іншою людиною, по іншому буде підходити до вирішення завдань, і не лише педагогічних, але й власних, життєвих. Вчитель має змінити свій світогляд і погляд на інших людей. І першим поштовхом до самовдосконалення можуть стати слова Річарда Баха: "Скільки життів ми повинні прожити перш ніж з'явиться перша смутна здогадка, що життя не вичерпується їжею, боротьбою і владою в зграї. Тисячі життів. А потім ще сто життів, перш ніж ми починаємо розуміти, що існує щось, зване досконалістю, і ще сто, поки ми переконуємося: сенс життя в тому, щоб досягти досконалості і розповісти про це іншим"³⁴⁰.

³⁴⁰ ТРВЗ педагогіка вчиться мислити сміливо URL: <http://pleyady.kiev.ua/dumki-vgolos/6922-trvz-pedagogika-vchitsja-misliti-smilivo.html>

5.4. ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ STEM-ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Модернізація системи освіти, підвищення конкурентоспроможності економіки, інформатизація суспільства та розвиток науково-технічного прогресу визначають якісно нові підходи до організації освітнього процесу як у світі, так і в Україні. На новому етапі розвитку цивілізації досягти поставлених цілей можливо лише на основі ефективної взаємодії економіки, науки, освіти, залучення інноваційних технологій до всіх сфер діяльності суспільства та інших прогресивних державних і соціальних процесів.

Однак сьогоднішня об'єктивно стикається з дефіцитом спеціалістів, обізнаних у науковій сфері, здатних брати участь в інноваційних процесах і забезпечити стабільний розвиток суспільства у майбутньому.

Одним із актуальних напрямів інноваційного розвитку природничо-математичної освіти є STEM – орієнтований підхід до навчання, який зумовлюється підвищенням мотивації молоді до вивчення предметів природничо-математичного циклу, й, водночас, високим запитом виробничої сфери на працівників, що володіють компетентностями для постановки і виконання завдань у сферах інженерії, медицини, екології, IT, фармацевтики, нанотехнологіях, авіабудуванні та інших.

Надзвичайно корисним та соціально значущим для системи освіти України є зарубіжний досвід, представлений роботами Х. Гонсалеса, Дж. Куензі, Д. Ленгдона, К. Ніколса та ін. Серед науковців США, які присвятили свої праці STEM-освіті, можна виокремити А. Келлі, О. Міск, Г. Флейшман, Ф. Хеес та ін. На їх думку, STEM-освіта є важливим і перспективним напрямком інноваційної освіти, мета якого полягає у формуванні здатності до ефективного застосування набутих знань у професійній діяльності, вирішенні соціальних проблем, особистісній самореалізації через поліпшення навичок критичного мислення.

Зарубіжний досвід реалізації STEM-освіти та перспективи його впровадження у вітчизняну систему освіти представлений у дослідженнях В. Антонова, М. Бойченко, В. Бойченко, О. Бутурліної, Н. Поліхун, К. Постової, І. Сліпухіної, Г. Онопченко, О. Онопченко, І. Худецького та ін. Різні аспекти впровадження й використання технологій на основі STEM-підходу в закладах освіти розглянуто в роботах українських дослідників Н. Валько, В. Камишина, О. Лісового, В. Осадчого, С. Семерікова, О. Стрижака, О. Струтинської та ін. Водночас, теоретичні і технологічні засади реалізації STEM-освіти у підготовці вчителів залишаються недостатньо вивченими.

Аналіз наукових досліджень та нормативних документів з проблеми дозволяє стверджувати, що STEM-освіта – категорія, яка визначає педагогічний процес (технологію) формування і розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді, рівень яких визначає конкурентну спроможність на сучасному ринку праці, і який здійснюється через міждисциплінарний підхід у побудові навчальних програм закладів освіти різного рівня.

Термін STEM являє собою акронім, що позначає перші літери таких напрямів освіти як природничі науки (Science), технології (Technology), інженерна справа (Engineering) та математика (Mathematics). Зауважимо, що під Science у даному контексті розуміються саме природничі науки, а не наука в цілому, як тлумачиться це поняття у низці вітчизняних наукових праць.

У сучасному формулюванні цей термін було запропоновано Національною фундацією природничих наук (National Science Foundation – NSF) (США) на позначення названих дисциплін замість акроніму SMET. Уперше термін STEM зустрічається у тексті проекту NSF під назвою STEMTEC (Science, Technology, Engineering and Math Teacher Education Collaborative) у 1997 році.

Однак під STEAM не можна розуміти лише технічну освіту, оскільки воно охоплює поєднання креативності та технічних знань. Саме тому у STEM-освіті активно розвивається креативний напрямок, що включає творчі та художні дисципліни (промисловий дизайн, архітектура, індустриальна естетика тощо). STEM-освіта без мистецьких дисциплін і креативності – це вже вчорашній день. Таким чином, STEM трансформується у STEAM (STEM + Art – мистецтво)^{341 342} – вдосконалена версія STEM-освіти, в яку інтегроване мистецтво^{341 342}.

У своєму дослідженні М. Бойченко зазначає, що у сучасних умовах має місце ціле поняттєве поле, до якого належать такі поняття, як: eSTEM – екологічний STEM; METALS (STEAM + Logic), де до переліку дисциплін додається логіка (Logic); MINT – математика (Mathematics), інформатика (Information Sciences), природничі науки (Natural Sciences) та технології (Technology); STREM – природничі науки (Science), технології (Technology), робототехніка (Robotics), інженерна справа (Engineering) та математика (Mathematics); STREM – де замість математики літера М означає

³⁴¹ Бойченко М. А. (2019) Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії : дисертація ... доктора педагогічних наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Марина Бойченко. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2019. С.298-314

³⁴² Бойченко, М. А. (2016). Розвиток обдарованих учнів засобами STEM-освіти у США. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки, 31, 151-159.

мультимедійні технології (Multimedia); STREAM – природничі науки (Science), технології (Technology), робототехніка (Robotics), інженерна справа (Engineering), мистецтво (Art) та математика (Mathematics); STEAM – де AM – це прикладна математика (Applied Mathematics); GEMS (Girls in Engineering, Math, and Science) – передбачає залучення дівчат до вивчення інженерної справи, математики та природничих наук; STEMM – природничі науки (Science), технології (Technology), інженерна справа (Engineering), математика (Mathematics) та медицина (Medicine); AMSEE – прикладна математика (Applied math), природничі науки (Science), інженерна справа (Engineering) та підприємництво (Entrepreneurship).

Як видно, сьогодні поняття STEM об'єднує всі природничо-математичні науки в єдине ціле для посилення в навчальних програмах природничо-наукового компонента з акцентом на інноваційні технології, які використовують навіть при вивченні творчих, мистецьких дисциплін. Так, за кордоном музикантів навчають не тільки музикувати, але й використовувати комп'ютерні програми для створення музичних творів, оскільки навчання розуміється як спосіб розширення свідомості і зміни реальності.

Саме тому STEM-освіта являє собою послідовність курсів або програм навчання, які готують учнів до освіти після школи та успішного працевлаштування, дозволяють зробити кар'єру в інженерно-технічній сфері. Молодь отримує можливість не просто вивчати, наприклад, певні закони, а одразу випробовувати їхню дію на практиці, створюючи справжні наукові проекти. STEM-освіта покликана формувати в учнів навички й уміння, які зроблять їх конкурентоспроможними на сучасному ринку праці.

З вищезазначеного можна зробити висновок про потребу у реалізації *STEM-підходу* в освіті, який ґрунтується на міждисциплінарних засадах у побудові навчальних дисциплін і окремих дидактичних елементів. При цьому акцент ставиться на зміцненні зв'язків і взаємодії між наукою, творчістю, підприємницькою та інноваційною діяльністю, а також вивченні природничих наук через інші дисципліни і, навпаки, вивчення інших дисциплін через природничі науки.

Така освітня технологія має на меті комплексно формувати ключові фахові, соціальні й особистісні компетенції молоді, які визначають конкурентну спроможність на ринку праці: здатність і готовність до розв'язання комплексних задач (проблем), критичного мислення, творчості, когнітивної гнучкості, співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності та ін.)³⁴³. При цьому STEM-підхід виявляється

³⁴³ Весела Н. О. STEM-освіта як перспективна форма інноваційної освіти в Україні. STEM в освіті: проблеми і перспективи. URL: http://elar.ippo.edu.ua:8080/bitstream/123456789/4567/1/01_%20Vesela

значно ефективнішим в організації освітнього процесу, оскільки навчання шляхом моделювання, проєктування та експериментування перетворюється на своєрідну гру, а тому сприймається школярами із величезним задоволенням.

Крім того, з огляду на організацію освітнього процесу, STEM-технології поживляють освітній процес; підвищують інтерес до навчання; виробляють гнучкість у застосуванні знань; дають значно більше свободи дій для вчителя та школярів; відкривають можливості для реалізації креативних ідей та амбітних планів; дозволяють використовувати та комбінувати дуже багато джерел інформації, матеріалів і ресурсів; допомагають заощаджувати час та ресурси; стимулюють розвиток самостійності та відповідальності школярів, допомагають вдосконалювати їхнє вміння вчитися; дозволяють враховувати індивідуальні особливості та психологічні риси школярів; спонукають налагоджувати співпрацю вчителя з колегами, допомагають активніше залучати інтеграцію навчальних дисциплін.

Перший досвід реалізації STEM-освіти було здійснено у США, де вона охоплює сьогодні освітню діяльність у межах усіх рівнів навчання – від дошкільного до докторського, як формальну так і неформальну. Більшість науковців пов'язують виникнення феномену STEM-освіти в США із запуском штучного радянського супутника у 1957 році, однак американські дослідники Г. Гонзалес та Дж. Куензі³⁴⁴ наполягають на тому, що увага федерального уряду до природничої та технологічної грамотності є значно тривалішою й сягає корінням першого Конгресу, коли президент Дж. Вашингтон закликав розвивати таку галузь знань як природничі науки заради розвитку Республіки.

Посилення ж уваги уряду США до STEM-освіти впродовж другої половини ХХ століття зумовлене постійною боротьбою країни за світову першість. Саме STEM-грамотність разом із STEM-професіоналізмом американські освітні політики вважають провідними компетентностями людського капіталу у сфері економіки ХХІ століття.

У Великій Британії STEM-освіта виступає підґрунтям для інновацій і технологічного прогресу, оскільки нестача кваліфікованих спеціалістів у цих сферах несе загрозу здатності країни до розвитку. Саме тому зростаюча потреба в спеціалістах STEM-галузі визнана агенцією з аудиту ринку праці (UKCES) пріоритетним напрямом дій. У сучасних умовах у Великій Британії спостерігається значне підвищення інтересу та інвестицій у STEM-освіту з боку широкого кола стейкхолдерів: уряду, благодійних організацій, профільних об'єднань, виробництва та наукової

³⁴⁴Gonzales, H. B., Kuenzi, J. J. (2012). Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer: CRS Report for Congress.

громади. Різні організації спрямовують зусилля на залучення молоді до STEM-галузі, пропонуючи широкий спектр освітніх пропозицій, що охоплюють численні програми зі збагаченням їх змісту STEM-компонентом у школах і коледжах, можливості професійного розвитку вчителів та розроблення навчальних ресурсів. Важливим аспектом є запровадження відповідних програм професійного розвитку вчителів та заходів із розширення / збагачення змісту їх підготовки STEM-дисциплінами³⁴⁵.

У сфері STEM-освіти всі учні залучаються до дослідно-орієнтованого навчання, співробітництва з однокласниками, відкритого розв'язання проблем, що виникають у реальному світі, практичних занять зі STEM-дисциплін, взаємодії з ученими, інженерами та іншими фахівцями. Так, у США такі можливості реалізуються переважно в межах неформальної, позанавчальної діяльності (збагачення змісту) (наприклад, літні табори, відвідування музеїв природознавства, математичних гуртків). Позашкільна освіта є надзвичайно цінною, насамперед, у підтриманні інтересу до STEM, однак недостатньою, оскільки учні проводять більшість часу саме в закладі освіти, тому навчальна й позанавчальна діяльність у цьому напрямі має бути синхронізовані.

Надзвичайно важливим є раннє залучення до STEM-освіти, оскільки інтерес до STEM-дисциплін найчастіше проявляється в молодшому шкільному віці, а тому раннє занурення в STEM дозволяє зробити в майбутньому вибір професії, пов'язаної з предметом інтересу. Оскільки інженерія є галуззю, у якій активно запроваджуються інновації, залучення школярів до інженерної справи (наприклад, робототехніки, винахідницьких змагань тощо) може зміцнити інтерес до STEM. Однак, залучення до інженерної справи в межах молодших і середніх класів закладів ЗСО є не досить поширеним.

Часто учні є недостатньо підготовленими до збагаченого контенту, оскільки вони не мали доступу до необхідних ресурсів або не були занурені до стимулювального освітнього середовища. Одним зі шляхів подолання такої суперечності є так зване "місткове програмування" (bridge programming): спеціально розроблені "програми-містки" допомагають підвищити рівень навчальних досягнень учня таким чином, щоб він відповідав його особистісному потенціалу, підвищити впевненість

³⁴⁵ DFE (Department for Education). (2010). The STEM Cohesion Program: final report. Research Report DFE-RR147.

учня у своїх можливостях, а також брати участь у діяльності на рівні з однокласниками, які мають високі навчальні досягнення³⁴⁶.

В сучасних умовах у США функціонує близько 100 державних середніх шкіл, які спеціалізуються на вивченні STEM-дисциплін. У них створюються групи однолітків зі спільним інтересом до STEM; учні опановують поглиблений STEM-контент; школярам надається можливість займатися дослідницькою діяльністю й робити відкриття; вони можуть спробувати себе на справжніх робочих місцях у галузі STEM; учні знайомляться з рольовими моделями STEM-професій. Такі заклади освіти охоплюють чартерні школи, школи-магніти, школи-інтернати, а також передбачають програми переміщення учня з класу, у якому він навчається, до іншого протягом навчального дня з метою збагачення змісту навчання (pull-out programs). У цих навчальних закладах здобувають освіту близько 47000 школярів, більшість із яких – учні старших середніх шкіл³⁴⁷.

Таким чином, як засвідчує аналіз зарубіжного досвіду, STEM-освіта є досить перспективним напрямом, оскільки дозволяє учням якнайповніше розкрити власний потенціал.

У сучасній Україні STEM-підхід застосовується в школах та позашкільній освіті по всій території держави. Посилення ролі STEM-освіти зумовлюється підвищенням мотивації учнівської молоді до вивчення предметів природничо-математичного циклу й, водночас, високим запитом виробничої сфери на працівників, що володіють компетентностями для постановки і виконання завдань у сферах інженерії, медицини, екології, ІТ, фармацевтики, нанотехнологіях, авіабудуванні та інших.

Оскільки йдеться про інтеграцію технологій, математики та природничих наук, STEM-програми найчастіше орієнтовані на учнів середніх і старших класів, а також студентів. Однак STEM можна впроваджувати й в початкових класах, і в дитсадку, шляхом поступового нарощення самостійної діяльності учнів:

1-5 класи – стимулювання учнів до проведення пошукової роботи під керівництвом вчителя;

6-8 класи – спроби проведення дослідницьких робіт на основі навчального матеріалу з програми (виконати всі етапи наукового дослідження і самостійно отримати новий для них факт);

³⁴⁶Prepare and inspire: K-12 education in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) for America's future: report to the President (2010). Executive Office of the President; President's Council of Advisors on Science and Technology.

³⁴⁷Olszewski-Kubilus, P. (2010). Special schools and other options for gifted STEM students. Roeper Review, Vol. 32, № 1, 61–70.

8-9 класи – самостійне дослідження теми, що виходить за межі програмного матеріалу (учні працюють самостійно і лише інколи радяться з вчителем, результатом є написання і захист роботи на МАН, участь у творчих конкурсах і фестивалях;

9-12 класи – наукове дослідження за обраною темою, досягнення практичного результату, розробка Startup.

Особливості STEM-навчання полягають, передусім, у зміні форми навчання. За STEM-технологіями, в центрі уваги знаходиться практичне завдання чи проблема. Освіта STEM робить навчання значущим для учнів, які вчать знаходити шляхи вирішення не в теорії, а просто зараз шляхом спроб та помилок.

Навчання із застосуванням STEM-підходу починається з того, що учні опановують основоположні навички, а потім використовують критичне мислення для вирішення різноманітних реальних проблем. Починаючи з ранніх етапів навчання, в класі використовуються спеціалізовані інструменти, наприклад, конструктори, програми з комп'ютерної анімації, тощо. Учні працюють разом у командах та використовують дослідницькі матеріали для вирішення проблеми. Таке освітнє середовище дозволяє дітям встановити зв'язок між поняттями, засвоєними на уроці, і тим, як ці поняття застосовуються в реального світі, в якому вони живуть³⁴⁸.

Реалізація STEM-підходу у навчанні вимагає *спеціальної підготовки* як практикуючого, так і майбутнього *вчителя*, оскільки заняття за програмою STEM кардинально відрізняються від типового уроку у школі. Передусім, це форма подачі матеріалу, яка здійснюється із застосування проектного методу. Учні зосереджені на конкретних проєктах, у межах яких повинні за допомогою технічних або інженерних рішень розв'язати цілком реалістичну проблему, наприклад: вивчити сутність тертя, проєктуючи автомобіль або поверхню пандуса; зняти фільм (створити анімацію руху сонячних спалахів або розробити FlipBooks); випробувати себе у ролі інженера (сконструювати простий механізм для транспортування товарів для міста майбутнього); наукова та інженерна практика (розробити моделі, зробити речі потужнішими або швидшими, застосувати логічне мислення та знання з математики); опанувати робототехніку (навчитися керувати роботами, створювати найпростіші алгоритми, формувати просторове мислення, послідовно мислити та алгоритмізувати процеси).

Таке заняття не може тривати 40 чи 45 хвилин, часто потрібно щонайменше півтори години. Іноді учні працюють над одним проєктом

³⁴⁸П'ять питань про STEM-освіту: що воно таке і чому змінює долю наших дітей URL: <https://cutt.ly/ПсЕІІU>

кілька занять, а деколи цикл може тривати й місяць. Ця робота зазвичай завершується презентацією і діти самі планують, якою вона буде.

Проектний метод передбачає демократичну модель спілкування, коли вчитель виконує роль коуча або фасилітатора, допомагаючи учням взаємодіяти і проводити мозковий штурм, а також підказує, де взяти потрібну інформацію. Наставник не повинен нав'язувати учням свою ідею або підштовхувати до своїх висновків. STEM-навчання здійснюється завдяки співпраці вчителя та учня: спілкуванню, спільним дослідженням, вирішенню реальних проблем.

За STEM-підходу дитина отримує набагато більше автономності. На процес навчання набагато менше впливають стосунки, які склалися між учнем та вчителем, що дає можливість більш об'єктивно оцінювати прогрес. За рахунок такої автономності, дитина вчиться бути самостійною, приймати власні рішення та брати за них відповідальність.

STEM-навчання цінне тим, що спонукає до інтегрованого мислення. Дитина вчиться "витягувати" інформацію з усіх галузей знань, з якими вона стикається, і творчо її застосовувати, щоб запропонувати щось унікальне й новаторське.

Навіть незважаючи на те, що STEM-освіта пов'язана з наукою та математикою, інтеграція інших дисциплін (мистецтва, української мови та суспільно-гуманітарних наук) дає можливість юним дослідникам побачити, що проблеми реального світу є міждисциплінарними. Учням такий підхід подобається саме тому, що дає необмежений простір для творчості.

Інша важлива особливість STEM-навчання – робота в команді. Це велика кількість взаємодії, коли треба домовлятися, переконувати, обирати найкращий варіант і зробити так, щоб рішення задовольнило всіх. Тобто це ще й велика комунікативна, соціальна навичка, яка вчить дитину змалку враховувати потреби інших людей. Це особистісний розвиток і соціалізація. Треба і почути іншого, і донести свою думку так, щоб її почули.

Зрозуміло, що для організації такого процесу вчитель повинен бути підготовленим. Однак сучасна вища школа України поки здійснює таку підготовку точково, що пов'язано із станом обізнаності викладачів із сутністю та можливостями STEM-освіти.

Окреме місце у підготовці вчителя до реалізації STEM-підходу у навчанні посідає відповідна література. Сьогодні вчителі та батьки учнів мають можливість застосовувати у своїй діяльності пізнавальні книжки для дітей, присвячені STEM-підходу. Передусім, це серія книжок для дітей 8-12 років, яку під слоганом "STEM-освіта починається вдома" започаткувало видавництво "Талант". Уже опубліковано видання

"Дивовижні атоми та хаос матерії" і "Чудові числа і круті розрахунки» Коліна Стюарта, "Фантастичні сили і неймовірні машини" та "Інструменти, роботизація й безліч гаджетів" Ніка Арнольда. Досліди, що інтегрують знання з різних сфер, пропонує книжка Роба Бітті "Дивовижна наука", що вийшла друком у видавництві "Книголав". В ній описано 70 експериментів, які можна провести в домашніх умовах. Варто згадати й книжки Майка Барфілда "Позбався цієї книги заради науки!", "Позбався знову цієї книги заради науки" та інші.

Всі ці книжки чітко структуровані й поєднують прості, гарно адаптовані для дітей пояснення певних явищ чи технологій, цікаві факти та понад 30 експериментів кожна. Так, у розділі про швидкісні човни із книжки "Інструменти, роботизація й безліч гаджетів" читач довідується, про те, як вони працюють, що таке третій закон Ньютона, хто такий сам Ньютон, якими були перші човни на Землі, як працює гребний гвинт, і навіть може створити власний "реактивний катер" із пластикової пляшки, трубочки, оцту і харчової соди.

Як і передбачає STEM-підхід, науку й досліди в цих книжках подано не сухо й складно, а як захопливе дозвілля. Важливо, що всі складові для експериментів зазвичай є під рукою, а влаштувати їх можна вдома самому або за допомогою рідних.

Отож, навчання на основі STEM-підходу сприяє розвитку критичного мислення та творчих здібностей кожного учня.

STEM-освіта має на меті розвиток науково-технічних компетенцій учнів і спрямована на розв'язання проблеми браку інженерних кадрів. Це один із головних трендів у світовій освіті, який передбачає інтеграцію різних дисциплін (природничі науки, технологія, інжиніринг, математика тощо) в єдину схему навчання, закладає інтерес до дослідницької діяльності, готує молодь до життя у технологічно розвиненому суспільстві.

Реалізація STEM-підходу на практиці дозволяє навчити учнів мислити та знаходити необхідну інформацію, вирішувати складні завдання, приймати рішення, організовувати співпрацю з іншими учнями та вчителем, презентувати результати власних досліджень. При цьому в центрі уваги знаходиться конкретне завдання чи проблема, а учні вчать знаходити шляхи її вирішення не в теорії, а шляхом практичної діяльності, побудованої на реалізації конкретного проекту.

В останні роки до професійної підготовки майбутніх учителів залучається значна кількість перспективних інтерактивних форм та методів навчання, зокрема метод проектів.

Охарактеризуємо можливості його застосування у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Вважаємо, що навчання за допомогою методу проєктів дозволить учителям реалізувати свої змінені функції. Він організовує для учнів вільну діяльність, пов'язану з реальним навколишнім світом, виступає у різних ролях, як:

ініціатор пропонуваної тематики проєктів і учасник вибору кращих тем, запропонованих учнями;

консультант – ініціює питання, роздуми, самостійну оцінку діяльності, моделює різні ситуації, організовує доступ до інформаційних ресурсів;

ентузіаст – надихає і мотивує учнів на досягнення мети;

фасилітатор – не тільки передає учням знання і уміння, які можна практично реалізувати в проєктній діяльності, але і, оцінюючи, вказує на недоліки або помилки дій учня;

спостерігач – відслідковує психологічно-педагогічний ефект проєктної діяльності, тобто формування особистих якостей, рефлексії, самооцінки, уміння робити усвідомлений вибір, осмислювати його наслідки;

спеціаліст – володіє знаннями й уміннями в декількох областях;

керівник (зокрема в питаннях планування часу);

координатор групового процесу,

експерт, аналізуючи результати виконаного проєкту³⁴⁹.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що більшість учених розуміє *проєкт* як

1) структурну одиницю організації навчальної діяльності, яка поєднує форму та зміст навчання;

2) навчальне завдання, для вирішення якого учні (студенти) залучаються до проєктної діяльності.

Метод проєктів тлумачиться як спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка повинна завершитись практичним результатом, певним чином оформленим. Це така організація навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проєктів. Підґрунтям методу проєктів є *проєктний підхід* – система вимог до організації та змісту навчальної діяльності, для яких характерна відносна свобода учнів у виборі змісту, кінцевих результатів навчання, форм роботи та організації навчальної діяльності.

³⁴⁹Самойленко Наталія Борисівна Підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проєктів у професійній діяльності : автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2008. 20 с.

Проектне навчання розглядається як організаційна форма навчання, в основі якої лежить проектний підхід, і яка полягає в організації освітнього процесу, за якого учень самостійно розв'язує навчально-пізнавальні завдання. При цьому *навчальний проект* розуміється як форма організації занять, що передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників, спрямованих на отримання освітньої продукції за певний проміжок часу, від одного уроку до декількох місяців³⁵⁰.

Відповідно *проектна технологія* являє собою систему цілей, змісту та методів організації навчання в проектній діяльності, яка полягає у вмотивованому досягненні свідомо поставленої мети, має певну структуру, комплексний характер та забезпечує активний процес взаємодії учня з навчальним матеріалом. Метод проектів є обов'язковим структурним компонентом проектної технології³⁵¹.

Застосування методу проектів ґрунтується на врахуванні таких підходів до навчання як особистісно орієнтованого, інтерактивного, евристичного, проблемного, розвивального, а також сучасних технологій, зокрема ігрових, колективної взаємодії, розвитку критичного мислення тощо (класифікація за В.М. Андрєєвою, В.В. Григораш)³⁵². Перспективність застосування методу проектів у підготовці майбутніх учителів базується на таких його характеристиках: проблемний характер проектних завдань, практична спрямованість та продуктивність навчання, діяльнісно-комунікативна організація навчання; варіативність методів, форм і засобів навчання; можливість проектування студентами та викладачами індивідуальних досягнень студентів; дослідницький характер навчальної діяльності тощо.

В цілому застосування методу проектів сприяє оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів, а саме реалізації діяльнісного, проблемного та технологічного підходів до розробки змісту навчання. Кожне практичне заняття з педагогіки супроводжується міні-проектним завданням, яке залежно від складності та етапу розвитку проектних знань, умінь і навичок виконується під час заняття під керівництвом викладача, самостійно під час виконання домашнього завдання або включає обидва етапи. Отож студенти залучаються до проектної діяльності, спрямованої

³⁵⁰Самойленко Наталія Борисівна Підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проектів у професійній діяльності : автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2008. 20 с.

³⁵¹Жиляєва Юлія Миколаївна Застосування методу проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов : автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Житомир, 2012. 22 с.

³⁵²Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / упорядники: Андрєєва В.М., Григораш В.В. Х.: Вид. група „Основа”, 2006. 352 с.

на виконання усіх видів проектних завдань: дослідницького, ігрового, практико-орієнтованого та творчого.

Загалом же залучення студентів до проектної діяльності сприяє оптимізації процесу навчання, а також готує майбутніх учителів до застосування методу проектів у власній професійній діяльності. Використання інтерактивних форм навчання покращує взаємини у студентській групі, розвиває активність, партнерство і співпрацю, а авторитет викладача як керівника, комунікатора й активного учасника колективного пізнавального процесу зростає.

Отже, метод проектів має високий навчальний і розвивальний потенціал, а його застосування дозволяє створити умови для реалізації творчого потенціалу студентів і викладача, поєднати теоретичні знання з їх практичним застосуванням.

Впровадження в освітній процес STEM дозволить сформувати в учнів найважливіші характеристики, які визначають компетентного фахівця та дає принципово нову модель природничо-математичної освіти з новими можливостями і результатами, як для вчителів, так і для учнів.

Однак STEM-освіта передбачає розширення діапазону форм і методів навчання, способів навчальної взаємодії. Для формування предметних компетентностей учнів учитель має спиратися на систему інтегрованих завдань, спрямованих на застосування знань для розв'язування задач у змодельованих життєвих ситуаціях.

Все це актуалізує потребу в підготовці та перепідготовці вчителів, які б могли працювати в даному напрямі і перевести процес впровадження STEM-освіти з поодинокого на масовий рівень.

Необхідно також забезпечити заклади освіти необхідними матеріальними ресурсами (конструкторами, комп'ютерами тощо), а також переглянути підходи до оцінювання і стимулювання всіх учасників STEM-навчання.

Нами було розроблено *STEAM-проект "Виготовляємо Robo-листівку"*, на базі якого було здійснено підготовку майбутніх учителів до такого виду діяльності з учнями початкової школи.

Цей проект поєднує вивчення та узагальнення знань учнів із різних дисциплін. Головна відмінність від звичайної паперової листівки – це наявність простої електроніки всередині, яка доповнює і робить красивий малюнок на листівці яскравим та живим. Адже, листівка має свою електронну схему, яка дозволяє листівці світитися і моргати світлодіодами. Щоб вдихнути життя у яскравий малюнок потрібно зібрати легку електронну схему всередині листівки.

Опис результатів діяльності над проектом здійснено з урахуванням обов'язкових етапів навчального проекту, діяльності педагога на кожному з визначених етапів та дії учасників.

Таблиця 4

План реалізації STEAM-проекту "Виготовляємо Робо-листівку"

<i>Етап реалізації</i>	<i>Діяльність</i>
Визначення теми проекту, його типу, кількості учасників	Тема проекту: "Виготовляємо Робо-листівку" Тип: навчально-дослідницький, короткотривалий К-ть учасників: 27
Визначення проблеми в межах обраної теми	Навчитись робити своїми руками вітальну листівку з використанням електричної схеми, яка дозволить листівці світитися.
Мета	Пояснити, як приємно дарувати та отримувати речі зроблені власними руками; ознайомити дітей з технікою виготовлення вітальних листівок з використанням світлодіодного підсвічування, виробити техніку виконання листівок; розширити знання учнів про елементи виготовлення квітів з смужок кольорового паперу та ознайомити з основами кардмейкінгу; реалізувати на практиці виготовлення листівок; сформувати практичні уміння і навички щодо творчого, мейкерського підходу до виготовлення подарунків; виховувати навички взаємодопомоги при роботі в групі (під час роботи з батьками за умови дистанційного навчання); допомогти усвідомити всім учасникам проекту, що робити людям подарунки зроблені своїми руками, це дуже приємно для обох сторін.
Зміст	Конструювання, мейкерство, елементарні наукові знання про світлотехніку та світлодизайн, електронні, паперові схеми, світлодіоди.
Робота з інформаційними джерелами	Консультування. Підбір літератури з напряму дослідження, допомога в усвідомленні деяких процесів та явищ. За необхідності організація консультації зі спеціалістами певної галузі
Вибір форми представлення результатів та критерії оцінювання	Надання критеріїв оцінювання й ознайомлення з формами представлення результатів проведеної роботи. Пропозиції щодо представлення результатів: – доповідь на 10 хв (з обов'язковою участю всіх учасників групи).
Самостійна робота: робота з інформаційними джерелами, вибір методів проведення дослідження; аналіз і синтез теоретичної інформації та експериментальна її перевірка обраними методами; формулювання результатів дослідження	Консультування та постійний контроль ходу діяльності кожної з груп через обговорення проміжних результатів і часткове формулювання результатів діяльності. Визначення внеску кожного з учасників групи
Захист результатів	Попереднє оцінювання
Обговорення результатів	Участь у дискусії. Аргументація оцінки, результатів

Використання STEM-технології надасть можливість учням розвивати аналітичне, креативне, інноваційне мислення в сфері науки та техніки. Це відповідає тим сучасним реаліям, в яких ми живемо. Вже в початковій школі діти можуть занурюватися в науку. Ознайомлення молодших школярів з елементарними науковими поняттями сприятиме також розвитку їх логічного мислення, що допоможе в усіх видах навчальної діяльності.

Перед початком роботи обов'язково нагадати правила безпечної роботи у класі, а також правила безпечної роботи ножицями:

1. Не залишати ножиці відкритими, зберігати їх потрібно закритими у футлярі.

2. На робочому місці ножиці не повинні виходити за краї столу.

3. Не тримати їх гострими кінцями доверху.

4. Не працювати тупими ножицями.

5. Не різати на ходу, під час різання не вставати з місця.

6. Передавати закритими, кільцями вперед.

7. Під час роботи ножицями матеріал необхідно тримати лівою рукою так, щоб він не попадав на лінію різання.

Для роботи рекомендовано використовувати світлодіоди однакового кольору світіння.

Мінімальний набір для створення світлодіодної листівки: ножиці; кольоровий та білий папір; скотч тонкий звичайний; скотч алюмінієвий з клейкою основою; батарейка; світлодіоди (3 шт.).

Крок 1. Інструменти і матеріали. Використовувані матеріали: цупкий листок паперу або тонкого картону А4; кольоровий папір для фантазійних квітів; циркуль; ножиці; клей; світлодіоди 3 шт.; батарейка літієва 3 V- 1 шт.; алюмінієвий скотч на паперовій клейкій основі.

Крок 2. Схема електричного ланцюга. Електричний ланцюг знаходиться всередині листівки (Рис. 3).

На схемі вказані місця кріплення світло діодів (червоні круги - 3 шт.), два з'єднувальні дроти, зовнішній провід має позитивну полярність (+), внутрішній-негативну (-).

Крок 3. Оформити лицьову сторону листівки. Зігнути папір А4 навпіл. Вирізати із кольорового паперу фантазійні квіти у формі кругів. Приклеїти їх на лицьову сторону листівки (можна скористатися макетом).

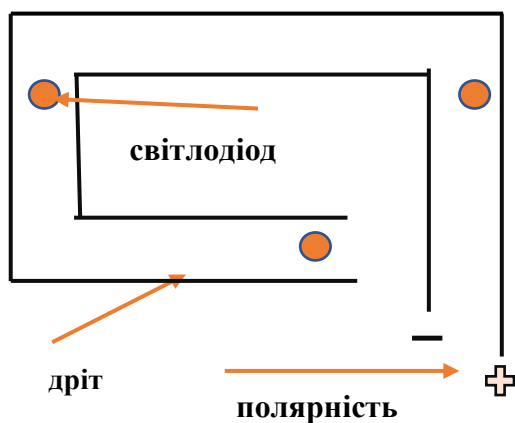


Рис. 3. Електричний ланцюг всередині листівки

Крок 4. Приклеїти алюмінієві дроти. Нарізати алюмінієву стрічку смужками шириною 8-10 мм і довжиною 50 см. Для роботи одному учню знадобиться 2 смужки. Відокремити папір від алюмінієвого шару і приклеїти уздовж намальованих ліній. Стрічку ні в якому разі не можна рвати.

Крок 5 . Додати світлодіоди. Електричний ланцюг повинен мати три основні елементи. Джерело живлення (батарейка). Споживачі (світлодіоди). З'єднувальні проводи (алюмінієва стрічка).

Світлодіоди мають здатність проводити струм в одному напрямку і не пропускати в протилежному. Тому їх обов'язково потрібно підключити правильно: анод (+) світлодіода до позитивного полюсу батарейки, катод світлодіоду (-) – до негативного.

У світлодіода "ніжки" різної довжини: довга – анод (+), коротка – катод (-). Розвести контакти світлодіода так, щоб вони стали прямою лінією. Довгий контакт покласти на лінію (+), короткий – на лінію (-). Відрізати невеликі смужки алюмінієвого скотчу, дуже сильно надавити, щоб приклеїти "ніжки" світлодіодів до алюмінієвих смужок.

Крок 6. Додати джерело живлення батарейку літієву 3V. Батарейку слід покласти негативним полюсом на негативний "провід", позитивний полюс повинен бути зверху. Відрізати дві смужки скотча і приклеїти батарейку по краях так, щоб середина залишилася вільною.

Крок 7. Додати ключ. Ключ – це пристрій, що замикає ланцюг. Його роль виконує шматочок алюмінієвої стрічки, прикріплений до протилежного боку листівки. Коли натискати в тому місці, де ключем з'єднуються два дроти різної полярності, ланцюг буде замикатися, починає протікати струм і світлодіоди запалюються.

Крок 8.Вирізати отвори для світлодіодів. Для того, щоб світлодіоди було видно, потрібно вирізати отвори на титульній стороні аркуша у визначених місцях.

Крок 9. Заключний. Закінчити оформлення листівки: приклеїти стебла до фантазійних квітів, написати вітальні слова. Листівка готова.

Саме проблемне місце в електричних ланцюгах, створювані без пайки, – це місце контакту зі світлодіодами. Потрібно кріпити міцно, жорстко натискаючи, щоб скотч не відходив. Для роботи рекомендовано використовувати світлодіоди однакового кольору світіння.

Робо-листівка – це шанс виділитися із натовпу і подарувати не просто папірець, а подарувати інтерактивну електронну листівку найдорожчим людям, яка буде оживати і світитися відразу як її візьмуть до рук.

Робо-листівки – це дизайнерські, інтерактивні, електричні smart-листівки для самостійної збірки. Цей виріб зацікавить дітей й принесе їм максимум задоволення від процесу створення маленького витвору мистецтва. І неважливо, якщо листівка вийде недосконалою, адже головне в ній – прояв любові та уваги.

5.5. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

Якісний аналіз результатів застосування експериментальної методики розвитку педагогічної креативності у майбутніх учителів здійснювався на основі застосування відносних частот в оцінці сформованості певного показника креативності.

Педагогічна креативність являє собою комплекс якостей, наявність і ступінь розвитку яких дозволяє студенту творчо підходити до педагогічної діяльності.

Таблиця 5

Показники педагогічної креативності та динаміка їх розвитку у студентів експериментальних груп

№/п	Педагогічна креативність	ЕГ		КГ		Різниця у частотах (після експер.)
		Початок експер.	Кінець експер.	Початок експер.	Кінець експер.	
1.	Інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації	0,7	0,96	0,72	0,79	0,17
2.	Творча фантазія, розвинене уявлення	0,74	0,95	0,7	0,75	0,20
3.	Прагнення до винаходів, творчості	0,74	0,94	0,71	0,76	0,18
4.	Здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового	0,77	0,92	0,75	0,77	0,15
5.	Здатність самостійно приймати рішення	0,77	0,9	0,74	0,8	0,1
6.	Здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність	0,73	0,87	0,7	0,72	0,15
7.	Здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності)	0,57	0,87	0,6	0,65	0,22
8.	Швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу)	0,62	0,85	0,65	0,71	0,14
9.	Здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією	0,62	0,85	0,58	0,68	0,17
10.	Проблемне бачення ситуації	0,54	0,85	0,58	0,65	0,2
11.	Здатність швидко переключати увагу	0,75	0,84	0,7	0,75	0,09
12.	Здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу	0,65	0,83	0,6	0,66	0,17
13.	Пошуково-перетворюючий стиль мислення	0,52	0,83	0,56	0,6	0,23
14.	Вибірковість до пізнання нового	0,65	0,77	0,6	0,64	0,13
15.	Здатність "порушувати спокій"	0,6	0,76	0,64	0,6	0,16

Показники педагогічної креативності та динаміка їх розвитку у студентів експериментальних груп представлені у таблиці 5 та на рис. 4.

Аналіз динаміки розвитку показників креативності у студентів експериментальних груп свідчить про зростання рівня їх розвитку у більшості майбутніх учителів, які навчалися за експериментальною методикою Крім того, спостерігається тенденція до вирівнювання рівня розвитку всіх показників.

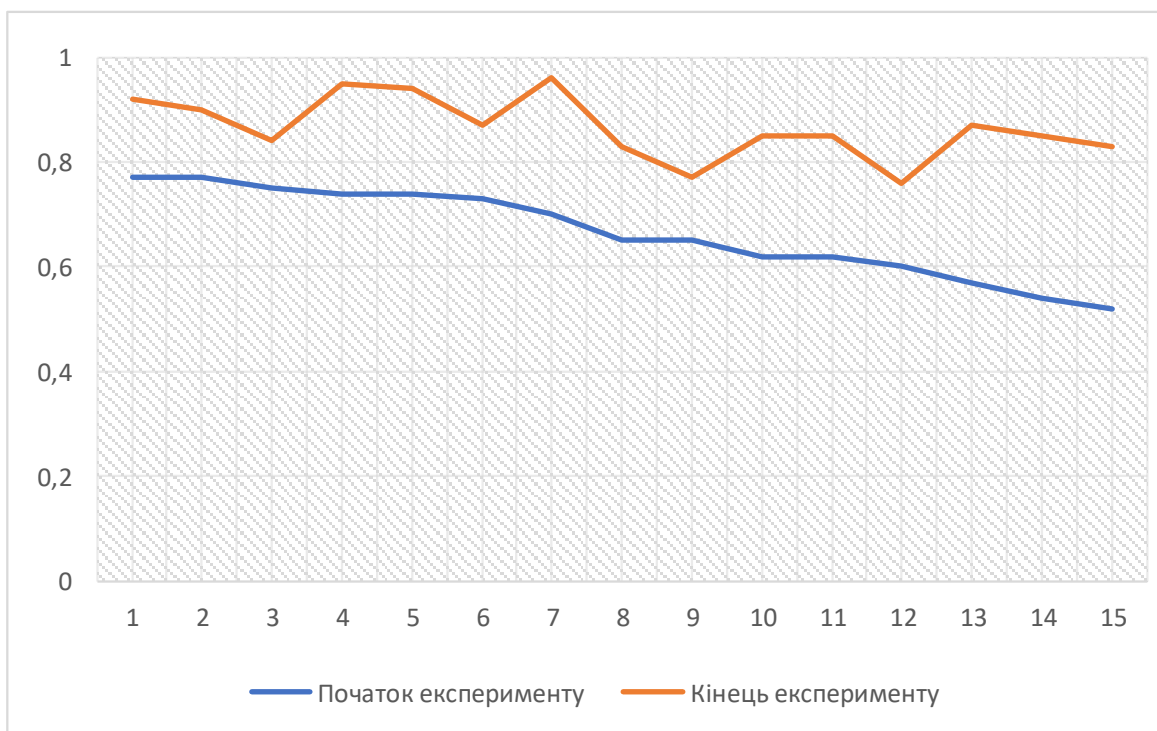


Рис. 4. Тенденція до зростання та вирівнювання показників педагогічної креативності у студентів експериментальних груп

На початку експерименту домінували такі показники як відкритість та інтерес до всього нового, зокрема навчання (0,77), здатність самостійно приймати рішення (0,77), здатність швидко переключати увагу (0,75), творча фантазія, розвинене уявлення (0,74), прагнення до творчості (0,74), здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність (0,73). Інші показники педагогічної креативності не набули високого рівня розвитку.

Наприкінці експерименту найбільшого розвитку набули такі якості як інтерес до імпровізації (0,96), що зумовлено активним використанням рольових та ділових ігор на практичних заняттях, творча фантазія, розвинене уявлення (0,95), прагнення до творчості (0,94), відкритість та інтерес до всього нового (0,92), здатність самостійно приймати рішення (0,9), здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність (0,87), здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм,

методів, засобів навчальної та виховної діяльності) (0,87). Тобто, набули позитивної динаміки ті показники, які знаходилися на початку експерименту на достатньому рівні розвитку. Крім того студенти зазначають, що збільшилася швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу) (0,85), удосконалилася здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією (0,85), розвинулося проблемне бачення ситуації (0,85), поліпшилася здатність швидко переключати увагу (0,84) та швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з одної ідеї на іншу (0,83), сформувався пошуково-перетворюючий стиль мислення (0,83).

У контрольних групах, як видно із представленої таблиці, зрушення у розвитку педагогічної креативності відбулися на незначному рівні.

Достовірність висновків перевірялася на основі використання *t* критерію Стьюдента.

Сформулюємо гіпотези.

H_0 : кількість студентів експериментальної групи, у яких показники педагогічної креативності після проведення формувального експерименту не більше ніж у контрольній.

H_1 : кількість студентів експериментальної групи, у яких показники педагогічної креативності після проведення формувального експерименту більше ніж у контрольній.

Перевіримо показники здатності до швидкого переключення уваги, оскільки різниця у частотах після експерименту в ЕГ та КГ найменша саме за цим показником.

1. Обчислюємо середню квадратичну помилку долі S_p за формулою:

$$S_p = \sqrt{\frac{p \cdot (1-p)}{n}}$$

де p – доля, n – об'єм вибірки.

Маємо: $p_e = 0,84$, $p_k = 0,75$, $n_e = 516$, $n_k = 514$.

$$S_{pe} = \sqrt{\frac{0,84 \cdot (1-0,84)}{516}} = 0,016 \qquad S_{pk} = \sqrt{\frac{0,75 \cdot (1-0,75)}{514}} = 0,019$$

$$S_{pe-pk} = \sqrt{S_{pe}^2 + S_{pk}^2} = \sqrt{(0,016)^2 + (0,019)^2} = 0,025$$

2. Обчислюємо середню помилку різниці долей двох вибірок:

3. Обчислюємо експериментальне критичне відхилення за формулою:

4. За таблицею *t* критерію Стьюдента $t_k = 3,29$ при $p = 0,001$.

$$t_{\text{експ.}} = \frac{p_e - p_k}{S_{pe-pk}} = \frac{0,84 - 0,75}{0,025} = 3,6$$

$$3,29 < 3,6, \text{ тобто } \text{тексп} < \text{тк}.$$

Отже, H_0 відхиляється, приймається H_1 .

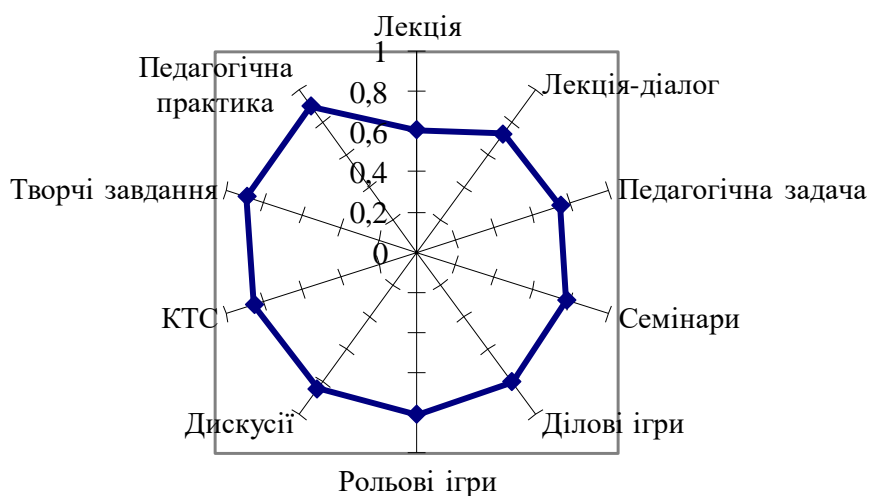
Гіпотезу про значимість відмінностей в оцінці показника педагогічної креативності в експериментальній та контрольній групах після формувального етапу експерименту ми перевірили для найменшої із одержаних різниць відносних частот. Оскільки всі інші різниці частот більші за 0,1, то відмінності в їх оцінці тим більше будуть значимими на рівні $p = 0,001$.

Аналіз результативності застосованих методик розвитку креативності передбачав оцінювання ефективності застосованих форм, методів та засобів навчання. Студентам було запропоновано визначитися, які саме організаційні форми та методи виявилися найбільш результативними щодо розвитку їх педагогічної креативності. Серед найбільш важливих були названі лекції-візуалізації, кейс-стаді, виготовлення наочності (у тому числі за допомогою презентаційної комп'ютерної програми Microsoft Office PowerPoint 2003-2007) з демонстрацією її застосування для досягнення відповідних цілей, творчі звіти (0,85 – 0,89); захист рефератів, конкурси педагогічних ідей (0,85); лекції-інсценізації, різноманітні тренінги, методики розвитку креативності, ділові та рольові ігри, мікровикладання фрагментів уроків, моделювання виховних проектів (0,8 – 0,81); розв'язування педагогічних задач (0,75); лекції-діалоги (0,73) тощо.

Результати рейтингової оцінки студентами названих форм організації навчання наведено у діаграмі 1.

Діаграма 1

Ефективність форм та методів навчання в оцінці студентів експериментальних груп



Відзначимо, що студенти різних рівнів по різному оцінюють ефективність тих чи інших видів роботи. Так студенти високого рівня серед найбільш ефективних форм та методів навчальної діяльності виділяють виконання творчих завдань (0,94), діяльність під час педагогічної практики (0,93) та роботу за методикою КТС (0,91). Студенти ж низького рівня надають перевагу репродуктивним видам діяльності, а саме традиційному семінарському заняттю (0,89).

Висновки. На основі розроблених нами показників проявів педагогічної креативності студенти експериментальних на контрольних груп були поділені нами на три рівні: високий (творчий), достатній (конструктивний), початковий (репродуктивний). На початку експериментальної роботи кількість студентів творчого рівня становила – 18%, конструктивного – 48%, репродуктивного – 34%. Наприкінці експериментальної роботи кількість студентів за рівнями змінилася таким чином: творчий – 37%, конструктивний – 43%, репродуктивний – 20%.

Таким чином, виявлено, що побудова навчальної діяльності на основі пропонованих методик сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, стимулює інтерес до навчальних занять; розвиває ініціативу, творчий потенціал; допомагає створити установку на творчу професійну діяльність, на постійний пошук. 80% студентів оцінюють вплив експериментальної методики на розвиток їх творчих здібностей як високий і дуже високий, і лише 20% респондентів вважають його посереднім. Однак жоден із опитаних студентів не зазначив, що навчання у ЗВО зовсім не вплинуло на розвиток його здібностей і становлення як майбутнього педагога.

ВИСНОВКИ

У дослідженні науковців Житомирської науково-педагогічної школи виокремлено та обґрунтовано актуальні напрями проблеми соціально-педагогічних засад підготовки фахівців в умовах освітніх трансформацій, урахуваючи сучасну ситуацію та воєнний стан в Україні.

Представлено теоретичні, методологічні та методичні концепти наукових розвідок дослідників.

По-перше, розглянуто педагогічні аксіоми як потужний ресурс соціальної педагогіки, що передбачало аналіз особистісних якостей педагога та діяльності видатних педагогів. Проаналізовано теоретичну спадщину педагогів, які розробляли педагогічні аксіоми. Обґрунтовано основні базові принципи, закони та закономірності соціальної педагогіки й системи освіти.

По-друге, досліджено соціально-педагогічні засади підготовки майбутніх педагогів/фахівців до професійної діяльності у закладах вищої освіти, особливості підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності у закладах середньої освіти. Проаналізовано особистісні якості майбутніх педагогів та їх роль у соціально-педагогічній підготовці фахівців. Досліджено професійні та особистісні характеристики креативного педагога.

Обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до творчої професійної діяльності в умовах магістратури а також до реалізації педагогічної дії. Вивчено особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей та теорії особистісного зростання. Розглянуто специфіку підготовки майбутніх соціальних працівників у системі вищої освіти. На основі аналізу діяльності щодо роботи із соціально незахищеними верствами населення виявлено: об'єктивні вимоги до рівня освіченості й особистісних якостей фахівця соціальної роботи, що здійснює цю діяльність; теоретично і методично обґрунтовано процедури відбору і структуризації змісту підготовки фахівців соціальної роботи до діяльності щодо допомоги соціально незахищеним верствам населення; розроблено педагогічний проєкт змісту підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до діяльності в окресленому напрямі; створено комплексне навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців соціальної роботи до відповідної діяльності з метою реалізації розробленого педагогічного проєкту; експериментально перевірено ефективність педагогічного проєкту, спрямованого на підготовку майбутніх фахівців соціальної роботи до діяльності щодо допомоги соціально незахищеним верствам населення та упроваджено його у навчальний процес.

По-третє, проаналізовано соціально-педагогічні аспекти формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін. Окреслено актуальність проблеми дослідження. Визначено методологічні рівні проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Здійснено аналіз концепту "фахові навчальні дисципліни". Обґрунтовано процес формування ключових компетентностей учня молодших класів. Проведено аналіз дидактичного потенціалу фахових дисциплін щодо формування компетентностей майбутнього вчителя початкової школи. Визначено систему компетентностей вчителя початкової школи та простежено процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

По-четверте, обґрунтовано рекреалогічні засади збереження професійного здоров'я педагогічних працівників. Виявлено особливості професійного здоров'я викладача закладу вищої освіти та синдром професійного вигорання. Проаналізовано феномен "рекреалогія" як гармонізація духовної та фізичної складової у розвитку особистості. Акцентовано увагу майбутніх фахівців/педагогів на активний відпочинок – ефективний засіб покращення якості життя людини. Розглянуто природотерапію як оздоровчу технологію.

Вивчено можливості дистанційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю; проведено аналіз термінологічного апарату дослідження. Представлено моделі інвалідності як філософський методологічний аспект і передумова підготовки. Проаналізовано стан сформованості інклюзивної компетентності учителів іноземної мови в Україні. Розроблено концепцію дистанційної підготовки вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю. Розглянуто структурно-змістові характеристики моделі підготовки вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю. Розкрито зміст поняття "інтерактивна технологія" та її роль у дистанційній підготовці майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю. Виявлено можливості дистанційної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю.

По-п'яте, проаналізовано розвиток креативності майбутніх учителів засобами ТРВЗ-технологій та STEAM-освіти. Розглянуто поняття "креативність" та її розвиток як науково-педагогічну проблему. Проаналізовано сучасні концепції, зокрема креативності як загальної здатності до творчості, теорія інвестування, теорія креативної особистості. Розроблено та представлено методику розвитку креативності майбутніх учителів музики засобами ТРВЗ-технологій. У цьому контексті

проаналізовано програму навчальної дисципліни, вибіркової освітньої компоненти "Основи педагогічної творчості", Житомирського державного університету імені Івана Франка. Водночас в освітній процес введено факультативний курс "Основи педагогічної діяльності" та включено тему про ТРВЗ – технологію з метою розвитку рівня креативності майбутніх учителів музики. Проведений експеримент засвідчив ефективні результати з розвитку креативного мислення майбутніх педагогів засобами STEAM освіти.

Таким чином у монографії розкрито концептуальні засади соціально-педагогічної підготовки фахівців/учителів за такими основними напрямками:

- методологію побудови педагогічних аксіом як підґрунтя соціальної педагогіки, теоретична спадщина педагогів та науковців які розробляли педагогічні аксіоми;
- соціально-педагогічні засади підготовки майбутніх педагогів/фахівців до професійної діяльності у закладах вищої освіти, зокрема професійні та особистісні характеристики креативного педагога та відповідні інноваційні технології;
- специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, робота із соціально незахищеними верствами населення;
- сучасні вимоги до рівня освіченості й особистісних якостей фахівців соціальної роботи та розробка і реалізація проєктної технології з метою посилення їх професійно-педагогічної підготовки;
- дидактичний потенціал фахових дисциплін щодо формування компетентностей майбутнього вчителя початкової школи, система компетентностей учителя початкової школи та процес їх розвитку у підготовці майбутнього педагога;
- особливості професійного здоров'я викладача закладу вищої освіти та синдром професійного вигорання;
- концепція дистанційної підготовки вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю, структура та відповідна модель.

До перспектив подальшого дослідження віднесено: розробку теоретичних та методологічних засад особистісного та професійного становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери, підготовку педагогів, фахівців соціальної сфери у ситуації воєнного стану, створення системи соціономічних знань та вміння їх реалізовувати у практичній діяльності, вивчення їх можливостей для вирішення соціально-педагогічних та соціокультурних завдань, розвиток готовності майбутніх фахівців/педагогів до роботиз різних категоріями дітей та дорослих.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Антонова Олена Євгеніївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 5.*

Антонов Олексій Володимирович, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 5.*

Вознюк Олександр Васильович, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 1.*

Дубасенюк Олександра Антонівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Вступ. Висновки. Розділ 2, параграфи 2.1. – 2.4.*

Левченко Світлана Віталіївна, викладач психолого-педагогічних дисциплін Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І.Я. Франка, аспірантка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 2, параграфи 2.9. – 2.10.*

Самойленко Оксана Анатоліївна, доктор педагогічних наук, науковий дослідник кафедри педагогіки, андрагогіки та психології факультету природних та гуманітарних наук, Прешовський університет в Прешові (Словацька республіка). *Розділ 2, параграфи 2.5. – 2.8.*

Сидорчук Нінель Герандівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 4, параграфи 4.1. – 4.5.*

Щерба Наталія Сергіївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 4, параграфи 4.6. – 4.12.*

Яценко Світлана Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійно педагогічної та спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 3.*

Наукове видання

Колектив авторів:

Антонова Олена Євгеніївна,
Антонов Олексій Володимирович,
Вознюк Олександр Васильович,
Дубасенюк Олександра Антонівна,
Левченко Світлана Віталіївна,
Самойленко Оксана Анатоліївна,
Сидорчук Нінель Герандівна,
Щерба Наталія Сергіївна
Яценко Світлана Леонідівна

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ОСВІТНІХ
ТРАНСФОРМАЦІЙ**

Монографія

Комп'ютерна верстка і набір:
О. В. Вознюк
Дизайн обкладинки: С. М. Горобець

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 02.01.2023.
Формат 60x84 1/8 Ум. друк. арк. 16,25.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman
Наклад 300 прим.