ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д. УШИНСЬКОГО»

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО

монографія

Одеса 2021

УДК
ББК

Рецензенти

Р.М. Пріма – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки

О.А. Листопад – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Монографія розкриває актуальні питання початкової освіти та соціальної роботи з урахуванням вимог до підготовки відповідних спеціалістів. Розрахований на студентів, викладачів ЗВО різних рівнів акредитації, вчителів початкової школи, соціальних педагогів, соціальних працівників, аспірантів, слухачів, керівників освітніх організацій, управлінський персонал соціальних служб, установ і організацій соціальної сфери.

Рекомендовано до друку Вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

(протокол № від 18 жовтня 2021 року)

ЗМІСТ

Передмова

Методика формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи (Пальшкова І.) ……..

Технологічний підхід у методиці підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів (Балакірєва В.) ....……

Трансформаційні процеси системи підготовки майбутніх професіоналів соціономічної сфери в умовах діджиталізації (Богданова І.) ……

Організаційно-методичні засади формування підготовленості майбутнього фахівця соціономічної сфери до професійної діяльності (Віцукаєва К.) ……

Особливості соціальної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах освіти (Колбіна Л.) ……

Впровадження педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності (Леона В.) ……

Профілактика булінгу серед підлітків у шкільному середовищі (Паскаль О.)

Полікультурне виховання молодших школярів за допомогою інтерактивних методів (Скоромна М.) ……

Формування громадянської компетентності в учнів початкової школи з сенсорними порушеннями (Шпаляренко Ю.) ……

ПЕРЕДМОВА

Підготовка кваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців є одним з головних завдань сьогодення в сучасній системі освіти в Україні, яке потребує глибокого наукового аналізу шляхів оновлення змісту навчання та виховання у ЗВО; реструктуризації освіти та розробки інноваційних технологій у підготовці студентів педагогічних закладів освіти; удосконалення професійних знань і вмінь майбутніх професіоналів у галузі початкової освіти та соціальної сфери.

Стратегічні напрями інноваційних перетворень у галузі освіти визначені в Законах України «Про інноваційну діяльність» (2004), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2014); Концепції Нової української школи (2016), Державному стандарті початкової освіти (2018), Стандарті вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта (2021), Стандарті вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (2019), Професійному стандарті «Фахівець із соціальної роботи» (2020)

Законом України «Про вищу освіту» передбачено забезпечення органічного поєднання в навчальному процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» зазначається, що інтеграція країни в світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення її якості, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти й організації її відповідно до світових тенденцій і вимог ринку праці.

Зміст абсолютної більшості розділів колективної монографії побудований на засадах нової цивілізаційної парадигми освіти , пов'язаної з переоцінкою цінностей і пошуком загальнолюдської ідентичності, що формується в сучасних умовах. Саме ця парадигма виступає підґрунтям смислових обріїв таких розділів монографії, як: «Методика формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи» (І. Пальшкова); «Технологічний підхід у методиці підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів» (В. Балакірєва); «Трансформаційні процеси системи підготовки майбутніх професіоналів соціономічної сфери в умовах діджиталізації» (І. Богданова); «Організаційно-методичні засади формування підготовленості майбутнього фахівця соціономічної сфери до професійної діяльності» (К. Віцукаєва); «Особливості соціальної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах освіти» (Л. Колбіна); «Впровадження педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності» (В. Леона); «Профілактика булінгу серед підлітків у шкільному середовищі» (О. Паскаль); «Полікультурне виховання молодших школярів за допомогою інтерактивних методів» (М. Скоромна); «Формування громадянської компетентності в учнів початкової школи з сенсорними порушеннями» (Ю. Шпаляренко).

Зауважимо, що представлене дослідження не має на меті розгляд усіх складових процесу професійної підготовки студентів педагогічних ЗВО. Головна мета при написані колективної монографії полягала у впровадженні інноваційних технологій в освітній процес, що ґрунтуються на формуванні компетентностей, необхідних у підготовці студентів педагогічних ЗВО. Адже кожен випускник закладу вищої освіти має володіти певними компетенціями, тобто: бути мобільним, володіти комунікативною культурою, генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, критично мислити, презентувати себе на ринку праці тощо.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ірина Пальшкова

Вступ. Професійна діяльність учителя початкової школи серед інших педагогічних професій посідає особливе місце. Воно визначається не тільки обсягом освітніх завдань, які вирішуються, але й значимістю цього періоду для всього розвитку і становлення особистості дитини, її цінностей і світогляду. Зважаючи на це, науковці чимало уваги приділяють проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності. У системі сучасної освіти професійно-педагогічна культура вчителів початкової школи виявляє себе в здатності свідомо і доцільно практично використовувати різноманітні методики і технології навчання і виховання учнів, у різних навчальних предметах, відповідно визнаних норм організації навчально-виховного процесу у початкових класах і еталонів професійно-педагогічної діяльності.

Огляд останніх публікацій за темою. Культуровідповідність як принцип, головна ідея сучасного освітнього процесу, пов’язана з пошуками нових підходів у визначенні цілей освіти і способів їх досягнення (В. Андрущенко, Г. Балл, В. Біблер, Є. Бондаревська, О. Газман, Б. Гершунський, М. Євтух, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.).

В останні роки у зв’язку з впровадженням у практику освіти суб’єкт-суб’єктної педагогічної парадигми особлива увага приділяється теоретичному аналізу і обґрунтуванню механізмів становлення вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності (Г. Аксьонова, Р. Асадуллін, Є. Волкова, Н. Григорьєва, В. Жорнова, Н. Нікітіна, Н. Соловйова); формуванню його загальної і професійно-педагогічної культури (М. Віленський, В. Гриньова, Е. Гришин, О. Ходусов); різним аспектам його індивідуально-творчого розвитку та інноваційного потенціалу (І. Богданова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, А. Линенко, Н. Мажар, Л. Подимова, Н. Посталюк, Т. Руденко, Т. Руднєва, О. Цокур та інші).

За результатами досліджень доведено, що вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності найбільш продуктивно виконує свої професійні завдання у контексті сучасної йому культури. Загальна феноменологія культури вчителя знайшла своє відображення у працях О. Барабанщикова, В. Беспалько, Є. Бондаревської, М. Віленського, В. Гриньової, М. Кларіна, М. Крилова, О. Мудрика, Л. Нечипоренко, А. Овчиннікової, В. Радула, О. Рудницької, В. Серікова, В. Сластьоніна, Л. Хомич, Л. Хоружої, Є. Шиянова, Н. Щуркової та ін.

Мета дослідження: вивчення й обґрунтування методики формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Розробляючи систему критеріїв для оцінювання рівнів підготовки вчителів, було враховано, що ця підготовка базується на трьох компонентах, кожен з яких може функціонувати і розвиватися самостійно в межах професійно-педагогічної культури вчителя. Однак у контексті професійної діяльності педагога ці компоненти обов’язково зумовлюють один одного і забезпечують культурну відповідність цієї діяльності тільки цілісно, взаємодіючи як система. З урахуванням цих міркувань для оцінювання рівнів сформованості професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи і студентів факультетів підготовки вчителів початкових класів доцільно виокремити три критерії:

- обізнаність як вимір ступеня володіння знаннями з професійно-педагогічної культури, що нормують і визначають дії педагога і його вихованців у просторі педагогічного процесу, мету їх спільної діяльності та способи її досягнення;

- навченість як вимір ступеня практичного використання культуровідповідних норм професійно-педагоічної діяльності у процесі організації дій і співпраці учасників педагогічного процесу;

- схильність як вимір ступеня потреби і спроможності реалізовувати культуровідповідні способи професійно-педагогічної діяльності та удосконалювати їх у власній педагогічній практиці;

Ступінь сформованості професійно-педагогічної культури у майбутніх вчителів початкових класів рекомендуємо визначати за такими компонентами, як-от:

- когнітивним, що утворюється із системи знань щодо цілей, призначення, способів реалізації діяльності вчителя в системі початкової освіти, дитини як об'єкта і суб'єкта освітнього процесу, способів використання цих знань у межах гуманістично спрямованої взаємодії вчителя і його учнів як учасників навчально-виховного процесу;

- діяльнісно-поведінковим, що утворюється з системи культуровідповідних дій учителя початкових класів, його поведінки, навичок регулювання дій і вчинків усіх учасників навчально-виховного процесу за нормами, визнаними суспільством в системі освіти;

- ціннісно-орієнтаційним, що утворюється з системи моральних орієнтирів, настанов і мотивів, зумовлюючих гуманістичну спрямованість дій вчителя у забезпечення в освітньому середовищі природних прав і свобод, інтересів кожного учня як учасника педагогічного процесу.

У повному обсязі зміст показників когнітивного, діяльнісно-поведінкового і ціннісно-орієнтаційного компонентів професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи систематизовано в таблиці 1.

Для обстеження рівня сформованості учителів-практиків і студентів за кожним компонентом професійно-педагогічної культури пропонуємо анкети і методики.

Для обчислення результатів сформованості професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів пропонуємо використати методики К. Томаса (вияв мотивації), В. Захарова і О. Журавльова (стиль керівництва), адаптований тест «Управлінська ситуація і спрямованість керівника», методика обстеження ціннісних орієнтацій М. Рокича, стилю педагогічного впливу М. Амінова та Н. Шеліхової.

Таблиця 1.

Компоненти професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів та їх показники

Компоненти професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів		
Когнітивний	**Діяльнісно-поведінковий**	**Ціннісно-орієнтаційний**
Критерій обізнаності Показники: Знання про історичний досвід навчання і виховання дитини в початковій школі; вимоги, що визначають зміст і організацію навчання і виховання дитини в початковій школі; вимоги, що визначають способи взаємодії з учнями в процесі навчання і виховання; систему суспільних нормативів, що регламентують діяльність вчителя; методики і технології навчання і виховання учнів;	**Критерій навченості** Показники: Вміння використовувати різноманітний педагогічний досвід у навчанні і вихованні дитини в початковій школі; обґрунтовувати свої дії вимогами щодо змісту навчання і виховання дитини в початковій освіті; проводити навчання і виховання дітей у різноманітних організаційних формах; користуватися нормативними документами при плануванні і розробці перспективних і поточних планів роботи з дітьми; здійснювати навчання і виховання дітей за різними методиками і педагогічними технологіями;	**Критерій схильності** Показники: наявність особистих цілей професійної діяльності вчителя; ставлення до дитини як суб'єкта навчально-вихованого процесу; особиста відповідальність за результати навчання і виховання дитини в початковій школі; критичне ставлення до власної професійної діяльності та її результатів; творче ставлення до способів організації навчально-виховного процесу та їх удосконалення.

З метою отримання надійних і об'єктивних емпіричних даних, крім постійних факторів (А – педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури вчителя, В – практико-орієнтованих підхід) слід враховувати низку варійованих факторів. Оскільки на результати підготовки студентів до професійної діяльності впливають не тільки зовнішні чинники, пов'язані з організацією і змістом цього процесу, але й внутрішні, якими визначається ставлення самих студентів до навчального процесу, їх зусилля досягти певних результатів. Серед них:

- активність студентів у навчальній діяльності (фактор С);
- інтерес до професії учителя початкових класів (фактор Д);
- самостійність як риса особистості (фактор Е);
- професійна спрямованість особистості (фактор F);
- якість теоретичної і практичної підготовки (фактор G).

Для збирання емпіричних даних за цими чинниками доцільно використати комплексну методику. Так, для вивчення особливостей професійної спрямованості студентів можна використати стандартизовану методику ДДО, розроблену Є. Климовим [7, с. 233-236].

Задля характеристики студентів за факторами, що визначають їх індивідуальне ставлення до навчальної діяльності слід використати дані, які були отримані методами опитування; узагальнення незалежних характеристик студентів, отриманих від викладачів різних дисциплін, керівників педагогічної практики (методисти університету і вчителі освітніх установ); аналізу звітної документації студентів за підсумками педагогічної практики.

Так, активність студентів у навчальній діяльності оцінюють викладачі, які працюють з цією групою упродовж семестру. При оцінюванні слід враховувати: наполегливість і систематичність студента у виконанні поточних завдань, участь у дискусіях, виступи на семінарах, результати самостійної і науково-дослідної роботи тощо.

Інтерес до професії вчителя початкових класів можна виявити методами спостереження і узагальнення незалежних характеристик. Оцінюванню з боку викладачів підлягають наявність у студентів бажання знаходити нову інформацію щодо змісту і завдань професійної діяльності вчителя початкових класів, участь у роботі різноманітних проблемних гуртків, науково-дослідній роботі, ініціативність у допомозі вчителям, учням, співпраці з батьками, організації для учнів виховних і позашкільних заходів тощо.

Самостійність як риса особистості студентів виявляється у процесі спостережень і оцінюється за їхнім умінням висловлювати і відстоювати власну позицію у дискусіях, вирішенні конфліктних ситуацій, брати на себе відповідальність за свої дії та їх результати в поточній навчальній роботі, у виборі завдань.

Для усіх наведених вище факторів оцінювання здійснюється за шкалою, де бал «6» фіксує, що спостережувана якість виявляє себе яскраво і постійно; бал «5» – якість виявляється переконливо, у переважній більшості випадків, тобто майже завжди; бал «4» – виявляється у більшості випадків; бал «3» – виявляється досить часто; бал «2» – виявляється подекуди; бал «1» – не виявляється.

Всі данні узагальнюються за формулою обчислення коефіцієнта успішності К= n/m, де К – коефіцієнт успішності, n – сума фактично одержаних балів за результатами оцінювання усіма незалежними експертами, m – максимально можлива сума балів за позитивними оцінками усіх експертів [4].

У формуванні професійно-педагогічної культури у майбутніх учителів початкових класів суттєву роль відіграє наявність між предметних зв’язків.

Намагання подолати розрив цілісного за своєю природою педагогічного процесу на фрагментарні предметні знання у педагогічній науці призвели до ідеї міжпредметних зв’язків, яка тривалий час розглядалася засобом поєднання усіх знань і уявлень, які описують педагогічний процес і

діяльність учителя з його організації. Проте протягом трьох останніх десятиліть у теорію і практику педагогічного знання увійшли ідеї системного, міждисциплінарного, комплексного трактування проблем педагогіки на засадах створення міждисциплінарної мови опису педагогічних явищ та педагогічного процесу в цілому.

Цей рух викликав цілу низку нових тенденцій у педагогічній науці: інтеграцію природничих, суспільних і гуманітарних знань про педагогічний процес; вироблення нової, «міждисциплінарної» мови опису педагогічних проблем, явищ; розширення простору уявлень про педагогічний процес, розширення простору мислення науковців, педагогів-практиків. Обґрунтовані у багатьох дослідженнях у процесі підготовки майбутніх учителів вони були реалізовані у різноманітних спецкурсах і факультативах, засобами яких передбачалось формування у них такого способу мислення, світогляду, що відповідав цілісній природі педагогічного процесу і професійній діяльності вчителя у ньому.

Проте цілісне осмислення різнопредметних і різноманітних знань про педагогічний процес та його педагогічні явища вимагають не комплексного, інтеграційного, формально об’єднаного опису, а системного, такого, що спирається на виявлення певної ідеї або фактора, що зумовлює і пояснює зв’язки і підпорядкованість спостерігаємих явищ в рамках єдиного цілісного об’єкта. Дослідження педагогічних явищ в рамках одного предмета підпорядковується одній логіці, але в рамках різних предметів воно описується за різними, суперечливими одна одній логіками. Синтез суперечливих логік у рамках нової, універсальної логіки неможливий, що є одним із відображень парадоксальності педагогічного процесу. Звідси – для розуміння парадоксальності реалій в педагогічному процесі потрібний особливий спосіб світорозуміння, світосприймання і відповідного мислення.

У методології пізнання визнано, що працюючи з різними предметами, потрібно вийти за їх межі, стати над ними в позиції поза них. Тільки тоді

можна побачити зв’язки між предметами, їх спільні й відмінні риси, відмінності між фрагментами педагогічної реальності, які в них представлені.

За визначенням Г. Щедровицького, для цього потрібні нові «організованості мислення» у предметі, які дають можливість асимілювати предметні знання та уявлення про педагогічний процес й описати його не через призму окремого предмета, а враховуючи відразу зміст багатьох предметів, особливості кожного із них, описати педагогічний процес як певну цілісність, що має свою складність і особливу організованість [15]. Такою організованістю у нашому дослідженні виступало поняття «культура», навколо якого послідовно розгортався зміст зазначених вище навчальних предметів.

Найбільш повно і послідовно в контексті цивілізаційних процесів поняття про культуру і, зокрема, педагогічну і професійно-педагогічну культуру вчителя початкових класів розкривається у змісті навчального курсу «Історія педагогіки».

Зазвичай цей курс у підручниках, навчальних програмах подається як послідовний історичний опис певних освітніх систем і педагогічної спадщини видатних діячів – їхніх сучасників. Культурний контекст, на тлі якого виникали ці системи і певні думки про них, у такому поданні навчального матеріалу залишається поза усвідомлення і осмислення студентів, у наслідок чого в них складається абстрактне і формальне уявлення про освіту, педагогічний процес, діяльність учителя як набір упорядкованих у часі історичних фактів.

Порушуючи означену традицію викладання змісту курсу «Історія педагогіки», пропонуємо розроблену нами програму, яка базувалась на представленні студентам історії педагогіки як поступового накопичення і розгортання культурного досвіду індивідуальної і суспільної практики навчання і виховання дитини, її розвитку в різних соціальних системах і супутніх їх суспільних інститутах, під впливом різних чинників. Поняття про культуру, як особливого феномена, створюваного людиною для власного

існування світу штучних речей, було провідним у всіх розділах курсу «Історія педагогіки».

Започатковує цей курс розділ «Освіта і виховання як культурний феномен та їх роль у розвитку світової цивілізації». У його змісті перше питання присвячено визначенню мети і завдань курсу, його місця і призначення у загальній системі підготовки вчителя до професійної діяльності. Наступні питання, які розглядаються у змісті цього розділу, присвячені висвітленню предмета і завдань історії педагогіки як науки і навчального курсу; характеристиці виховання і навчання як феноменів культури і суспільних явищ; обґрунтуванню і визначенню понять «педагогічна теорія» і «педагогічна практика», соціальних потреб, що призвели до виникнення навчання і виховання як особливої суспільної практики людини та їх ролі у розвитку світової культури і цивілізації людства. Окремо розглядаються питання щодо роль особистості у розвитку теорії і практики педагогіки, методу дослідження педагогічних явищ і педагогічної спадщини в культурно історичному контексті.

Особлива увага студентів повинна бути спрямована на усвідомлення і розуміння історії педагогіки як послідовного процесу створення і розвитку особливої соціально і суспільно корисної практики – навчання і виховання іншої людини заради збереження індивідуального досвіду життя, який був визнаний у суспільстві цінним для інших. У цьому контексті поняття «культура», «педагогічна культура», «професійно-педагогічна культура вчителя» набуває значення онтологічної рамки, в межах якої здійснювалося подальше розгортання логіки цього курсу, його змісту.

Наступні розділи курсу присвячені висвітленню артефактів загальної культури, її норм і цінностей, що вплинули на становлення і розвиток педагогічної культури, виникнення різноманітних форм і методів педагогічної практики, які складались у культурі різних часів. Культурний контекст у змісті питань, які подано в розділах, вимагає аналізу і обговорення особливостей суспільних відносин і моральних цінностей, які панували у

культурі певного суспільства, здобутків людини в розвитку своїх власних можливостей і уявлень про довкілля, норм, які регламентували її дії і поведінку в цілому і, зокрема, – у практиці навчання і виховання дитини.

Окреме питання присвячене способу мислення людини про довкілля і саму себе, – міфологічне, теологічне, раціональне, наукове, які певним чином впливали на зміст і способи організації соціально цінної педагогічної практики, цілі і засоби відповідних практик з навчання і виховання дитини.

Так, у розділі, присвяченому педагогічній практиці і педагогічній спадщині античної епохи обговорюються питання змісту і способів виховання і навчання у первісному суспільстві; місця епохи античності в історії розвитку людства та здобутків культури цієї епохи; її цінності і ідеали; погляди на дитину та її місце в суспільстві. Навчання і виховання у Древній Греції і Стародавньому Римі обговорювалися у зв'язку з системою освіти, яка склалася і існувала у Стародавньому світі.

У контексті означених завдань висвітлюються і аналізуються погляди філософів Стародавнього Світу на практику навчання і виховання дитини, її цілі і зміст, організаційні форми і методи; культурні здобутки суспільства, які вплинули на зміст освіти і сприяли розвитку практики навчання і виховання дитини; соціальні події і суспільні зрушення, які стимулювали розвиток і різноманіття означеної практики.

Окреме питання присвячене аналізу артефактів, що дійшли до нашого часу і дозволяють певних чином тлумачити культурний досвід тієї епохи з практики навчання і виховання дитини. Такими артефактами виступають фрагменти фресок, розписів, літературних текстів, скульптур, горельєфів, представлених у різноманітних джерелах.

За цією логікою розгортається зміст і наступних розділів курсу, присвячених змісту і розвитку педагогічної культури в сукупності всіх своїх елементів в епоху Середньовіччя, Нового часу і сучасності в контексті розвитку західноєвропейської культури і національної культури України.

Отже, кожний розділ курсу висвітлює і спрямований на усвідомлення студентами поступовому становленню, виокремленню і розвитку професійно-педагогічної культури як різновиду педагогічної культури, який склався на певному етапі розвитку суспільства на тлі його соціально-економічних потреб, науково-технічного прогресу та їх задоволення засобами інституалізації суспільної системи освіти.

Особлива увага приділяється питанням розвитку системи спеціальної професійної підготовки вчителя як відповіді на запити і потреби суспільства у створенні ефективного суспільного виробництва, його проблемам і способах їх вирішення через розшарування суспільно значущої практики за видами і способами виробництва. Результатом цих процесів стало створення професій, зокрема, професії вчителя.

Окремі теми присвячені питанням і суспільним чинникам створення початкової школи, потребам її існування й удосконалення; аналізу практики спеціальної підготовки вчителів для початкової школи, створення на цьому тлі спеціально організованої і керованої суспільством системи навчання учителів професійної діяльності в початковій школі.

У процесі семінарських занять слід звернути увагу студентів на пошук і аналіз артефактів, у яких відображено практику роботи початкової школи і підготовки вчителів. З цією метою проаналізувати художні, фольклорні тексти, педагогічну спадщину видатних педагогів і діячів XIX-XX століття, твори зображувального мистецтва тощо.

Для усіх семінарських занять пропонуємо обговорення питань за наступним планом:

- зміст педагогічних творів і педагогічних ідей мислителів;

- порівняльний аналіз педагогічної спадщини мислителів епохи та її спрямованості;

- складання загальної схеми, що відображає розвиток педагогічної думки і педагогічної практики в певну епоху та чинники, які впливали на цей процес.

Для підготовки матеріалів за цими питання студенти повинні вивчити авторські тексти, скласти реферати за їх змістом з визначенням основних понять, педагогічних ідей, способів аргументації тощо. Всі матеріали, опрацьовані і обговорені зі студентами надалі слід узагальнити за відповідною схемою, яка дозволяла б прослідковувати наступність і творчий розвиток педагогічної практики і педагогічної теорії в контексті культури однієї епохи і різними за історичним часом.

У змісті наступного навчального курсу – «Школознавство», – ідеї культуровідповідності набувають свого висвітлення у зв'язку з конкретизацією і визначенням змісту суспільних норм, які регламентують професійну діяльність учителя в організації навчально-виховної роботи з дітьми в початковій школі. Започатковується курс розділом, у якому розглядається загальна система суспільного керівництва діяльністю початкової школи, характеризуються рівні цього керування, їх зміни, що відбувалися протягом історичного часу існування вітчизняної системи початкової освіти.

Окремий розділ курсу присвячений ролі нормативного регулювання змісту і цілей професійної діяльності вчителя у початковій освіті, його зумовленості суспільними цінностями і способами суспільної взаємодії.

У змісті курсу розглядаються не тільки чинні нормативні акти, які регламентують сьогодні діяльність початкової школи, її адміністрації та діяльність учителя початкових класів, але й їх історична ретроспектива. Таким чином, встановлюється зв'язок між ідеалами, моральними нормами, пануючими в суспільстві на певному етапі його розвитку та відповідністю їх нормам суспільним відносин в системі початкової освіти. Наприклад, слід обговорити і проаналізувати нормативні акти, які регламентували діяльність початкової школи за радянських часів та за період незалежності України.

Один із розділів курсу присвячений аналізу змісту нормативних актів і документів, які безпосереднього окреслюють вимоги щодо змісту і організації професійної діяльності учителя початкових класів. Такими

документами є Закони України про початкову освіту, Типові положення про загальноосвітню школу І ступеня, про зміст навчальних планів, навчальних програм, рекомендованих підручників тощо. Подання цих матеріалів у змісті курсу «Школознавство» дозволяє окреслити коло суспільних норм, що регламентують і спрямовують професійну діяльність учителя у початкові школі, визначають її відповідність професійно-педагогічній культурі, що на сьогодні склалася у суспільстві.

На практичних заняттях потрібно опрацювати тексти конкретних нормативних документів, що певним чином регламентують організацію професійної діяльності вчителя у початковій школі; обговорити способи їх урахування і відтворення у плануванні роботи вчителя початкової школи. Так, наприклад з теми «Система управління загальноосвітнім навчальним закладом в Україні та його рівні» зі студентами доцільно опрацювати питання щодо структури органів управління освітою в Україні; функції, повноваження і призначення органів управління освітою державного, регіонального, місцевого та районного рівнів; структура і функції органів управління в загальноосвітньому закладі 1 ступеня; повноваження органів управління у загальноосвітньому закладі 1 ступеня; форми і зміст рішень органів управління у загальноосвітній школі 1 ступеня.

З теми «Нормативні документи з організації навчально-виховної діяльності загальноосвітньої школи 1 ступеня» опрацювати зміст і спрямованість основних Законів України і нормативних актів, що регламентують діяльність початкової школи і організацію навчально-виховного процесу; організацію навчально-виховного процесу і професійно-педагогічну діяльність учителя початкових класів; зміст і вимоги державних стандартів початкової освіти та способи їх відтворення в роботі вчителя.

У темі «Система планування і організації роботи вчителя початкових класів у загальноосвітній школі 1 ступеня» з’ясувати види і форми планування в організації професійно-педагогічної діяльності; призначення шкільної документація вчителя та її складових; змісту нормативних

документів, що регламентують ведення учителем початкових класів шкільної документації; періодичність оновлення такої документації та вимоги щодо її оформлення; види, форми і методи внутрішкільного контролю за веденням шкільної документації вчителя та оцінювання якості його професійно-педагогічної діяльності.

За всіма темами студенти складають каталог та анотації до відповідних документів, розробляють пам'ятки щодо їх врахування у практичній роботі вчителя і зразки документації, необхідної для його поточної і звітної документації.

Зміст курсу «Методика організації виховної роботи у початковій школі» за своєю спрямованістю переводить обговорення професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів у площину конкретних практик виховання дитини, які складались упродовж існування вітчизняної системи початкової освіти та використовуються сьогодні у роботі вчителів початкової школи. Головна мета курсу – привернути увагу майбутніх учителів до творчого осмислення та використання конкретного практичного досвіду вчителів, які працюють або працювали в початковій школі, допомогти їм переконатись у необхідності пошуку власного стилю виховної роботи з учнями; підготуватися до роботи з колективом дітей в урочній і позаурочній діяльності.

Зміст курсу передбачає обговорення проблеми використання різноманітного практичного соціального і індивідуального досвіду вчителів початкових класів у вихованні і навчання учнів у міських і сільських школах, в урочних та позаурочних час, умови його практичного використання. Зокрема, слід проаналізувати та обговорити досвід діяльності вчителів початкових класів з розумового, фізичного, естетичного, морального виховання учнів початкових класів, методики проведення індивідуальної та колективної роботи з корекції поведінки учнів, підготовки батьків до запобігання правопорушень дітьми, підвищення рівня педагогічної культури батьків на засадах використання традицій української народної педагогіки

(«Школа-родина», програма «Батьківська світлиця»); співпраці вчителя з різноманітними громадськими організаціями («Пласт», «Січ», «Карпатська школа», Клуб «Компас», екологічне об′єднання «Гея», товариство Лева (козачата, левенята) та інше).

Особливу увагу доцільно приділити вивченню, узагальненню і систематизації сучасного практичного досвіду роботи вчителів початкових класів з організації навчання і виховання учнів у початкових класах, представленого на сторінках педагогічної преси і періодики, в Інтернеті. Задля цього в завданнях для самостійної роботи студентів, результати якої опрацьовувались на практичних заняттях, передбачити: складання каталогу журнальних статей з описом досвіду роботи вчителів з певного напряму виховання учнів; підготовку рефератів з методики виховної роботи з учнями за певним напрямом і персоналіями; розробку плану-конспекту виховного заходу (або програму заходів) з певного напряму роботи з учнями 1-4 класів; підготовку і проведення виховного заходу за певною методикою з наступним аналізом його ефективності. Для виконання завдань самостійної роботи спрямувати студентів до сторінок журналів «Початкова школа», «Початкове навчання і виховання», «Світ школи», «Комп'ютер у школі», «Математика у школі», «Школа і сім'я» та інших, додатків до газети «Перше вересня», сторінок Інтернету, присвячених навчанню і вихованню учнів у початковій школі.

У процесі вивчення курсу студенти повинні відвідати та скласти опис виховного заходу з певного напряму виховної роботи вчителя на базі педагогічної практики у початковій школі; підготувати банк методичних розробок зі сценаріями свят («Користні канікули», «Прощавай, Букварик», «Прощавай, школа», «День бабусі») та інших позаурочних заходів («Ранкові зустрічі», «Наші пірнаті друзі», «Природа навколо нас», «Самий розумний» тощо). Опрацювати і проаналізувати досвід учителів з підготовки і проведення нестандартних та інтегрованих уроків (наприклад: поєднання

читання, природознавства і праці; математики і народознавства; читання, музики і образотворчого мистецтва; математики і музики).

Останнім навчальним курсом, у якому реалізується ідея культурної відповідності професійної діяльності вчителя і котрий завершує теоретичну підготовку майбутніх учителів початкових класів, є курс «Педагогічні технології у початковій освіті». На відміну від попередніх курсів, його зміст спрямовує увагу студентів на осмислення практики початкового навчання і виховання дитини на рівні наукових концепцій. Долаючи недоліки традиційного подання змісту цього курсу як опису і переліку основних педагогічних технологій, які використовуються у початковій освіті, в його експериментальному викладі увага студентів концентрується на способах і схемах мислення їх авторів, аргументах, на які вони спирались при обґрунтуванні власної позиції щодо організації навчально-виховного процесу в початкових класах. Зважаючи на це, у роботі за цим курсом доцільно використати авторські тести, зміст яких студенти б самостійно опрацювали, склали за ними реферати і захищали перед іншими студентами.

Курс «Педагогічні технології у початковій освіті» має дві мети: дидактичну, спрямовану на ознайомлення студентів з широким спектром напрацьованих наукою і практикою педагогічних технологій; розвивальну, спрямовану на формування у них уміння розуміти і аналізувати професійно-педагогічну діяльність учителя, здійснювану за різноманітними концептуальними схемами.

У завдання курсу входить висвітлення зародження технологічного підходу як певного етапу в розвитку професійно-педагогічної культури діяльності вчителя у системі початкової освіті, що забезпечує управління процесом навчання і виховання дитини; ознайомлення майбутніх учителів із сучасним розумінням таких феноменів, як педагогічна технологія, персоніфіковані, особистісно-орієнтовані, гуманістично-спрямовані технології, розвивальні тощо.

Окремі розділи курсу присвячені аналізу ідей, теорії і практики проблемного, розвивального, особистісно зорієнтованого навчання, його інтеграції, гуманізації та гуманітаризації, екологізації та валеологізації освітньо-виховного процесу у початковій школі.

Так, з теми «Особистісно зорієнтовані і гуманістичні педагогічні технології» розглядаються науково-теоретичні засади особистісно зорієнтованих і гуманістичних педагогічних технологій; їх соціальна і історична обумовленість; з'ясовувалися поняття про дитину як особистість і суб'єкта навчально-виховного процесу; принципи особистісно зорієнтованих і гуманістичних педагогічних технологій; зміст таких технологій та умови їхньої реалізації у навчально-виховному процесі початкової школи.

На семінарських заняттях, присвячених цій темі доцільно розглянути: сутність і складові педагогічної технології «Школа для життя «через життя» Ж-О. Декролі; «Школа успіху і радості» С. Френе; «Будинок вільної дитини» М. Монтессорі; зміст та складові педагогічної технології Ш. Амонашвілі, «Школа 2100» та інші. З теми « Розвивальні педагогічні технології: сутність та зміст» обговорити питання щодо науково-теоретичних джерел цих технологій; сутності і складових педагогічних технологій розвивального навчання Л. Занкова, Д. Ельконіна-В. Давидова, С. Лисенкової, умови та засоби її впровадження у навчальний процес початкової школи.

Окрема тема присвячена аналізу і усвідомленню майбутніми вчителями педагогічних технологій раннього навчання дитини. При її опрацюванні зі студентами треба обговорити питання щодо науково-теоретичних засад і соціальних джерел ідеї раннього навчання дитини; сутності та складових технології раннього навчання дитини Р. Домана, М. Зайцева та інших авторів; умов та засобів реалізації цих технологій в системі сучасної початкової освіти.

Також як і за попередніми навчальними програмами, самостійна робота студентів тут спрямовується на опрацювання першоджерел, складання за їх змістом словників педагогічних термінів, визначення головних ідей,

реалізованих авторами педагогічних технологій, складових елементів цих технологій, засобів і умов, за допомогою яких вони можуть бути впровадженими у практику роботи вчителів початкових класів. Дібрані студентами матеріали оформити у вигляді каталогів, рефератів, доповідей, аналітичних оглядів, наочних схем і таблиць, що і складуть банк інформації, доступний для ознайомлення усім іншим студентам.

Практико-орієнтований підхід в процесі впровадження першої педагогічної умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів можна реалізувати за декількома напрямами. Перший напрям - реалізація у змісті пропонованих експериментальних навчальних курсів, у якому педагогічні ідеї, наукові концепції, педагогічні технології і методики організації навчально-виховної роботи у початкових класах представлено в їх конкретному соціально-історичному, культурному і суб'єктно-персоналізованому, авторському контекстах. Другий напрям визначається спрямованістю навчальних завдань, які вимагають від студентів самостійної роботи з першоджерелами, їх культурологічного аналізу, узагальнення і порівняння у відповідному соціально-історичному контексті.

Впроваджуючи наступну педагогічну умову формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів – використання у навчальному процесі пізнавальних ситуацій, що спонукають майбутніх учителів до усвідомлення змісту і засобів професійної діяльності крізь призму їх відповідності історичним і соціальним обставинам, – слід виходити з того, що традиційне розуміння педагогічного процесу і сутності професійної діяльності вчителя визначається пізнавальним ставленням до нього. С. Рубінштейн з цього приводу зазначав, що «суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише виявляється, він у них твориться і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити, хто він є: напрямом його діяльності можна визначати і формувати його самого. На цьому тільки основуються можливості педагогіки» [12, с. 106].

Зазвичай в освітньому процесі педагогічних вищих навчальних закладів практика підготовки студентів до професійної діяльності полягає у розгляді його наукових основ і зводиться до засвоєння певних алгоритмів і рецептів вирішення педагогічних ситуацій, що відводять на другий план роботу зі свідомістю і цінностями особистості, її власним бачення ситуації та оточуючої її педагогічної реальності. Проте відомо, в будь-якому процесі пізнавальної діяльності присутні два рухи: від об'єкта до суб'єкта, коли дії людини визначаються зовнішнім світом; від суб'єкта до об'єкта, коли відбувається здійснення дії людини щодо довкілля. При цьому лише в останньому виявляється активність людини як суб'єкта пізнавального відношення. Тобто об'єкт формує і створює можливості пізнання, а суб'єкт вибирає і реалізує їх у ході своєї пізнавальної діяльності.

У процесі формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів момент культуровідповідності в пізнавальній ситуації полягає у тому, що відтворюється об'єкт, усвідомлений у певній культурі, і можливості його пізнання також оцінюються у рамках наявних у цій культурі зразків пізнавальної діяльності. Поза культурою, у яких вони створені, тобто поза усвідомленням і осмисленням того, що і як спонукало людину в її устремліннях, поняття об'єкта і суб'єкта залишаються науковою абстракцією. Отже, умови, що сприяють усвідомленню і осмисленню базових компонентів культури професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя, витікають не тільки з самого об’єкта пізнання, але і його суб'єктної позиції, спроможності і бажання пізнавати усвідомлено, власними зусиллями, на засадах власних орієнтирів і критеріїв. Суб'єкт пізнання – це завжди свідомо дієва особа.

Усвідомленість діяльності, за О. Леонтьєвим, передбачає, що об'єкт не «даний» суб'єктові в готовому вигляді, а «будується» їм для себе. Так само та і суб'єкт не даний собі зі всіма своїми внутрішніми структурами: організовуючи для себе об'єкт пізнання, визначаючи його, суб'єкт конструює свої власні дії та їх зміст, тобто робить себе реальністю для самого себе.

Як уже зазначалось, культуровідповідне привласнення будь-якого за своєю природою знання вимагає використання певної процесуальної послідовності, що спрямовує рух пізнання:

- від аналізу зовнішніх ознак культурного явища (знання артефактів) до вивчення його суті (знання феномена);

- від аналізу суті першого порядку (знання феномена), до аналізу суті другого порядку (знання способів існування феномена);

- від аналізу суті другого порядку (знання способів існування феномена) до аналізу суті третього порядку (знання способів розвитку або перетворення феномена).

З урахуванням цієї послідовності при вивченні курсів «Історія педагогіки», «Школознавство», «Методика виховної роботи в початковій школі», «Педагогічні технології початкової освіти» потрібно створювати для майбутніх учителів початкових класів відповідні пізнавальні ситуації. У контексті обговорюваних тем вони вимагають від студентів пошуку і представлення для обговорення у групі інформації, яка засвідчує про факти відображення у певній культурі різноманітного досвіду навчання і виховання дитини.

У змісті курсу «Історія педагогіки» для цього їм можна запропонувати використовувати дані, що представлені: у художній, публіцистичній, науковій, енциклопедичній літературі; альбомах репродукцій народного, зображувального мистецтва; репродукціях і фотографіях знахідок археологічних розвідувань, експозицій археологічних музеїв тощо.

У змісті курсу «Школознавство» такі артефакти слід розшукати у збірках законів і нормативних документів, інструктивних наказів і розпоряджень, які представлені у довідковій літературі, відповідних спеціальних виданнях, у педагогічній періодиці, на сторінках Інтернету тощо.

За змістом курсу «Методика виховної роботи в початковій школі» пошук артефактів, які б піддавалися подальшому аналізу і обговоренню,

відбувається за публікаціями у спеціальних періодичних виданнях, на сторінках педагогічної, місцевої, обласної преси, на сторінках Інтернету. Аналогічні джерела використовуються для пошуку артефактів, що слугували ілюстрацією практики використання вчителями початкових класів різноманітних педагогічних технологій.

Разом ці артефакти складають для студентів усю множину і розмаїття уявлень про практики початкового навчання і виховання дитини, створювані вчителями в різні історичні часи, за різних соціальних і суспільних обставин, з різною метою і різними засобами, про можливість їх цілісного усвідомлення як феноменів педагогічної і професійно-педагогічної культури.

За результатами навчальних завдань у межах означених пізнавальних ситуацій студенти готують і захищають свої індивідуальні і групові проекти з обов'язковою наочною демонстрацією здобутих матеріалів.

При визначення змісту пізнавальних ситуацій, спрямованих на узагальнення артефактів на рівні культурних феноменів, слід ураховувати, що зазвичай пізнавальне ставлення до педагогічної дійсності, що використовується у сучасній педагогічній науці і практиці теоретичної підготовки вчителів, ототожнює думку з об'єктивною реальністю. Проте відомо, що будь-яка найсучасніша і найдосконаліша наукова теорія не може замінити реальності. Реальність завжди значно глибша, складніша за наукові уявлення про неї. І це є однією з суперечностей між змістом професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі й реальною практичною діяльністю вчителя у школі.

З урахуванням цього моменту для переходу від знання артефактів до їх усвідомлення на рівні феноменів використовують декілька типів пізнавальних ситуацій, які спонукають студентів до подолання відриву теоретичних науково-педагогічних знань від педагогічної реальності.

Пізнавальні ситуації з визначення понять. Слід зазначити, що складання педагогічних словників не є принципово новим завданням, яке використовується у практиці підготовки майбутніх учителів. Така робота

розпочинається із вивчення курсу «Загальні основи педагогіки» і продовжується при вивченні всіх основних теоретичних курсів. Проте, як правило, вона має на меті лише створення певного фонду визначень основних понять і категорій педагогіки таких, як-от: освіта, початкова освіта, система освіти, навчання, виховання, розвиток дитини, цілі, засоби, форми, методи, принципи організації навчально-виховного процесу, зміст навчально-виховного предмета, методика і технологія навчання і виховання та інші.

Складаючи педагогічні словники, студенти запам'ятовують їх визначення у тому вигляді, який пропонується викладачем. Таке володіння поняттями і категоріями забезпечує їхні певні уявлення про педагогічну мову і способи позначення її феноменів. Проте при цьому не розкривається історична зумовленість змісту цих понять у контексті розвитку педагогічної культури і педагогічної думки, їх різноманітне трактування конкретними авторами, що створювали унікальний досвід практики навчання і виховання дитини у початковій школі.

Використовуючи пізнавальні ситуації на визначення понять, студенти, як майбутні вчителя, повинні вміти визначати, чи дійсно ці факти укладаються у межі цього поняття, і знаходити ті з них, які виходять за його рамки. Для цього потрібно заохочувати їх до порівняння визначень педагогічних понять і категорій, які наводяться у різних джерелах, різними авторами. У пізнавальних ситуаціях, що обговорюються зі студентам у процесі викладання навчальних курсів за запропонованими програмами, їм пропонують проводити порівняння змісту різних визначень, виявляти моменти їхнього збігання і відмінності, наводити приклади і аргументи, коли вони вважають, що кордони обговорюваного поняття не точно окреслені.

З метою формування означеного вміння у змісті всіх запропонованих навчальних курсів, слід проводити роботу з основними – ключовими словами і поняттями. Порівнюючи визначення, наведені у різних джерелах, у тлумаченні різних авторів, студенти мають визначити не тільки їх відмінності, але й обґрунтувати, чим такі відмінності можна пояснити.

Наприклад, одна з провідних ідей К. Ушинського пов’язана з навчанням дитини рідною мовою. Рідна мова є предметом обговорення у спеціально присвячених цій темі працях К. Ушинського. Проте в історичному контексті поняття про рідну мову, яке обґрунтовувалось К. Ушинським, певним чином відрізняється від його розуміння іншими видатними педагогами, сучасними науковцями.

Ще один приклад – розуміння змісту поняття «трудове виховання», до якого звертається не тільки К. Ушинський, але й Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, Й. Песталоцці, А. Макаренко, В. Сухомлинський та багато інших класиків педагогіки. Вміння знаходити відмінності у визначені ключових понять, аналізувати і порівнювати їх зміст виявляє історію розвитку педагогічної мови, становлення її як певного соціокультурного коду, який використовується для позначення певних явищ педагогічної реальності і створення їх відповідної структурованості.

Аналогічну роботу проводять з основними поняттями педагогіки, такими як-от: цілі, зміст, методи і прийоми навчання і виховання, методика навчання і виховання, педагогічна технологія тощо.

Пізнавальні ситуації з формулюванням узагальнення. Основу для цих ситуацій складає набір виявлених самими студентами артефактів. Завдання полягає в тому, щоб виділити їх наявну схожість і відмінності і узагальнити їх відповідним поняттям, що фіксує їх феноменальну сутність, тобто належність до певного класу феноменів у загальній структурі професійно-педагогічної культури. Прикладом таких ситуацій для визначення узагальнення може бути ланцюжок понять: «навчання», «виховання», «педагогічний процес», «початкова освіта», «початкове навчання»; «дитина як індивідуальність», «дитина як особистість», «дитина як суб‘єкт навчання» та інші.

Пізнавальні ситуації з визначення причинно-наслідкових відношень між виявленими феноменами. Професійно-педагогічна культура передбачає, що майбутні вчителя повинні вміти не тільки виявляти і аналізувати педагогічні факти, що безпосередньо виявляються у практиці навчання і виховання

дитини в системі початкової освіти, але й розглядати їх у системі причинно-наслідкових відношень із зовнішніми обставинами, в яких вони існують, які передували їм та можуть наступити за ними.

Приклади таких ситуацій широко представлені у контексті зумовленості педагогічних явищ соціально-історичними і культурними обставинами. Наприклад: поширення демократичної практики навчання грамоти, читання і письма зумовлено такими здобутками культури як винахід книгодрукарства і виготовлення паперу; початкова освіта стає суспільним інститутом завдяки зростанню і ускладненню машинного виробництва; система підготовки вчителів початкових класів є наслідком зростання суспільних потреб щодо якості початкової грамотності і кількості навчальних закладів, які її задовольняли. Проте в першоджерелах, які опрацьовують студенти, подібні узагальнення не завжди мають місце, або виводяться з порушенням логіки. Знайти і виправити такі порушення логічних умовиводів, або зробити власні – є одним із завдань, на яке обов'язково звертається увага студентів в процесі обговорення змісту першоджерел.

Пізнавальні ситуації з чіткості формулювання проблемних запитань. Відомо, що правильна відповідь зумовлена правильністю поставленого запитання. В основі запитань можуть лежати некоректні допущення, вони можуть бути невизначеними, переобтяженими, внутрішньо суперечливими або просто не мати сенсу. Зважаючи на це, доцільно спонукати студентів до міркувань у контексті відомих їм ситуацій. Прикладом ситуації може бути така. В усіх підручниках з педагогіки навчання і виховання розглядаються як дві складові освітнього процесу. При цьому теорія виховання і дидактика (теорія навчання) представлені в підручниках окремими розділами. Студентам пропонують запитання: Чи існує реально у професійній діяльності вчителя відокремлені один від одного процеси навчання і виховання? Як реально відбувається навчання і виховання дитини? У чому виявляються їх результати? У чому вони відрізняються? Що покладено в основу розподілу

педагогічного процесу на дві окремі складові: навчання і виховання? Чим зумовлена ця потреба? та інші.

Пізнавальні ситуації на усвідомлення відношення «частина-ціле». В пізнавальних ситуаціях цього типу студенти повинні навчитися уникати помилок, пов'язаних з проблемою відношення частки і цілого, тобто припущень про те, що якщо елемент наділений якоюсь властивістю, то вона властива і всій групі елементів. Студенти мають бути добре обізнаними з двозначністю виразів «бути частиною чогось». Прикладом ситуації такого типу є виявлення співвідношення понять «розумове виховання», «розвиток логічного мислення», «розвиток мислення учнів», «загально навчальні вміння»; «світогляд учнів», «екологічне виховання», «моральне виховання», «засоби виховання» та інші.

Пізнавальні ситуації на усвідомлення взаємообумовленості і взаємозалежності цілей і засобів. Зазвичай, коли йдеться про мету або завдання, не згадується про засоби їх досягнення. Проте відомо, що засіб не може бути таким, поки він не визначається як спосіб досягнення якоїсь певної мети. Прикладами невідповідності цілей і засобів професійної діяльності вчителя є гуманізація навчального виховного процесу і авторитарний жорсткий спосіб керування ним з боку вчителя; розвиток самостійності мислення дитини без надання їй можливості самостійного вибору у змісті завдання, його труднощі, способів його вирішення; розвиток творчого мислення, творчих здібностей учнів на матеріалі завдань, які потребують репродуктивної діяльності та інші.

Пізнавальні ситуації на операціоналізацію понять. Використовуючи ці ситуації, слід мати на увазі, що педагогічні поняття, сенс яких не виявляється в термінах властивих ним проявів, є порожніми абстракціями. Наприклад, казати, що річ важка (в термінах прояву) означає, що вона падатиме; сказати, що річ тверда, означає, що багато інших предметів не зможуть її подряпати. Аналогічні приклади є у змісті професійної діяльності вчителя початкових класів. Наприклад: чи можна вважати, що вихована дитина – це освічена

дитина? Чи виявляє себе дитина як особистість у розв'язанні пізнавальних завдань? Чи є результати контрольної роботи показником освіченості дитини? Чи є ввічливість дитини показником її моральності? та інше.

Пізнавальні ситуації на визначення підстав (мотивів). Впроваджуючи ці ситуації, слід брати до уваги, що коли дії когось, наприклад учнів, сумнівні, ми запитуємо їх про мотиви дій. Вміння виявити підстави, за яких дотримується і захищається той чи той погляд, складає особливу значущість для осмислення артефактів педагогічної культури, феноменів, що утворюють її структуру, способів їх існування. Студенти мають навчитися бачити різницю між з'ясуванням підстав і пошуком пояснень. Прикладами такого типа можуть бути ситуації на з'ясування підстав: що спонукало Я. Коменського на створення педагогічної концепції, відображеної у його праці «Велика дидактика»? Чим пояснює автор доцільність положень своєї концепції; Які підстави педагогічної концепції Ш. Амонашвілі та чим автор пояснює її положення? Які підстави теорії розвивального навчання В.Давидова? та інші.

Пізнавальна ситуації на бачення альтернатив. Відомо, що науковці, дослідники зазвичай не покладаються тільки на припущення й інтуїцію у визначенні того, які альтернативи можуть мати місце з приводу тієї або іншої прийнятої точки зору або процедури. Вони звертаються до логічно припустимих альтернатив, вичерпуючих всі логічно допустимі аргументи. Творчо мислячі вчені у пошуках найкращого рішення, розробляють різні підходи навіть тоді, коли наявні точки зору і методи вважаються за прийнятні. Ситуацією означеного типу є порівняння ефективності навчання учнів початкових класів математики за різними методиками. Наприклад, навчання математики за методикою розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова і методикою В. Петерсона (Школа 2100); розвитку творчих здібностей учнів за методикою ТРВЗ і методикою В. Волкова та інші.

Ситуації на аналіз цінностей. Відомо, що цінності – це те, що людина вважає важливим для себе і для інших. Все має свою цінність, але у людей

цінності виступають регулятором їх дій, спрямованості їхніх зусиль. Для нас було важливо навчити студентів розмірковувати про них, задаватися питаннями, чи узгоджуються вони з фактами реальної дії, чи дозволяють вони діяти, чи виправдані вони. Такі ситуації виокремлювались найчастіше з безпосередніх спостережень студентів за діями вчителів під час педагогічної практики. Прикладами для аналізу ситуацій на аналіз цінностей можуть слугувати зміст батьківських зборів, які проводять учителі; класних годин; індивідуальних бесід з учнями і батьками та інше. Увага студентів при аналізі подібних ситуацій звертається на те, яких результатів досягали учасники таких заходів, чи відповідали вони дійсно тому, що виголошувалося.

Ситуації на вміння наводити приклади. Зазвичай студенти випробовують утруднення при ілюстрації узагальнень і абстрактних понять конкретними прикладами. Уміння наводити приклади є дуже важливим не для заміни здібності до узагальнення, а як основи для використання ідей до певних життєвих ситуацій або їх образів. Зважаючи на це, при обговоренні усіх ситуацій, пов’язаних з визначенням понять, ствердження певної думки, від студентів слід вимагати наведення конкретних прикладів, які ілюструють їхнє розуміння явищ педагогічної практики, що позначались цим поняттям.

Ситуації на врахування різних поглядів. Оскільки люди різні, вони по-різному сприймають світ. Отже, у них завжди різні погляди щодо довкілля. Але за умови, що вони вміють враховувати чужі погляди і таким чином обмінюватися думками, вони отримають різнобічне і тому більш об'єктивне, а не просто суб'єктивне розуміння, того, що бачать, відчувають, усвідомлюють.

Найбільш важливим є уміння враховувати і розуміти інший погляд стає у контексті усвідомлення природи професійно-педагогічної культури вчителя, способів її існування. Студентам вкрай важливо дійти до розуміння того, що будь-яке знання є відносним і тісно пов'язаним з інтересами і діяльністю конкретних людей, а отже, відкритим для ревізії. Лише поступово, через власний досвід пізнання вони стають терпимими відносно складності і невизначеності такого знання; у них росте усвідомлення, що підтвердження

тієї чи іншої думки корениться у людській дії, практиці, яка підтверджує або спростовує їх.

Спонукання студентів до роздуму над їхніми власними життєвими ситуаціями виступає матеріалом, спираючись на який, формується їхня професійно-педагогічна культура. Демократія, суспільство, справедливість, анархія, освіта, її цілі, засоби їх досягнення, закон, моральний злочин, суспільні ідеали, розподіл праці, інститути суспільства, традиції, відповідальність, свобода – все це питання, навколо яких проводять дискусії у контексті усвідомлення і осмислення професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів, її проявів.

Слід зазначити, що на сьогодні фактично не існує теорії професійно-педагогічної культури вчителя у вигляді спеціально розроблених текстів, підручників, навчальних посібників. Тому виокремлення і структурування теоретичного матеріалу відбувається на засадах самостійної роботи студентів за допомогою пошуку інформації в Інтернеті, роботи в бібліотеці з першоджерелами, нормативними актами та іншими джерелами. Уся інформація, яку знаходять студенти, поступово і послідовно узагальнюється і зводиться у єдиний упорядкований текст, зміст якого відображає загальну структуру і зміст професійно-педагогічної культури вчителя.

Практичні і семінарські заняття із зазначених вище навчальних курсів слід проводити переважно у формі дискусій, захисту навчальних проектів, ділових ігор. В процесі підготовки до них студентам потрібно самостійно знайти інформацію за обговорюваними питаннями; підготувати план організаційних дій, за допомогою яких інший студент міг би повторити шлях пошуку цієї інформації та її використання у практичній роботі вчителя початкових класів. При цьому обов’язково увага приділяється обговоренню і з’ясуванню природи труднощів, які виникали у процесі пошуку, систематизації й подання матеріалу для певного проекту, що може і має зробити вчитель у схожій ситуації; які дії вчителя і учнів відповідають культурним нормам співпраці і взаємодії, або порушують їх.

Для опрацювання студентам пропонують підготували реферати і матеріал для дискусій з тем: «Сучасні визначення педагогічної культури вчителя», «Права і свободи дитини в навчальному процесі – ознаки і гарантії їх прояву», «Історія створення Декларації прав дитини та її реалії», «Гаранти і гарантії забезпечення прав дитини в суспільстві», «Педагогічна технологія – міфи та реальність», «Філософія Я. Коменського та її відображення у його педагогічній спадщині», «Філософські погляди К.Ушинського та їх відображення у його педагогічній спадщині», «Гуманістичний сенс педагогічної діяльності педагогів-новаторів», «Розвивальний характер практики навчання і виховання дитини Ш. Амонашвілі», «Інноваційність навчання і виховання дитини за методикою О. Іванова», «Інноваційність виховної практики А. Макаренка», «Еволюція змісту навчання у початковій школі за нормативними документами періоду 1993-2021 років», «Еволюція поглядів на дитину і дитинство у західноєвропейській культурі XIX століття», «Еволюція методів навчання в теорії педагогіки», «Ретроспектива навчання грамоті дитини у початковій школі», «Удосконалення методики навчання дитини письму», «Ретроспектива змісту навчання математики у початковій школі» та інші.

Готуючи реферати, студенти мають вказати, з яких джерел вони здобували інформацію, які завдання вони ставили перед собою у процесі підготовки реферату, у якій послідовності, за допомогою яких дій їх вирішували, якими критеріями вони керувались при виконанні своїх робіт і як їх можна оцінювати загалом. Означені завдання вимагають від студентів не формального відтворення інформації, а її творчої переробки, переосмислення. Вони завжди містять певні елементи невідомого і мають декілька варіантів правильного виконання. Проблемність завдання складає основу методики, за допомогою якої можна сформувати в майбутніх учителів професійно-педагогічну культуру, пов’язану з інформаційним забезпеченням їх діяльності в організації навчально-виховного процесу.

Реалізація третьої педагогічної умови формування професійно-

педагогічної культури вчителів початкових класів розпочинається у процесі роботи з проблемними пізнавальними ситуаціями і завданнями, розрахованими на самостійну пошукову роботу студентів. Поступово вони переходять від простих вправ (наприклад, зробити добірку матеріалів за нормами, що регламентують взаємодію вчителя і учнів в педагогічному процесі) до виконання більш складних завдань (наприклад, розробити сценарій і взяти участь у рольовій грі, присвяченій способам регулювання конфліктної ситуації між вчителем і учнями, між окремим учнями, між учителем, учнями та їхніми батьками на засадах дотриманням прав її учасників і норм професійної діяльності вчителя; підготувати і організувати дискусії за певними темами; підготувати і провести круглий стіл; розробити і захистити спільні навчально-дослідні проекти тощо).

Зауважимо, що найскладнішим для студентів є формулювання запитань, які мають бути вирішеними під час виконання завдань. Утруднення виникають: з точністю визначення змісту запитання (що запитати?, про що запитати?); формулюванням самого запитання (як запитати?, як побудувати запитання?), і з якою метою ставити запитання (для чого запитувати?).

Найбільш ефективним прийомом оволодіння цією навичкою є навчання студентів через безпосередню дію. Студентам пропонується поставити себе на місце вчителя і поставити самому собі або однокурсникам запитання від імені вчителя. Можна застосовувати також відомий метод навчання і групової роботи – мозковий штурм. Відповідно методики його проведення на першому етапі студентам пропонують знайти якнайбільше варіантів відповідей на запитання, що торкалися сутності певного феномена професійно-педагогічної культури і способів його відтворення у навчальному процесі, у професійній діяльності вчителя. На цьому етапі не припускається обговорення, критики, оцінювання, пропозицій, він слугує накопиченню ідей щодо розв’язання поставленого запитання.

Важливо сформулювати запитання таким чином, щоб студенти генерували свої пропозиції, відповідаючи на ці запитання. Наприклад, «Чи є

свобода у вчителя в організації уроку?». При обговоренні такого і інших питань доцільно використовувати правила мозкового штурму, що сприяє накопиченню студентами досвіду вирішенню педагогічних ситуацій з урахуванням культурних норм спілкування і взаємодії. Вони будуть усвідомлювати, що: кожний може вільно висловлювати ідеї, думки і пропозиції; учасники мають висловлювати свої думки по черзі, точно і стисло, у доступній розумінню інших формі; всі пропозиції мають прийматися і схвалюватися учасниками дискусії як позитивні; всі пропозиції, ідеї та думки мають право на життя; можна критикувати і коментувати пропозиції тільки наводячи свої власні аргументи і своє ставлення до змісту пропозицій, а не їх автора.

Використовуючи різноманітні інтерактивні форми навчання студентів, слід брати до уваги, що моделювання педагогічних явищ у класичному сенсі призводить до алгоритмічного способу організації професійної діяльності вчителя, спрямованої на навчання і виховання дитини. Підготовка майбутнього вчителя в стінах педагогічного навчального закладу формує гносеологічне уявлення про педагогічний процес, в основі якого лежить уявлення, яким він повинен бути, а не те, яким він є насправді.

Значною мірою цьому сприяє поширення у теорії і практиці навчання технологічного підходу. Сьогодні поняття «педагогічна технологія» міцно увійшло в лексикон сучасної педагогіки. Воно має різноманітний зміст, проблемі аналізу педагогічних технологій та їхньої певної класифікації присвячено низку сучасних досліджень і наукових праць. Проте дослідження показують, що намагання впровадити в педагогічний процес певну технологію призводить до її механічного копіювання, тобто ситуації, коли реальні учасники педагогічного процесу починають діяти за жорсткою схемою. Технологізація педагогічного процесу посилюється з появою комп’ютерів, комп’ютерних та інформаційних технологій тощо.

Суперечливість й особлива парадоксальність педагогічного процесу як об’єктивної реальності є однією з причин виникнення різних підходів, теорій,

парадигм, методів, логік педагогічного процесу. Його «розуміння» є новим парадигмальним поняттям у педагогіці, що вимагає «розшифрування», «розкодування», «тлумачення» авторів педагогічних технологій, методик організації освітньо-виховного процесу через входження з ними в діалог. Розуміння завжди пов'язане з конкретними людьми, їхньою взаємодією.

У монологічній пізнавальній ситуації потреба в розумінні не виникає, бо вона обмежується однією пізнавальною позицією, яка замикає простір діяльності того, хто пізнає цю ситуацію. Проте реальний педагогічний процес завжди є зустріччю різних позицій, різних суб'єктів, у тому числі й колективних, під час якого виробляється різне бачення і розуміння педагогічного процесу. У цьому випадку розуміння постає не як індивідуальна пізнавальна проблема, а як соціокультурна проблема.

Звідси виникає принципово нова пізнавальна ситуація, де педагогічна реальність підводиться під опис певної моделі, а модель застосовується для усвідомлення і осмислення певного фрагменту педагогічної реальності. Суть пізнавальної діяльності й мислення у контексті цієї ситуації полягає у тому, що їх продуктами не можуть бути предметні знання у чистому вигляді (знання з фахових предметів, психолого-педагогічних дисциплін, теорії управління, системного підходу тощо), а певні методики, правила, рекомендації, евристики, нормативи, проєкти, схеми, які можуть використовуватись як інструменти, засоби для аналізу і пізнання педагогічної реальності. Вони допомагають учителю орієнтуватись у складній педагогічній реальності, численних теоріях і поглядах, що її описують і пояснюють.

Предметні знання про педагогічний процес є знаннями про різні його аспекти. Суть методологічного рівня професійної підготовки педагога полягає у його здібностях пов'язати й поєднати ці знання у певній цілісності. Педагогічний процес, як уже зазначалося раніше, є і соціальним, і культурним, і природним. Розвиток системного підходу, системного аналізу педагогічного процесу повинен враховувати й соціокультурну ситуацію в

країні та світі, виходити з розуміння можливостей і перспектив її розвитку. Соціокультурна ситуація навколо освіти, в тому числі й педагогічного процесу, має свої особливості, які суттєво впливають на формування системного підходу, системного аналізу педагогічного процесу.

Саме в тому, як визначаються й встановлюються способи поєднання різних знань, полягає одна з найважливіших особливостей пізнавальної діяльності вчителя. Така діяльність і відповідне мислення учителя формують логіку й правила поєднання різнопланових знань про педагогічний процес в цілісне системне уявлення його відповідності культурним нормам. В цьому випадку практична діяльність учителя об'єднує його уявлення як про саму діяльність, так і про об'єкт діяльності (педагогічний процес, учня тощо).

Багаторічний досвід засвідчує, що педагогічна практика, яка проводиться за навчальними планами підготовки майбутніх учителів, значною мірою забезпечується мало систематизованими знаннями студентів, здобутих із різних наукових і фахових дисциплін. Культуровідповідна підготовка вчителя вимагає розуміння педагогічного процесу не тільки у його реальному, буттєвому сенсі, а й передбачає постановку і пошук відповіді на запитання: що означає розуміти (для себе, учнів) педагогічну реальність, довкілля.

Розуміння педагогічного процесу є поліфонією різних розумів, «різних голосів» [3]. І вчитель, що пізнає його, є лише одним із голосів цієї поліфонії. Гносеологічне мислення учителя – це мислення на основі однієї логіки, теорії, парадигми, одного підходу. Така основа робить педагога заручником одного голосу, а його мислення є монопредметним, що формує монопідхід, відображає лише одну свідомість у мисленні та сприйманні педагогічного процесу. У свою чергу, така ситуація у практичній діяльності призводить учителя до егоцентризму, схематизму і формалізму, виключаючи гуманістичну спрямованість його діяльності в організації педагогічного процесу. Учні для нього стають об'єктами впливу, а не його суб'єктами, позиції і думки яких ураховуються у професійній діяльності вчителя.

Культуровідповідне мислення і культуровідповідна професійна діяльність учителя розпочинаються з упорядкування різних уявлень про педагогічний процес, які задаються множиною предметних знань. На основі такої множини предметних знань у результаті її реконструкції у педагога формуються уявлення про педагогічний процес, як «справжні», котрі значно ближчі до реальності. Онтологічне уявлення про педагогічний процес як множину предметних знань є тільки певним наближенням до реальності, З цього виходить, що системне, комплексне, багатопредметне і міжпредметне розуміння педагогічного процесу залежить від цілей і можливостей дослідження та досвіду практичної роботи вчителя як дослідника.

У методології системного пізнання об'єднання, синтез різних знань про педагогічний процес відбувається не за схемами, моделями, теоретичними уявленнями про сутність педагогічного процесу, а за схемами діяльності зацікавлених осіб, які формували свої погляди на педагогічний процес. Для того, щоб співставити різні уявлення про педагогічний процес, потрібно не тільки знати вихідні позиції, погляди його суб'єктів, а вміти побачити особливості їхньої реалізації в педагогічній дійсності.

Розуміння педагогічного процесу у вигляді системи, що має певну структуру забезпечує вчителю можливість визначити власну логіку професійної діяльності, побудувати її зміст, побачити реальні перспективи і способи її удосконалення відповідно до власних цілей педагогічної діяльності, конкретної ситуації, своїх переваг, рівня професійної підготовки та інших факторів. Така робота обмежує безмежний простір його діяльності конкретними діями, зменшує їх коло за методом випробувань і помилок.

Зважаючи на це, потрібно скоректувати зміст педагогічної практики студентів у такому аспекті: ввести два блоки завдань. Перший блок – аналітичний, спрямований на набуття досвіду вивчення і порівняльного аналізу практики професійної діяльності вчителів початкових класів у різних початкових школах, різних типів (навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа 1 ступеня», початкова школа-

інтернат, початкова школа в структурі ліцею, гімназії), здійснюваної з різним контингентом учнів (міський, сільський), за різними методиками і педагогічними технологіями. З урахуванням цього обрати бази педагогічної практики і відповідно завдання для студентів-практикантів, які передбачали б: опис діяльності учителя в певному класі, у процесі організації навчання учнів з різних предметів, у різних організаційних формах за визначеною схемою; проведення бесід з учителями з метою виявлення його розуміння цілей власної діяльності, способів їх досягнення, оцінювання результатів цієї діяльності, цінностей, що були в ній реалізовані, вимог, що її регламентували; зіставлення ефективності професійної діяльності різних учителів; складання загальної моделі їхньої діяльності та визначення ознак їхньої культуровідповідності.

Виконуючи ці завдання в процесі навчальної та виробничої практики, студенти відвідують заняття вчителів у паралельних класах і складають їх опис. Описують заняття не з одного, а усіх предметів основних предметів (читання, навчання грамоти, математики). При цьому увага студентів привертається до таких моментів, як-от: цілі уроку (заплановані і досягнуті), методи подання учителем нового навчального матеріалу, способи перевірки засвоєння навчального матеріалу, урахування індивідуальних можливостей учнів, різноманіття форм навчальної роботи учнів, способи стимулювання пізнавальної активності учнів, логічна упорядкованість дій учителя, методи контролю за навчальною діяльністю учнів, відповідність загально дидактичним принципам навчання та інше.

При визначенні змісту другого блоку завдань для педагогічної практики студентів слід виходити з того, що оцінювання – особливість критичного мислення педагога. Підсумком оцінювання є оцінка, в тому числі й кількісному, і якісному виразах. Критичне мислення учителя виявляється у формулюванні цілей його діяльності та діях, які виражають уміння зіставляти, перевіряти й виправляти, коригувати свої дії відповідно до очікуваних результатів. Цьому слугують індивідуальні бесіди з учителями,

уроки яких відвідують й описують, проводяться з метою уточнення деталей уроку, виявлення ставлення учителів до результатів своєї діяльності, їхнього власного бачення доцільності й ефективності реалізованих дій, ознайомлення з особливостями досвіду планування і розробки уроків, визначенням вимог і норм, якими вони керувались.

Відомо, що критичне мислення передбачає оцінювання не тільки інших, але й самого себе, своїх дій, вчинків, тобто пов'язано з рефлексією як спрямованістю мислення на себе. Рефлексія є роздумом про себе, про своє призначення, осмислення своїх професійних завдань. Учитель порівнює результати своєї діяльності з цілями, які він ставив перед собою. Якщо результати не задовольняють його, він шукає нові засоби й способи здійснення своєї діяльності. Через критичне мислення відбувається його становлення, самовизначення і самореалізація.

Виконуючи ці завдання, студенти набувають навичок цілісного сприйняття і аналізу практики навчання і виховання учнів у початкових класах, виходячи з досвіду конкретної професійної діяльності вчителів, його зумовленості рівнем їхньої професійно-педагогічної культури; накопичують базу власних уявлень про різні моделі організації вчителем роботи з учнями у початкових класах.

Критичне мислення, яке при цьому в них формується, дозволяє співставляти теоретичні моделі, схеми організації професійної діяльності вчителя, що усвідомлюються ними у вигляді науково-теоретичних знань, з реальними їх проявами. Адже критичне мислення учителя є одним із аспектів виявлення його як суб'єктності, самовизначення як особистості та індивідуальності.

Критичне мислення багато в чому характеризує ставлення учителя до світу, до педагогічного процесу та його учасників, виявляє цінності, що спрямовують його бачення і розуміння доцільності дій, які здійснює він сам або його колеги в організації навчання і виховання учнів. Критичність мислення пов'язується з його інтелектуальною діяльністю, когнітивними

зусиллями, зберіганням, аналізом та перетворенням інформації. На думку С. Рубінштейна, перевірка, критика і контроль характеризують мислення як свідомий процес [12]. Будь-які помилки або відсутність належних результатів сприймаються учителем саме через критичність мислення. Воно дає можливість зіставити кожний результат, думку про нього, з проблемою, на розв'язання якої має бути спрямована діяльність учителя.

Рефлексія як мислення про мислення робить вчителя об'єктом пізнання самого себе. Вона блокує звичний рух думки і виникає там, де з'являється незадоволеність зразками дії, поведінки. Рефлексія спрямовує свідомість учителя на самого себе, змушує його перебудовувати своє мислення, свою схему діяльності. У більш широкому розумінні рефлексія містить у собі розуміння себе й іншого, самооцінку й оцінку іншого, інтерпретацію свого мислення і дій та інтерпретацію мислення й дій іншого. У такому розумінні рефлексія учителя виступає завжди передумовою його діалогічного мислення і сприймання світу.

За визначенням Г. Гегеля, рефлексія є ефективним засобом пізнання себе в середині свого оточення. Вона призводить до пізнавальної ситуації, коли вчитель пізнає себе, розуміє себе не в абстрактному середовищі педагогічних термінів, а в реаліях конкретного педагогічного процесу, що дозволяє йому зіставляти себе, свої думки, емоції, дії з думками, емоціями і діями інших учасників педагогічного процесу.

Отже, наявність і рівень розвитку у вчителя критичного мислення відображає його ставлення до світу педагогічних явищ і процесів, передусім до педагогічного процесу, його світосприймання. «Критичне мислення – це особливий вид мислення, що має за мету оцінку ідей. У більш вузькому розумінні воно пов'язане з перевіркою точності тверджень і обґрунтуванням міркувань. Критичне мислення можна розуміти і як систематичну оцінку аргументів, яка ґрунтується на зрозумілих критеріях» [8, с. 239]. Критичне мислення педагога передбачає уміння піддавати сумніву те чи інше положення у вигляді критичних запитань, уміння ставити критичні запитання

і давати відповідь на них. Воно пов’язане з не формальною, а діалектичною логікою, логікою множин.

Зазвичай мислення учителя спрямоване на певний об’єкт і тому завжди є об’єктно-зорієнтованим. У такому розумінні мислення педагога є «мисленням про щось чи про когось» (про учня, засоби, методи професійної діяльності тощо). З іншого боку, мислення педагога виходить з контексту спілкування з учнями, колегами, батьками, представниками громадськості і адміністрації школи, тобто з контексту соціокультурної ситуації. В аспекті суб’єктного трактування рефлексія є мисленням, що відбувається у певному суб‘єкті і в такому сенсі воно є мисленням, об’єктом пізнання якого є сам учитель.

Друга модель мислення пов’язана з перебігом рефлексії у контекст розуміння і розглядається у контексті спілкування. Рефлексія учителя у такій моделі є мисленням у ситуації, мисленням у спілкуванні, воно вплітається у комунікативні акти. Розуміння себе й іншого через оцінювання й самооцінку визначає смисл ситуації. При цьому її розуміння опосередковується її інтерпретацією.

Отже, рефлексія не закінчується тільки усвідомленням, а спонукає до зміни засобів й основ діяльності задля коригування ситуації, її стану, оптимізації і гармонізації дій учителя з метою досягнення оптимальних цілей педагогічного процесу найбільш ефективними засобами. «Внутрішнє мовлення, – відзначав Л.Виготський, – є мовленням для себе. Зовнішнє мовлення є мовленням для інших» [6, с. 271]. Суб’єктивний вибір є не довільним, стихійним вибором, а вибором з простору можливостей, який визначається багатьма факторами. Такими факторами є рівень професійної підготовки самого учителя, конкретні умови педагогічного процесу, історична і суспільна необхідність, рівень підготовки учнів класу, матеріальне забезпечення навчально-вихованого процесу, державна політика у сфері освіти та ін.).

Формування навичок рефлексії розпочинається із реалізацією педагогічної умови, що передбачає впровадження у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи інтерактивних форм навчання. Саме в процесі ділових ігор, проведення конференцій і дискусій студенти навчаються прослідковувати процес народження своїх думок щодо обговорюваних питань.

Спрямовані на самовизначення студентів відносно певних педагогічних фактів, у яких висвітлювалась практика навчання і виховання дитини, навчання її грамоти, письма, читання в різні часи, за різних суспільних умов та історичних обставин, різними вчителями-практиками, ці думки виявляють спосіб створення певних теоретичних уявлень про цю практику, аргументи, які використовувались конкретними персонами задля обґрунтування їхньої цінності. Перед студентами ставиться завдання не тільки висловити свої думки щодо цінності практики навчання і виховання учнів у початковій школі, описаної у творах конкретних авторів, а й аргументувати можливість її відтворення у сучасних умовах роботи вчителя.

Започатковуючи таку роботу з формування у студентів навичок рефлексії на матеріалі курсів «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи у початковій школі», «Педагогічні технології у початковій школі», слід продовжити її в процесі організації педагогічної практики.

З урахування означених міркувань метою наступного блоку завдань, які виконують студенти упродовж виконання програми педагогічної практики, є набуття практичного досвіду організації професійної діяльності за різними методиками і педагогічними технологіями, у процесі роботи з різним контингентом учнів.

Задля цього програмою виробничої педагогічної практики потрібно передбачити прикріплення студентів до паралельних класів, де вони мали б змогу реалізувати свої плани-конспекти уроків на рівному контингенті учнів. При цьому їм ставиться завдання розробити плани-конспекти уроків за вимогами різних педагогічних технологій, з метою досягнення різних цілей і

використання різних способів їх досягнення. Наприклад, за технологією С. Лисенкової, розвивальною технологією В. Давидова-В. Занкова, технологією винахідницьких завдань тощо.

Після розробки планів конспектів уроків та їх реалізації, дії студентів піддаються аналізу і рефлексії в індивідуальних бесідах з керівниками практики і під час групової роботи методистів з усіма практикантами, що працювали в одній школі. Важливим моментом у таких обговореннях є дотримання схеми опису й аналізу ефективності уроку, використання якої було у досвіді студентів-практикантів за виконанням першого завдання учбової педагогічної практики.

Обов'язковим елементом обговорення є чітке визначення у змісті використовуваних педагогічних понять, наведення аргументів, що пояснювали особистісну позицію студентів щодо цілей, досягнутих у роботі з учнями, доцільності і ефективності використаних методів і прийомів організації навчальної роботи учнів. Особлива увага повинна приділятись рефлексивному аналізу дій студентів, які вони виконували під час підготовки до уроків, виховних заходів, їх проведення і оцінювання досягнутих результатів. Рефлексії повинні піддаватись також їх міркування, думки, що складалися під час відвідування уроків своїх однокурсників, учителів-методистів тощо.

Таким чином, створюється банк їхнього практичного досвіду реалізації професійної діяльності в різному професійно-педагогічному контексті і в різних соціально-культурних ситуаціях. Ефективність проведеної студентами роботи обговорюється при аналізі і оцінюванні ефективності залікових уроків і на підсумковій конференції з педагогічної практики.

Висновки. Зауважимо, що професійно-педагогічна культура формується у вчителів-практиків переважно під впливом досвіду роботи у початковій школі, але при цьому не виходить за межі остенсивних форм її існування. Вищі – імперативні та аксіологічні, форми професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів вимагають створення у

процесі їхньої підготовки до професійної діяльності спеціальних умов.

Впровадження визначених педагогічних умов та їх реалізація на засадах практико-орієнтованого підходу забезпечують формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи незалежно від індивідуальних особливостей, що зумовлені їх спрямованістю на професійну діяльність у певній сфері, інтересом до цієї діяльності. Проте самостійність і активність в освітній діяльності є чинниками, що позитивно впливають на результати цього процесу.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Модернізація освіти: політика і практика. *Педагогіка і психологія*. 2002. №3. С. 12–15.
2. Аносов І. П. Сучасний освітній процесс: антропологічний аспект. Монографія. Київ : Твімінтор, 2003. 391с.
3. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва : Воронеж, 1996. 768 с.
4. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва : Педагогика, 1995. 276 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2003. 278 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования. Москва : Лабиринт, 1999. 351с.
7. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологи. Москва : Просвещение, 1986. 272 с.
8. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Наука логики. Москва : Мысль, 1975. Т.1. 452 с.
9. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя. *Педагогічна газета*. 2002. №8-9. С. 7.
10. Ничкало Н. Г. Педагог професійної школи. Київ : Науковий світ, 2001. 346 с.

11. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи. Монографія. Одеса, 2008. 338 с.
12. Рубинштейн С. Л. Принципы творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики). *Вопросы психологии*. 1986. №4. С. 101-108.
13. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ : СПД «Цудзинович Т.І.», 2007. 204 с.
14. Хоружа Л. Л. Етична компетентність вчителя початкових класів: теорія і практика. Київ : Преса України, 2003. 319 с.
15. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика. Москва : Педагогика, 1993. 412 с.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Вікторія Балакірєва

Вступ. Поняття технологічного підходу в галузі освіти з’явилося в середині XX століття на ґрунті програмованого навчання, характерними ознаками якого було чітке формулювання навчальних завдань і послідовне їх досягнення. Нині технологічний підхід у сфері педагогічної теорії і практики (А. Алексюк, В. Беспалько, А. Бойко, С. Гончаренко, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Монахов, О. Пєхота, О. Пометун, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Стрєльніков та ін.) визначається, як орієнтація освітнього процесу на гарантований освітній продукт заданого зразка, що охоплює вивчення та розробку цілей, змісту, методів навчання та проєктування освітньо-виховних процесів.

Використання технологічного підходу у вищій педагогічній школі є одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. Як зазначає В. Кремень, «головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної та цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору й індивідуального, інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями [23, с. 7]. Реалізація технологічного підходу є пріоритетним напрямом сучасної вищої освіти, оскільки він пов'язаний з «навчанням через діяльність» і передбачає точне інструментальне управління освітнім процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей [43].

Огляд останніх публікацій за темою. Активна увага дослідників приділена проблемам використання і удосконалення педагогічних технологій підготовки майбутніх учителів початкової школи, що розглядалися в роботах Л. Бєкірової, І. Богданової, Д. Герцюка, І. Дичківської, В. Ільмана, Л. Коваль, О. Набоки, А. Нісімчука, І. Осадченко, О. Пометун, Г. Селевка, О. Сисоєвої, О. Снігур та ін. Педагогічні технології вищої школи досліджували

А. Алексюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій була предметом дослідження таких науковців, як О. Біда, Н. Баліцька, Л. Коваль, Є. Мальцева, А. Малихін та ін. Особливості використання педагогічних технологій в освітньому процесі розглядаються у працях М. Арстанова, Н. Бочкіної, О. Долженко, Б. Ліхачова, Ф. Савіної, В. Сєрікова та ін.

Мета дослідження: вивчення й обґрунтування шляхів використання технологічного підходу в методиці підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтовні дослідження К. Баханова, С. Вітвицької, В. Євдокімова, М. Євтуха, М. Кларіна, Л. Коваль О. Комар, Т. Назарової, О. Пєхоти, Г. Селевка та інших дають підстави стверджувати про переорієнтацію освітньо-виховного процесу на гарантований освітній результат. Так, Л. Коваль стверджує, що технологічний підхід ґрунтується на необхідності найповнішого взаємозв'язку потреб шкільної та професійної освіти. Це дозволяє викладачеві ЗВО структурувати навчальний матеріал і обирати способи діяльності майбутніх фахівців таким чином, щоб усіх можна було включити в активний процес пізнання [19, с. 83]. Технологічний підхід, за визначенням С. Вітвицької, надає можливість забезпечити позитивну мотивацію до наукової і педагогічної діяльності; більшою мірою реалізувати інтелектуальний потенціал кожного студента; підвищити рівень успішності майбутніх педагогів і підготувати їх до професійної діяльності [7].

Ряд дослідників (В. Беспалько, І. Дичківська, Л. Кондрашова, О. Полат, М. Чошанов та ін.) під «технологічним підходом» в освіті розуміють єдність педагогічного впливу та активної пізнавальної діяльності студентів, спрямовану на саморозвиток особистості майбутнього вчителя.

На думку Л. Кондрашової, технологічний підхід до організації навчання дозволяє кожному студенту отримувати можливості самостійно формулювати, ставити мету, приймати рішення, активно діяти, відповідати за

свої дії та отримані результати. Технологічний підхід в освіті дозволяє перетворити професійні здібності на механізм трансляції професійних цінностей, моральних цінностей, сутності вчительської професій [20, с. 236]. Технологічний підхід об'єднує в собі використання різноманітних технологій: моделювання навчальної інформації у вигляді диференційованих завдань різного ступеня складності; засвоєння навчального матеріалу у вигляді діалогів, що забезпечує суб'єктно-смислове спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості; імітацію проблемних та ігрових ситуацій, пошук виходу з яких забезпечує реалізацію особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, змагальності [20, с. 337].

Ключовим у технологічному підході є феномен «технологія» (грец. techne – мистецтво, майстерність і logos – слово, вчення), яке у значенні науки про майстерність виникло у зв'язку з технічним прогресом. Провідником у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його. Застосування поняття «технологія» у виробничій чи соціальній сфері є запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбаченого продукту, засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов їх здійснення, а також реальне функціонування цих процесів. Технологічний підхід завжди передбачає певну послідовність операцій із використанням необхідних засобів й умов. Поступово зміст поняття «технологія» розширився і став використовуватися в інших сферах життя.

У термінологічних джерелах «технологія» визначається як: «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь» і інтерпретується різними науковцями неоднозначно [50]; «сукупність знань про способи обробки матеріалів, виробів, методи здійснення будь-яких виробничих процесів; сукупність операцій, здійснюваних певним чином і в певній послідовності, з яких складається процес обробки матеріалу, виробів» [32, с. 682].

Технологія передбачає мистецтво володіння процесом, певну

послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментарію та алгоритму дій), тобто у процесуальному розумінні.

Поняття «технології» відображає спрямованість досліджень (у тому числі і педагогічних) на радикальне вдосконалення діяльності людини, підвищення її результативності, інструментальності, технічності. В педагогічній літературі поняття «технологія» використовують у таких значеннях: 1) як синонім понять методика чи форма організації навчання (технологія спілкування, технологія взаємодії, технологія організації індивідуальної діяльності); 2) як сукупність всіх використаних у конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм (традиційна технологія навчання, технологія Л. Занкова тощо); 3) як сукупність і послідовність методів і процесів, які дозволяють одержати запланований результат [18].

А. Макаренко розкрив тлумачення феномену «технологія» через поняття педагогічної майстерності. Обидві дефініції розглядались ним не лише як сума засобів та прийомів, а як спрямованість педагогічного процесу на своєрідну «технологічну логіку» [29, с. 171].

Наприкінці XX ст. увагу представників зарубіжної та вітчизняної педагогічної науки привернуло питання технологізації освітнього процесу. У цей період приходить визнання важливості проблеми використання технологій в освіті. Звернімося до сучасного визначення поняття «педагогічна технологія».

Термін «педагогічна технологія» в буквальному перекладі означає вчення про педагогічне мистецтво, майстерність. Найзначущішим воно є у виробничій діяльності, де технологія трактується як сукупність знань про способи і засоби оброблення матеріалів, мистецтво володіння процесом. Провідним у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне його досягнення. Науково-технічний прогрес зумовив технологізацію не лише матеріального виробництва, а й проник у сферу культури, гуманітарного знання.

У термінологічних джерелах «педагогічна технологія» визначається як:

«галузь застосування системи наукових принципів до програмування навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання» [9, с. 331]; «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії» [35, с. 444].

Вченими було обґрунтовано необхідність оволодіння учителями педагогічними технологіями та зазначено, що реалізація технологічного вирішення визначається особистістю педагога, який забезпечує практичне втілення і результативність професійної діяльності. Розуміння та вживання терміна «педагогічна технологія» серед вчених-педагогів містить деякі розбіжності.

Найбільш відоме визначення належить В. Беспальку: «Педагогічна технологія – проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; це змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу, – це не застигла схема, в яку вмонтовується педагогічний процес, а результат глибоко продуктивної творчої праці з оцінки й гармонізації багатьох чинників, що визначають ефективність процесів навчання й виховання» [3, с. 27].

Дещо схоже трактування поняття знаходимо й у В. Сластьоніна як «закономірної педагогічної діяльності, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж це має місце при традиційних методах навчання» [46, с. 307]. У той же час В. Сластьонін вважає, що «педагогічна технологія» це впорядкована сукупність дій, операцій і процедур, яка інструментально забезпечує досягнення прогнозованого результату в умовах освітнього процесу, який змінюються [46, с. 41-42].

Педагогічна технологія визначається М. Кларіним як реалізація цілісної системи навчання, в якій виділяються такі складники: мета, зміст, взаємодія

викладача і студента, методика (форма, метод, засіб), діяльність викладача, діяльність студента, результат, форма контролю, корекція. Ключем до розуміння технологічної побудови освітнього процесу, на думку М. Кларіна, є послідовна орієнтація на чітко визначені цілі, їхнє максимальне уточнення; строга орієнтація всього ходу навчання на гарантоване досягнення результатів; оцінка поточних результатів, корекція ходу навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей; заключна оцінка результатів [18].

На думку І. Лернера, «педагогічна технологія» це спосіб організації, образ думок про матеріали, людей, установи, моделі і системи типу «людина-машина», це перевірка екологічних можливостей проблеми. Педагогічна технологія «припускає формулювання цілей через результати навчання, які виражені в діях тих, хто навчається, надійно усвідомлюваних і таких, що визначалися» [26, с. 17].

Докладніше пояснює значення цієї дефініції Б. Ліхачов: «Педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, вона виступає організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу» [28, с. 242]. На думку І. Зязюна педагогічна технологія – складова частина педагогічної техніки, що включає дві групи компонентів, перша з яких пов'язана з умінням управляти своєю поведінкою, а друга – з умінням впливати на особистість і колектив та розкриває технологічну сторону процесу навчання і виховання [14, с. 44].

Розширене визначення поняття дає Н. Маслова, яка трактує педагогічну технологію як систему, що включає в себе концепцію освіти, мету освіти, методику, учителя, учня, адміністрацію, будинки, підручники і навчальні посібники, програми, технічні засоби навчання, фінансування [31].

Р. Гуревич вважає, що педагогічна технологія є змістовим узагальненням, яке вбирає в себе смисл всіх визначень різних джерел. На його думку, педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує

найраціональніші шляхи навчання, а також як система способів, принципів і регулятивів, які використовуються в навчанні, і як реальний процес навчання [10, с. 43]. М. Левіна під педагогічною технологією розуміє «проєкт певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, тобто мисленнєвий аналог реальності» [25, с. 24]. А. Столяренко розглядає педагогічні технології як освітні організаційно-методичні комплекси, що взаємопов'язують в технологічний ланцюг конкретне завдання освітнього процесу, якому відповідають зміст, засоби, діяльність педагога, діяльність тих, хто навчається, і які зорієнтовані на досягнення максимально високих результатів [49, с. 323].

Основним призначенням педагогічних технологій, на думку О. Савченко, має стати рух від «людини освіченої – до людини культури», тобто сьогодні необхідно здійснити культуротворчий підхід до освіти [42, с. 2]. На думку М. Пентилюк, застосування будь-якої педагогічної технології в освітньому процесі передбачає реалізацію системного та технологічного підходів, що охоплює всі основні етапи розробки занять – від постановки цілей і конструювання навчального процесу до перевірки їх ефективності [36, с. 17-18].

І. Дичківська, узагальнюючи різні підходи до тлумачення понятійних ознак педагогічної технології, пропонує виділити три рівні її функціонування: загальнопедагогічний (загальнопрактичний, загальновиховний), який містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання чи виховання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу; предметно-методичний, з погляду якого педагогічна технологія розглядається як «окрема методика» і являє собою вдале поєднання методів і засобів для реалізації певного змісту навчання та виховання в межах однієї дисципліни, групи або системи роботи педагога; локальний (модульний) – це технологія окремої частини навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних завдань [12, с. 14].

Узагальнюючи підходи до розуміння названого поняття, Г. Селевко

підкреслює, що «педагогічна технологія» це розділ науки, який розробляє мету, зміст, методи навчання; може бути представлений трьома аспектами: проєктує педагогічні процеси (науковий аспект); опис самого процесу навчання і виховання, який здійснюється для досягнення визначених результатів (процесуально-описовий аспект); сам педагогічний процес, у якому пов'язані особистісні, інструментальні, методологічні засоби (процесуально-дієвий аспект). Таким чином, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, застосовуваних у навчанні, і як реальний процес навчання [43]. Погоджуємось із думкою Г. Селевко, що структура педагогічної технології повинна містити такі складові: концептуальна основа; змістова частина навчання, що визначається метою навчання та змістом навчального матеріалу; технологічний процес, що включає в себе організацію навчально-виховного процесу, методи і форми роботи вчителя і навчальної діяльності ліцеїстів, діагностику навчального процесу.

У наближенні до такого розуміння сучасної педагогічної технології проводять дослідження науковці Л. Буркова, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пєхота, І. Підласий, О. Шпак. На думку сучасних педагогів, необхідність розробки педагогічних технологій визначається такими аспектами: вчителі зможуть конструювати освітній процес на принципах системності, прогнозувати його розвиток, орієнтувати на досягнення кінцевого результату і підпорядковувати цій меті вибір методів і форм навчання; процес конструювання навчання і виховання набуде прагматизму (на відміну від існуючої ще практики нецілеспрямованого, малоефективного педагогічного впливу), буде визначатися концептуальністю (при збереженні можливості прояву творчості). Отже, аналіз сучасних досліджень дає підстави стверджувати, що педагогічна технологія – це науково обґрунтована системна модель діяльності вчителя, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язку певної освітньої проблеми.

Отже, для характеристики тієї чи тієї педагогічної технології, очевидно, необхідним і достатнім є виділення таких компонентів як мета, організаційні форми, методи та засоби, а саму технологію можна визначити як сукупність знань про діагностичну мету, організаційні форми, методи та засоби її досягнення [54].

Таким чином, аналіз відомих понять, дозволяє виділити такі характеристики, яким має відповідати педагогічна діяльність, якщо вона здійснюється в рамках тієї або тієї педагогічної технології: системне уявлення про процес навчання – його зміст, методи і засоби взаємопов'язані і взаємообумовлені; структурними елементами педагогічної технології є цілі і зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії, організація освітнього процесу, викладач і студент у взаємодії; результат діяльності; організація взаємодії викладача та студента в рамках освітнього процесу; здійснення контролю за процесом пізнавальної діяльності студента. При безлічі визначень поняття «педагогічна технологія» її опис передбачає чотири принципово важливих положення: планування ходу навчання на основі заданого еталона; програмування суворої послідовності дій викладача і того, хто навчається; зіставлення результатів навчання з початковим станом студента (моніторинг) при підведенні підсумків; корекція результатів на будь-якому етапі освітнього процесу.

Визначаючи методологічні засади модернізації освітянської галузі України, В. Кремень указує серед інших, такий важливий напрям розвитку науки, як «створення сучасної інфраструктури науки і системи інформаційного забезпечення наукової та науково-технічної діяльності, інтеграції освіти, науки і виробництва» [23, с. 6]. Учений підкреслює, що впровадження в освітній процес сучасних інформаційних технологій є визначальним для поліпшення якості освіти, тому акцентує на «створенні в найкоротші строки необхідних умов для забезпечення широкого доступу навчальних закладів, наукових та інших установ до мережі Інтернет; розвитку та впровадженні сучасних комп’ютерних технологій у системі

державного управління, в освіті, науці та інших сферах; розвитку освітніх і навчальних програм на базі комп'ютерних інформаційних технологій» [23, с. 7].

Історія розвитку педагогічних технологій відбиває трансформацію наукового терміна «технологія в освіті» у категорію «педагогічна технологія» і далі у «технології навчання», «технології розвитку» тощо. У науковій термінології, вважають рівноположеними (варіаціями) понятійні блоки «освітня технологія», «технологія освіти», «педагогічна технологія», «технологія навчання», хоча вчені пропонують уточнені характеристики кожного з них.

Термін «освітня технологія» вперше був використаний педагогами США в 30-х роках XX століття. В працях педагогів (В. Безпалько, І. Волков, М. Кларін, В. Монахов, М. Чошанов, В. Шепель та ін.) розуміння терміна «освітня технологія» зводилося до таких тлумачень: сукупність методів та прийомів, спрямованих на організацію процесу навчання; вміння використання навчального та лабораторного обладнання, засобів навчання.

Розуміння сутності технологічного процесу і наявність різних підходів до його визначення вимагає знайти узагальнену інваріантну ознаку технології навчання. Науковці (Ю. Сурмін, Н. Тулєнков) розглядають освітні технології як особливий різновид соціальних технологій – як складні і відкриті системи певних прийомів і методик, концептуально об'єднаних пріоритетними та освітніми цілями, а також пов'язаних між собою завданнями і змістом, формами і методами організації освітньо-виховного процесу, де кожен елемент цієї системи накладає відбиток на всі інші елементи. На сучасному етапі суспільного розвитку підґрунтям освітніх технологій постає гуманістична концепція освіти.

На думку дослідників (В. Безпалько, І. Дмитров, М. Кларін, О. Коваленко, В. Монахов, П. Підкасистий, В. Якунін та ін.), освітні технології відображають загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору; включають прогнозування, проектування, планування

розвитку освіти; передбачення результатів. На відмінну від цього, педагогічні технології втілюють тактику реалізації освітніх цілей в освітньо-виховному процесі шляхом упровадження моделей останнього. Науковці виділяють також освітню технологію, яка розкриває шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми, питання (ігрові технології, технології проблемного і модульного навчання, нові інформаційні технології, сучасні технології освіти, технологія використання опорних схем тощо). С. Сисоєва вважає за доцільне розрізняти такі технології: методологічні освітні технології (теорія поетапного формування розумових дій; проблемне навчання, програмоване навчання; розвивальне навчання, особистісно орієнтоване і особистісно-діяльнісне навчання; проективне навчання; дистанційне навчання); тактичні освітні технології (на рівні методики, методу, прийому) [44]. Такий підхід може бути врахований як на етапі підготовки студентів, так і стосовно освітньо-виховного процесу у початковій школі.

У педагогічній літературі, поняття «педагогічна технологія» і «технологія навчання» одними авторами ототожнюються, а іншими – ні. Наприклад, С. Гончаренко вкладає у нього такий зміст: «Технологія навчання (з грец. – мистецтво слова, навчання) –це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [9, с. 331].

Технологія навчання посідає проміжне місце між теорією та практикою. З одного боку, технологія навчання є проекцією теорії на діяльність педагога і студентів, виконуючи роль інструментарію, з другого – через технологію навчання відбувається усвідомлення практичного досвіду крізь призму теорії. Е. Коротков формулює таке визначення технології навчання: «З одного боку, технологія навчання – це системне, цілісне знання про способи проектування й організації всього процесу навчання на основі розгорнутої послідовності точно визначених дидактичних цілей. З другого –

технологія навчання – це науково організований, розгорнутий в часі процес навчання, у якому проєктується і реалізується вся система взаємозв'язків між завданнями, змістом, методами, засобами, формами навчання. Система контролю, оцінки і корекції навчальної та викладацької діяльності» [31, с. 178].

У цілому позитивно оцінюючи інноваційні зміни в системі освіти й можливості технологічного підходу, В. Бондар застерігає від підміни наукової педагогіки і психології вузькодидактичними чи психологічними проблемами та теоріями західних зразків [5, с. 87]. Науковець розділяє думку Ю. Бабанського щодо нових зарубіжних дидактичних напрямів, що розвиваються в руслі так званої педагогічної технології, в якій чітко виділяються дві галузі: перша – «технологія навчання», що досліджує структуру процесу навчання, вивчає механізми пізнавальної діяльності, процедури вибору оптимальних стратегій навчання, і друга – «технологія у навчанні», предметом вивчення якої є розроблення наукових обґрунтувань і методів включення у навчальний процес сучасних технічних засобів навчання, зокрема комп'ютерної техніки з метою індивідуалізації та інтенсифікації процесу навчання. Виходячи з цього, В. Бондар доходить висновку, що технології навчання мають розроблятися на загальнодидактичному й психологічному ґрунті, а технології у навчанні окремим предметам – на базі технології навчання з урахуванням досягнень методичної науки та передового досвіду [5, с. 88].

Технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Технологія педагогічної діяльності враховує об'єктивні дидактичні закономірності і, таким чином, забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям. Особливістю освітніх технологій є те, що сфера педагогічної діяльності не може бути охарактеризована чітким предметним полем, однозначністю функцій, відокремленістю професійних

дій від особистісно-суб'єктивних параметрів. Крім цього, віддаленість і варіативність результату освітньої діяльності не можуть забезпечити його чітке прогнозування і моделювання. Технологічний підхід сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання, відкриває нові можливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів.

Важливим аспектом підготовки майбутнього учителя початкової школи до організації трудового навчання учнів є його ппідготовленість до застосування освітніх технологій. Майбутній педагог має бути підготовленим до: своєчасного реагування на інноваційні процеси в технологічній освітній галузі, які відбуваються в початковій школі; активного використання сучасних педагогічних та інформаційних технологій на уроках трудового навчання; аналізу можливостей запровадження нових навчально-методичних комплексів; прогнозування нових педагогічних ідей, оригінальних моделей навчання і виховання; вирішення педагогічних задач з максимальним прагненням наблизитися до ідеального кінцевого результату; пошуку оптимальних засобів індивідуалізації освітньо-виховного процесу; підготовки учнів до дослідницької роботи, організації першого їх науково-практичного досвіду як на уроках трудового навчання, так і в позаурочний час; збагачення змісту форм і методів позаурочної діяльності з трудового навчання, спрямованих на активізацію життєдіяльності шкільного колективу; формування позитивного ставлення дитини до навчання в школі, до праці, до однолітків, до вчителів та до самої себе; розвитку співпраці вчителів, учнів та батьків; застосування загальнонавчальних технологій трудового навчання в початковій школі, що характеризує певний рівень розвитку технологічної компетентності і є результатом модернізації дидактико-методичної системи трудового навчання.

Необхідність оволодіння вчителем початкової школи сучасними технологіями зумовлюється потребою знайти способи підвищення результативності та ефективності професійної діяльності з організації

трудового навчання учнів, зниження трудомісткості ресурсів і витрат. Всі відомі традиційні форми організації освітнього процесу розрізняються за співвідношенням навчання-учіння, видами і формам взаємодії суб’єктів між собою. Оптимізація процесу реформування сучасної освіти пов'язана передусім з оновленням програмно-технологічного забезпечення, яке орієнтується на нові інформаційні, соціальні і освітні технології як пошук нових можливостей освітніх закладів у підготовці молодих людей до самостійного життя і майбутньої трудової діяльності, їхнього професійного та особистісного розвитку, що пов'язано із феноменом освітнього середовища. Таким чином, активне застосування сучасних інформаційних, соціальних, комунікативних та інших видів технологій в освітній процес підготовки майбутніх учителів початкової школи допомагає зробити навчання і спілкування комфортним, підвищити якість освітнього процесу, зокрема і з питань організації трудового навчання учнів. Підвищується ефективність освітнього процесу за рахунок подачі та засвоєння більшої кількості інформації за одиницю часу, самоорганізації освітньої діяльності, змінюється позиція всіх суб’єктів – підвищується ступінь відповідальності майбутніх учителів початкової школи за освітні результати і процес їх досягнення. Підвищується доступність навчальних матеріалів та іншої інформації щодо організації трудового навчання учнів початкової школи, свобода вибору способів і умов освоєння майбутніми вчителями освітніх програм; оптимізуються витрати на забезпечення освітнього процесу. Більш ефективний освітній процес знижує навантаження на викладача і студента, дозволяє оптимізувати освітні ресурси, скорочує час на репродуктивні види роботи, знижує відносні витрати на видання друкованих навчальних матеріалів; підвищує рівень загальної і трудової культури майбутніх учителів початкової школи в роботі з інформацією, технікою і людьми, роблячи їх успішними і толерантними в житті і майбутній професійній діяльності. Володіння загальними компетенціями (освітніми, соціальними, комунікативними, особистісними, трудовими) підвищує підготовленість

майбутніх учителів початкової школи вчитися протягом усього життя і освоювати інновації у майбутній професії, вміти співвідносити власні інтереси і інтереси різних соціальних груп, співпрацювати, грамотно організовувати не тільки свою власну діяльність, керувати самим собою, своїм життям, але й успішно здійснювати організацію трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

У процесі дослідження використовувалися традиційні та інноваційні (ігровий, «мозковий штурм», «асоціативний кущ», метод проєктів, соціальна експертиза) методи, що сприяло підвищенню мотивації до навчання та усвідомлення педагогічного потенціалу застосування педагогічних технологій у процесі організації трудового навчання молодших школярів.

Серед значної кількості педагогічних технологій у контексті дослідження вважаємо за необхідне приділити увагу таким технологіям, як:

- особистісно зорієнтовані освітні технології (І. Бех, Н. Бібік, І. Богданова, Є. Бондаревська, В. Бочелюк, П. Гусак, Л. Мільто, С. Перевалов, О. Пєхота, О. Савченко, В. Серіков, І. Якиманська та ін.);
- технології ігрового проєктування (А. Вербицький, Н. Бордовська, В. Гузєєв, В. Кондратюк, І. Нікішина, А. Реан, Л. Савченко, О. Стадник, М. Фіцула та ін.);
- інтерактивні технології (О. Єльнікова, Н. Заячківська, О. Комар, О. Мельничук, І. Нікішина, Т. Паніна, О. Пєхота, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П’ятакова, В. Руденко, Г. Селевко та ін.);
- технології ситуаційного навчання (Г. Каніщенко, О. Пометун, О. Сидоренко, Ю. Сурмін, Л. Шевцова, О. Шевченко, П. Шеремета та ін.);
- нові інформаційно-комунікаційні технології (Н. Бордовська, П. Гусак, М. Вайндорф-Сисоєва, Н. Заячківська, Л. Крившенко, І. Нікішина, Г. П’ятакова, А. Реан та ін.), веб-квест технології (B. Dodge, T. March).

Одним зі шляхів змін у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи є трансформація традиційного освітнього процесу в особистісно зорієнтований, у якому студент визначається рівноправним

суб’єктом навчальної взаємодії. Навчання у ЗВО повинно орієнтуватися не тільки на предмет, що вивчається, але й на особистість студента, його індивідуальні особливості, потреби та інтереси.

В основі *технології особистісно зорієнтованого навчання* лежить діалогічний підхід, що визначає суб’єкт-суб’єктну взаємодію, збільшення міри свобод учасників педагогічного процесу, самоактуалізацію особистості майбутнього вчителя початкової школи, вдосконалення процесу його підготовки, вирішення проблеми щодо якісної зміни змісту, методів, організаційних форм навчання, зокрема і питань організації трудового навчання молодших школярів [11]

О. Пєхота зазначає, що «особистісна орієнтація освіти передбачає такий спосіб засвоєння змісту освіти суб’єктом, під час якого відбувається своєрідне «зняття» об’єктивного значення матеріалу та виявлення в ньому суб’єктивного сенсу особистісно стверджувальних цінностей» [38, с. 31]. На думку І. Якиманської, в основі особистісно зорієнтованого навчання лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного суб’єкта, а перш за все, як індивіда, що наділений своїм неповторним суб’єктивним досвідом життєдіяльності, що набувається дитиною до школи в конкретних умовах сім’ї, соціокультурного оточення, в процесі сприйняття і розуміння нею світу людей і речей [56]. Під особистісно зорієнтованим навчанням розуміють оптимальну організацію освітньо-виховного процесу в закладах вищої педагогічної освіти на основі врахування особистісних властивостей студентів, яка забезпечує самовиявлення, усвідомлення і розуміння майбутніми вчителями особистісно професійних особливостей, сприяє самореалізації особистості кожного студента на основі взаємозв’язку психолого-педагогічної теорії і шкільної практики [13]. Характеристику парадигми особистісно зорієнтованої освіти здійснено в дослідженні Є. Бондаревської, яка наголошує, що «основним механізмом процесу гуманістичного особистісно зорієнтованого виховання є власна активність особистості, включеної у виховний процес в якості його

суб’єкта і співавтора» [6, с. 34].

Особистісно зорієнтовані освітні технології забезпечують формування індивідуально-творчих рис майбутнього педагога, розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного студента, їх самовизначення, самореалізацію, спрямовані на формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Основними вимогами до розробки дидактичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи на засадах особистісно зорієнтованих технологій є: навчальні матеріали повинні виявляти зміст досвіду студентів, ураховувати вже наявні знання щодо організації трудового навчання учнів; виклад знань мусить бути спрямований на перетворення особистого досвіду студентів з трудового навчання, узгодження його з науковим змістом навчальних матеріалів; дидактичне забезпечення повинно стимулювати самоцінну освітню діяльність майбутніх учителів, забезпечувати можливості для саморозвитку, самоосвіти, самовираження в процесі оволодіння методикою трудового навчання молодших школярів; забезпечувати можливість вибору індивідуальних завдань, стимулювати майбутніх учителів до самостійного вибору способів опрацювання змісту методики трудового навчання і технологічної освітньої галузі.

Дієвими засобами створення належних умов для розвитку пізнавальної діяльності майбутніх учителів у процесі підготовки до організації трудового навчання учнів початкової школи на засадах особистісно зорієнтованих технологій вважаємо такі: використання різноманітних форм і методів організації освітньої діяльності; створення атмосфери зацікавленості кожного студента; стимулювання майбутніх учителів до власних висловлювань та їх доказів; використання в освітньому процесі дидактичних матеріалів, що дозволяють студентам обирати вид і форму змісту; оцінка діяльності майбутніх учителів не лише через правильність виконання, а й оригінальність, самостійність, натхнення студентів; заохочення прагнення

знаходити свій спосіб роботи, аналіз методів роботи студентів в освітньому процесі; створення педагогічних ситуацій спілкування в освітньому процесі, що дозволяє кожному студенту виявити ініціативу, самостійність; обговорення у кінці занять не тільки засвоєного матеріалу, а й сподівань і побажань майбутніх учителів [53].

Організація науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкової школи на засадах особистісно зорієнтованого співробітництва передбачає проведення студентських науково-практичних конференцій з проблем початкової освіти та специфіки трудового навчання молодших школярів, семінарів-практикумів, тренінгів, майстер-класів з педагогічної творчості й опанування методів і прийомів викладання, що забезпечують майбутніх учителів початкових класів новітніми знаннями про особливості організації трудового навчання молодших школярів; організацію діяльності гуртків із методик початкової освіти, зокрема і методики технологічної освітньої галузі, які мають на меті сприяти засвоєнню загальнотеоретичної бази, що включає вивчення нових тенденцій у галузі психології, педагогіки, методик початкової школи; опанування інноваційних педагогічних технологій, які будуть ефективними у трудовому навчанні учнів початкової школи, педагогічної практики, передового досвіду з організації трудового навчання у початковій школі [22].

Технологія ігрового проєктування поєднує в собі такі складні педагогічні категорії, як «гра» і «проєкт». Під ігровим проєктуванням розуміють ігрову діяльність студентів, результатом якої є навчальний творчий ігровий проєкт, яким може бути самостійно розроблена стратегія, програма дій, послуга тощо, від ідеї до її втілення, що має суб'єктивну чи об’єктивну новизну, виконана під керівництвом викладача та представлена до захисту (Л. Ділмер, В. Загвязинський, Т. Качеровська та ін.).

Аналіз сутності ігрового проєктування надав підстави Т. Качеровській віднести його до технологій навчання, призначенням яких є оптимізація освітньо-виховного процесу. Можливості ігрового проєктування як

технології навчання пояснюються чіткою структурованістю його етапів, сукупністю таких форм, методів і засобів навчання, які призводять до досягнення гарантованого результату з мінімальними витратами часу та сил учасників проєктної діяльності [17].

Серед основних ознак технологічності ігрового проєктування Т. Качеровська, М. Кларін, О. Пєхота, Л. Савченко та інші виокремили такі: постановка мети; алгоритмізація спільної діяльності викладача і студентів; використання таких форм, методів, прийомів і засобів навчання, що призводять до досягнення гарантованого результату, чіткість та визначеність у фіксації результату, наявність критеріїв його досягнення [41].

Сутність цієї технології полягає в тому, що студенти, обравши собі ролі, творчо працюють у складі невеликих груп над виконанням професійно значущого для них проєктного завдання; кінцевий результат роботи, форму якого обирають самі студенти (конкурс проєктів, прес-конференція, дискусія, демонстрація, творчий звіт, усна презентація тощо), має бути поданий на розгляд експертної ради, інших викладачів і підлягати рейтинговій оцінці; викладач виступає в ролі консультанта, спостерігача за творчою діяльністю студентів, організатора підготовчого етапу ігрового проєктування та створення умов для успішної роботи [17].

Н. Котелянець процес освітньо-ігрового проєктування поділяє на чотири етапи: підготовки учасників до сприйняття змісту проєкту, уведення в проєкт, розробки проєкту та рефлексії проєкту. Як зазначає дослідниця, змістове наповнення етапів дозволяє не лише з успіхом реалізувати ігровий проєкт, але й сформувати необхідні компоненти професійної і трудової культури студентів, бо проєктування сприяє формуванню культури споживання товарів і послуг, його характерною особливістю є перспективна орієнтація, практично орієнтоване дослідження [21, с. 37].

Так, наприклад, ігрове проєктування майбутніми вчителями організації трудового навчання молодших школярів відбувається у такій послідовності. Перший етап висвітлює підготовчі види діяльності до сприйняття змісту

ігрового проєктування, тобто це спеціально розроблений інструктивний блок для забезпечення майбутніх учителів теоретичними знаннями з трудового навчання, необхідними для участі у проєкті та інструктаж учасників. Цей етап дозволяє закласти основи знань та поповнити знання студентів щодо особливостей організації трудового навчання молодших школярів. Другий етап характеризується постановкою проблеми, формулюванням теми проєкту, проєктуванням мети й завдань, що повинні бути розв'язані. На цьому етапі формуються мотиви майбутньої професійної діяльності, висувається гіпотеза розв'язання проблеми організації трудового навчання молодших школярів, розробляється структура майбутнього проєкту, комплектуються групи та здійснюється розподіл ролей і функцій. На третьому етапі (розробка проєкту) використовується комплекс дій, що забезпечує розробку проєкту від ідеї до її втілення, включає збір та аналіз інформації, трансформацію системи, перевірку гіпотези та захист проєкту; реалізується предметний зміст ігрової проєктної діяльності студентів. На цьому етапі велике значення приділяється стимулюванню активності студентів, формування складових раціонального мислення як майбутніх учителів початкової школи, уведення в атмосферу професійної діяльності щодо організації трудового навчання учнів. На завершальному етапі (рефлексія проєкту) передбачається співвіднесення мети й результатів ігрової проєктної діяльності; виставлення експертної оцінки проєкту; аналіз та самоаналіз проєктування; коригування проєктів, обговорення їхнього перспективного розвитку, що передбачає самоконтроль.

У процесі реалізації ігрових технологій використовуються предметні засоби, як основний та допоміжний матеріал (технічні засоби навчання, бланки, таблиці, роздатковий матеріал, фліпчарт, маркери, дошка, кольорова крейда); методичні засоби інтерактивних технологій (методичні розробки і сценарії ігор та ігрових вправ) й ігрове проєктування. Залежно від мети, завдань та етапу застосування імітаційних чи рольових ігор вони характеризуються як навчальні (репродуктивні, пізнавально-розвиваючі,

творчі, узагальнюючі, контролюючі) і тренувальні (у сенсі відпрацювання та формування необхідних умінь і навичок діяльності), що включають у себе діагностичні, комунікативні, соціально-психологічні, рефлексивні ігри.

Отже, у процесі використання технології ігрового проектування студенти найчастіше беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проєкту – ролі учнів, учителів, батьків, фахівців, науковців. Це можуть бути конкретні й вигадані особи, що імітують соціальні й ділові відносини, які ускладнюються ситуаціями, вигаданими учасниками. Особливістю ігрового проєктування у сфері професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є максимальне наближення змісту ситуації до характеру майбутньої діяльності.

Реалізація технологізації освіти неможлива без використання активних форм проведення навчальних занять (у тому числі – інтерактивних), а також методів активного опитування, діагностики й контролю. *Технологія інтерактивного навчання* (Б. Блум, К. Баханов, В. Бедерханова, І. Вачков, О. Вербицький, О. Єльнікова, Н. Ємельянов, Н. Заячківська, О. Комар, С. Кушнірук, Н. Марасанов, О. Мельничук, І. Нікішина, Т. Паніна, Л. Петровська, О. Пєхота, Л. Пироженко, Н. Платонова, О. Пометун, Г. П’ятакова, В. Руденко, Г. Селевко, М. Скрипник, К. Сміт, Г. Сорока, У. Темпл, П. Щербань, Н. Щуркова та ін.) спрямована на розвиток творчого і критичного мислення майбутніх учителів початкової школи, їхньої комунікативної компетентності.

О. Пометун зазначає, що інтерактивні технології створюють сприятливі умови для навчання й виховання шляхом активної взаємодії студентів і викладачів, студентів між собою, використовуючи на заняттях роботу в парах, малих і великих групах, у групах за вибором та інтересами з метою реалізації пізнавальних потреб особистості; спілкуванні, в самореалізації, що відповідає критеріям понятійності, самостійності, гнучкості, комбінаторності, поетапності [39, с. 18]. Технологія інтерактивного навчання – це така організація освітнього процесу, за якої неможлива неучасть

майбутнього вчителя початкової школи у колективному, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен студент має конкретне завдання, за яке він повинен прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання завдання групою [39, с. 92].

Такої ж думки і К. Авраменко, яка стверджує, що інтерактивна діяльність передбачає організацію й розвиток діалогового спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії, до розв'язання спільних, проте значущих для кожного студента завдань. У ході такого навчання майбутні вчителі початкової школи вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Отже, використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи дозволяє залучати їх до розв'язання проблем, наближених до майбутньої професійної діяльності [1].

Це узгоджується з думкою Д. Бєлухіна, який під інтерактивним навчанням розуміє можливість сприйняття інформації, знань та установок від інших учасників навчання, інтерпретувати та узагальнювати їх, робити висновки, на основі цього – конструювати індивідуалізовану картину світу та свого місця у ньому [2, с. 347–348]. Таким чином, інтерактивне навчання виступає як особлива форма організації пізнавальної діяльності, яка має на меті створення таких умов навчання, за яких кожний майбутній вчитель початкової школи відчуває потребу в інтелектуальному та особистісному зростанні.

Реалізація інтерактивних технологій у ЗВО передбачає як мінімум такі види активності: фізичну (зміна розташування в аудиторії, говоріння, слухання, письмо тощо); соціальну (обмін думками, враженнями; постановка питань, відповіді на них); пізнавальну (внесення доповнень в інформацію викладача, самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми). Лише за умови, що всі три види активності будуть взаємопов'язані й різноманітні, інтерактивне навчання у ЗВО буде ефективним. Проте організація освітнього

процесу в інтерактивному режимі передбачає розв'язання низки питань, серед яких найважливішими є: зміна звичної організації освітнього простору; вибір змісту діалогу; критерії формування груп; організація й хід освітньої діяльності студентів у групі на різних етапах роботи (постановка проблеми, її обговорення в групі, представлення та захист групових рішень, рефлексія, оцінювання роботи) [1].

Л. Коваль вважає доцільним в організації активного навчального співробітництва використовувати пошукові (евристичні) методи навчання: евристичну бесіду, створення проблемних ситуацій з елементами дискусії, виконання дослідницьких завдань тощо. Серед найбільш поширених прийомів вчена зазначає також такі як «ажурна пилка», «акваріум», «мозковий штурм», «незакінчене речення», «мікрофон», «коло ідей», «карусель» та ін. Центральним питанням в цій моделі навчання дослідниця вважає організацію пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи [19, с.129-130].

Основною формою інтерактивного навчання майбутніх вчителів взагалі, початкової школи зокрема, є тренінг, сутність якого – розширення самопізнання та підвищення компетенції у спілкуванні. Сенсом тренінгового навчання виступає органічна адаптація положень науки кожним студентом безпосередньо до себе та «…пошук оптимальних шляхів їх практичного застосування у поведінці, у спілкуванні та спільній діяльності, що виражається у формуванні індивідуального стилю професійної творчої поведінки педагога» [2, с. 349].

У процесі тренінгу у майбутніх учителів початкової школи формуються нові знання стосовно майбутньої професії вчителя початкової школи взагалі, та організації трудового навчання молодших школярів зокрема; здобуваються уміння творчо вирішувати професійні завдання та критично оцінювати результат; уміння організовувати позитивне міжособистісне спілкування; уміння і навички реалізовувати професійні функції у стандартних і нестандартних ситуаціях освітньо-виховного процесу

в початковій школі; уміння вибору та аналізу професійних дій у конкретних освітніх ситуаціях.

У структурі тренінгу виділяють 3 етапи: сприйняття, відтворення, рефлексії. Перший етап присвячується усвідомленню майбутніми учителями власної професійної позиції, формуються уявлення про порядок та сукупність навчальних дій з учнями на уроці. На цьому етапі майбутнім учителям початкової школи варто пропонувати такі ситуації чи питання, які дають можливість побачити себе на робочому місці, відображуючи власні уявлення, оцінки, самооцінки, а також проаналізувати власну стратегію навчання з позиції майбутніх учнів. Зворотній зв'язок з викладачем забезпечує можливість майбутньому вчителю прислухатись до своїх переживань планів і навчальних дій. Другий етап тренінгу спрямований на усвідомлення майбутніми учителями початкової школи змісту власної професійної діяльності. На цьому етапі особлива увага приділяється створенню різних варіантів ситуацій професійного спілкування з молодшими школярами у процесі організації трудового навчання. Основним критерієм вдалого результату такої комунікації є досягнення цілей навчання через виконання конкретних освітньо-комунікативних дій, які були адресовані майбутнім учителям початкової школи з описом гіпотетичного кінцевого результату. Третій етап спрямовано на створення власної технології подальшого саморозвитку, самовдосконалення у професійно-педагогічній діяльності та рефлексії цього процесу. Вибір та прийняття рішення щодо уникнення подальших теоретичних чи практичних ускладнень під час трудового навчання молодших школярів є основним результатом цього модуля. На цьому етапі майбутнім учителям початкової школи надається можливість проявити творчі здібності, з'ясувати модель та алгоритми власної професійного діяльності у процесі організації трудового навчання учнів [45].

Окрім тренінгів, широкого розповсюдження у практичній діяльності сучасного педагогічного закладу вищої освіти набули діалоги, дебати, ділові ігри, моделювання ситуацій, мікровикладання, воркшопи та багато інших.

Метод мікровикладання носить практичний характер, а тому займає чільне місце у підготовці майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів. Його застосовують у невеликих групах з метою аналізу фрагменту шкільного (спочатку реального, а потім – віртуального) уроку трудового навчання у початковій школі. Основна увага звертається на вірності вирішення методичних завдань та розвиток творчого мислення майбутніх учителів, набуття ними методичного досвіду [1].

Завдяки сучасним розробкам та популяризації інтерактивних форм, методів і технологій навчання, широкого вжитку набув термін воркшоп (походить від англ. – «цех, майстерня»), який останнім часом використовується для позначення особливої форми й технології роботи з групою студентів, у якій переважають інтерактивні форми роботи та провідна роль у здобутті знань та прийнятті рішень належить активності самих майбутніх учителів. За словами С. Литвиненко, роль викладача воркшопу полягає в активізації майбутніх учителів початкової школи, оптимізації процесу здобуття знань й пошуку рішень, що відповідно відбивається в англомовних термінах «фасилітатор» або «модератор». Воркшоп зазвичай є практичним семінаром або тренінгом, що може проходити як у формі лекції, так і практикуму або круглого столу [27].

Воркшоп це своєрідна майстерня, на якій викладач ділиться своїми думками та здобутим досвідом, але обов'язково ініціює дискусії та обмін думками з залученням майбутніх учителів початкової школи до обговорення пропонованої проблематики. Найбільш повно розкрито принципи та технологічні аспекти організації й проведення занять такого типу в роботах К. Фопеля. Зокрема, дослідник розглядає воркшоп як інтенсивний освітній захід, у якому кожен бере активну участь, та під час якого учасники багато дізнаються один від одного; тренінг, результати якого залежать, передусім від внеску учасників і меншою мірою – від знань ведучого; освітній процес, що зосереджується на переживаннях і враженнях учасників, а не компетентності викладача; можливість самовідкриттів щодо власної

компетентності, і навчання чомусь від інших, від яких цього не очікував [58].

Отже, воркшоп є інтерактивною технологією, що передбачає одержання актуального досвіду і особистого переживання, органічне поєднання індивідуальної та самостійної роботи з інтенсивною груповою взаємодією майбутніх учителів початкової школи. Така взаємодія відбувається у вигляді майстерні, коли теорія не існує у відриві від практики, а навчання – у відриві від дій, вивчення практичних аспектів будь-якої проблеми, що й вирізняє воркшоп від інших форм і технологій навчання. У ході воркшопу навіть необхідна декларація знань відіграє незначну роль, а акцент полягає в отриманні динамічного знання, коли майбутні вчителі початкової школи самостійно визначають цілі освітнього процесу та поділяють з викладачем відповідальність за процес і результати навчання, звертаються до рефлексії набутого досвіду. Завдяки воркшопу майбутні учителі початкової школи ознайомлюються з теоретико-практичними засадами та особливостями використання методів організації трудового навчання учнів в умовах початкової школи, що створює передумови для занурення у професійну діяльність і формування відповідних компетенцій та емоційно-позитивного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; використання концептуальних теоретичних положень у практичній діяльності; ознайомлення із специфікою організації трудового навчання у початковій школі; оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками щодо застосування різноманітних методів та технологій [27].

Однією із ефективних у ЗВО є *технологія ситуаційного навчання*, що сприяє вирішенню важливих завдань професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи реалізується методами аналізу конкретних ситуацій та кейс-стаді, спільну дидактичну основу (одиницю) яких становить ситуаційне завдання.

Питання технології ситуаційного навчання (case-study method, ситуаційна методика навчання або ситуаційний метод) у наукових джерелах

вивчається багатьма вченими: І. Аветісова, Г. Багієва, І. Берденникова, І. Бех, І. Бубликова, А. Венгер, А. Вербицький, О. Власенко, З. Гапонова, Р. Карпюк, Г. Конищенко, І. Кривонос, І. Кулагіна, В. Лобода, О. Матвієнко, О. Матюшин, В. Меденцев, В. Наумова, І. Нікішина, Н. Панов, Л. Петрова, С. Півкін, Г. Подопригора, О. Пометун, С. Регентов, А. Сидоренко, Ю. Сурмін, О. Туревська, Л. Фрідман, О. Фурман, Л. Шевцова, П. Шеремета та ін.

Згідно із твердженням І. Осадченко, спільним для технологій інтерактивного та ситуаційного навчання є дидактична одиниця – навчальна педагогічна ситуація. Таким чином, технологія ситуаційного навчання значно ємнісніше дидактичне явище, оскільки містить дидактичну характеристику технології інтерактивного навчання. З точки зору дослідниці, технологію ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи доцільно тлумачити як спеціально організоване інтерактивне навчання студентів за умови, коли гарантований рівень очікуваного результату (кваліфікаційної підготовки вчителя початкової школи) досягається шляхом аналізу і розв'язання ними широкого спектру педагогічних ситуацій (ситуаційних завдань), характерних для початкової школи. Дидактична одиниця технології ситуаційної навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи – педагогічна ситуація, оформлена у ситуаційне завдання. Навчання в умовах застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи передбачає побудову дидактичної моделі навчання студентів на основі сукупності педагогічних ситуацій, на базі яких розробляються ситуаційні завдання, що моделюють ситуаційний складник майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи [34].

Суть технології ситуаційного навчання полягає в наступному: за певними правилами розробляється модель конкретної ситуації, що сталася в реальному житті, і відображається той комплекс знань і практичних навичок, які студентам потрібно отримати; при цьому викладач виступає в ролі

ведучого, генеруючого питання, фіксуючого відповіді, підтримуючого дискусію, тобто в ролі диспетчера процесу співтворчості. Безсумнівною перевагою цієї технології є не тільки отримання знань і формування практичних навичок, але й розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світовідчуття [40, с. 6]. Сутність ситуаційного методу полягає в тому, що ситуація має містити максимально реальну картину і конкретні факти, а також мати стабільний набір характеристик. При цьому, студенти мають осмислити запропоновану життєву ситуацію, зміст якої відображає не тільки практичну проблему, але й актуалізує раніше засвоєний комплекс знань, чітко сформулювати і кваліфікувати проблему і виробити певний алгоритм діяльності, який веде до вирішення проблеми.

Існують різноманітні види ситуаційних завдань (педагогічних ситуацій, ситуаційних задач тощо), так, у наукових роботах А. Венгера, Р. Карпюка, І. Петрової зустрічається термін «мікроситуації» (міні-ситуації) – ситуаційні завдання, які подаються в лаконічній формі, описуючи суть педагогічного конфлікту із схематичним окресленням обставин. Як правило, такі ситуації застосовуються дослідниками на лекційних заняттях, що дозволяє внести в освітній процес елементи проблемності, спонукати студентів до формулювання самостійних висновків, узагальнень, загострювати їхню увагу на ключових моментах навчального матеріалу [16, с. 111; 37, с. 10].

І. Осадченко, класифікуючи ситуаційні завдання за критерієм «пізнавальне значення для студента», виокремлює три групи таких завдань – первинноаналітичні, ґрунтовноаналітичні та творчі. До групи первинноаналітичних ситуаційних завдань дослідниця включає мініситуаційні завдання, ситуаційні завдання «єдиновибір», «вибір», «суть», «зразок»; до групи ґрунтовноаналітичних ситуаційних завдань – «обґрунтування», «уміння», «першоаналіз», «дискусія» та «покрокова дискусія», «пропозиція», «пошук», «ускладнення»; до групи творчих ситуаційних завдань – «алгоритм (схема)», «передбачення»,

«формулювання», «аналогія» [34].

Вчена заперечує традиційне синонімізування понять «метод аналізу конкретних ситуацій» та «метод кейс-стаді», вказує на наявність у методі кейс-стаді інформаційного пакету (кейсу), на відміну методу аналізу конкретної ситуації, основу якого складає ситуаційне завдання. Дослідниця підкреслює, що кейс – це розширене додатковою інформацією ситуаційне завдання, стрижень якого складає підготовлена для аналізу педагогічна ситуація. І. Осадченко переконана, що на заняттях із студентами у контексті застосування технології ситуаційного навчання замало змісту самої ситуації, до неї треба додавати інформацію про правове забезпечення, соціальні аспекти, психологічне підґрунтя тощо. Тобто необхідно створювати кейси – ґрунтовні описи змісту конкретних педагогічних ситуацій та їх додаткових обставин, які виникають у реальній професійній діяльності. Основу кейсу складає ситуаційне завдання, в якому моделюється проблемна ситуація і відбивається комплекс знань, умінь і навичок, якими потрібно оволодіти майбутнім учителям початкової школи. Кейс дозволяє представити педагогічну ситуацію, подану у ньому, комплексно – у взаємозв'язках із іншими суб'єктами ситуації, додаткових обставин, що спонукали суб'єктів діяти саме так, а не інакше [34].

На думку І. Каніщенко, П. Шеремети, впровадження методу кейс-стаді у контексті технології ситуаційного навчання у практику підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає розв'язання трьох проблем: забезпечення навчально-методичною літературою викладачів, що застосовують кейси в освітньому процесі; перекваліфікація викладачів щодо подолання психологічних бар'єрів у процесі застосування технології ситуаційного навчання та вироблення у них умінь і навичок формування та застосування кейсів; формування у закладах вищої освіти відповідних банків кейсів з основних дисциплін та сприяння організації обміну кейсами [55, с. 77].

М. Малініною запропоновано типовий сценарій організації заняття за

кейс-методом, який включає організаційний, підготовчий, аналітичний та підсумковий етапи [30]. Головним завданням організаційного етапу є ретельний аналіз місця й часу проведення заняття, підготовка аудиторії та необхідного обладнання, при необхідності отримання студентами кейсів заздалегідь. Однак, залежно від складності кейсу він може бути виданий і безпосередньо на самому занятті. На підготовчому етапі головне завдання полягає у визначенні знань студентів стосовно проблеми, яку необхідно розв'язати, та рівня її усвідомлення. Реалізація аналітичного етапу передбачає вивчення конкретної ситуації за певним сценарієм, при необхідності самостійну роботу або «мозковий штурм» у межах малої групи. Цей етап завершується публічним виступом із захистом запропонованого рішення, програми, проєкту тощо. У ході керованої дискусії можливі запитання до того, хто виступає, доповнення членів групи. За потреби спільне розв'язання проблемної ситуації здійснюється голосуванням. На підсумковому етапі викладач інформує про подолання проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію й обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює (або проводить взаємооцінювання) роботу кожної малої групи й кожного студента.

Таким чином, використання кейсів у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволяє формувати такі уміння й навички: аналітичні (вміння відрізняти дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, представляти та добувати її, знаходити пропуски інформації і вміти відновлювати їх); творчі (знаходити кілька рішень та вибирати оптимальні для відповідної ситуації); комунікативні (уміння вести дискусію, переконувати оточуючих, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий, переконливий звіт); соціальні (оцінювати поведінку людей, удосконалювати вміння слухати, підтримувати дискусію чи аргументувати протилежну думку). Але ефективність цього процесу залежить перш за все від змістового наповнення кейсу та рівня підготовки викладача до його реалізації.

Враховуючи соціально-економічні зміни, що викликані переходом до інформаційного суспільства, основними ресурсами якого є знання та інформація, активне застосування *інформаційно-комунікаційних технологій* (ІКТ) в освітньому процесі педагогічних ЗВО сприятиме оптимізації підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

За В. Биковим інформаційно-комунікаційні технології «це комп'ютерно орієнтована складова педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель певного компоненту змісту навчання і методики його подання в освітньому процесі, що представлена у цьому процесі педагогічними програмними засобами і передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів» [4, с. 141]. Р. Гуревич, визначаючи ІКТ-навчання подібно до трактування В. Бикова, вважає, що вона є комп'ютерною технологією [10, с. 364]. О. Спірін інформаційно-комунікаційні технології вважає важливим компонентом переважної більшості сучасних технологій, що використовуються в різних науково-виробничих системах та галузях людської діяльності [48, с.100].

Водночас, на думку М. Голованя, інформаційно-комунікаційні технології навчання мають якісні відмінності від традиційних технологій. Так, вчений зазначає, що засоби інформаційно-комунікаційних технологій не є простим додатком до існуючих методичних систем навчання, вони вносять суттєві корективи в усі компоненти методичної системи (мету, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання). Інформаційно-комунікаційні технології навчання мають також суттєві відмінності між собою, зумовлені тим, що в їх основу закладено різноманітні теоретичні засади, а також тим, що за допомогою таких технологій реалізуються окремі функції навчання, і реалізуються вони по-різному [8].

Поділяємо думку О. Співаковського, що використання нових інформаційних технологій у педагогічному ЗВО, крім сприяння досягненню

основних, запланованих цілей фахової освіти, сприяє досягненню і додаткових цілей навчання: формуванню у майбутнього вчителя початкової школи позитивного ставлення до нових інформаційних технологій навчання, переконаності в ефективності цих технологій, практичному засвоєнню методів навчання в умовах нових інформаційних технологій. До основних переваг використання ІКТ у вивченні педагогічних дисциплін відносяться: практична можливість індивідуалізації навчання майбутніх учителів; підвищення мотивації та пізнавальної активності студентів; інтенсифікація їх самостійної роботи; зростання обсягу виконаних на навчальному занятті завдань; розвиток вміння будувати освітню і виховну стратегію; розширення інформаційних потоків при використанні Internet; оперативний контроль і корекція з боку викладача. Викладач може використовувати комп'ютер на всіх етапах організації педагогічного процесу: як при підготовці до лекцій і практичних занять, так і в процесі навчання: при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі, корекції, підведенні підсумків. У практичній роботі використання ІКТ дає можливість спиратися на принципи адаптивності, інтерактивності і діалогового характеру навчання; поєднання індивідуальної та групової роботи; збереження у майбутніх учителів початкової школи стану психологічного комфорту; оптимізації процесу вивчення педагогічних дисциплін [47].

Застосування різноманітних видів та форм роботи інформаційно-комунікаційних технологій надає майбутнім вчителям початкової школи уявлення про функціональні обов'язки педагога, формує вміння визначати освітню і виховну стратегію, планувати процес діяльності молодших школярів, контролювати його, знаходити і коригувати помилки. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє ефективно досягати освітніх цілей шляхом візуалізації процесу вирішення педагогічної проблеми, оперативного пошуку інформації на основі вільного доступу до інформаційних джерел, швидкій обробці великих обсягів інформації, самооцінки оптимальності варіантів їхнього розв'язання. При цьому

відбувається розвиток педагогічної рефлексії, цілісного сприймання і розуміння педагогічних процесів та явищ. Контроль, оцінювання та корекція у використанні інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість одночасного здійснення контролю і оцінки перебігу вирішення поставлених навчальних завдань з боку викладача та самоконтролю і самооцінки правильності виконання навчальних операцій самими майбутніми вчителями. Таким чином, відбувається формування активної позиції майбутнього вчителя початкової школи, який усвідомлює себе суб'єктом навчання, здатним самостійно приймати певні рішення та забезпечувати їх реалізацію [51].

Серед нових інформаційно-комунікаційних технологій, що застосовуються у освітньо-виховному процесі ЗВО, варто звернути особливу увагу на веб-квест технологію як один із засобів формування творчих умінь майбутнього вчителя початкової школи. Під поняттям «веб-квест технологія» розуміємо інформаційно-комунікативну технологію, яка спрямована на розв'язання навчально-творчих завдань за допомогою пошукової діяльності студента в мережі Інтернет, кінцевим результатом якої є створення проєкту, що характеризується оригінальністю. Доведено, що формування творчих умінь у майбутнього вчителя початкової школи є одним із пріоритетних компонентів освітнього процесу, який має важливе значення у практичній діяльності педагогів. Веб-квест дозволяє організувати індивідуальну, парну або групову діяльність студентів, що забезпечує володіння знаннями з певної дисципліни, а також уміннями, навичками і досвідом використання різноманітних Інтернет-технологій, а саме: ефективний пошук інформації в мережі; опрацювання великої кількості інформації різних видів (аналіз, оцінка); колективне створення інформаційного продукту; створення веб-сторінок, веб-сайтів; електронної взаємодії [52, с. 132].

Учені (М. Кадемія, С. Крутієнко, Н. Цодікова) розрізняють два види веб-квестів: короткочасні (1-2 заняття), мета яких поглибити та інтегрувати знання та довготривалі (семестр, рік), що передбачають поглиблення знань із

певного предмета. Зазвичай із ними працюють у міні групах, але є й такі, що призначені для індивідуальної роботи студентів. Для освітніх веб-квестів характерним є те, що вся інформація або її частина розміщена на різних сайтах. Результат роботи може бути представлений у вигляді веб-сторінок або веб-сайтів, комп'ютерної презентації, фільму, усного виступу тощо. На відміну від традиційних засобів формування творчих умінь у майбутніх учителів початкової школи веб-квест, на нашу думку, сприяє активному формуванню інтелектуально-логічних, інтелектуально-евристичних та комунікативно-творчих умінь. Кожний веб-квест за допомогою інформаційних ресурсів Інтернет та їх інтеграції в освітній процес, допомагає ефективно вирішувати цілу низку практичних завдань та сприяє формуванню творчих умінь: учасник веб-квесту навчається виходити за межі змісту та форм подання навчального матеріалу викладачем; створює можливість розвитку навичок спілкування в Інтернеті, тим самим формує комунікативно-творчі вміння; веб-квест реалізує навчання на рівні дивергентного мислення, аналізу, синтезу та оцінки, що активно впливає на формування інтелектуально-логічних умінь; учасники веб-квесту вчаться використовувати інформаційний простір мережі Інтернет для розширення своєї сфери творчої діяльності, а саме для формування інтелектуально-евристичних умінь; у студентів підвищується мотивація до вивчення дисципліни та застосування комп'ютерних технологій [15; 24; 52].

Розробка веб-квесту здійснюється у два етапи: створення змістового складника та вибір програмного забезпечення і платформи розміщення створеного веб-квесту. Обрання програмного забезпечення для створення веб-квесту залежить від інформаційної компетентності студента, вмінь та навичок веб-програмування. За допомогою розробленого Б. Доджом редактора QuestGarden, студенти крок за кроком можуть створити веб-квест. Одним із сервісів для розробки власного веб-квесту є Wix HTML Editor [57].

Професійному зростанню майбутніх учителів початкової школи сприяє створення власних проєктів з актуальних питань початкової освіти,

комп’ютерних презентацій, відеофрагментів, відеороликів, таблиць, схем, графіків, малюнків, створення власних або колективних електронних словників, електронних збірників дидактичних ігор, вправ і завдань для учнів початкових класів, електронних тестових та контрольних завдань. Активне використання інформаційно-комунікаційних технологій повинно відбуватися в усіх формах навчання (лекційні, семінарські, практичні заняття, колоквіуми, диспути, круглі столи, самостійна робота студентів, відеоконференції та ін.). Досконале володіння інформаційно-комунікаційними технологіями майбутніми учителями початкової школи і вдале їх використання під час проведення уроків забезпечуватиме ефективний освітній процес у початковій школі, підвищуватиме мотивацію і пізнавальну активність молодших школярів, створюватиме умови для самостійного навчання кожного учня [33].

Висновки. Таким чином, технологічний підхід характеризує спрямованість підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Технологія педагогічної діяльності враховує об’єктивні дидактичні закономірності і, таким чином, забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям. Технологічний підхід це складні, відкриті системи певних прийомів і методик, концептуально об’єднаних пріоритетними освітніми цілями, які пов'язані між собою завданнями і змістом, формами і методами організації освітньо-виховного процесу, де кожен елемент цієї системи накладає відбиток на всі інші елементи. Технологічний підхід об’єднує в собі використання різноманітних технологій: особистісно зорієнтовані освітні технології; технології ігрового проєктування; інтерактивні технології; технології ситуаційного навчання; нові інформаційно-комунікаційні технології, веб-квест технології та ін.

Список використаних джерел

1. Авраменко К. Роль інтерактивних технологій у змісті методичної підготовки майбутніх учителів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 42, 2012. С. 65-68.
2. Белухин Д. А. Современные формы и модели обучения. Основные понятия и комментарии к ним. *Личностно ориентированная педагогика*. Москва, 2005. Глава 7. С. 331–349.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологи. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
4. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ : Атіка, 2008. 684с.
5. Бондар В.І. Технологізація підготовки фахівців в умовах запровадження державних стандартів освіти. *Освіта і управління*. 2005. №2. С.86-90.
6. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностного образования. Ростов-на-Дону : Учитель, 2000. 320 с.
7. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 440 с.
8. Головань М. С. Розвиток пізнавальної активності учнів в процесі навчання алгебри і початків аналізу на основі НІТ : дис…канд. пед. наук: 13.00.02. К., 1997. 177 с.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
10. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : Монографія. Вінниця : ТОВ «Планер», Вінниця, 2009. 410 с.
11. Гусак П. М. Підготовка учителя : технологічні аспекти : Монографія. Луцьк, 1999. 278 с.
12. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: навч. посібник. Рівне: Зелент, 2001. 222 с.

13. Дубяга С., Шевченко Ю. Особистісно орієнтований підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Вип. 469: Педагогіка та психологія. Чернівці, 2009. С. 40-48.
14. Зязюн І. А. Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність: підручник. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
15. Кадемія М. Ю. Використання ресурсів Інтернету в самостійній роботі студентів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 34-35. С. 141-146.
16. Карпюк Р.П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій: дис. … кандидата пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2005. 201 с.
17. Качеровська Т. В. Зміна діяльності викладача в навчально-ігровому проектуванні. *Наукові записки : збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2004. Вип. LVII (57) : педагогічні та історичні науки. С. 46-52.
18. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М. : Просвещение, 1994. 275 с.
19. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти : технологічний підхід : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2011. 330 с.
20. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. Кривой Рог, 2007. 474 с.
21. Котелянец Н.В. Опыты и наблюдения на уроках трудового обучения в начальных классах. *Век науки и образования*. Астана, 2013. № 4-5. С. 36-41.
22. Красовська О., Виговський І. Використання інноваційних освітніх технологій у фаховій підготовці творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 4, 2012. С. 131-140.

23. Кремень В. Методологічні засади модернізації освітянської галузі України. *Вісник українського відділення Міжнародної академії наук вищої школи*. 2003. № 1. С. 6-15.
24. Крутієнко С. А. Роль веб-квест технологій у розвитку творчої особистості вчителів і учнів [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://krutienko.ucoz.ua/2013-2014/rol_veb-kvest_tekhnoloigj.pdf.
25. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособ. Москва : Академия, 2001. 272 с.
26. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. Москва, 1996. 251 с.
27. Литвиненко С. Сучасні технології організації навчального процесу у вищій школі. *Педагогічний дискурс*. Випуск 19. 2015. С. 121-125.
28. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. Москва : Юрайт, 2001. 607 с.
29. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. 365 с.
30. Малинина М. Метод case-study в неформальном образовании. *Адукатар*. 2002. № 2. С. 2-7.
31. Маслова Н. В. Ноосферное образование: монографія. Москва : Инст. Холодинамики, 2002. 338 с.
32. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Москва : Руз. яз., 1988. 795 с.
33. Онищенко І. В. Сучасні підходи до використання інформаційнокомунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Серія: «Психолого-педагогічні науки». Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. С. 117-122.
34. Осадченко І. І. Дидактична взаємозалежність технології проблемного, контекстового та ситуаційного навчання. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Серія : Педагогіка та психологія. Чернівці, 2010. Випуск 517. С. 97–110.
35. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України

М.Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.

36. Пентилюк М. І. Особливості технології уроку. *Дивослово*. 1998. № 1. С. 17–18.
37. Петрова І., Венгер А. Методика розвитку мислення і практичних навичок. *Ситуаційна методика навчання: український досвід*. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 10–12.
38. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пєхоти. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
39. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.
40. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case study): Навчально-методичний посібник. Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2012. 145 с.
41. Савченко Л. О. Проектні технології як засіб підвищення якості знань студенів вищої педагогічної школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. Тернопіль, 2011. № 3. С. 362-366.
42. Савченко О. Я. Уміння вчитись як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті, світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2005.
43. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Москва : 2006. Т.1 816с. Т.2. 816 с.
44. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
45. Скоробагата О. Місце тренінгу в системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 39, 2011.
46. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособ. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
47. Співаковський О. В. Підготовка вчителя математики до використання

комп'ютера у навчальному процесі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 1999. №2. С. 9–11.

48. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.
49. Столяренко А. М. Психология и педагогика: учеб. пособ. Москва : ЮНИТИ–ДАНА, 2002. 423 с.
50. Українська радянська енциклопедія : у 12 т. / гол. ред. М. П. Бажан. 2-ге вид. К. : Головна редакція УРЕ, 1974–1985.
51. Хмизова О.В. Функціональні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічний дискурс*. Випуск 10. 2011. С. 506-509.
52. Цодікова Н. О. Використання веб-квестів при підготовці учителів фізики. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. №15(250). Ч. ІІ. С. 132.
53. Черненко Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інноваційних технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 1, 2010. С. 155-160.
54. Шахов В.І. Технологічний підхід в галузі педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Випуск 8. Київ-Вінниця: ООО «Планер», 2005. с. 505-509.
55. Шеремета П., Каніщенко Г. Метод ситуаційного навчання у контексті національного менталітету. *Ситуаційна методика навчання: теорія і практика*. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 70–84.
56. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 2000. 112 с.
57. Dodge B. QuestGarden Wins Award [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://webquest.org/news/2007/09/questgarden-wins-award.htm.
58. Fopel' K. Effective Workshop. Dinamic Teaching. M. : Genezis, 2003. 368 p.

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРОФЕСІОНАЛІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ

Інна Богданова

Вступ. Відповідно до світових реалій в Україні відбуваються як повномасштабні так і різномасштабні зміни в політичній, економічній, духовній сферах та в сфері освіти взагалі й в сфері підготовки професіоналів зокрема. Ідеться про осмислення найдинамічніших перетворень в системі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, діяльність яких, на всіх етапах професійного становлення, пов'язана із взаємодією з іншими людьми. За нових сучасних умов професійного становлення (пандемія + діджиталізація), актуалізується проблема підготовки професіоналів, орієнтованих на максимальну реалізацію інтелектуальних, емоційних та творчих потенціалів. Зазначені пріоритети закладено в професійних стандартах, цілісність яких забезпечується наявністю загальних та професійних компетентностей, необхідних для виконання трудових функцій.

Діджиталізація в системі освіти характеризується цифровою трансформацією будь-яких процесів на основі використання відповідних технологій. Розглянемо сутність трансформаційних процесів в освіті, які перманентно тривають протягом всіх років незалежності України та пов'язані як із впровадженням кредитно-трансферної системи навчання так і з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій.

Трансформація, за свідченням словника української мови, трактується як зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей і ще чого-небудь. Етимологія поняття докладно аналізується в дослідженнях, присвячених економічним змінам суспільного розвитку. З'ясовано, що ключовою ознакою трансформації є: по-перше, сукупність змін, які призводять до нового стану, нових результатів та постановок нових цілей та завдань; по-друге, рух від форми до форми через заперечення старої форми і формування нової через заперечення формування; по-третє, загальна форма розвитку економічних систем, що пов'язана

як з еволюційними так і революційними змінами, характеризується постійними переходами цих систем із стійкого в нестійкий стан і навпаки. Важливою характеристикою трансформації є її часове протікання, воно не закінчується переходом з однієї системи в іншу, а постійно триває в рамках нової системи.

Студіювання наукового фонду з порушеної проблеми свідчить, що трансформація є процесом не тільки перетворення системи, а й процесом її становлення. За змістом трансформація призводить до змін, а за наслідками її природа полягає у тому, що цей процес позначається на стані самої системи. Об'єктом трансформації на разі стала і сучасна система освіти, яка докорінно змінює свій стан, принаймні в Україні. Моніторинг трансформаційних процесів в системі освіти, що триває понад 30-ти років поспіль, дозволяє автору засвідчити про суттєві зміни у системі підготовки майбутніх професіоналів соціономічної сфери.

Огляд останніх публікацій за темою дослідження. Перш за все, важливість забезпечення неперервності змін в освітньому процесі та регуляції змін професійною діяльністю аргументується в Конституції України, в Кодексі законів про працю України, законі України «Про освіту» (2017), в Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021роки (2012). Завдяки означеним документам в Україні перманентно триває процес становлення нової освітньої системи, зорієнтованої на інтеграцію в міжнародний освітній простір та розвиток професійно компетентної особистості. Відтак, серед проблем освітнього простору першочерговою залишається проблема підготовки сучасних професіоналів.

Відповідно до проведених досліджень розкрито сутність соціономічних професій типу «людина-людина», що пов'язані із здійсненням соціальної взаємодії у комунікативній, культурно-соціальній, управлінській, соціально-виробничій, науково-дослідній тощо сферах, результатом якої відбуваються позитивні зміни (Л. Буркова, Є. Клімов, В. Курбатов та ін.). Усе більшого значення набуває наукове осмислення прогресивних тенденцій професійної підготовки працівників

соціономічної сфери саме у закладах вищої освіти (І. Андреєва, О. Безпалько, О. Біла, С. Гвоздій, В. Корнещук, Н. Ничкало, О. Панькевич, В. Поліщук, Л. Романишина, О. Чуйко та ін.) та питань щодо професійної діяльності означених фахівців (О. Бондаренко, Т. Браніцька, О. Гомонюк, О. Саннікова та ін.). Слід виокремити дослідження, пов'язані із професійною підготовкою працівників як суб'єктів проектної діяльності в освітній сфері (О. Біла, В. Докучаєва, В. Химинець та ін.), незначна кількість яких й до тепер перебувають на узбіччі наукового пошуку у вітчизняному та зарубіжному просторі.

На практиці трансформаційні процеси призвели до своєчасного виникнення питання про уніфікацію систем освіти і розробки стандартів у підготовці фахівців вищої освіти всіх країн Заходу. За останні п'ять років в Україні розроблені та затверджені професійні стандарти, за якими може здійснюватися підготовка фахівців за різними рівнями освіти: фахова передвища освіта; початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень вищої освіти; другий (магістерський), третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти.

Це, в свою чергу, призвело до створення спільних принципів організації навчального процесу з використанням нових інформаційних технологій, що призвели до впровадження відповідних цифрових технологій, які сприяли поширенню індивідуалізації навчання, його циклічності, безперервності та забезпечили розвиток творчих потенціалів майбутніх фахівців. Відтак, майбутній фахівець стає активним суб'єктом навчання на протязі всього життя, який самостійно оволодіває новими знаннями, пошуком нової інформації для задоволення власних потреб, вибирає види і темп навчання та несе повну відповідальність за якість засвоєних знань й пристосування їх до нових реалій життя [1].

Мета дослідження: визначення й теоретико-методологічне обґрунтування сутності трансформаційних процесів системи підготовки майбутніх професіоналів соціономічної сфери в умовах діджиталізації.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилось протягом останніх тридцяти років (1991-2021рр.) у три етапи, які умовно можна розподілити на три десятиліття. **Перший етап досліджень** слід вважати мотиваційно - орієнтаційним, характерною ознакою якого є сукупність змін в системі підготовки майбутніх фахівців, що призводять до нового змісту підготовки, її сутності, нових результатів та постановок нових цілей та завдань. В ході цього етапу трансформаційні процеси вивчались у відповідності з професійно-педагогічною підготовкою майбутніх учителів за допомогою інноваційних технологій навчання та виховання. На основі вивчення міжнародного та вітчизняного досвіду підготовки майбутніх вчителів було запропоновано введення інформаційно-модульної технології, сутність якої презентувалась в новому науковому напрямі «техноматика». Цей напрямок створює умови для вивчення технологічних потреб в освіті з метою забезпечення розробки шляхів, методів та засобів ефективного їх задоволення. Коло інтересів автора було реалізовано у докторській дисертації «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій» (2003р.). В дисертації розгорнуто низку проблем, пов'язаних з оновленням професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів з урахуванням ідей внутрішньопредметної інтеграції (педагогічної аксіології, педагогічної антропології, педагогічної технології) та за допомогою моделювання поліфункціональних технологій, що передбачають поєднання багатьох факторів, серед яких провідне місце посідає: модульний підхід до структурування змісту навчання в процесі підготовки; його інформатизація, що забезпечує комп'ютерну підтримку навчання; індивідуально-орієнтований підхід, що створює умови для гнучкості, мобільності, передбачуваності навчання тощо. Відтак, трансформаційні зміни в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів відбувались в ході реалізації процесів інтеграції, технологізації та інформатизації.

Означені ідеї трансформаційних змін освітнього процесу в системі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери були реалізовані, під керівництвом автора даного дослідження, у ряді кандидатських дисертацій

аспірантів (О. Дон, Н. Макоєд, А. Мєдвєдєва, Р. Гурін, О. Чернікова,) відповідно: «Вибір і поєднання методів навчання вчителями природничо-математичного циклу» (2000р.), «Формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій» (2002р.), «Підготовка майбутніх учителів до структурування навчальної інформації у дидактичному процесі загальноосвітньої школи (на матеріалі математики і фізики)» (2003р.), «Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи» (2004р.) та «Підготовка майбутніх учителів біології до формування екологічної культури старшокласників» (2004р.). Перша робота засвідчила цілісне й органічне поєднання, тобто інтеграцію методів навчання природничо-математичного циклу, що зумовлюється впровадженням у навчально-виховний процес відповідної комп'ютерної програми. У другій роботі було доведено та обґрунтовано необхідність введення в традиційну структуру змісту професійної підготовки майбутніх інженерів комп'ютерних технологій перекладу й обробки фахових текстів інформації. Третя робота презентувала значущість підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до структурування навчальної інформації за допомогою різних форм її подання, а саме: логічної, продуктивної, фреймової та семантичної. У дослідженні виокремлено сутність формування у майбутніх учителів уміння працювати з інформацією як от: згортання, стиснення, моделювання та її візуалізація. Четверта робота засвідчила необхідність формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до використання в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи нових інформаційних технологій, орієнтованих на: продуктивність мислення, розвиток інтелектуально-творчого потенціалу, самоконтроль власних дій, прогнозування шляхів удосконалення освітнього процесу. У п'ятій дисертаційній роботі представлено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів біології до екологічної культури старшокласників, яка містить умови, принципи, компоненти підготовки та шляхи її реалізації, наприклад, впровадження

відповідних технологій, індивідуальних дослідницьких завдань, мотиваційних тренінгів, самостійно створених проектів тощо.

Трансформаційні процеси, які започатковані у всіх дисертаційних дослідженнях, сприяли неухильному пошуку нових концептуальних положень до структурування і прогнозування системи підготовки із застосуванням інтеграційного підходу та інформаційно-комп'ютерних технологій, які надавали перевагу особистісно-орієнтованим завданням та закладали фундамент до впровадження в Україні кредитно-трансферної системи навчання на засадах компетентності, яка невпинно крокувала на теренах західної Європи.

Другий етап досліджень, практико-орієнтовний. Його характерною ознакою є рух від форми до форми через заперечення старої форми і формування нової через заперечення формування. Цей етап сприяв пошуку шляхів створення нового навчально-методичного забезпечення з урахуванням умов розвитку професіоналів, в структурі характеру яких відбуваються особливі зміни, формуються такі якості як професійна готовність, професійна підготовленість та особистісна змобілізованість. Ідея цього етапу полягала у виявленні шляхів структурування нового змісту підготовки з метою усвідомлення особистостями майбутніх професіоналів своїх інтелектуальних можливостей та енергетичних потенціалів, що забезпечують успішну, оптимальну діяльність. Коло інтересів автора було розширено, оскільки з'явились можливості, у якості завідувачки кафедрою, приймати безпосередню участь у підготовці соціальних педагогів на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти.

Відзначимо узагальнення науково-пошукових розвідок, результатом яких стало створення навчальних посібників у паперовому («Інтегрований курс педагогіки» 1996р.; «Модульний курс педагогіки» 2007р.; «Соціальна педагогіка» 2008р.) та електронному варіанті («Соціальна педагогіка» 2005р.). Означені посібники побудовані за модульним принципом на основі інтеграції теоретичного та практичного навчального матеріалу. Інтегрований курс педагогіки складався із трьох розділів: педагогічної аксіології, педагогічної антропології та педагогічної технології, реалізованих у семи навчальних

модулях. До педагогічної аксіології увійшов модуль «Сутність педагогіки і педагогічної майстерності». До педагогічної антропології увійшли модулі: «Особистість вчителя як об'єкт вивчення», «Дитина як суб'єкт виховання», «Дитячий колектив як ядро виховної системи». До педагогічної технології увійшли модулі: «Сутність навчально-виховного процесу», «Сутність виховання», «Сутність навчання». Навчальний матеріал посібника «Соціальна педагогіка» також структурований за модульним принципом, що поєднує теоретичну і практичну складову і містить три навчальні модулі, а саме: «Теоретичні засади соціальної педагогіки», «Сутність соціально-педагогічної практики», «Об'єкти соціально-педагогічної діяльності».

Інтеграційно-модульний підхід дозволив охопити широке коло теоретичних і практичних завдань з метою виокремлення групи фундаментальних питань, які логічно і компактно поєднані в єдину адаптовану й відкриту систему знань, норм та цінностей, що значно розширюють та поглиблюють кругозір майбутніх фахівців соціономічної сфери. Кожен модуль створений як одиниця змісту навчання, що виокремлена та дидактично опрацьована з метою досягнення майбутніми фахівцями певного рівня знань, норм та цінностей із визначеною системою контролю.

Розглянемо значущу складову системи освіти, яка послуговується проблемами підготовки майбутніх фахівців загалом та соціономічної сфери зокрема. Досвід розвинутих країн світу та, власне, вітчизняний показує, що незважаючи на різноманітність традицій та характер освіти в кожній з них, існують однакові проблеми в інноваційній підготовці майбутніх фахівців, які вимагають пріоритетних змін у формуванні професіоналів нової формації, а саме: творчих, здатних до сприйняття та освоєння нових ідей, готових до роботи в середовищі взаємодії різних культур з його зростаючою мобільністю та демократизмом, спроможних не тільки накопичувати й працювати з інформацією, а й володіти можливістю її генерувати, впроваджувати, змінювати та поширювати [1].

Багаторічний досвід роботи в системі підготовки майбутніх фахівців засвідчив, що молодь здебільшого витрачає свою енергію на те, щоб приховати від самого себе все що знає про себе і відхиляє можливість знати більше, вважаючи це марнотратством. Тому була здійснена спроба розробити навчальний матеріал у вигляді посібника з метою визначення факторів, що впливають на процес мобілізації своїх можливостей та потенціалів в постійно змінюваних умовах життєдіяльності. В контексті узагальнення проведених досліджень було запропоновано майбутнім фахівцям посібник «Особистісна змобілізованість майбутнього вчителя як предмет психолого-педагогічних досліджень» (2013р.). Метою посібника було осмислення сутності і структури поняття «особистісна змобілізованість» майбутнього вчителя, віднайдення шляхів формування цього феномену в процесі фахової підготовки та визначення рівнів сформованості за допомогою відповідних методик.

Під час другого етапу були продовжені дослідження щодо впровадження ідей інтеграції, технологізації та інформатизації освіти та їх реалізації в системі підготовки майбутніх професіоналів соціономічної сфери. Ці ідеї знайшли своє відображення у кандидатських дисертаціях аспірантів (Г. Мельниченко, Ж. Ковалів, Л. Боднар, О. Тюрікової, Р. Чубука, Ю. Лободи, Д. Ємельянової, Н. Оськіної, М. Мілової). Назви дисертацій відповідно: «Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури» (2004р.), «Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін» (2005р.), «Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання» (2006р.), «Підготовка вчителів образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах культуротворчого середовища загальноосвітньої школи» (2008р.), «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю» (2008р.), «Педагогічні умови використання комп'ютерно-інтегрованих технологій у процесі підготовки майбутніх інженерів» (2010р.), «Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного

навчання» (2011р.), «Підготовка магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання» (2011р.), «Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності» (2011р.).

Сутність кожної дисертаційної роботи спрямована на підвищення ступеня безпосередньої участі майбутніх фахівців у: плануванні та здійсненні творчого характеру освітньо-пізнавальної діяльності взагалі та в умовах кредитно-модульного навчання зокрема; пошуку, накопичення та обробці інформації; виборі форм, методів, способів і засобів самостійної діяльності; використанні Інтернету та мультимедійного навчального забезпечення; широкому застосуванні інноваційних, інтерактивних технологій тощо.

Наприклад, значущість дисертаційної роботи Л. Боднар полягає в теоретико-практичному обґрунтуванні професійної підготовки соціальних педагогів на основі застосування електронних підручників, електронних тестів, електронних видань, віртуальних засобів навчання тощо. Структура означеної підготовки передбачає наявність трьох компонентів: змістового, процесуально-діяльнісного та особистісного. Дисертаційна робота Ю. Лободи характеризується обґрунтованістю феномена «готовність майбутніх інженерів до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій» як стану із відповідними компонентами, а саме: мотиваційно-ціннісним, змістовим, операційно-діяльнісним. Трансформаційні процеси цього етапу свідчать, що в продовж підготовки до професійної діяльності у свідомості майбутніх фахівців соціономічної сфери формується цілісна структура підготовленості чи готовності до відповідної професійної діяльності або формується сукупність компетентностей її ефективного здійснення, що характеризується наявністю потреби в становленні їх як професіоналів. Це залежить від багатьох факторів, серед яких чільне місце посідає мобілізаційний стан особистостей майбутніх фахівців. Загалом сутнісними компонентами цього стану є: вольова, енергодієва та емоційна складова.

Характерною ознакою другого періоду трансформаційних процесів в системі підготовки фахівців було тотальне впровадження кредитно-трансферної системи освіти. Здійснення означеної системи освіти забезпечувало її функціонування за допомогою ідей інтеграції, технологізації та інформатизації з метою накопичення і трансферу кредитів й отримання прозорості результатів освітнього процесу, а також завдяки діяльності відповідних суб'єктів цієї системи.

На третьому узагальнювально-аналітичному етапі систематизовано результати дослідження трансформаційних процесів системи підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери на двох попередніх етапах та визначено стратегію і тактику підготовки в наступному етапі, сформульовано основні висновки у вигляді концептуальних положень.

Соціономічна сфера характеризується потоком діяльності, в якому взаємодія між особистостями здійснюється в процесі спілкування «людина – людина», що суттєво віддзеркалюється в системі освіти. Фактично, всі умови та заходи, які пропонуються в сучасній системі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери (учителів, керівників, соціальних працівників, практичних психологів, інженерів, економістів, судноводіїв, викладачів вищої школи та ін.) першого (бакалаврського), другого (магістерського) і третього (освітньо-науково) рівня, спрямовані на трансформацію самої системи. Відтак, характерною ознакою останнього десятиліття системи підготовки є компетентнісний підхід, в якому відбувається формування розмаїття компетентностей як своєрідного досвіду впровадження власних потенційних можливостей у професійній діяльності. Система підготовки, в свою чергу, в тій чи іншій мірі, забезпечує трансформацію стану підготовленості означених фахівців до професійної діяльності від пасивного до помірного та оптимального рівня [1].

Стан людини можна розглядати як єдину систему психічних, психофізіологічних та соціальних функцій, які залежать від здійснення конкретної діяльності і які зумовлюють її ефективність. Саморегуляція

означеного стану має забезпечувати зв'язки між внутрішніми (біологічними) і зовнішніми (соціальними) факторами з метою досягнення майбутніми фахівцями цілей успішної діяльності. Стан інтегральної саморегуляції майбутнього фахівця соціономічної сфери визначаємо як ієрархічне утворення, що забезпечує дієздатність особистості за рахунок отриманих зв'язків між психофізіологічними і соціальними функціями та впливає на рівень їх підготовленості до професійної діяльності [2].

В ході досліджень було визначено три базових стани (ІС) інтегральної саморегуляції (пасивний, помірний і оптимальний) та три проміжні стани (адаптивний, результативний, конструктивний).

Пасивний стан ІС характеризується відповідним рівнем особистісної змобілізованості, а саме: вольовою пасивністю, емоційним дисонансом та енергонестійкістю, тобто мало усвідомленим вмінням мобілізовувати вольові зусилля, емоційно налаштуватися на успішну діяльність та доводити почату самостійну роботу до кінця. Цей рівень також характеризується низькою працездатністю, організованістю, активністю, та відповідальністю. Означений стан притаманний переважній більшості бакалаврів – 41,5%, значній кількості спеціалістів – 31% і магістрів – 26%.

Помірний стан ІС віддзеркалює відповідний рівень особистісної змобілізованості і свідчить про вольову нестабільність, емоційне відстороненням та енергонестійкість, тобто про нестійкий стан готовності свідомо проявляти вольові зусилля, про нестабільне емоційне самонастроювання на успішну діяльність та виявляються такі якості як: зібраність, рішучість, зосередженість, самостійність. В цьому стані знаходиться – 34% бакалаврів, 36% спеціалістів і 32% магістрів.

Оптимальний стан ІС відображає також відповідний рівень особистісної змобілізованості і визначається вольовою активністю, емоційним резонансом, енергодійністю, тобто здатністю проявляти максимум зусиль контролювати свої дії, емоційний стан, що забезпечує мобілізацію своїх потенційних можливостей, які сприяють досягненню

успіху в підготовці до професійної діяльності. Характерною ознакою цього стану є прояв якостей, а саме: цілеспрямованості, сміливості, позитивного відношення до процесу навчання, прагнення отримувати успішні результати як в навчанні так і в майбутній професійній діяльності. Цей стан характерний для 24,5% бакалаврів, 33% – спеціалістів і 42% – магістрів.

Адаптивний стан ІС характеризується можливістю усвідомлювати взаємозв'язок і взаємозалежність власних потреб, прагнень, конкретної роботи над собою з очікуваними досягненнями поставлених перед собою цілей. В цьому стані вибудовується норма – зразок майбутньої професійної діяльності і усвідомлюється генеральна мета власного саморозвитку. Він знаходиться на стику пасивного і помірного стану та слугує містком між ними.

Результативний стан ІС трактується як можливість використовувати особистісний потенціал, обумовлений задатками, нахилами, здібностями та отриманими знання, уміння, навичками для досягнення успіху в діяльності. Енергодійність цього стану виявляється в прагненні до самореалізації, самоактуалізації, самовдосконалення тощо. Він знаходиться на стику пасивного і оптимального станів та слугує містком між ними, минаючи помірний стан.

Конструктивний стан ІС визначається усвідомленням можливості моделювати особистісно-орієнтовну діяльність, актуалізувати саморозвиток, направляти зусилля на подолання перешкод, звужувати або розширювати види діяльності, генерувати знання та досвід, заражати ними інших. Цей стан знаходиться на стику помірного і оптимального станів і слугує містком між ними [2].

Розглянемо концептуальні положення формування особистісної змобілізованості, вони сприяють усвідомленню упевненості майбутнього фахівця соціономічної сфери у своїх потенційних можливостях та їх реалізації. Ключове положення концепції «особистісна змобілізованість – усвідомлена інтегральна саморегуляція свого стану». Означені положення

були запропоновані майбутнім фахівцям під час розробки ними індивідуальних траєкторій розвитку у процесі фахової підготовки [2].

Положення перше. **Наші думки управляють станом інтегральної саморегуляції.** Наші переконання, наші бажання, ідеї впливають на результат нашої життєдіяльності. Нібито добре відома істина, яка є поширеною і досить буденною стосовно того, що думки матеріальні і вони реалізуються, однак ставши буденною, вона втратила свою сутність. Чому думки матеріальні? Думки програмують наші дії, особливо значущі ті, які часто повторюються нами і підкріплюються нашими емоціями, а значить відповідним станом інтегральної саморегуляції, стрижнем якого є особистісна змобілізованість, як сутність успішної діяльності. Особистісна змобілізованість як джерело вольової активності, емоційного настрою та енергодійності свідчить про мобілізацію своїх потенційних можливостей. Відтак, особистісна змобілізованість – це мірило реалізованих можливостей. Який стан ми програмуємо своїми думками, такий рівень його реалізації і отримуємо!

Положення друге. **Віра у свої потенційні можливості забезпечує стан ІС.** Успішність в життєдіяльності визначається вірою, тобто здібністю людини повірити перш ніж побачити, здібністю створити оптимальний стан упевненості в свої можливості перш ніж отримати успішний результат. Формула цієї істини «стан-діяльність-успіх», тобто перш ніж особистість бачить і здійснює успішну діяльність, вона вірить, що успіх вже є і створює свій відповідний стан оптимальної інтегральної саморегуляції, тобто упевненість в свої можливості забезпечити особистісну змобілізованість. Відтак, людина сконцентровує свої думки, тобто свою енергію без зайвих зусиль на відповідний стан особистісної змобілізованості, на віру у свої можливості щодо здійснення успішної діяльності, потім діє, після чого має успіх. Інша формула «успіх-діяльність-стан» загальноприйнята, тобто більшість людей бажає спочатку мати успішну діяльність, а потім отримати

відповідний особистісний стан. На цьому шляху не вистачає віри у свої можливості, тобто енергодійності в досягненні мети діяльності.

Положення третє. **Потреба у реалізації оптимального стану ІС - вроджена.** Більшість людей бажають чогось більшого чим у них є, кращого чим у них є, думаючи при цьому, що коли мрії здійсняться, то вони стануть щасливими. Однак, отримуючи те чого бажають, люди знову прагнуть до кращого, знову бажають більше, а стан радості і щастя знову тільки омріюють, за то стан страждань стає для них реальним. Запобігаючи стражданням вони обмежують свою діяльність, втрачають віру у свої можливості, пасують перед труднощами. Стан пасивної особистісної змобілізованості стає звичним, притаманним, тобто відчуття задоволення собою не усталене. Виникає питання чи треба створювати стан оптимальної особистісної змобілізованості замість пасивної? Відтак, стан оптимальної особистісної змобілізованості треба не омріювати, не створювати, а в ньому треба бути, внутрішньо відчувати його в теперішньому моменті життя, тобто творити себе успішним, задоволеним, щасливим тепер для себе нового майбутнього. Отже, знаходитися в стані оптимальної особистісної змобілізованості означає здійснювати усвідомлену інтегральну саморегуляцію свого стану, тобто контроль задоволення собою тепер і зараз. Контролювати своїм задоволенням зараз заради себе майбутнього. Треба пам'ятати, що отримання бажаного результату не змінить внутрішній стан, особистість тільки сама в змозі його змінити своєю безумовною любов'ю до себе, своїми думками про радість руху вперед, про життя як процес успішного розвитку. Гігієна думок передбачає не пропускати негативні думки про себе, а тільки пропускати думки про свої потенційні можливості, що забезпечать успіх діяльності. Енергія думок має супроводжуватися емоційним позитивним настроєм, який можна створювати штучно.

Положення четверте. **Наміри задають вектор управляння станом ІС.** Чому багато обіцянок, які ми собі даємо залишаються на узбіччі дороги? В більшості випадків ми зосереджуємо свою увагу на проблемах і на тому, чого

не хотілося щоб відбулося, тобто має місце негативна реакція на теперішню ситуацію. Замість цього треба зосереджувати свою увагу на розв'язанні проблеми і за допомогою підсвідомості можна з'ясувати яким чином це зробити. Повага до себе та віра у свої можливості і високу вартість спонукає інших людей теж вірити нам і допомагати. Навіть діти можуть бути нашими учителями. Важливо розуміти, що ми звикаємо бачити те і робити те, що вкладається в наші звичні рамки представлення реальності, а треба відкрити свою свідомість для нової інформації і зосередитися на кінцевому результаті. Ті люди, що нас оточують мають також зосереджуватися не на проблемах, а на результаті. Негативний настрій тих, хто оточує може зашкодити, тому оточувати мають люди з високою самооцінкою і оптимальною особистісною змобілізованістю.

Отже, для досягнення успішних змін в житті треба навчитися підвищувати рівень своїх домагань. Спочатку повірити собі, створити стан оптимальної інтегральної саморегуляції, потім побачити результат. Треба керуватися не тим, що маємо зараз і не тим, що робили колись, а тим, до чого маю намір, чого бажаю. Відтак, треба повірити завчасно, перш ніж побачити результат. Правильно сформульовані наміри та рішучість у їх досягненні – залог успіху. В будь-якому разі ми робимо вибір, тобто кожний крок робимо тому, що так вирішили самі. Треба відповісти собі на питання, чим в першу чергу хотілося б зайнятися, якби переді мною були відкриті будь-які можливості? Потім подумати про те, чого хотілося б у другу чергу?

Положення п'яте. **Написання власного сценарію управляння ІС - енергодійне.** Письмовий план реалізації дій прояснює і підкріплює наміри та робить їх потужними. Моторний акт письма додає моральних сил, допомагає боротися із перешкодами та моментами, що відволікають від основного заняття. Крім того, завдяки плану краще контролювати хід виконання завдання та оцінювати його результативність, оскільки хід виконання плану вказує на рівень досягнення мети. Важливо розуміти вигоду, вона підкріплює бажання досягти результат, який заплановано. В мету треба заздалегідь

включати ситуацію вигоди, потенційну компенсацію після отримання результату. Конкретна вигода – це стимул для діяльності. Однак починати треба зі зміни свого внутрішнього стану, тобто повірити в те, що бажане вже відбулося і відчути стан особистісної оптимальної змобілізованості. Реально оцінити можливість успішного виконання задуму треба через звернення до підсвідомості. Важливо продумати всі можливі перешкоди, потенційні труднощі, тоді віднайдеться спосіб їх подолання і з непередбачуваними труднощами буде легше справитися. Поетапне виконання плану, тобто покрокове виконання, призведе до успішного результату.

Положення шосте і сьоме. **Афірмація і візуалізація – інструменти управління ІС.** Успіх у досягненні результату залежить також від позивного зворотного зв'язку. Перегляд плану дій, причому постійний, дасть можливість заряджатися його енергією і підтримувати мотивацію досягнення. Всю інформацію, яку отримуємо, ми зберігаємо у підсвідомості і вона згодом приймає статус істини, тому треба регулярно переглядати свої переконання з метою перевірки їх доцільності, тобто з'ясувати – теперішні переконання допомагають чи заважають досягати успіху у виконанні плану дій. Відтак, якщо система переконань якою ми керуємося, невдала, значить треба створити іншу, нову, з якою працюватиме підсвідомість. Цю систему треба створювати свідомо самому і не дозволяти іншим втручатися в програмування вашої підсвідомості. Наша підсвідомість здатна створювати все те, у що ми віримо, тобто наші переконання управляють нашими діями. Змінюючи переконання – змінюємо свою діяльність, а значить змінюємо свою реальність. Відтак, *важливо пам'ятати, що ми завжди знаємо те, що треба знати.*

Афірмації, або позитивні твердження, ідеї, думки, якими можна заповнити свідомість і підсвідомість з метою підтримки наших дій і переживань, автоматично спрямовують діяльність на успіх. Принцип дії афірмацій – витискування, тобто заміна недоцільних думок на ті, що принесуть користь. Відтак, гігієна думок, а саме з'ясування сутності

домінуючих думок, ефективний спосіб програмування себе на успіх. Афірмація передбачає повтор думок, поки вони не стануть переконанням, тобто істиною. Для досягнення кращого ефекту необхідно поєднати афірмацію з візуалізацією, з уявним образом.

Візуалізація – це процес уявлення через здатність бачити реальність в образах. Думка, що породжує образ, підкріплений емоцією, створює переконання. Відтак, візуалізація – це управління уявою. Афірмація має бути сформульована у теперішньому часі, тому підсвідомість сприйматиме її як факт, що вже відбувся. Крім того, афірмація має містити тільки власні цілі, важливі для особистості [2].

Розглянуті ключові положення концепції формування особистісної змобілізованості, як усвідомленої потреби в інтегральній саморегуляції свого стану, були запропоновані майбутнім фахівцям соціально-педагогічної сфери другого (магістерського) рівня вищої освіти під час розробки ними індивідуальних траєкторій розвитку у процесі фахової підготовки.

Характерними ознаками прояву особистісної змобілізованості майбутніх магістрів були: вибір проблеми дослідження для підсумкової державної атестації, написання магістерської роботи та її захист. Показниками виступили: пізнавальна потреба як одна із її інтеграційних характеристик; потреба в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, необхідними для успішного дослідження; потреба успішно виконувати поточні завдання, наявність інтересу до способів їх вирішення; потреба пізнання власного «Я», його позитивних і негативних характеристик; прагнення домагатись успіхів, не зважаючи на можливі труднощі, пов’язані із специфікою роботи; стійкий, глибокий інтерес до професійної діяльності, бажання реалізувати в ній свої можливості [3].

В ході досліджень було визначено три базових рівня підготовленості до професійної діяльності завдяки прояву особистісної змобілізованості майбутніх магістрів, а саме: пасивний, помірний і оптимальний та три проміжних рівня: адаптивний, результативний і конструктивний.

Таблиця 1.

Шкала оцінювання станів підготовленості майбутніх магістрів соціально-педагогічної сфери

Стани підготовленості	Сума балів за види роботи	ECTS	Оцінка національна
Пасивний	60-63	E	Задовільно
Адаптивний	64-73	D	Задовільно
Помірний	74-81	C	Добре
Результативний	82-89	B	Добре
Оптимальний	90-95	A	Відмінно
Конструктивний	96-100	A	Відмінно

Пасивний стан підготовленості майбутнього фахівця характеризувався відповідним рівнем особистісної змобілізованості, а саме: вольовою пасивністю, тобто вибір теми дослідження ініціював науковий керівник, мав місце не стійкий прояв пізнавального інтересу щодо розв'язання проблем; емоційним дисонансом та енергонестійкістю, тобто мало усвідомленим вмінням мобілізовувати вольові зусилля, емоційно налаштуватися на успішну діяльність та доводити почату самостійну роботу до кінця. Цей рівень також характеризується низькою працездатністю, організованістю, активністю, та відповідальністю. Означений стан притаманний переважній меншості магістрів – 26%.

Помірний стан підготовленості віддзеркалював відповідний рівень особистісної змобілізованості і свідчив: про вольову нестабільність при розробці програм залучення виховного потенціалу соціуму для спільної діяльності; про емоційне відстороненням та енергонестійкість, тобто про нестійкий інтерес до проблеми дослідження та недостатньою готовністю свідомо долати труднощі при розв'язанні проблем; про нестабільне емоційне самонастроювання на успішну діяльність в межах магістерського дослідження. Майбутні фахівці не завжди виявляли такі якості як: зібраність,

рішучість, зосередженість, самостійність. В цьому стані знаходиться майже 32% магістрів.

Оптимальний стан підготовленості відображав також відповідний рівень особистісної змобілізованості і визначався вольовою активністю, емоційним резонансом, енергодійністю, тобто здатністю проявляти максимум зусиль контролювати свої дії, емоційний стан, що забезпечує мобілізацію своїх потенційних можливостей, які сприяють досягненню успіху в підготовці до професійної діяльності. Характерною ознакою цього стану є прояв якостей, а саме: цілеспрямованості, сміливості, позитивного відношення до процесу навчання, прагнення отримувати успішні результати як в навчанні так і в майбутній професійній діяльності. Цей стан характерний для 42% магістрів.

Адаптивний стан підготовленості характеризувався можливістю усвідомлювати взаємозв'язок і взаємозалежність власних потреб, прагнень, конкретної роботи над собою з очікуваними досягненнями поставлених перед собою цілей. В цьому стані вибудовується норма – зразок майбутньої професійної діяльності і усвідомлюється генеральна мета власного саморозвитку. Він знаходиться на стику пасивного і помірного стану та слугує містком між ними.

Результативний стан підготовленості майбутніх магістрів до професійної діяльності трактувався як можливість використовувати особистісний потенціал, обумовлений задатками, нахилами, здібностями та отриманими знання, уміння, навичками для досягнення успіху в діяльності. Енергодійність цього стану виявлялася в прагненні до самореалізації, самоактуалізації, самовдосконалення тощо. Він знаходиться на стику пасивного і оптимального станів та слугує містком між ними, минаючи помірний стан.

Конструктивний стан підготовленості визначався усвідомленням можливості моделювати особистісно-орієнтовну діяльність, актуалізувати саморозвиток, направляти зусилля на подолання перешкод, звужувати або

розширювати види діяльності, генерувати знання та досвід, заражати ними інших. Цей стан знаходиться на стику помірного і оптимального станів і слугує містком між ними [3].

Таким чином, завдяки виявлення рівня домінування особистісної змобілізованості майбутнього магістра визначався відповідний стан його підготовленості до соціально-педагогічної діяльності.

Загалом підготовленість проявлялася у стійкій позитивній мотивації, ціннісних орієнтаціях, інтересах, меті, потребах, установках, активній життєвій позиції особистості майбутнього фахівця, цілеспрямованості і наполегливості, готовності до постійного самовдосконалення.

Таким чином, досвід підготовки майбутніх фахівців дозволяє стверджувати, трансформаційні процеси призвели до змін як з боку організації освітнього процесу, тобто його модернізації завдяки компетентнісного підходу, так і з боку стану майбутніх фахівців, підготовленість яких в переважній більшості свідчить про помірний та оптимальний стани завдяки прояву особистісної змобілізованості [3].

Таблиця 2.

Таблиця оцінювання станів особистісної змобілізованості та підготовленості майбутніх магістрів соціально-педагогічної сфери у 2018/2019 навчальному році за результатами комплексної контрольної роботи

Стан особистої змобілізованості, підготовленості	Сума балів	ECTS	Оцінка національна	Кількість магістрантів
Пасивний	60 – 63	E	Задовільно	2 (12,5%)
Адаптивний	64 – 73	D	Задовільно	3 (18,75%)
Помірний	74 – 81	C	Добре	2 (12,5%)
Результативний	82 – 89	B	Добре	5 (31,25%)
Оптимальний	90 – 95	A	Відмінно	4 (25%)
Конструктивний	96 – 100	A	Відмінно	-

Результати оцінювання свідчать, що незначна кількість магістрантів (31,25%) знаходяться на пасивному і адаптивному рівнях сформованості, а переважна більшість майбутніх фахівців знаходяться на помірному, результативному та оптимальному рівнях (68,75%) особистісної змобілізованості та підготовленості. Відтак, означені стани сформованості сприяють мобілізації вольових зусиль особистості та її стабільному емоційному настрою на поступовий перехід від нижчого рівня підготовленості до вищого та забезпечують домінування особистісної змобілізованості майбутнього фахівця, що в свою чергу, запускає здатність контролювати свої думки, дії, емоції, тобто управляти собою. Однак конструктивний рівень особистісної змобілізованості та підготовленості не зафіксовано, що свідчить про не готовність магістрантів брати під контроль усе, що відбувається з ними у професійній діяльності, відслідковувати причини і наслідки діяльності, ставлення до своїх дій і до дій інших, відчувати упевненість у прийнятті самостійних рішень тощо.

Для з'ясування індивідуальних траєкторій саморозвитку майбутніх соціальних працівників було запропоновано визначати індекс індивідуального потенціалу, а саме: усвідомленої потреби досягати успіху в професійній діяльності, наявності домінантних прагнень, впевненості в своїх можливостях, сформованості професійних намірів, переконаності у самоефективності та здатності до життєвої снаги й оптимізму тощо [5].

Індекс індивідуального потенціалу (ІІП) майбутнього фахівця в процесі підготовки можна подати у вигляді формули:

$$(ОЗ+СП)*С=ІІП, \quad (1)$$

ОЗ – особистісна змобілізованість, СП – стан підготовленості, С – ставлення як різновид психічної енергії, що впливає на комбінацію особистісної змобілізованості, як спрямованості до професійного саморозвитку та стану підготовленості як рівня засвоєння професійних компетентностей.

Ставлення визначаються очікуваннями, які еквівалентні переконанням про себе і своє світосприйняття. Ставлення створюють самоконцепцію, тобто універсальну програму вимог до себе, до своєї особистості, до процесу і результату професійного саморозвитку. Самоконцепція майбутнього фахівця це система переконань, що передує досягненням і поведінці у житті загалом та у професійній сфері зокрема і провіщає їх. Основна теза самоконцепції визначається тим, що переконання як внутрішня домінанта особистості впливає на діяльність і поведінку зовні. Самоконцепція складається з трьох частин: ідеальний професійний образ, як комбінація якостей і властивостей, якими майбутній фахівець захоплюється в інших професіоналах, це сума домінантних прагнень; власний образ, як спосіб думок про себе; самооцінка – це те, що ми відчуваємо по відношенню до себе, це джерело енергії, ентузіазму, життєвої снаги та оптимізму.

Ідеальний образ потужно впливає на поведінку і професійну діяльність та одноразово формує комплекс намірів і прагнень. Власний образ як «внутрішнє дзеркало» дозволяє вдосконалювати результати професійної підготовки та поведінки. Самооцінка складається із двох чинників. Перший чинник залежить від того як особистість сприймає себе як цінність незалежно від зовнішніх обставин, другий чинник визначається почуттям власної ефективності, упевненості у власній компетентності, у здатності досягати успіху у професійній діяльності [5].

Індекс індивідуального потенціалу майбутніх фахівців узгоджується з визначеними рівнями, а саме: пасивним (невпевненістю у своїх можливостях досягати успіху); адаптивним (сформованість домінантних прагнень); помірним (сформованість намірів досягати успіху); результативним (сформованість домінантних прагнень і намірів досягати успіхів); оптимальним (впевненість у своїх можливостях досягати успіхів і успішне виконання завдань); конструктивним (переконаність у самоефективності та здатність до життєвої снаги та оптимізму).

За результатами вибору майбутніми фахівцями проблеми магістерського дослідження (актуальність обраної теми), написання та захисту магістерських робіт (глибина аналізу та рівень інформаційного забезпечення, здатність до самостійного теоретичного і практичного обґрунтування отриманих результатів та пропозицій, здатність до самоефективності) було визначено рівні індивідуального потенціалу, а саме: пасивний, адаптивний, помірний, результативний, оптимальний та конструктивний (Таблиця 3) .

Таблиця 3.

Таблиця оцінювання індексу індивідуального потенціалу майбутніх магістрів соціально-педагогічної сфери у 2018/2019 навчальному році за результатами захисту магістерських робіт

Індекс індивідуального потенціалу	Сума балів	ECTS	Оцінка національна	Кількість магістрантів
Пасивний	60 – 63	E	Задовільно	-
Адаптивний	64 – 73	D	Задовільно	1 (6,25%)
Помірний	74 – 81	C	Добре	5 (31,25%)
Результативний	82 – 89	B	Добре	3 (18,75%)
Оптимальний	90 – 95	A	Відмінно	4 (25%)
Конструктивний	96 – 100	A	Відмінно	3 (18,75%)

Аналіз результатів вимірювання індексу індивідуального потенціалу свідчить, що на пасивному рівні не зафіксовано жодного майбутнього фахівця, а на адаптивному лише 6,25%. На помірному, результативному та оптимальному рівнях знаходиться 75% майбутніх фахівців, а на конструктивному – 18, 75%.

Порівняльна характеристика двох результатів оцінювання свідчить про кількісну перевагу (75% проти 68,75%) індексу індивідуального потенціалу, що дозволяє зробити висновок про переконаність майбутніх фахівців у своїх

можливостях щодо вдосконалення власних знань, умінь, навичок, досвіду професійної діяльності. Індекс індивідуального потенціалу (18,75%), зафіксований на конструктивному рівні у деяких магістрантів свідчить про їх переконаність у самоефективності та здатності до життєвої снаги та оптимізму у розв'язанні складних професійних завдань [4].

Очевидно можна зробити припущення, що має місце реалізація потоку трансформаційних процесів, пов'язаних із впровадженням інтерактивних та цифрових технологій, який невпинно й цілеспрямовано впливає на зміни в системі підготовки майбутніх фахівців. Тематика магістерських робіт свідчить про розуміння майбутніми фахівцями сучасних вимог до впровадження цифрових технологій в освітньому процесі. Наприклад, магістранти досліджували такі проблеми як от: «Підготовка вчителів початкових класів до використання інтерактивних технологій» (Л.С. Горковець, 2017 р.), «Особливості використання інформаційних технологій в процесі навчання молодших школярів» (К.В. Демченко 2017 р.), «Активізація мислення молодших школярів засобами інтерактивних технологій» (О.Ю. Доценко, 2019 р.)

Розглянемо деякі аспекти локальних змін в системі підготовки майбутніх фахівців. Наприклад, нещодавно студентам пропонувалось вивчати самостійно 50 % навчального матеріалу, а в кінці 20 років XXI століття пропонується – 70 %, дистанційна форма навчання використовувалась епізодично, а за останні півтора року, через пандемію COVID-19, використовується – систематично. Поступово відбувається перехід до індивідуальних траєкторій розвитку особистості та до самопроектувальної діяльності завдяки використання нових технологій організації освітнього процесу, а також перехід від формування у майбутніх фахівців пресловутих знань, умінь і навичок до формування сукупності компетентностей, тобто значущих професійних здатностей, що стають підґрунтям для відповідної професійної діяльності.

Постійний моніторинг підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери, другого магістерського рівня вищої освіти, свідчить про їх, у переважної більшості, помірний та оптимальний стан підготовленості до професійної діяльності завдяки сформованості особистісної змобілізованості. Однак, є ще й досить незначна кількість майбутніх фахівців, що у процесі підготовки отримують конструктивний стан підготовленості, наприклад, притаманний більшості аспірантів. Цей стан, щонайменше, забезпечує побудову моделі власної траєкторії професійного розвитку та ураховує індекс індивідуального потенціалу. Очевидно, що сформований оптимальний стан підготовленості магістрантів та конструктивний стан аспірантів дає підстави слугувати підґрунтям для реалізації своїх потенційних можливостей у досягненні успіху в процесі професійної діяльності.

Проблему підготовки фахівців вищої кваліфікації досліджено в різних напрямках: формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього фахівця та структури його дослідницької діяльності (С. Гончаренко, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.); формування професійних та особистісних якостей, педагогічної культури та майстерності (В. Гриньова, І. Зязюн, А. Кузьмінський, В. Лугогвий, Л. Першина, Р. Серьожникова, М. Супрун та ін.). На основі аналізу науково-педагогічних джерел визначено характерні якості особистості на рівні європейських і світових стандартів, що забезпечують набуття інтегральних, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей для здійснення інноваційно-наукової, викладацької та управлінської діяльності в галузевих закладах вищої освіти, серед яких: мобільність, конкурентоспроможність, гнучкість та критичність мислення, відповідальність, академічна доброчесність, творчість, володіння іноземними мовами, новими інформаційними технологіями тощо. Відтак, натепер з’ясовано домінантні імперативи новітньої стратегії і тактики підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Формування особистісних якостей аспірантів, тобто здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, в умовах діджиталізації (цифрової трансформації) розглядається через призму сучасних потреб суспільства в ініціативних фахівцях, умотивованих переосмислювати нові вимоги до розвитку національної системи освіти. Проведенні дослідження протягом останніх років на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського свідчать, що стан сформованості особистісних якостей майбутніх фахівців третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти визначається ступенем взаємодії таких основних систем функціонування особистості як ціннісної, мотиваційної, пізнавальної, когнітивної, емоційної, творчої, діяльнісної, операційної, рефлексивної, оцінної, а продуктивність підготовки до професійної діяльності залежить від гармонійної взаємодії означених систем. Очевидно, що функціональна взаємодія таких перших п’яти систем як от: ціннісна, мотиваційна, пізнавальна, когнітивна та емоційна слугує необхідним підґрунтям в процесі підготовки здобувачів, тобто фундаментом, на якому вибудовується особистість майбутнього дослідника. Він віддзеркалює внутрішню складову особистості, її готовність до реалізації власного потенціалу [6].

Достатнім чинником формування особистісних якостей майбутніх фахівців виступає функціональна взаємодія других п’яти систем, а саме: творчої, діяльнісної, операційної, рефлексивної, оцінної. Ця взаємодія відображає зовнішню складову особистості, її здатність до професійної діяльності. Відтак, можливо із впевненістю визначити педагогічні умови, які забезпечуватимуть формування особистісних якостей здобувачів, враховуючи сучасний вектор модернізації освіти, спрощений доступ до інформації та використання цифрових технологій. Для визначення першої умови було з’ясовано сутність конструктивного стану особистості здобувачів.

Відзначимо, що провідною ознакою сучасних майбутніх фахівців вищої кваліфікації є особистісне утворення, характеристикою якого є конструктивний стан готовності, що забезпечує прояв себе як суб'єкта професійної діяльності в умовах цифрової трансформації. Конструктивний стан готовності майбутніх фахівців визначається усвідомленням можливості моделювати особистісно-орієнтовну діяльність в межах цифрової трансформації, актуалізувати саморозвиток, направляти зусилля на подолання перешкод, звужувати або розширювати види діяльності, генерувати знання та досвід, заражати ними інших. Загалом проявлялася у стійкій позитивній мотивації, ціннісних орієнтаціях, інтересах, меті, потребах, установках, активній життєвій позиції особистості майбутнього фахівця, цілеспрямованості і наполегливості, готовності до постійного самовдосконалення, а також характеризується уявленням про мету, план і засоби професійного саморозвитку, здатністю управляти ним та досягати максимально ефективного результату завдяки здійснення раціональної, планомірної та впорядкованої діяльності [6].

Отже, першою умовою формування особистісних якостей означених фахівців є *глибоке переосмислення наявних особистісних якостей та розвиток інших soft skills якостей, необхідних для успішної професійної діяльності в межах діджиталізації.* Важливою якістю*, на наш погляд,* виступає конструктивне мислення майбутнього фахівця. Для розвитку конструктивного мислення майбутнього фахівця, перш за все, його знайомили з певною інформацією, яка сприяє розширенню та поглибленню світосприйняття. Наприклад, важливого значення в житті кожної сучасної особистості набуває таке мислення, завдяки якому людина бере під контроль усе, що відбувається з нею у професійній діяльності, відслідковує причини і наслідки діяльності, ставлення до своїх дій і до дій інших, відчуває упевненість чи вагання у прийнятті самостійних рішень тощо. Вагоме значення має й уміння усвідомлювати роботу мозку та автономної нервової системи, а також різновиди законів, які діють у Всесвіті [2].

Другою умовою щодо активізації та розкриття особистісного резерву майбутнього фахівця є *усвідомлення на рівні переконань власного індивідуального потенціалу як здатності до професійної діяльності*.

Індивідуальний потенціал (ІП) майбутнього фахівця в процесі підготовки можна подати у вигляді формули:

(НЯ+КС)*С=ІП,

НЯ – наявні якості особистості, до складу яких належать вроджені і набуті якості. КС – конструктивний стан готовності до професійної діяльності. С – ставлення як різновид певної енергії, що впливає на комбінацію наявних особистісних (вроджених і набутих якостей) та конструктивний стан готовності як рівень засвоєння професійних компетентностей: інтегральних, загальних та спеціальних (фахових). Оцінювання конструктивного стану готовності до професійної діяльності майбутніми фахівцями відбувалось завдяки визначення середнього балу успішності навчальних досягнень в межах освітньої та інноваційно-дослідницької складової ОНП (освітньо-наукової програми).

Розглянемо природу ставлення як різновиду певної енергії. Вона сприяє формуванню особистості здобувача вищої кваліфікації як організатора сучасної освітньої взаємодії, що передбачає оновлення способів і засобів комунікації в умовах діджиталізації. Прояв цієї енергії характеризувався такими ознаками: протяжністю у просторі (зарядження учасників педагогічної взаємодії, від них до інших суб'єктів діяльності, яку вони будуть поширювати); потужністю результатів діяльності, «енергодія» яких перевищує енергетичні витрати вчителя; оригінальністю та інтенсивністю методів та прийомів професійної діяльності; практичною значущістю, яка виявляється у постачанні «енергодії», тобто зарядженні нею якомога більшої кількості суб'єктів діяльності; генеруванням знань, які своїм внутрішнім потенціалом створюють умови для продукування нових знань; плинністю у часі завдяки постійному оновленню знань; індивідуальністю, яка характеризується специфічним чуттям, проблемним баченням, тонким

розумінням, творчим уявленням, чіткою пронизливістю, практичною мудрістю [3].

Відтак, конструктивний стан майбутніх фахівців вищого рівня кваліфікації характеризується наявністю енергетично зарядженого потоку, який характеризується визначенням та розв'язанням проблем дисертаційних досліджень. Ефективність сформованих особистісних якостей здобувачів вищої кваліфікації підтверджується захистом кандидатських дисертацій, як от: «Формування професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів» (В.В. Боксгорн, 2012 р.), «Підготовка майбутніх соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності» (К.М. Віцукаєва, 2012 р.), «Формування правової компетентності майбутніх інженерів» (І.А. Огороднійчук, 2012 р), «Підготовка магістрантів педагогічних університетів до науково-дослідницької діяльності» (О.В. Прохорова, 2014 р.), «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей» (В.І. Леонова, 2014 р.), «Формування професійної майстерності у майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів» (Л.В. Першина, 2014 р.), «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання соціономічних технологій у професійній діяльності» (В.В. Сторож, 2015 р.), «Формування у майбутніх інженерів-програмістів готовності до використання освітніх дистанційних технологій у професійній діяльності» (Л.О.Балан, 2016 р.); «Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки» (В.О. Парфенюк, 2017 р.); «Формування конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти сфери послуг» (О.М. Лісовська, 2018 р.); «Підготовка майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування засобами інформаційно-комунікаційних технологій) (Ю.Ф. Бузовська, 2020 р.); «Професійна підготовка майбутніх закрійників швейного виробництва до використання комп'ютерних технологій» (В.А. Столярова, 2021 р.). Аналітичний огляд дисертаційних робіт, які здійснювались під керівництвом

автора даного дослідження, свідчить про розширення та поглиблення спектра трансформаційних процесів, пов’язаних з підготовкою розмаїття майбутніх фахівців соціономічної сфери, орієнтованих на максимальну реалізацію у професійному становленні.

Окремо слід відзначити наукове консультування докторантів щодо написання їх докторських дисертацій (О. Білої та Р. Костенко) відповідно: «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності» та «Підготовка майбутніх економістів у вищих навчальних закладах до роботи на валютному ринку на основі застосування комп’ютерних технологій». В першій роботі обґрунтовано модель особистості фахівця соціономічної сфери як суб’єкта проектування професійної діяльності з використанням ресурсів інноваційних технологій та усвідомленням сутності особистісної змобілізованості. Друга дисертація презентує розроблену експериментальну технологію професійної підготовки майбутніх економістів до роботи на валютному ринку на основі комплексу комп’ютерних програмних продуктів.

Отже, основними векторами формування особистісних якостей аспірантів та докторантів були, наприклад, гармонізація внутрішньої і зовнішньої складових особистісної сфери, яка узгоджувала функціональну взаємодію готовності до реалізації власного потенціалу особистості із здатністю генерувати отриманий соціальний досвід та заряджати ним інших, це по-перше. По-друге, відбулося урахування в процесі підготовки дисертаційних робіт можливостей цифрових технологій: мобільних, хмарних, біометричних, віртуальних тощо. По-третє, одержані результати щодо захищених дисертаційних робіт, свідчать про наявність стійкої мотивації щодо дослідницької діяльності, про сформованість особистісних якостей здобувачів вищого рівня кваліфікації, як от: здатність до професійного саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення, самопроектування та подолання самообмежень у досягненні поставлених цілей. Означені якості фахівців соціономічної сфери вищої кваліфікації забезпечують

прогнозований стан цілеспрямованої зміни від оптимального до конструктивного, а також створюють умови для здатності долати самообмеження у своєму розвитку.

Виникає питання, трансформація якого стану підготовленості фахівців соціономічної сфери чекає попереду? Отже, цей стан підготовленості буде формуватися під впливом цифрової трансформації вищої педагогічної освіти, тобто її діджиталізації, що характеризується застосуванням ресурсів цифрових технологій та інновацій, пов'язаних з ними у сфері освіти. Відтак, цей стан можливо окреслити як стан ресурсної цифрової підготовленості, яка свідчить про уміння майбутніх фахівців застосовувати ресурси цифрових технологій у професійній діяльності. Якими характерними рисами мають володіти майбутні фахівці ресурсної цифрової підготовленості? З одного боку, вони мають усвідомлено керувати своїм професійним розвитком за допомогою ресурсів цифрових технологій, а, з другого, – відмовлятись від їх тотального застосування в процесі свого професійного становлення. Очевидно, їм треба навчитись перебувати на межі між цими процесами, жодному не надавати перевагу, відчувати цінність золотого перетину (золотої пропорції), тобто відчувати цінність поділу безперервної величини (свого професійного становлення) на дві частини в такому відношенні, при якому менша частина так відноситься до більшої, як велика до всієї величини. Ця здатність характеризується відчуттям та усвідомленням потоку гармонії з урахуванням цінності золотої пропорції й контролем за його відповідністю поставленій меті. Професійний розвиток та становлення майбутніх фахівців має відбуватись на тлі універсального принципу гармонії.

Таким чином, професійне становлення майбутніх фахівців можна вважати безперервною величиною, меншою частиною перетину має бути інтегральна саморегуляція своїм професійним розвитком за допомогою ресурсів цифрових технологій, а більшою – відмова від їх тотального застосування.

Підводячи підсумки проведених досліджень, стало зрозуміло, що провідна якість майбутніх фахівців, яку визначено «особистісна змобілізованість», слугувала для них необхідним та достатнім підґрунтям щодо отримання оптимального та конструктивного станів підготовленості до професійної діяльності, однак, для наявності цифрової підготовленості, її замало.

Поки що, нову якість можна трактувати як усвідомлення цінності «позиції золотого перетину» або «позиції золотої пропорції» в професійному становленні в умовах діджиталізації. Означена цінність має бути ключовою характеристикою гармонійного творення себе в постійно змінюваних умовах діджиталізації.

Вивчаючи природу цінностей, слід звернутись до історичних джерел, які було проаналізовано з метою з'ясування її сутності протягом минулого століття. Наукові доробки щодо проблеми цінностей в галузі філософії мали неабиякий вплив на розвиток системи освіти загалом та на систему підготовки майбутніх фахівців зокрема. Чи з'явились нові погляди на проблему цінностей у професійній підготовці сьогодення?

Вчення під назвою «аксіологія» (грецьке ахіа – цінність і 1ogos – вчення, слово) визначається як філософське дослідження природи цінностей. Виникло воно наприкінці XIX – на початку XX століття як спроба розв'язати деякі складні питання філософії, що відносяться до загальної «проблеми цінностей». Ця проблема набула характеру розгадки всього і вся і вважається областю особливого та своєрідного бачення світу. Явища цінності розглядаються як позасоціальні феномени, і їх вивчення представляють чотири види теорій: об'єктивно-ідеалістичних (неокантианство, неотомізм, інтуїтивізм, послідовники гуссерліанської феноменології); суб'єктивно-ідеалістичних (логічний позитивізм, емотивізм, лінгвістичний аналіз в етиці та ін.); натуралістичних теорій цінності (теорія інтересу, еволюційна етика, космічна телеологія етики); марксистська теорія цінностей [7, с. 8].

Представники першого виду теорій трактують цінність як потустороннюю сутність за простором і часом; другого – як явище свідомості, в ній споглядають прояв психологічного настрою, суб'єктивного ставлення людини до об'єктів, які оцінюються; третього – як вираження природних бажань людини або законів природи в цілому; четвертого – як специфічні соціальні явища, як вираження певних суспільних відносин і нормативне оцінне ставлення зі сторони громадської свідомості. Остання відображає світоглядний характер цієї свідомості, але не розкриває його цілком, тобто світогляд неможливо зводити тільки до тієї чи іншої ціннісної позиції.

Загальнолюдські, загальнонародні цінності поділяються на матеріальні та духовні здобутки людства поряд з досягнутим рівнем знань і культурою їх примноження. Культура в широкому розумінні – це рівень усвідомленого володіння соціально-історичним досвідом гуманних відносин та створення цінностей. Серед матеріальних цінностей основними є пам'ятки культури, мистецтва, а також діючі засоби виробництва і створені ними цінності.

Серед духовних:

- система сучасних наукових знань, умінь, досвід творчої діяльності, відкриття, теорії, технології;
- сучасна культура інтелектуальної праці;
- система високогуманних демократичних відносин між людьми;
- загальні закони розвитку особи, суспільства і людства;
- закони розвитку природи і технології їх застосування;
- основні принципи співжиття людини і природи;
- культура виховання і навчання підростаючого покоління;
- культура всіх народів і націй, яка відображена в мові, мистецтві, традиціях, релігіях, їхній творчій активності;
- тисячолітні ідеали людства та світового співтовариства щодо шляхів удосконалення життя [8, с. 22].

Враховуючи зазначені філософські підходи до розробки теорії цінностей та зміст загальнолюдських цінностей, спробуємо визначити систему цінностей

з боку педагогічних потреб, тобто розкрити сутність педагогічної аксіології [9, с.9].

Сучасна модель розвитку України відкриває широкі можливості для розвитку освіти, науки, культури, що вимагає докорінної перебудови процесу виховання та навчання людини. Процес розбудови самостійної, незалежної держави спонукає до національного відродження усіх сфер життя та системи виховання. В зв'язку з цим державна національна програма «Освіта» визначила стратегію розвитку освіти в Україні: «Створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації».

Пріоритетні напрями та шляхи відродження національних рис і самобутності українського народу визначила «Концепція національного виховання», в якій сказано, що створення системи національного виховання визначається потребами суспільства у всебічній активізації інтелектуального і духовно-творчого потенціалу національних та загальнолюдських цінностей.

Значне місце серед сучасних виховних концепцій посідають концепції українських вчених антропометричної та соціометричної орієнтації.

Провідне місце в системі антропоцентричних концепцій займає концепція особистісно зорієнтованого виховання І.Д. Беха. За розглянутою концепцією, психологічними витоками природи цінностей, є людські бажання (хотіння), оскільки вони є справжнім змістом нашого життя, особистим ставленням до всіх явищ світу. Отже цінності людини є завжди фактом бажання, а їх виховання рівнозначне їх переживанню. Кожна особисто вироблена цінність поза переживанням взагалі неможлива. Вихідним положенням цієї концепції є ідея самоцінності особистості, її духовної суверенності, метою – формування особистості як творця самого себе і навколишніх умов, розвиток її духовних вартостей. Основними положеннями концепції є:

- свобода, відповідальність, справедливість, творчість, співпраця;

- дитяча самодіяльність, її активний характер;

- вільна, творча продуктивна праця як базис виховання;

- розвиток творчої індивідуальності (при цьому індивідуальність не суперечить колективізму й культурі, а, навпаки, справжній колективізм і справжня культура споріднені з розвитком індивідуальності);

- виховна полісистемність (індивідуально-типологічна диференціація вихованців вимагає відповідних виховних систем).

Серед соціоцентричних концепцій виховання значне місце посідає «Концепція національного виховання» (авторський колектив під керівництвом П.М. Щербаня) та «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» (авторський колектив під керівництвом О.В. Сухомлинської).

Найважливішою цінністю першої концепції є сформованість національної свідомості особистості, любові до свого народу, рідної землі, готовності до праці в ім’я України. Формування національної свідомості передбачає усвідомлення молоддю своєї етнічності, а саме: спільної мови, культури, території, відчуття своєї причетності до розбудови національної держави, патріотизм, який сприяє утвердженню власної національної гідності, внутрішньої свободи, гордості за свою землю.

Вихідним положенням другої концепції є ідея громадянськості як інтегральної якості особистості, що дає людині можливість відчути себе морально, соціально, політично і юридично дієздатною та захищеною. Громадянськість розглядається як духовно-моральна цінність, як світоглядно-психологічна характеристика людини, зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. Концепція передбачає такі завдання громадянського виховання:

- виконання й забезпечення в реальному житті прав людини як гуманістичної цінності та як єдиної норми для всіх людей без будь-яких дискримінацій;

- усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю;

- формування національної свідомості, належності до рідної землі, народу; визнання духовної єдності поколінь та суспільної культурної спадщини; виховання почуття патріотизму, відданості в служінні Батьківщині;

- утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей як свобода, рівність, справедливість;

- формування політичної та правової культури засобами громадянської освіти;

- розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях;

- уміння визначати форми та способи своєї участі в житі суспільства, бути обізнаним зі способами соціального захисту;

- формування толерантного ставлення до інших культур і традицій;

- виховання негативного ставлення до будь-яких форм насильства; активне запобігання виявленню деструктивного націоналізму, шовінізму, фашизму, месіанських настроїв.

Розглянуті провідні сучасні концепції виховання особистості визначають для неї сутнісні орієнтації в системі цінностей:

- усвідомлення цінностей загальнолюдської культури, серед яких основне місце займає гуманізм, толерантність, повага до інших культур, націй, рас, релігій, схильність до співпраці з ними;

- можливість вибору індивідом системи цінностей;

- усвідомлення своєї самоцінності та громадянськості [9, с. 10].

Отже, розгляд сучасних концепцій, теорій, підходів до виховання особистості свідчить про неухильний пошук шляхів щодо становлення її індивідуальності, розвитку самобутності та можливості постійно самовдосконалюватися. Визначальним для цілеспрямованого розвитку особистості є формування її національної свідомості, громадянськості, духовності, суверенності тощо. Огляд сучасних підходів до становлення

особистості в умовах суспільного життя дозволяє зробити висновок, що на даному етапі розвитку суспільства створюється специфічний набір і структура цінностей, які обумовлюють процес виховання. Дані цінності виступають мірилом унормованості поведінки індивіда та відповідають соціальним нормам, тобто вимогам суспільства, до якого належить індивід. Очевидно, що загальнолюдські і національні цінності, коли людина їх привласнює, складають головний стрижень особистості, тобто вони як особистісні цінності належать суб'єкту, крім того, вони належать й об'єктивному світу [9, с.11].

Узагальнення щодо практичного прояву природи цінностей свідчать про їх поділ на оперативні та базові, перші виявляються в реальній поведінці, другі є джерелом і рідко бувають безпосередньо пов'язані з конкретною поведінкою [3].

Таким чином, теперішній, сучасний стан підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери має ураховувати окрім пріоритетних змін, які задекларовані в освітніх професійних програмах (ОПП) підготовки, ще й зміни, які належать до особистісних цінностей, серед яких мають бути базові цінності, як от:

- усвідомлення цінності «позиції золотої пропорції» в професійному становленні в умовах діджиталізації;
- наявність інтегральної саморегуляції;
- прояв особистісної змобілізованості;
- становлення індивідуальності;
- подолання самообмежень у професійному становленні;
- розвиток самобутності, суверенності, духовності, громадянськості.

До оперативних особистісних цінностей слід віднести:

- цифрову інтерактивність, тобто доступ до хмарних технологій;
- адаптивність як можливість використання різних пристроїв від комп'ютерів до мобільних телефонів;
- мобільність, тобто можливість перебувати в процесі підготовки до професійної діяльності в будь-який час та в будь-якому місці;

- побудову власних індивідуальних траєкторій розвитку і винайдення шляхів самовираження та самовдосконалення, культивування особистої унікальності й самобутності.

Відтак, істотною зміною в сучасній системі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери має бути гармонійне поєднання внутрішніх і зовнішніх функцій, поєднання базових особистісних і операційних цінностей в постійно змінюваних умовах існування, що свідчить про їх здатність усвідомлювати цінність «позиції золотого перетину» в професійному становленні.

На підставі проведених досліджень можливо розглянути три вектори діджиталізації в системі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, які тісно пов’язані з провідною ідеєю теоретичного дослідження автора, що закладена у положенні – людина живе і діє в умовно прийнятих трьох важливих взаємозв'язаних сферах, а саме: планетарній або ноосфері, в якій вона проявляється як істота космопланетарного масштабу, що забезпечує гармонію між всесвітом і собою; соціальній або соціосфері у якій вона характеризується як істота соціуму і досягає гармонії в системі різних громадських стосунків; психічній або психосфері, в якій вона проявляє закладені природою сили, задатки, здібності і свою індивідуальність з метою досягнення гармонії сама з собою [9, с.25].

Перший вектор діджиталізації пов'язаний із забезпеченням гармонії існування майбутніх фахівців в ноосфері. Для успішного професійного становлення розглядаються сім законів ментальної майстерності: закон контролю, причини й наслідку, віри, очікувань, притягання, відповідності, ментальної еквівалентності [5].

Закон контролю стверджує, що кожна людина потрапляє під контроль своїх або чужих впливів. Проблеми, що виникають у житті кожної особистості, свідчать про брак власного контролю над якимись важливими складниками. Самоконтроль починається з контролю над власними думками.

Закон причини й наслідку свідчить про те, що все відбувається з певних причин й має відповідні наслідки. Все, що трапилося вже – це результат попередніх думок.

Закон віри вказує на те, що відбуваються ті події, в які людина вірить незаперечно. Найбільші ментальні перешкоди ті, які пов'язані із само обмеженими переконаннями. Оптимістичні переконання сприяють успішному творенню свого майбутнього.

Закон очікувань стверджує, що очікування творять потужний вплив на ситуацію, яку очікують. Є чотири джерела очікувань: очікування батьків, які несвідомо програмують наше життя; очікування ваших керівників, які впливають на результати виконаної роботи; ваші очікування щодо людей, для яких ви найвпливовіша особистість (найкраще, що можна зробити для іншої людини, це сказати: «Я вірю в тебе, я вірю, що в тебе все вийде»; нарешті, це очікування від самого себе. Мультимільйонер Клемент Стоун прославився як «інверсійний параноїк», він вірив, що весь Всесвіт змовився для його блага, тобто кожну ситуацію розглядав як перевагу або цінну науку для досягнення успіху.

Закон притягання. Людина – живий магніт, вона незмінно приваблює в своє життя людей і ситуації, що перебувають у гармонії з її думками й емоціями. В музиці є принцип сукупного резонансу, який пояснює сутність гармонійної вібрації. Якщо чітко знати чого бажаєш, чого прагнеш, то з'являться і помічники і потрібні обставини.

Закон відповідності. Цей закон підсумовує і пояснює інші. Формула закону «Зовнішній світ – віддзеркалення вашого внутрішнього». Більшість людей намагаються покращити або змінити певні сторони свого життя, змусивши змінитися інших. Цим людям не подобається відображення в дзеркалі їхнього життя, то вони намагаються виполірувати дзеркало, замість того, щоб змінити джерело відображення.

Закон ментальної еквівалентності. Цей закон також називають законом розуму, по суті в цьому законі йдеться про те, що думки матеріалізуються.

Думки, – це матеріальні об’єкти, часто повторювальні й заряджені емоціями вони стають реальністю. Спочатку людина володіє думкою, а потім думка володіє людиною. Людина повсякчас діє згідно з тим, про що думає більшість часу. Змінивши спосіб мислення – можна змінити своє життя.

Другий вектор діджиталізації пов'язаний із гармонійним існуванням майбутніх фахівців в соціосфері. Він забезпечує спеціальну професійну підготовку з урахуванням пріоритетних змін, що задекларовані в освітніх професійних програмах (ОПП) і яка сприяє постійному засвоєнню майбутнім фахівцем реалій нових житейських смислів, збереженню рівноваги в постійно змінюваному сучасному соціумі, конструюванню моделей успішної діяльності.

Третій вектор діджиталізації пов'язаний із гармонійним існуванням майбутніх фахівців у психосфері. Допомогу в становленні гармонійних особистостей майбутніх фахівців вбачаємо передусім у змінах, які належать до особистісних цінностей, серед яких мають бути базові цінності, як от:

- прийняття цінності, що людина живе і діє в умовно прийнятих трьох важливих взаємозв’язаних сферах: планетарній, соціальній та психічній;

- усвідомлення цінності «позиції золотого перетину» в професійному становленні в умовах гармонії із соціумом;

- наявність гармонійної інтегральної саморегуляції;

- прояв особистісної змобілізованості з урахуванням гармонії самим з собою;

- становлення гармонійної індивідуальності;

- подолання самообмежень у професійному становленні;

- розвиток самобутності, суверенності, духовності, громадянськості.

До оперативних особистісних цінностей слід віднести:

- цифрову інтерактивність, тобто доступ до хмарних технологій в умовах гармонії із ноосферою;

- адаптивність, як можливість використання різних пристроїв від комп’ютерів до мобільних телефонів з урахуванням гармонії із соціумом;

- мобільність, тобто можливість перебувати в процесі підготовки до професійної діяльності в будь-який час та в будь-якому місці з урахуванням гармонії із соціумом;

- побудову власних індивідуальних траєкторій розвитку і винайдення шляхів самовираження та самовдосконалення, культивування особистої унікальності й самобутності в гармонії самим з собою .

Висновки. Відтак, ми припустили, що для забезпечення життєдіяльності в трьох вище названих сферах і досягнення гармонії в кожній з них майбутнім фахівцям пропонуються різні способи створення адекватної взаємодії з довкіллям взагалі і з учасниками педагогічного процесу зокрема.

Концепція діджиталізації підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери містить відповідні три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний, технологічний [1].

Методологічний концепт передбачає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів до системи підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, основними з яких є:

системний підхід, що дозволяє встановлювати зв'язки з окремими структурними компонентами підготовки, як от: загальноосвітньої, спеціальної професійної та особистісної й водночас розглядати їх як цілісне якісне утворення;

практико-орієнтований підхід передбачає специфіку підготовки майбутніх фахівців як суб'єктів професійної діяльності, що ґрунтується на організації навчально-виховного процесу з постійним оновленням його змістових і технологічних компонентів, що дозволяють поступово переводити традиційну, еталонну, виконавську діяльність за зразком в індивідуальну творчу соціально-педагогічну діяльність;

компетентнісний підхід, реалізація якого дозволяє забезпечувати професійну компетентність як особистісне інтегративне утворення, що відбиває мобілізаційну готовність до творчої соціально-педагогічної

діяльності, він пропонує низку переваг, що дозволяють: сприяти цілісності професійної підготовки фахівців завдяки поєднання теорії і практики навчання, синтезу наукових знань, навчальних дисциплін та інноваційних технологій; здійснювати структурування змісту навчання і забезпечувати його гнучкість; використовувати індивідуально-орієнтований підхід до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців; стимулювати розумову та соціальну активність, що спрямовується на побудову адекватного образу успішної діяльності тощо;

синергетичний підхід, який детермінує ідею відкритості до сприйняття нового і до творчого характеру соціально-педагогічної діяльності, а також дозволяє розглядати підготовки як складну багатокомпонентну систему, якій властиві саморозвиток і саморегуляція;

особистісно-діяльнісний підхід, що уможливлює таку організацію підготовки майбутнього соціального педагога, за якої він усвідомлює себе як професіонал, суб'єкт діяльності, активний творець самоефективності;

аксіологічний підхід, який реалізує та актуалізує мотиваційно-ціннісну сферу особистості, що забезпечує розвиток сукупності цінностей соціально-педагогічної діяльності;

інтегративний підхід, що забезпечує міждисциплінарні зв'язки в межах єдиного навчально-виховного процесу вишу та узгоджує досягнення різних цілей блочного та модульного поєднання навчальних дисциплін.

Теоретичний концепт визначає систему вихідних параметрів, дефініцій, оцінок, специфічних функцій і характеристик процесу підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Процес підготовки характеризується впровадженням ідей та концепцій, які спрямовані на подальше вдосконалення процесу підготовки, на доступність та ефективність освіти, на активне пристосування молодого покоління фахівців до життєдіяльності в постійно змінюваних умовах інформаційного суспільства. Теоретичне усвідомлення трансформаційних процесів свідчить про еволюційні та революційні зміни, що характеризуються

постійним переходом системи підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери із стійкого в нестійкий стан і навпаки. Провідною ознакою трансформації є її часове протікання, що постійно триває в рамках означеної системи.

Основне поняття підготовки репрезентує особистісну змобілізованість майбутнього фахівця, що характеризується наступними ознаками: усвідомленням залежності успішної діяльності від фундаментальних знань у соціономічній сфері, від оперативного сприйняття нової ситуації і адекватного застосування відповідних методів і прийомів діяльності, від комунікабельності і компетентності у спілкуванні, від уміння взаємодіяти з людьми іншого статусу, від здійснення науково-пошукової та творчої діяльності, від уміння легко переходити від однієї соціальної ролі до іншої, від уміння прогнозувати результати і наслідки своєї діяльності та поведінки тощо [1].

Технологічний концепт пов'язаний із реалізацією трьох векторів діджиталізації підготовки майбутніх фахівців, тобто гармонізації існування майбутніх фахівців в ноосфері, соціосфері та психосфері.

Таким чином, сучасні трансформаційні процеси системи підготовки фахівців соціономічної сфери на протязі останніх тридцяти років відбулись і продовжують відбуватися на ідеях інтеграції, технологізації, інформатизації з урахуванням універсального принципу гармонії. Серед значущих якостей майбутніх професіоналів слід відзначити: ноосферний, соціальний та емоційний інтелект; професійно-мобілізаційну компетентність; педагогічну енергодійність: комунікабельність, самостійність, рефлексійність, педагогічне партнерство, лідерство тощо.

Список використаних джерел:

1. Богданова І.М. Процес підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери. Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. Випуск 1(108).Серія: Педагогіка. Одеса : ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2016. С.13-18.

2. Богданова І.М. Особистісна змобілізованість як фактор розвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери// Наука і освіта. №5. Одеса, 2017.С. 5-9. (Web of Science).
3. Богданова І.М. Сучасні тенденції становлення та розвитку особистості майбутнього магістра соціально-педагогічної сфер //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Випуск 24 (І том): збірник наукових праць. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 250 с. (С. 15-20)
4. Богданова І.М. Зміст професійно-мобілізаційної компетентності майбутніх соціальних працівників //Науковий вісник ПНПУ імені К.Д. Ушинського. Випуск 3(128). Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2019. С.20-25.
5. Богданова І.М. Самоконцепція як провідна стратегія становлення та розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічної сфери Міжнародна науково-практична конференція «Світоглядні горизонти місії вчителя нової української школи» Одеса 19-20 вересня 2019р. С. 22-24.
6. Inna Bogdanova. Formation of Personal qualities of postgraduate students in the conditions of Digitalization. Yearbook of Varna University of Management. Volume XIY, 2021, P.77-82.
7. Психологический словарь. /Под ред. П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп., Москва : Педагогика-Пресс, 1996, 440с.
8. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник., Київ : Вища шк., 1993, 320с.
9. Богданова І.М. Модульний курс педагогіки: навчальний посібник. Одеса, Пальміра, 2007. 232 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Катерина Віцукаєва

Вступ. Соціально-економічні зміни в українському суспільстві, зумовили потребу у креативному, самостійному, ініціативному, відповідальному фахівцеві соціономічної сфери, готового до постійного професійного розвитку, подальшої самоосвіти і самореалізації як суб'єкта професійної діяльності. Відповідно до цього одним із важливих завдань вищих закладів освіти є підготовки такого фахівця. З огляду на сказане, актуальним є визначення організаційно-методичних засад формування підготовленості майбутнього фахівця соціономічної сфери до професійної діяльності, а саме як суб’єкта означеної діяльності.

Огляд публікацій за темою. Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми суб’єктності професійної діяльності засвідчив, що в педагогіки й психології вищої школи є праці, що розглядають окремі аспекти формування суб’єктності педагога (Г. Аксьонова, О. Волкова, Н. Глуханюк, Н. Дунаєва, М. Єрмолаєва, І. Зимня, І. Ісаєв, А. Маркова, Л. Мітіна, Ф. Мухаметзянова, І. Сєрьогіна, В. Сластьонін та ін.). Провідною ідеєю під час розробки концепції суб’єктності студента виступала ідея про індивідуально-професійний саморозвиток.

Проблема підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до професійної діяльності знайшла свої відображення у роботах видатних українських і зарубіжних вчених, як І. Богданова, О. Безпалько, Ю. Галагузова, І. Звєрєва, А. Капська, О. Карпенко, Н. Кічук, Л. Міщик, В. Поліщук, О. Сластьонін, С. Харченко та ін. Дослідники розглядають окремі аспекти роботи соціального педагога та соціального працівника, що, на нашу думку, цілком виправдано складністю й багатогранністю досліджуваного явища.

Мета дослідження:визначення та теоретичне обґрунтування організаційно-методичних засад формування підготовленості майбутнього фахівця соціономічної сфери до професійної діяльності, а саме як суб'єкта означеної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Багаторівнева природа суб'єктності, як доводить Ф. Мухаметзянова виявляється у формі освітньої й педагогічної суб'єктності, інтегрує суб'єктні властивості особистості педагога. Становлення суб'єктності студента педвузу – безперервний динамічний процес, що полягає в переході з однієї форми вияву суб'єктності (освітньої) в іншу – педагогічну[26.с.12].

На нашу думку, суб'єктність студента – майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери проявляться в його здатності до побудови та проектування своєї діяльності, що обумовлює його особистісний розвиток.

У ході підготовки студента – майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта професійної діяльності, він засвоює не тільки норми компетентних предметних дій, але і норми соціальних учинків, що відображують її ціннісно-нормативну систему, оскільки, як образно помітив А. Вербицький, «фахівець не виховується в соціально-стерильній навчальній «пробірці»»[9]. Відтак, необхідно розробляти й упроваджувати в систему професійної освіти суб'єктно-центричний підхід до підготовки фахівця, де студент стає повноцінним суб'єктом освітнього процесу.

Відзначимо, що принцип суб'єктності характеризує насамперед активну діяльність суб'єкта стосовно свого буття в зовнішньому соціоприродньому і соціокультурному середовищі.

Рівнем суб'єктності сьогодні здебільшого зумовлюється конкурентоспроможністю молодих людей на сучасному надлишковому ринку праці. Суб'єктний підхід до освіти в цьому разі буде орієнтувати навчальний процес на формування в майбутнього фахівця відповідних здібностей: технологічних, творчих, організаторських та інших, необхідних фахівцеві для ефективного виконання професійної діяльності.

Розглядаючи становлення суб'єкта як процес, П. Бабочкін виокремив «два аспекти, включаючи екзистенціальну суб'єктність і діяльнісну суб'єктність» [3]. Перший із них спрямований на розвиток внутрішнього світу молодої людини, її внутрішньої активності й психологічних якостей, які дозволяють їй стати життєздатною і реалізувати себе як самостійного суб'єкта свого власного життя.

У сучасній психології і педагогіці акцентується на визначення особливостей педагога як суб'єкта професійної діяльності, що передбачає взаємозумовленість якісних змін в особистості самого педагога та його вихованців (Р. Берні, О. Волкова, І. Дубровіна, Н. Клюєва, А. Маркова, Л. Мітіна, К. Роджерс та ін.). Суб'єктний підхід передбачає, що людина на певному етапі свого розвитку здатна перетворювати власну людську природу в предмет практичного перетворення. Це дозволяє по-новому підійти до вивчення розвитку дорослої людини в професійній діяльності. Особливий інтерес у цьому зв'язку представляє аналіз розвитку особистості педагога, зокрема соціального педагога, в самій педагогічній праці на й етапі його особистісного й професійного становлення в процесі навчання у вищому освітньому закладі, оскільки саме в цій професії взаємообумовлені зміни людей складають зміст їхньої діяльності.

Існують і інші причини звернення до аналізу суб'єктності майбутнього фахівця соціономічної сфери. Проблема дослідження особливостей суб'єктності на етапах середнього онтогенезу передбачає вивчення досить широкого відрізка життєвого шляху. Вибір студентів як контингенту дослідження зумовлений тим, що вони є широким прошарком майбутньої інтелігенції, а сама професія передбачає наявність цілей та змісту в житті, здатності підтримувати тісні відносини з іншими й змінювати себе, відповідати за свої вибори в житті, долати фрустрацію й розчарування, здатності до самовдосконалювання у процесі навчання у вищому освітньому закладі.

Професійній діяльності й професійному розвитку педагога присвячена велика кількість наукових досліджень. Як вказує Л. Мітіна, під професійним розвитком педагога розуміється зростання, становлення, інтеграція в педагогічній праці професійно значимих особистих якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, але головне – активне якісне перетворення педагогом свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового його ладу й способу життєдіяльності [23]. Це визначення має безпосереднє відношення до категорії суб'єктності як здатності самореалізації й саморозвитку.

Аналізуючи зміст і структуру підготовленості соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності, на перший план висувається проблема аналізу специфіки процесу підготовки соціального педагога за означеним напрямом.

У ході підготовки майбутнього соціального педагога як професіонала необхідно розвивати ті категорії, які беруть участь у становленні суб'єктності педагога, а саме здатності до самопізнання, системи цінностей і сенсожиттєвих орієнтації, рефлексії також задоволеності працею як показника успішності самореалізації педагога.

Положення С. Рубінштейна про два способи життя стало методологічною підставою для побудови Л. Мухіної двох моделей праці педагога: моделі адаптивної поведінки і моделі професійного розвитку.

Для нашого дослідження має значення друга модель. Інтерпретуючи цю модель відповідно до мети нашого дослідження, можна говорити про те, що професійний розвиток майбутнього соціального педагога характеризується здатністю вийти за межи безперервного потоку повсякденного навчання. Цей прорив дає студенту – майбутньому соціальному педагогу можливість стати господарем становища, повноправним авторам, що контролює своє сьогодення й майбутнє. Це дає можливість внутрішньо приймати, усвідомлювати й оцінювати труднощі та суперечності процесу навчання, самостійно й конструктивно розв'язувати їх

згідно зі своїми ціннісними орієнтаціями, розглядати труднощі як стимул подальшого розвитку, як подолання власних меж. Усвідомлення студентами своїх потенційних можливостей, перспективі особистісного й професійного росту спонукають їх до постійного експериментування, що розуміється як пошук, творить, можливість вибору. Вирішальним елементом такої ситуації професійного розвитку є можливість і необхідність роботи вибір, а, отже, відчувати свою свободу, з одного боку, і свою відповідальність за все, що відбувається і відбудеться, з – іншого.

Про професійний розвиток, на думку Л. Мітіної, можна говорити лише втому разі, якщо педагог усвідомлює свою участь і відповідальність за все, що відбувається з ним і намагається активно сприяти або протидіяти зовнішнім обставинам, планувати і ставити цілі професійної діяльності, змінювати заради їх досягнення себе самого.

Ця модель є найбільш продуктивною для професійного навчання і розвитку творчої особистості студента – майбутнього фахівця соціономічної сфери з ряду причин. Творча робота, коли дії студента будуються без прототипу, вимагає успішної реалізації сильної, зрілої, гнучкої особистості, і головне – уміння самостійно продукувати цілі й завдання та домагатися їх досягнення. Тому все, що сприяє особистісному професійному вдосконаленню, розширює потенційні можливості для творчості.

Вирішальне значення в становленні особистості належить провідній діяльності. Визнання особистісно-утворювальної функції провідної діяльності неминуче приводить до виділення в безперервному процесі становлення особистості періоду, пов’язаного з вибором, підготовкою до виконання й виконанням дорослою людиною одного типу діяльності – професійної.

Поряд із цим, професійна діяльність – це соціально значима діяльність, виконання якої вимагає спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно обумовлених якостей особистості. Залежно від змісту праці (предмета, мети, коштів, способів і умов) розрізняють види професійної

діяльності. Співвіднесення цих видів з вимогами, які пропонуються людині, утворюють професії.

Вчена С. Бондирєва вводить поняття «суб'єкт вищого навчального закладу». Саме стан вищого навчального закладу – особливого колективного суб'єкта – визначається його роллю: місця одержання особистісних знань і вмінь (які можуть бути використані студентами для саморозвитку й особистісного зростання), а також навчального закладу, де навчаються ставленню до справи, до людей, до себе (вже тим, що одержують джерело для вдосконалення себе як фахівця). У контексті суб'єкту вищого навчального закладу самодіяльність набуває особливого за своїм змістом й функціональним навантаженням значення. Вона здебільшого містить у собі самовизначення, саморозуміння й багато інших характеристик, що визначають ступень соціальної й індивідуальної зрілості людини (притому, що вона в різному ступені постійно пов'язані та постійно доповнюють один одного, і з огляду на це, самодіяльність одночасно є найважливішим моментом у характеристиці самовизначення на відповідному рівні останнього) [4, с. 115].

Змістовна характеристика суб'єкта вищого навчального закладу дозволяє розкрити зміст самодіяльності, творчого суб'єктивного ставлення до діяльності, перетворювальної її цінності. Останнє визначається ступенем «вироблення себе» суб'єктом, принципово на новому рівні сприймає дійсність; ступенем підготовленості як професійного діяча, як суб'єкта, що здійснює перетворення у своєму практичному житті, а також характером відтворення суб'єкта в собі, стосовно себе як до особистості, не просто готової ставити завдання, але здатної реально здійснювати себе в певних видах діяльності, виконуючи певні цілі, завдання, здійснюючи свої потреби [4, с. 117].

Зміни, яких зазнає особистість у процесі підготовки, оволодіння професійною діяльністю і її самостійним виконанням, приводять до становлення особистості як фахівця і професіонала. Зокрема, зазначає

Л. Міщик, нині у процесі підготовки соціальних педагогів повинні враховуватися насамперед тенденції сучасної професійної освіти, з-поміж яких автор виокремлює «створення психолого-педагогічних умов розвитку творчої індивідуальності, в тому числі за рахунок поєднання освіти з потребами соціальної практики [25, с. 117].

Спираючись на дослідження становлення і розвитку суб'єктності в онтогенезі (Е. Еріксон, В. Мухіна, С. Рубінштейн, Є. Сергєєнко, В. Слободчиков, В. Шатенко, та ін.), В. Селіванов відокремив дев'ять стадій розвитку суб'єкта на підставі критерію складності його зв'язку зі світом [30]. За його визначенням віковий період від 17-18 до 25 років (саме цей період є періодом навчання людини у вищому освітньому закладі) називається стадією особистісної суб'єктності. На цій стадії особистість починає набувати зрілості суб'єктних характеристик у фізіології, пізнанні, професії, моральності, орієнтації на власний духовний, особистісний розвиток. Для суб'єкта на цьому етапі першорядного значення набуває його свідомість (світогляд, значеннєва система й ставлення до праці, інших людей), актуалізація й розвиток здібностей через досягнуте досконале пізнання і через проби себе у практичній професійній діяльності. Це початок становлення суб'єкта в сексуальних, сімейних відносинах, досягнення гармонії між особистістю й психічними функціями, їх оптимальне погоджене функціонування, їхній тісний взаємозв'язок. Таке погоджене функціонування психічних компонентів здійснюється здебільшого неусвідомлено, автоматично, без спеціальних зусиль і регуляції з боку суб'єкта. Людина як суб'єкт власної професійної діяльності тільки починає формуватися, як суб'єкт власної психічної активності, надалі досягає апогею, вершини, розвитку і досконалості тіла й психічних функцій (пам'яті, абстрактного мислення, здібностей), досягає внутрішньої визначеності, цілісності.

Аналіз типів життєвої позиції показує, що суб'єктність розкривається через ініціативність, відповідальність і творчість, виявляє себе через дієву позицію, у якій життєва активність поєднується з високим рівнем розвитку

рефлексії. Становлення її проходить складний шлях, якім можна співвіднести із щаблями розвитку суб'єктності в онтогенезі, виявленими В. Слободчиковим і І. Ісаєвим [31]. Вони виділяють п'ять щаблів розвитку суб'єктності: пожвавлення, одушевляння, персоналізацію, індивідуалізацію й універсалізацію. На кожному щаблі розвиток суб'єктності обумовлюється наявністю суб'єктного «Іншого», котрий виявляє «моє відношення до себе як діячу» [31, с. 195].

У ході розвитку суб'єктності на щаблі індивідуалізації (молодість – 19-28 років), відбувається синтез суб'єкта соціального життя. До закінчення стадії індивідуалізації складається цілісна самооцінка особистості, у якій відбиті результати життєвого шляху як цілого життя, як завдання, що розв'язуються.

Отже, саме цей віковий період, на нашу думку, є сенситивним для розвитку майбутнього професіонала (фахівця соціономічної сфери) як суб'єкта професійної діяльності.

Як відзначає К. Абульханова-Славська поняття суб'єктності, розкриваючись через відповідальність, ініціативність, самовираження, творчість і проектування майбутнього, знаходить своє відображення й у задоволеності. Торкаючись проблеми задоволеності, вона підкреслює, що в сучасних складних умовах діяльності результат праці часом відокремлений від безпосереднього виробника. «У формулі ж «мета – умови – засоби» насамперед враховується результат. У зв'язку із цим виникає найважливіша проблема – який результат потрібний суб'єктові для переживання завершеності успішності його діяльності, у якій формі він повинен існувати, щоб привести до задоволеності суб'єкта (без якої... неможливе її подальше активне здійснення)». Науковцем висуваються в цьому зв'язку наступні гіпотези. «По-перше, суб'єкт повинен уміти ставити... завдання, критерієм успішності яких є не тільки прямий результат, але і якість рішення; можливість подолання труднощів; професійний, особистісний рівень, на якому суб'єкт почуває себе задоволеним; ступінь оригінальності рішення.

Результатом цього завдання може стати постановка нової мети, що підтримує постійний інтерес суб'єкта. По-друге, «результативність» діяльності «зрушується» на якість її здійснення суб’єктом. Звідси відкривається перспектива на весь комплекс проблем удосконалювання діяльності, професіоналізму, компетентності й розвитку професіонала. Звідси, задоволеність суб’єкта пов’язана з можливістю організації всього контуру діяльності» [1, с. 48-49].

Провідним завданням професійного навчання є формування суб’єкта професійної діяльності. Під суб’єктом професійної діяльності Є. Клімова розуміє індивіда як носія бажання, готовності й уміння здійснювати діяльність; носія здатності відповідати за її виникнення, здійснення й розвиток; носія здатності бути творцем своєї професійної діяльності[21, с. 84].

До підструктур суб’єкта професійної діяльності Є. Клімова відносить:

- внутрішній(сенсоутворюючий) мотив, що відображає потребу суб’єкта в здійсненні конкретної професійної діяльності, що виявляється у вибірковості його мислення стосовно предметного змісту діяльності й спонукує до її освоєння, здійсненню й розвитку. Якщо провідним мотивом особистості є зовнішній, стосовно предметного змісту діяльності мотив, то слід говорити не про суб’єкта професійної діяльності, а про суб’єкта професійних дій. У період професійного навчання внутрішній мотив проявляється через усвідомлене відношення студента до навчання, тобто через його ставлення до навчально-професійної діяльності як основного способу розвитку власної особистості; через наявність у майбутнього фахівця професійно-рефлексивної позиції й системи особистісних сенсів у навчально-професійній діяльності;цільову настанову на виконання діяльності – готовність виконувати ключові дії (процедуру) діяльності;уміння виконувати діяльність – здатність виконувати ключові дії (процедуру) діяльності; особистісні ресурси – необхідні для освоєння й здійснення діяльності задатки, здатності, настанови;професійно-важливі якості, професійну «Я»-

Концепцію, що дозволяють індивідові успішно освоювати обрану діяльність і ефективно здійснювати її.

Отже, як уважає Є. Клімова, для становлення повноцінного суб'єкта професійної діяльності необхідно в ході навчання формувати в майбутніх фахівців, не окремо взяті, а всі підструктури суб'єкта професійної діяльності.

Процес супроводу професійного становлення суб'єкта діяльності містить у собі конструювання способів оволодіння операційною стороною діяльності, які своїм змістом формують мотиви професійного становлення, а також комплекс засобів, спрямованих на усвідомлення ним соціальної значимості своєї професії, інакше кажучи, необхідне оптимальне сполучення так званих змістовних (інтерес до професії, потреба в самореалізації) і адекватних (престиж професії, зарплата) мотивів діяльності [6]. Водночас, як підкреслює Є. Харченко, «закономірності навчання студентів як особливої категорії учнів і професійну підготовку фахівців вищої школи класична теорія навчання не розглядає» [33, с.213].

Суб'єктна парадигма (за О. Асмоловим) розуміє освіту як розширення можливостей вибору життєвого шляху кожним учасником освітнього процесу. Проблеми розвитку особистості й індивідуальності, на думку, О.Волкової, – це центральні проблеми зазначеної парадигми. «Суттю її є визначення неповторності й унікальності психічної організації кожної людини, її творчих можливостей і необмежених потенцій до саморозвитку. Ключовими в розвивальній парадигмі виступають суб'єктні характеристики людини. Альтернативність, яка властива суб'єктній парадигмі проникає у зміст усіх компонентів освітньої системи: замість адаптивно-дисциплінарної моделі світу особистості в її діяльності; вплив поступається в цьому разі місцю взаємодії як взаєморозкриттю й взаєморозвитку суб'єктів; педагогічними цілями стає збереження здоров'я, розвиток пізнавальної мотивацій, розв'язання … професійних завдань; особливої цінності набуває конкретно-почуттєвий життєвий досвід особистості і т. ін.» [14, с.24].

Становлення суб'єктних якостей можливе тільки в ході прояву інтенції саморозвитку суб'єкта, що виявляється в певному плані дій щодо здійснення індивідуально-професійного розвитку за допомогою можливостей, надаваних освітнім середовищем, при сполученні ініціюючих соціально-педагогічних умов і факторів.

У реалізації професійної соціально-педагогічної діяльності провідна роль, на нашу думку, належить не стільки характеристикам професійної ситуації, скільки особливостям її сприйняття й інтерпретації її суб'єктом діяльності, тобто соціальним педагог.

Отже, професійна діяльність соціального педагога – це соціально значуща активність, спрямована на виконання роботи, що вимагає спеціальних соціально-педагогічних знань, умінь і навичок, а також певних особистісно-моральних якостей (гуманістичної спрямованості, об'єктивності, активності, тактичності і толерантності, прагнення до самовдосконалення, творчого мислення, емпатії, рефлексії).

Генезис професіоналізації суб'єкта діяльності, як відзначає Н. Волянюк, «зумовлюється синтезом, з одного боку, можливостей, здібностей і активності особистості, а з іншого – вимог діяльності, зумовлених особливостями її змісту, способів, умов, організації. На підставі цього синтезу, включення особистості у професійно-педагогічний процес формується суб'єкт діяльності. Становлення суб'єкта діяльності за своєю позицією, професійними планами, стратегією поведінки, цілями й програмами дій, ставленням до результатів діяльності та інших специфічних властивостей є результатом переломлення законів розвитку людини, зміни психологічного складу на життєвому шляху під впливом діяльнісних детермінантів. Відтак, основним механізмом формування суб'єкта діяльності є співвіднесення його психічної організації з вимогами діяльності» [15].

Включення в діяльність суб'єкта супроводжується співвіднесенням індивідуальних можливостей, здібностей людини з тими вимогами, які ставляться змістом і умовами самої діяльності, зважаючи на успішне її

виконання. У процесі освоєння конкретної діяльності, зіткнення суб'єкта з новими завданнями, професійними ситуаціями, нестандартними умовами постійно виникають суперечності між вимогами діяльності й рівнем розвитку окремих особистісних утворень, так і професійно орієнтованими структурами психіки. Ці суперечності і є основною рушійною силою розвитку суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, які потребують цілеспрямованого та систематичного супроводу.

Процес супроводу професійного становлення суб'єкта діяльності місить у собі конструювання способів оволодіння операційним боком діяльності, які своїм змістом формують мотиви професійного становлення, а також комплекс заходів, спрямованих на усвідомлення ним соціальної значущості своєї професії, інакше кажучи, необхідне оптимальне сполучення так званих змістових (інтерес до професії, потреба в самореалізації) і адекватних (престиж професії, зарплата) мотивів діяльності [6].

Досліджуючи проблему людини як суб'єкта професійної діяльності В. Шадриков, системним базисом визначає модель функціональної психологічної системи діяльності, що складається з таких функціональних блоків: ухвалення рішення; підсистеми мотивів; цілей; програми; інформаційної основи діяльності; блоку професійно-важливих якостей.

У нашому дослідження суб'єкта діяльності здійснюється в контексті професіоналізації майбутнього соціального педагога як суб'єкта діяльності з погляду успішності здійснення процесу самої діяльності. Вивчення характеру впливу компонентів суб'єктності майбутнього соціального педагога на успішність його професійної діяльності передбачає попередній аналіз специфіки соціально-педагогічної діяльності, тобто такої форми взаємозв'язку людини із середовищем, у якій людина здійснює свідомо поставлену мету.

Як і будь-яка інша, соціально-педагогічна діяльність за своїм психологічним змістом зумовлена світоглядом соціального педагога характеризується цілями, мотивами, способами і результатами.

Професійна діяльність соціального педагога є його цілеспрямованою активністю у процесі якої реалізується його конкретні професійні функції й посадові обов'язки. Результатами етапів професійного становлення служать новоутворення в таких сферах: операційна сфера професійної діяльності – нові знання, уміння, навички з досягнення фахівця професійних цілей; мотиваційній сфері – зміни структури мотиваційної сфери, ієрархії і домінування різних мотивів; організаційній сфері – побудова професійних планів і перспектив, образ нових цілей професійного само становлення й самореалізації.

Аналізуючи побудови положень концепції професійної підготовки саме, соціальних педагогів, Л. Міщик виділяє такий очевидний факт, «під час реалізації професійної підготовки соціальних педагогів необхідно забезпечити гармонійне поєднання доволі різнопланового змісту» [25,с.18]. У цьому зв'язку, розробка проблеми суб'єктності набуває не тільки теоретичного, але й практичного значення для визначення концептуальної основи підготовки соціальних педагогів, що забезпечує можливість конструювання моделей суб'єктно-розвивального характеру. Підготовка майбутнього соціального педагога відповідно до парадигми суб'єктності передбачає розгляд людини в єдності її діяльних, активних і споглядально-етичних характеристик, розвиток таких характеристик особистості, як високий моральний розвиток, рефлективність, активність тощо, сформованість позиції суб'єкта навчально-професійної діяльності. Така позиція зумовлюється наявністю високого рівня усвідомленості цілей навчання, саморегуляції й самостійності, що, на думку А. Осницького, є найважливішим параметром суб'єктності особистості й навіть ототожнюється з нею.

Отже, підготовка майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності передбачає організацію навчально-виховного процесу, з постійним оновленням її змістовних і технологічних компонентів, що дозволить поступово «переводити» традиційну, еталонну та виконавську

діяльність згідно зі зразком в індивідуально творчу соціально-педагогічну діяльність.

Зважаючи на розвиток й відновлення засобів наближення освітнього процесу у закладі вищої освіти до реальних умов соціально-педагогічної практики навчальна діяльність студентів набуває більш складної, розгорнутої структури, що відповідає за складом функціям професійно-педагогічної діяльності, стає єдиною, цілісною системою. Різні форми дій та діяльності, представлені і ієрархії, мають властивість самоподібності і взаємодетермінують розвиток один одного. Процес підготовки майбутнього фахівця як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності постає у вигляді системного структурування соціально-педагогічних знань і уявлення їх у формі модулів, концентрично побудованих у логіку розгортання соціально-педагогічної діяльності студента подібно процесу розгортання генетичного коду професії. Як відзначає з цього приводу С. Харченко, « …розробка процесуального боку навчання студентів повинна спиратися на гносеологічний аспект навчального пізнання, механізми почуттєвого й раціонального пізнання, єдності їх форм» [33, с.217].

У ході системного аналізу соціально-педагогічних явищ і процесів, опису їх цілісної й багаторівневої картини студенти повинні вивчати педагогічні об'єкти в розвитку, в єдності їх зовнішніх і внутрішніх зв'язків; прийти до змістових узагальнень різних рівнів його уявлення – методологічним, теоретичним, конструкторсько-технологічним, методико-практичним. Така організація навчально-пізновального процесу дозволяє студентам здобувати здатність до теоретичного змістовного узагальнення й мислення. Що стосується педагогічного керування процесом підготовки студента – майбутнього соціального педагога до професійної діяльності, то воно здійснюється за допомогою особистісно-орієнтованої модульної технології розвивальної професійної освіти. Модульна технологія виражає єдність цілі, змісту, форм і методів організації освітнього процесу, спрямованого на суб'єктний розвиток майбутніх фахівців-соціономістів, що

пов’язує воєдино професійно-орієнтуючий, теоретико-методологічний, теоретико-практичний і методико-практичний модулі змісту соціально-педагогічної освіти та сукупність педагогічних умов, що істотно підвищують ефективність підготовки означеного фахівця, як суб’єктів професійної діяльності.

Здійсненний аналіз наукової літератури з проблеми розвитку суб’єктності особистості послужив підставою для розробки змістовно-процесуальної моделі підготовки майбутнього соціального педагога як суб’єкта професійної діяльності, що включає зміст освіти й особистісно-орієнтованих технологій підготовки означених фахівців.

Модель особистості фахівця соціально-педагогічної сфери – це абстрактне відбиття системи його особистісних і соціально-психологічних характеристик, у яких інтегровані ціннісні ставлення до професійної діяльності, професійні знання, теоретичні і практичні вміння та соціально-значущі якості особистості.

Ми згодні з І. Богдановою, що допомога в становленні гармонійної особистості майбутнього соціального педагога передбачає передусім забезпечення умов для побудови власних траєкторій розвитку та винайдення шляхів самовираження та самовдосконалення, культивування особистісної унікальності й самобутності [5, с.8].

Отже, для ефективної підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери до вияву суб’єктності необхідне створення певних умов, серед яких можна виділити як зовнішні (все, що пов’язане з організацією освітнього процесу у вищому закладі), так і внутрішні умови (все, що пов’язано з характеристикою особистості самого студента). Процес підготовки фахівця соціономічної сфери як суб’єкта професійної діяльності є специфічною частиною професійного становлення майбутнього фахівця, оскільки він перебуває під впливом загальних, об’єктивних і суб’єктивних умов.

Об’єктивні умови, що не залежать від свідомості об’єктів педагогічної системи й визначальне професійне формування студентів педагогічного ЗВО

у цілому, і як суб'єктів професійної діяльності зокрема, пов'язані з реальною системою професійної підготовки студентів у педагогічному вищому закладі. До їхнього числа можна віднести: професійно-педагогічну спрямованість підготовки, зміст навчально-виховного процесу, єдність і взаємозв'язок навчального й практичного аспектів підготовки.

Суб'єктивні умови, що впливають на становлення майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності – це особистісні передумови оволодіння професійно-педагогічною діяльністю. До суб'єктивних умов належать: інтелектуальні здібності, педагогічні здібності й уміння, професійно-педагогічна спрямованість особистості, власна активність в оволодінні майбутньою професією.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвячений проблемі розвитку суб'єктності фахівця та визначення змісту суб'єктної діяльності, дозволяє нам до зовнішніх умов даного процесу віднести наступне: освітнє середовище, успішну адаптацію студентів у вищому закладі освіти, самостійну роботу студента, навчально-виробничу практику. Для ефективності зазначеної проблеми необхідна спеціально розроблена програма підготовки студентів соціально-педагогічної сфери, що враховує сукупність даних умов.

Підготовка майбутніх фахівця як суб'єкта професійної діяльності вимагає створення у вищому закладі освітнього середовища, що буде цілеспрямовано оптимізувати зусилля студента щодо засвоєння й впорядкування предметних й професійних ситуацій, розвитку якостей суб'єктності на основі варіативності, гнучкості, інтегративності. Важливість створення специфічного середовища відзначалася Л. Міщик. Навчальний процес у цій концепції розглядається автором «як середовище, яке шляхом використання рефлексивних механізмів забезпечує комунікацію цінностей і смислів (у тому числі і професійних) від викладача до студента» [25, с.21].

Розглядаючи докладніше поняття «освітнє середовище» нами було визначено, що воно трактується як частина соціокультурного простору, зона

взаємодії освітніх систем, освітніх процесів (Н. Крилова); система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку (В. Ясвін); сукупність можливостей навчання й розвитку особистості, причому можливостей як позитивних, так і негативних (С. Дерябо); поліструктурна система взаємодії учнів і педагогів (В. Лебедєва, В. Панов, Н. Поліванова, В. Фляков й ін.); система ключових факторів, що визначають освіту й розвиток людини (Ю. Кулюткін, С. Тарасов); соціокультурна система (система спілкування особистостей і соціальних груп), що вибудовується на основі механізмів ціннісного регулювання відносин (В. Козирєв).

Утворення власного середовища розвитку за допомогою створення й зміни обставин сучасного життя своєю поведінкою і працею як прояв соціальної активності людини розглянуто в працях Б. Ананьєва.

Ми згодні з визначенням В. Ясвіна, який під освітнім середовищем (або середовищем освіти) розуміє «систему впливів і умов формування особистості до заданого зразка, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні»[34, с.14].Під «підготовкою» автор має на увазі формування людини за чітко заданими параметрами, а під «освітою» – «створення особливого освітнього середовища з можливими різними траєкторіями людей у цьому середовищі» [4, с.17].

Поняття освітнього середовища – одне з ключових для освітніх психологічних і педагогічних понять, сутність якого полягає у створенні в ньому можливостей для розвитку основних потреб і можливості особистості. Це можливість задоволення (і розвитку): фізіологічних потреб; потреби в безпеці; потреби в засвоєнні групових норм й ідеалів; потреб в любові, пошані, визнанні, суспільному схваленні; потреби в праці, значущої діяльності; потреби в збереженні і підвищенні самооцінки: пізнавальної потреби в особливій галузі інтересів; потреби в естетичному оформленні навколишнього оточення; потреби в самостійному впорядкуванні

індивідуальної картини світу; потреби в оволодінні все більш високим рівнем майстерності; потребі в самоактуалізації особистості [34,с. 14], яка призводить до того, що структура не тільки індивідуального світогляду, але і суспільної свідомості може зміститися убік більш чіткого й усвідомленого розуміння та привласнення суспільних цінностей, чіткішої й усвідомленого орієнтації на гуманістичний напрям розвитку суспільства, точніше розуміння того, що людина є рушійна сила і суб'єкт суспільно історичного процесу. Отже, освітнє середовище покликане задовольняти потреби особистості в успішній соціальній адаптації, професійному становленні, конкурентоспроможності на ринку праці, зниженні фрустраційних витрат якщо буде потреба зміни професії, можливості продовження навчання, на разі потреби, протягом всього життя [16,с. 4].

У якості соціально-педагогічних технологій, що сприяють індивідуально-професійному розвитку студента як суб'єкта, на нашу думку, можуть виступати взаємодоповнюючі: профільна технологія організації базової фундаментальної підготовки, педагогічне проектування, саморегульоване навчання, технології формування комунікативної спрямованості.

Процес підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта професійної діяльності детермінується рівнем його суб'єктності (здійснюваними перцептивними й розумовими операціями, індивідуально-типологічними особливостями, мотиваційно-ціннісною й ергономічною сферами), змістом і умовами діяльності, ергономічними характеристиками виробничого середовища, суб'єкт-суб'єктними відносинами).

Говорячи про професійну підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної діяльності необхідно пам'ятати про єдиний простір цих груп в освітньому процесі. Є. Сахарчук[29], досліджуючи системи керування якістю вищої освіти, вводить поняття «колективний суб'єкт», включаючи в нього академічні співтовариство; об'єднане

загальними цілями й ціннісними орієнтаціями на підготовку компетентних фахівців.

Суб'єкти освітньої взаємодії виступають відносно один до одного суб'єктами пізнання, суб'єктами перетворення, або соціального конструювання й впливу, суб'єктами спілкування, або комунікації, і суб'єктами труда, або професійної діяльності [19]. Всі учасники освітньої взаємодії, вважає Є. Корнєєва, пізнають один одного, здобувають досвід такої взаємодії, що відображає у вигляді когнітивних структур і образів індивідуальні та групові особливості інших учасників, будуючи з цього, свої соціальні очікування, роблячи прогнози щодо й результатів подальшої взаємодії.

Програма професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до розвитку власної суб'єктності буде передбачати: номенклатуру цілей формування професійних компетенцій і розвитку суб'єктності студента – майбутнього фахівця соціономічної сфери; зразкову програму розвитку суб'єктності майбутнього фахівця соціономічної сфери; систему педагогічних засобів і умов, що сприяють формуванню компетенцій, які забезпечують підготовку власної суб'єктності; методи аналізу процесу й результатів підготовки студента як суб'єкта професійної діяльності й розвитку його суб'єктності.

У контексті вищевикладених положень під розвивальним освітнім середовищем нами розуміється таке освітнє середовище, що здатне забезпечити комплекс можливостей для саморозвитку суб'єктності як якості у студента – соціального педагога, і виявляти її в майбутній професійній діяльності. Серед головних, на думку, Л. Міщик, «тут позиціонується навчальне заняття, до якого залучаються і розвиваються далі орієнтаційні, адаптивні, комунікативні, спонукальні механізми професіонала. Їх культурно-нормативну спрямованість підтримує особливими регулятивними діями викладача. Він впливає на начальну ситуацію створюючи інформаційно-орієнтаційну основу дії, демонструючи адаптивні та

продуктивні дії, використовуючи засоби мотивації навчання, налагоджуючи трансляцію ціннісного змісту шляхом застосування в навчальних заняттях різних навчальних засобів» [25, с.21].

У принципі, освітнє середовище може розглядатися як розвиваюче, якщо це середовище забезпечує можливості, по-перше, для задоволення й розвитку суб'єктом своїх потреб на всіх ієрархічних рівнях (у нашому разі – це потреби від одержання знань, придбання вмінь і навичок до самоактуалізації й самореалізації); по-друге, для засвоєння особистістю соціально-професійних цінностей і органічної трансформації їх у внутрішні цінності.

Майбутній фахівець соціономічної сфери як суб'єкт професійної діяльності визначається розвиненістю й сформованістю особистісних властивостей суб'єкта (ассертивністю, готовністю до ризику, соціальної і професійної активності, адекватного сприйняття дійсності), що зумовлює працездатність, ефективність професійної діяльності. О. Карпенко вважає, що «процес становлення і розвитку спеціаліста як суб'єкта соціальної роботи забезпечується залученням його до соціально значущих цінностей, однією із важливих умов якого виступає професійно орієнтована підготовка студентів у вищій школі» [17, с.69].Водночас науковець уточнює, що саме формування суб'єктності соціального працівника має стати метою професійно-педагогічної діяльності в умовах вищої школи. «Таке розуміння сутності соціального працівника орієнтоване на його сприйняття як цілісного суб'єкта професійної діяльності, що досить повно характеризує цю особистість. Останнє, … помітно спрямовує основні підходи до фахової підготовки соціального працівника та до змісту й особливостей його професійної освіти [17, с.69]. При цьому, зауважує О. Карпенко, структура професійно-особистісного потенціалу соціального працівника включає такі обов'язкові компоненті: професійні знання, уміння, навички (кваліфікаційна характеристика); працездатність (психофізіологічний аспект); креативні здібності (творчість спеціаліста); готовність до співробітництва і взаємодії

(комунікативність); ціннісно-мотиваційний аспект (морально-етичні орієнтири) [17, с. 69].

Приступаючи до розробки моделі підготовки майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери ми враховували такі вихідні концептуальні положення, що випливають із аналізу теоретичного матеріалу дослідження проблеми.

1.Основною причиною, що гальмує процес впровадження в педагогічну практику вищої школи суб'єктності як інноваційної якості професіонала, відсутність суб'єктно-суб'єктних відносин між викладачем та студентом, що не дозволяють сформувати повноцінну педагогічну особистість, виростити соціального педагога, який у майбутньому зміг би відчути себе самостійним суб'єктом соціально-педагогічної діяльності, так і суспільно-практичної діяльності в цілому. Поки студент буде розглядатися як об'єкт педагогічного впливу, не можна очікувати того, що він буде готовим до реалізації суб'єктності у своїй власній майбутній професійній діяльності. Отже, основним засобом підготовки студента до розвитку суб'єктності повинна стати перебудова самого педагогічного процесу у ЗВО шляхом принципового подолання системи так званого трансляційного типу і створення системи, головною цінністю якої стає рівноправний діалог між викладачем і студентом.

2. Пануючи в педагогічній системі навчально-трансляційна парадигма породила соціально-психологічні бар'єри в навчальній діяльності студента, пов'язані з розподілом ролей у навчально-виховному процесі ЗВО: викладач і студент. Для заміни усталених соціально-педагогічних стереотипів необхідно формування відповідних ріс особистості самого майбутнього фахівця (соціального педагога) – відповідної системи цінностей, орієнтирів, переконань, позицій – тобто формування його особистісних компетенцій.

3. Упровадження нової парадигми процесу професійної підготовки неможливо без формування інноваційного підходу до виховно-освітньої діяльності, у зв'язку з чим, підготовка майбутнього фахівця соціономічної

сфери повинна містити в собі формування інноваційних компетенцій – здатність до творчого, самостійного, інноваційного процесу реалізації соціально-виховних цілей.

4. Упровадження будь-якої концептуально нової системи діяльності вимагає процесу її перевірки й підтвердження у вигляді спостереження, оцінки, контролю результатів діяльності з метою формування науково обґрунтованих висновків і адекватної корекції використаних інноваційних засобів і прийомів процесу навчання і виховання. Отже у процесі підготовки майбутнього фахівця – соціального педагога спеціальне місце повинне бути відведено формуванню його дослідницьких компетенцій.

Ми погоджуємося з думкою С. Харченко, який відзначає, що «мета навчання – це центральна, стрижнева, педагогічна категорія, що зв'язує воєдино всі основні компоненти навчального процесу й значною мірою детермінує його результат». Саме тому, продовжує науковець, «мета навчання розглядається нами як системо твірний елемент, що дозволяє сформувати цілісну педагогічну систему підготовки фахівця до соціально-педагогічної діяльності [33, с. 225]. Автор доходить такого висновку стосовно мети підготовки фахівця соціально-педагогічної діяльності: «по-перше, формування у студентів спрямованості і настанови на роботу в соціальній сфері; по-друге, набуття необхідних соціально-педагогічних знань, що відображають основні компоненти в діяльності фахівця з соціальної роботи; по-третє оволодіння студентами педагогічними вміннями в цьому виді діяльності; по-четверте, формування таких професійно важливих для роботи якостей, як демократизм, соціальна активність та емпатія» [33, с. 232].

Теоретичне осмислення проблеми дослідження підтвердило нашу думку про те, що під час конструювання моделі підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності головне завдання полягає в тому, щоб, використовуючи в єдності й цілісності різноманітні

методи, забезпечити гнучкість системи, зробити її здатною швидко реагувати, пристосовуватися до умов, що постійно змінюються.

Розгляд суб'єктно-центристського впливу на студентів – майбутніх соціальних педагогів як основи й умови взаємодії у процесі їхнього професійного навчання зумовлює стратегію побудови дидактичної концепції підготовки майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності. Тактичними засобами професійної підготовки соціального педагога до ефективної взаємодії виступають практико-орієнтовані технології навчання студентів прояву суб'єктності в майбутній професійній діяльності. Води дозволяють сформувати основне коло професійних умінь і навичок за допомогою реалізованих у його процесі практичних дій суб'єктів взаємодії.

На сьогоднішній день реалізовані технології підготовки майбутнього соціального педагога слабо орієнтовані на розвиток усіх «само» у процесі його творчо-перетворювальної й рефлексивно-перцептивної діяльності у ЗВО. Проте, зростання особистісного компоненту у професійній діяльності педагога, креативного початку, і рефлексивного компоненту саморозвитку суб'єкта в його діяльності переважно пов'язуються із суб'єктивним аспектом організації навчальної і квазіпрофесійної діяльності студента.

У зв'язку з парадигмальними змінами в освітньому процесі суб'єктний аспект професійної діяльності соціального педагога ще не достатньо висвітлений.

Вчена Ф. Мухаметзянова уважає, що важливішою психологічною умовою становлення суб'єктності студента вищого педагогічного навчального закладу є виявлення інваріантних і варіативних суб'єктивних компонентів особистості, що визначають динаміку розвитку професійно значущих особистісних якостей педагога. Інваріантними компонентами є: нейродинамічні і психодинамічні властивості інтегральної індивідуальності; психотипи; соціальний інтелект як показник соціальної адаптації, ціннісні орієнтації й відносини особистості. Варіативними компонентами виступають:

здатність до самоврядування; креативність як здатність до творчості; педагогічна спрямованість; локус контролю; емпатійні тенденції особистості [26].

Аналізуючи специфіку структури підготовленості майбутнього соціального педагога, як суб'єкта професійної діяльності ми виходили з визначення структури С. Харченко. Як відзначає науковець, «практично з усіх системних дослідженнях структура розглядається як спосіб взаємозв'язку і взаємодії складових її компонентів, оскільки між компонентами системи можуть бути ріні відносини, зв'язки, взаємодії» [34, с. 206]. І, безумовно, підкреслює автор, «структура повинна нами розглядатися як внутрішня організація педагогічної системи, що є тим способом взаємозв'язку, взаємодії компонентів, що створюють її та які визначають її специфіку» [34, с. 206].

Дослідники Н. Кузьміна, Н. Кухарев виокремлюють такі компоненти у структурі суб'єкта педагогічної діяльності: 1) психофізіологічні (індивідні) властивості суб'єкта, як передумова здійснення ним його суб'єктної ролі, що виступають як задатки; 2) здібності до педагогічної діяльності; 3) особистісні властивості, включаючи спрямованість; 4) професійно-педагогічні та предметні знання й уміння як професійна компетентність у вузькому значенні [22].

До структури суб'єктності педагога, на думку О. Волкової, входять і є важливими такі компоненти: активність, здатність до рефлексії, свобода вибору і відповідальність за нього, усвідомлення власної унікальності, розуміння і прийняття іншого, саморозвиток. Детермінантною структурою суб'єктності педагога є характеристика активності [13].

В. Поліщук за результатами проведеного дослідження обґрунтовано доводить, що «технології професійно-особистісного формування фахівця забезпечують реалізацію основних компонентів процесу професійної підготовки: діагностування, цілепоклодання, стимулювально-мотиваційного,

організаційно-діяльнісного, контрольно-регулятивного, оцінювально-результативного й аналітичного [28, с.211].

А. Ваньков розглядав у своєму дослідженні психолого-педагогічні умови розвитку суб'єктності майбутніх учителів і запропонував структуру суб'єктності педагогів, яка включала такі блоки суб'єктних якостей: мотиваційно-ціннісний, рефлексивно-регуляційний; креативно-операційний [8]. Проте структура суб'єктності соціального педагога залишається не вивченою.

Розв'язання проблеми оптимізації професійної діяльності у теоретичному й у прикладному аспектах повинне розпочинатись із підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності. Дієвим засобом підвищення ефективності професійної діяльності є підготовленість суб'єкта, що передбачає сформованість професійних знань, умінь і навичок як суб'єкта професійної діяльності. У зв'язку з цим, важливо створити сприятливі умови для застосування більш ефективних технологій навчання й виховання майбутнього фахівця, насамперед пов'язаних із широкими можливостями створення цілісної ситуації професійного розвитку майбутнього соціального педагога, інтеграцією багатьох аспектів педагогічного досвіду, реальної життєдіяльності учасників освітнього процесу.

Підготовленість відображає об'єктивний бік процесу підготовки майбутнього фахівця до вирішення професійно-трудових завдань, продуктивної діяльності й виражається як результат цього процесу.

Дослідниця В. Поліщук уважає, що рівень сформованості готовності до професійної діяльності є «інтегративним показником результативності процесу професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах»[30, с. 300]. Готовність до професійної діяльності, підкреслює автор, є «складним особистісним утворенням, що визначається цінностями соціально-педагогічної діяльності, психологічним станом готовності до виконання професійної діяльності; системною сукупністю професійних знань, умінь і

навичок, необхідних для кваліфікованого виконання професійних функцій і ролей; сформованістю професійно зумовлених особистісних якостей»[28, с. 300].

У зв'язку з цим, підготовленість розглядається нами як наявність у фахівця особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, що дозволяють у будь-який час успішно вирішувати завдання, які стоять перед ним і виконувати функціональні обов'язки. При цьому підготовленість фахівця до діяльності в цілому ще не означає, що він готовий у певний момент зробити необхідні дії, тим більше результативно. Багато чого залежить від мотивації, внутрішньої зібраності, вольової настроєності, здібності в цей момент виконати необхідну роботу й домогтися необхідних результатів. Тому на етапі підготовки майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання можна говорити лише про підготовленість фахівця.

Підготовленість майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності передбачає наявність у них сформованої професійної спрямованості на здійснення цього виду діяльності, здатності до вияву суб'єктності й розвиненість рефлексивних умінь.

Для формування й розвитку суб'єктності як професійно важливої якості принципове значення має визнання дослідниками важливості досвіду суб'єктності [7; 14]. Саме набуття зазначеного досвіду є однією з цілей професійної підготовки соціального педагога як суб'єктів професійної діяльності.

Отже, під підготовленістю майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності ми розуміємо наявність професійних й особистісних знань, умінь та навичок, спрямованих на ефективне забезпечення діяльності, що передбачає придбання в період вузівської підготовки досвіду суб'єктності: усвідомлення важливості рефлексії своїх соціально-педагогічних функцій, керування саморозвитком; готовність реалізовувати принцип безперервності професійного самовдосконалення в усіх подальших фазах професійного зростання.

Зазвичай, професійна підготовка розглядається як процес і результат формування готовності до певної професійної діяльності. В. Поліщук аргументовано доводить, що професійна підготовка соціальних педагогів є «процесом і результатом оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями і навичками, професійно важливими особистісними якостями, які є основою формування готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності» [28, с. 139]. Отже, у контексті розглянутої проблеми, професійну підготовку майбутніх фахівців ми можемо інтерпретувати як процес і результат формування готовності до прояву суб'єктності у професійній діяльності майбутніми соціальними педагогами, а основою формування цієї готовності буде підготовленість.

Професійна підготовленість фахівця як суб'єкта професійної діяльності містить у собі професійну складову (відповідні знання і вміння), наявність професійно важливих особистісних якостей соціального педагога, а також професійну соціалізованість.

Підготовленість майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності розглядається нами з позиції системного, особистісно-діяльнісного й суб'єктно-центристського підходів як сукупність закономірних, функціонально-пов'язаних компонентів, що складаю певну цілісну систему.

Без участі самої особистості, без її прагнення неможливо досягти високих результатів у професійній підготовленості й високого рівня суб'єктності в професійній діяльності. У зв'язку з цією основною внутрішньою умовою ефективної підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єктів професійної діяльності виступає сукупність взаємозалежних структурних компонентів.

Структура професійної підготовки соціального педагога як суб'єкта діяльності розкриває внутрішню організацію його процесу – мету, завдання, зміст основних ідей, організаційних форм і методів та відповідає за постійне

відтворення взаємодії між елементами даного процесу. Наявність означених компонентів свідчить про професійну підготовленість майбутніх фахівців як суб'єктів професійної діяльності.

При цьому, зауважує О. Карпенко, структура професійно-особистісного потенціалу соціального працівника включає такі обов'язкові компоненті: професійні знання, уміння, навички (кваліфікаційна характеристика); працездатність (психофізіологічний аспект); креативні здібності (творчість спеціаліста); готовність до співробітництва і взаємодії (комунікативність); ціннісно-мотиваційний аспект (морально-етичні орієнтири) [17, с. 69]. Розглядаючи питання структури професійно-особистісного потенціалу соціального працівника, автор доводить висновку про те, що перераховані особистісні якості, стани і властивості соціального працівника не є повним і вичерпаними.

Процес підготовки майбутнього фахівця соціномічної сфери як суб'єкта професійної діяльності гарантує встановлення перспективно-ретроспективних зв'язків між стандартом освіти й системою спеціальних завдань, які виконує студент у процесі професійної підготовки, забезпечує їхню наступність, сприяє досягненню єдності між цілями й результатами професійної освіти та успішному подоланню сцієнтистичних витрат і посиленню його компетентнісного потенціалу. Це обумовлює ефективну актуалізацію й розвиток суб'єктних властивостей майбутнього фахівця соціономічної сфери, сприяє доданню їм професійної значимості й особистісного смислу, приводить до перетворення процесу професійного навчання в ефективне джерело розвитку студента як суб'єкта освоєння, застосування й заповнення професійної компетентності.

У структурі підготовленості майбутнього фахівця соціономічної сфери (соціально педагога) як суб'єкта професійної діяльності відокремили такі компоненти [12].

Мотиваційно-смисловий компонент підготовленості майбутнього соціального педагога являє собою сукупність обставин, що визначають

спрямованість і розмір зусиль, застосованих для досягнення цілей саморозвитку, сприяють здійсненню функцій, що спонукають активність майбутнього фахівця у професійній діяльності, що визначають характер мети в майбутній професійній діяльності і регулюють ціннісні орієнтації та мотиви професійної діяльності й зумовлюють розвиток відповідної інтенції особистості, яка дозволяє визначити «потенційні можливості суб'єкта», а також визначити «потенціал руху суб'єкта» (за Ю.Забродіним).

Мотиваційно-смисловий компонент підготовленості відбиває ступінь прояву професійно-значущих мотивів і сенсів у структурі мотиваційної й смислової спрямованості особистості майбутнього соціального педагога, ставлення до змісту соціально-педагогічної діяльності й об'єкту її застосування.

Зазначений компонент відображає в майбутнього фахівця мотивацію до професійної діяльності, розуміння змісту цієї діяльності й свого місця в ній. Він забезпечує ініціацію й орієнтацію когнітивно-рефлексивного й операційно-технологічного компонентів професійної компетентності й обумовлює якість освіченості майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери (як характеристики результату, що досягається), містить спонукально-мотиваційні й ціннісно-смислові складові.

Спонукально-мотиваційні складові розуміються нами як система імпульсів (потреб, мотивів, інтересів, прагнень, цілей тощо), що надають професійної діяльності різну спрямованість: дійсну педагогічно-значущу (спонукають до повного втілення в предметі діяльності ознак створюваного продукту); часткову педагогічно-значущу (характеризуються прагненням втілити в предметі діяльності проміжні ознаки продукту); педагогічно-незначущу (самостійно не впливають на створення предмета діяльності, але можуть підсилити або послабити дію інших побудників).

Ціннісно-смислові складові містять систему регуляторів (ціннісних орієнтацій, ідеалів, відносин й т. ін.), виражених з метою професійно-педагогічної діяльності й різних рівнів, що відбивають, осмислення

педагогічної значущості результату (предмета) діяльності: дійсне осмислення педагогічної значущості результату (який відображається крізь призму системи ієрархічно взаємозалежних результатів, що досягаються в процесі індивідуальних дій, індивідуальній діяльності, спільно-розподільній діяльності); часткове осмислення педагогічної значимості результату (якому властива не диференційованість істотних характеристик, необхідних на подальших етапах діяльності); відсутність осмислення педагогічної значущості результату (для якого характерна мозаїчність і незв'язність складових частин).

Когнітивно-рефлексивний компонент підготовленості передбачає наявність об'єктивної оцінки своїх дій студентами у процесі цілеспрямованої професійної підготовки. Його можна розділити на дві частини: оцінка результатів перетворень і корегування одержаних результатів. Цей компонент розкриває сутність професійних цінностей та ідеалів, громадянської позиції й морально-естетичного кругозору майбутніх фахівців.

Когнітивний компонент відображає спеціальні професійні знання, що набув майбутній фахівець соціономічної сфери у процесі професійної підготовки. Це свого роду тезаурус, що включає всі основні поняття, терміни, факти, закономірності, без знання яких не можливе оволодіння професійною грамотністю й професійною культурою особистості.

Когнітивна складова компоненту являє собою сукупність науково-теоретичних знань про професійну діяльність взагалі й про роль соціально-педагогічної взаємодії в ній. Рівень розвитку когнітивної складової компоненту визначається повнотою, глибиною, системністю знань в галузі соціально-педагогічного знання.

У структурі професійної соціально-педагогічної діяльності нам уявляється важливим відокремлення такого аспекту, що визначав би рівень розвитку самооцінки, розуміння важливості психолого-педагогічного знання в процесі професійної діяльності, відповідальності за результати своєї

соціально-педагогічної діяльності, таким аспект можна виділити рефлексивний.

У дослідженнях В. Горшкової, В. Зінченко, Г. Ільїної, А. Соломатіної рефлексивність розуміється як одна з основних характеристик професійно-педагогічного спілкування. Важливість рефлексії в навчальному процесі відзначалося Л. Міщик, яка у зв'язку з цим наголошувала, що «говорячи про динаміку навчального процесу, остання реалізується шляхом рефлективно опосередкованого засвоєння цінностей у студентів» [25, с. 21].

Завдяки тому що розвиток суб'єктності – це процес внутрішній, судити про нього може передусім сам суб'єкт розвитку, суб'єкт діяльності. Оцінка результативності, конструктивності розвитку, саморозвитку здійснюється суб'єктом через самоспостереження, самоміркування, самоаналіз, тобто через рефлексію.

Рефлексія у педагогічному процесі – це процес і результат фіксування студентів (учасниками педагогічної взаємодії) стану свого розвитку, саморозвитку й причин цього.

Педагогічна рефлексія передбачає взаємовідображення, взаємооцінку учасників педагогічного процесу, взаємодії, яка відбулася, відображення викладачем стану розвитку студента й навпаки. Рефлексія в педагогічному процесі ЗВО – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії зі сформованою педагогічною освітньою ситуацією, з тим що становить цю ситуацію: викладачем, студентом, змістом, способами взаємодії, педагогічними технологіями, педагогічними засобами та умовами й т.д.

Рефлексивна складова когнітивно-рефлексивного компонента виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї професійно-педагогічної діяльності й рівень власного педагогічного розвитку; особистісних досягнень: сформованість таких важливих для соціального педагога якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво, упевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, передбачення, ініціативного, критичного й інноваційного

рефлексування й прогнозування результатів своєї діяльності, творчій уяві, а також професійно-педагогічних знань, умінь, навичок.

Соціально-творчий компонент підготовленості відбиває комплекс соціально-орієнтованих потреб майбутніх фахівців соціономічної сфери, їхніх соціальних взаємодій, а також характеризує освітнє середовище як складову широкого соціокультурного середовища життєдіяльності студента. Наявність креативної складової забезпечується творчою соціально-педагогічною діяльністю, зумовлює реалізацію професійно-орієнтованих самозмін.

Зазначений компонент зумовлюється як особливостями соціальної організації середовища життєдіяльності (макросоціальні умови), так і низкою специфічних факторів найлокальнішого освітнього середовища: специфікою функцій, віковим, статевим та іншим складом (мікросоціальні умови). Це насамперед характер спілкування суб'єктів освітнього процесу, «на тлі якого реалізуються групові потреби, виникають і вирішуються міжособистісні й групові конфлікти. У цьому процесі набувають виразного характеру приховані змістовні ситуації взаємодії між індивідами: змагання або таємне суперництво, товариська згуртованість або кругова порука, грубий тиск або свідома дисципліна» [2, с. 5].

Соціально-творчий компонент відображає основне навантаження щодо забезпечення можливостей задоволення й розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, у збереженні й поліпшенні самооцінки, у визнанні з боку суспільства, у самоактуалізації – тобто комплексу соціально орієнтованих потреб. Соціально-творчий компонент набуває властивості розвивального, коли в цілому відповідає психолого-педагогічному феномену, що В. Мухіною і В. Горяніною розуміється як «продуктивний стиль взаємодії», який «можна визначити як плідний спосіб контакту партнерів, що сприяє встановленню й продовженню відносин взаємної довіри, розкриттю особистісних потенціалів і досягненню ефективних результатів спільної діяльності» [27, с. 9].

Соціальний аспект визначеного компонента характеризується ступенем соціальної адаптації фахівця в суспільстві, наявністю передумов для всебічної й довгострокової активності в професійній діяльності, забезпечує систему співробітництва із суб'єктами соціуму з метою розширення кола взаємодії й накопичення соціального досвіду.

Творчий аспект – передбачає наявність у студента – майбутнього соціального педагога здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється унікальністю, оригінальністю й новизною, забезпечує творче ставлення й включеність у творчий пошук для реалізації задуму й ідеї, процес постійного подолання суперечностей, подолання себе для нового повного професійного розкриття своїх сил і здібностей. У цьому разі відбувається безперервне нарощування особистісного потенціалу через самозаперечення й самовизначення в результатах і процесі соціально-педагогічної діяльності. Також означений компонент характеризує стиль діяльності студента, що збігається з інтересом до навчальних предметів (технологій) і творчу самостійність, сприяє прояву творчої уяви.

Соціально-творчий компонент підготовленості забезпечує розвиток здібності виокремлювати своє «Я-Професійне» із навколишньої педагогічної дійсності, протиставляти себе як суб'єкта об'єктам свого впливу й рефлексувати свої дії, слова й думки. Професійна самосвідомість, з одного боку, забезпечує стійкість і інтенсивність педагогічної свідомості та мислення, з іншого – сприяє соціальній детермінації творчої педагогічної діяльності. Інакше кажучи, самосвідомість забезпечує внутрішню стійкість і наступність усвідомлення своїх переживань, станів, емоцій і, таким чином, підтримує стабільність і напруженість інтелекту особистості. Суб'єкт творчості зіставляє свої цілі, настанови, засоби з нормами й цінностями, які були привласнені ним і завдяки яким він став творчою особистістю, оскільки індивідуальна самосвідомість виступає й умовою свідомого розвитку творчих сил і здібностей особистості.

Соціально-творчий компонент підготовленості передбачає прогресивний варіант особистісної самореалізації, тобто творення особистістю себе в різних сферах: моральній, естетичній, правовій й ін., це безперервне особистісне нарощування через самозаперечення й самовизначення в процесі й результатах професійно-педагогічної діяльності.

Інтегративним показником відповідності вимогам, пропонованим до соціально-творчого компонента, служить переживання емоційного благополуччя всіма суб'єктами освітнього процесу, що виступає як необхідна умова їх ефективного особистісного розвитку майбутнього соціального педагога.

Операційно-технологічний компонент підготовленості студента – соціального педагога виступає системою наукових знань, умінь і навичок, відносин і досвіду творчої діяльності. Він відображає об'єм того, чим оволодіває майбутній фахівець в процесі підготовки, а також те, що повинне бути в нього сформоване й розвинене, до чого він повинні бути підготовлений як фахівець, визначає особливості професійного мислення, умінь и навичок вирішення професійних завдань та індивідуального стилю діяльності. На цей компонент впливають потреби особистості, які виступають об'єктивним фактором визначення самого змісту, власна позиція людини.

Відтак, операційно-технологічний компонент підготовленості студента – соціального педагога виступає як сукупність умінь і навичок практичного використання у процесі практико-діяльнісного навчання та форм продуктивної діяльності і розуміється нами як певний новотвір особистості, що інтегрує всі види спеціально-професійних технологічних операцій, що виконуються на високому професійному рівні.

Зміст операційно-технологічного компонента передбачає два рівні. Організаційний рівень включає процеси (навчальна, наукова, методична, виховна, кадрова робота); і процедури (планування якості; розробка й реалізація програм забезпечення якості; документування процесу підготовки

фахівців; оцінка суб'єктів освітнього процесу; самообстеження). На особистісному рівні – передбачають методи формування й розвитку суб'єктної позиції учасників освітнього процесу, що забезпечує їх активність в освітньому процесі, спонукає до безперервного самовдосконалення, сприяє самореалізації й досягненню кінцевої мети – необхідної якості підготовки студентів. Також формується потреба в авторських висловлюваннях як узагальнена характеристика суб'єктності студента у навчальному процесі та генеруванні власних соціально-педагогічних технологій як узагальнена характеристика суб'єктності у практичній діяльності.

Отже, розглянутий компонент вимагає з боку майбутнього фахівця реальної дії, учинку, поведінкового акту, застосування соціальної й професійної норм, вироблення професійної звички.

Процес підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта професійної діяльності має інтегративну властивість, яка об'єднує в собі всі перераховані вище компоненти, характеризуючи оптимізацію процесу підготовки означених фахівців.

Відтак, визначення компонентів підготовленості майбутнього фахівця соціономічної сфери (соціального педагога) дозволяє підійти до визначення педагогічних умов підготовки означених фахівців.

Під педагогічними умовами підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності ми розуміємо сукупність форм, методів, педагогічних прийомів, що сприятимуть формуванню компонентів цієї підготовленості і врахування яких є необхідним для прояву суб'єктності у професійній діяльності.

Розвиток суб'єктної діяльності у цьому контексті можна інтерпретувати як процес удосконалення, зміни стану, ступеня якості психологічної, теоретичної й практичної діяльності, що забезпечується низкою педагогічних умов: наявність стійкої мотивації до вияву власної позиції у професійній діяльності [11]; забезпечення інтегративних знань, вмінь і навичок у майбутніх фахівців соціономічної сфери щодо реалізації

суб'єктності у професійній діяльності[35]; встановлення міжпредметних зв'язків між дисциплінами професійно-орієнтованої підготовки [10].

До визначених педагогічних умов процесу підготовки майбутнього фахівці соціономічної сфери (соціального педагога) як суб'єкта професійної діяльності були розроблені вимоги, що мають забезпечити продуктивність означеного процесу.

Першу педагогічна умова ми розглядаємо як сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що обумовлюють успішність протікання процесу підготовки студента – соціального педагога сфери як суб'єкта професійної діяльності. До об'єктивних факторів ми відносимо цільову, організаційно змістовну, методичну забезпеченість освітнього процесу. До суб'єктивних факторів ми зараховуємо рівень сформованості суб'єктної діяльності у майбутнього фахівця.

До першої умови яка, за нашим визначенням, має соціально-особистісну спрямованість, віднесено такі вимоги: вивчення й урахування об'єктивних і суб'єктивних факторів, що впливають на процес підготовки студента як суб'єкта професійної діяльності; орієнтація професійної підготовки фахівця соціальної сфери, з одного боку, на соціально-значущу цінність соціально-педагогічної діяльності, а з іншого – на розвиток їхньої творчої індивідуальності; формування мотиваційно-ціннісного ставлення студента до професійної діяльності, що становить зміст гуманістичної спрямованості його особистості; розвиток особистості майбутнього фахівця в освітньому процесі на підставі моделі особистості, що орієнтує освітній процес на перетворення пізнавальної, емоційно-вольової і дієво-практичної сфери особистості відповідно до ідеалу освіченості; активізація, осмислення й збагачення суб'єктного (особистого) досвіду професійної діяльності студентам;використання (посилення) потенціалу соціального середовища університету в контексті побудови розвивального освітнього простору.

Друга педагогічна умова – розглядається як процес і результат взаємодії елементів навчально-виховного процесу, які вступають у

взаємозв'язок й утворюють нову цілісність, що має властивість системності. Забезпечення інтегративних знань, умінь і навичок у майбутнього соціального педагога здійснюється через інтеграцію різних видів діяльності в процесі теоретичного і практичного навчання, максимально наближеного за змістом до умов професійної діяльності.

Означена умова, що має предметно-змістову спрямованість, забезпечує: оновлення змісту підготовки фахівця – соціономічної сфери, що розкриває теоретико-практичні засади суб'єктності професійної діяльності; програмно-методичну забезпеченість процесу підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта професійної діяльності; поглиблення змісту професійної освіти з урахуванням соціальних, культурних та економічних змін у суспільстві.

Третя умова розглядається як координація між навчальними програмами і планами навчальної і організаційно-методичної роботи з професійної підготовки студента ЗВО, зокрема майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Отже,означена умова має професійно-діяльнісну спрямованість, до неї ставилися вимоги щодо: накопичення й організації конструктивної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на різних етапах професійної підготовки; реалізації особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, спрямованих на розвиток суб'єктності в майбутнього соціального педагога; залучення студента до науково-пошукової та науково-дослідної діяльності на різних етапах професійної підготовки.

Взаємодія цих трьох умов розглядається як цілісне явище, реалізація яких сприятимуть ефективній підготовленості майбутніх фахівців як суб'єктів професійної діяльності.

Вихідними принципами підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності у ЗВО були визначені дві групи принципів. До групи організаційних принципів нами були віднесені принципи діалогічності та проблемності; комплексної й гетерогенної

організації освітнього процесу; орієнтації на актуалізуючий потенціал освітнього процесу; організація персонально адекватного процесу. До групи методичних принципів нами були віднесені принципи: мисленнєвих образів; партнерських взаємовідносин та коативності.

Реалізація означених умов здійснюється в три етапи пропедевтичний, діяльнісно-перетворюючий та інтеграційний.

Пропедевтичний етап, спрямований на формування стійкої мотивації до вияву власної позиції суб'єктивності у професійній діяльності – фактично відбувалася реалізація першої умови. Цей етап був побудований на засадах мотиваційного програмно-цільового управління діяльності соціального педагога І. Шалаєва, яка зумовлювала ефективності впливу викладача на студента в умовах навчально-виховного процесу. Використання методу розвитку мисленнєвих образів, принципу коактивності, ритуалізації діяльності, ігрових форм навчання, спонукання до активності забезпечувало формування мотиваційно-смислового компонента підготовленості майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності.

Протягом діяльнісно-перетворювальному етапу формулюється когнітивно-рефлексивний та операційно-технологічний компоненти підготовленості. Метою цього етапу розвиток здібності щодо виявлення характеристик суб'єктної діяльності; потреби в соціально-педагогічних знаннях; вміння рефлексувати власну суб'єктну діяльність у ситуації вирішення соціально-педагогічної проблеми; уміння будувати соціальну перспективу конкретної соціально-педагогічної стратегії і тактики у професійній діяльності; усвідомлення особистісного сенсу власної професійної діяльності, розвиток позитивної самосвідомості на основі формування адекватної самооцінки. На цьому етапі роботи використовують активні рефлексивні методи навчання майбутніх соціальних педагогів суб'єктної діяльності. Провідним у реалізації зазначеної мети метод розвитку рефлексії в комплексі з методами розвитку асоціацій та художньої репрезентації образів, що сприяє розвитку в майбутніх фахівців напряму

думок у процесі творчої діяльності й передбачає актуалізацію художніх компонентів сприйняття світу (формування певного ставлення майбутніх фахівців до клієнтів групи ризику: маргіналів, девіантів, різних асоціальних явищ і процесів тощо). Завдяки зазначеним формам навчання, шляхом перетворення традиційної діяльності в суб'єктну, здійснювалося забезпечення інтегративних знань, умінь і навичок з реалізації суб'єктності у професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів, формувалися когнітивно-рефлексивний та операційно-технологічний компоненти. На це були розраховані і завдання соціально-педагогічного моделювання та проектування, що перетворювали реальні ситуації професійної діяльності в ідеальні форми (моделі, проекти) за власним бажанням студента, особливостей його суб'єктних характеристик, його потенційних можливостей і власного (суб'єктного) розуміння соціально-педагогічної ситуації. На цьому етапі реалізується друга педагогічна умова – забезпечення інтегративних знань, умінь і навичок у майбутнього студента щодо реалізації суб'єктності у професійній діяльності.

Третій інтегративний етап підготовки виконує провідну освітню мету процесу підготовки студентів – встановлення міжпредметних зв'язків між дисциплінами професійно-орієнтованої (професійної і практичної) підготовки. Тільки після формування мотиваційно-смислового, когнітивно-рефлексивного та операційно-технологічних компоненти підготовленості ми маємо можливість перейти до формування соціально-творчого компоненту означеної підготовленості студентів – майбутніх фахівців соціономічної сфери. Метою зазначеного етапу є формування здібності до самопроектування власної професійної діяльності; визначення найбільш ефективних стратегій професійно-особистісного саморозвитку, мобілізації внутрішніх ресурсів у напрямі підвищення їх функціональних можливостей. На цьому етапі реалізується третя педагогічна умова підготовки майбутніх фахівців.

Упровадження педагогічних умов підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери здійснюється на основі активних й активно-рефлексивних методів навчання: тренінгових занять, командно-рольових ігор, виконання самостійних дослідних занять, індивідуально-дослідних проектів, дискусій та ін.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження дозволило визначити організаційно-методичні засади формування підготовленості майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Проблема определения субъекта в психологии. Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. Москва: МПСИ; Воронеж Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. С.36–53.
2. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе. Москва, 1989. 94с.
3. Бабочкин П.Н. Студент как субъект учебно-воспитательного процесса в вузе / *Знание. Понимание. Умение*: электронный журнал. 2007. №1.
4. Богданов И.В. Локальная образовательная система: опыт проектирования, становления и развития. Тольятти : Пеленг, 1996. 85с.
5. Богданова І. М. Особистість фахівця соціономічної сфери: теорія і практика. Формування особистості фахівців соціономічної сфери : стратегія і тактика: моногр. / колектив авторів. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2017. С. 6–41.
6. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала : сб. науч. тр. Москва : Институт психологии АН СССР, 1991. С.3–16.
7. Бутаев В.Б. Субъект деятельности в информационном обществе : дисс. …кан. филос. наук : 09.00.11. Москва, 2003.135с.

8. Ваньков А.Б. Структура и уровни сформированности субъектности будущего педагога в учебно-профессиональной деятельности. *Сборник научных трудов преподавателей и аспирантов ТГПУ имени Л.Н. Толстого*. Тула: изд-во ТГПУ, 2005. Вип.8. С.12–15.
9. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 207с.
10. Віцукаєва К.М. Встановлення міжпредметних зв'язків між дисциплінами професійно-орієнтованої підготовки майбутнього соціального педагога. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : *Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. Випуск 26(36) / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. С. 81–85.
11. Віцукаєва К.М. Наявність стійкої мотивації до вияву власної позиції – педагогічна умова підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності *Nowoczesnaedukacja : filozofia, innowacja, doświadczenie.* Nr 1. Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności P. 155–159.
12. Віцукаєва К.М. Структура підготовки соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : зб. наук. пр. Херсонського національного технічного університету. Херсон, 2011. Вип.1(4). С. 254–261.
13. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога :дисс. … канд. психол. Наук: 19.00.07 . Москва, 1992. 157с.
14. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. … д-ра псих. наук : 19.00.07. Москва, 1998.50с.
15. Волянюк Н.Ю. Профессиональное развитие субъекта действия. *Физическое воспитание студентов творческих специальностей.* 2003.№2. С.37–47.
16. Иванова С.П. Акмеологическая концепция формирования образовательной среды подготовки специалистов: автореф. дис. д-ра пед.

наук: спец. 19.00.13. Москва, 2008. 34с.

17. Карпенко О.Г. Вступ до спеціальності «Соціальна робота»:Навчально-методичний посібник. Київ, 2008. 44с.
18. Карпенко О.Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університецької освіти: автореф. дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2008. 44с.
19. Карпов А.В. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. Тверь : Твер. гос.ун-т, 2006.448с.
20. Кічук Н.В. Підготовленість фахівця до професійної рефлексії у діяльності як параметр його конкурентоздатності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.* Вип.3(128). Одеса,2019. С. 15–19.
21. Климова Е.К. Становление субъекта профессиональной деятельности в ходе практико-ориентированного обучения. *Успехи современного естествознания.*2008. №7. С.84.
22. Кузьмина Н.В. Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель: Изд-во Гомельского гос. университета, 1996. 57с.
23. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. Москва: МПСИ : Флинта, 1998. 200с.
24. Міщик Л.І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.05. Київ, 1997. 37с.
25. Міщик Л.І. Теоретичні засади підготовки соціального педагога до соціально-педагогічної діяльності. Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя: зб. наук. пр. Серія *«Психолого-педагогічні науки»*/ за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2009.№6. Ч.1.С.18–21.
26. Мухаметзянова Ф.Г. Субъектность студента высшего педагогического ученого заведения (теория и практика): дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01., 19.00.07. Киров, 2002.512с.

27. Мухина В.С., Горягина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт ИРЛ РАО: *матер. международной науч.-практ. конф. «Воспитание и развитие личности»*/ под ред. В.А. Горягиной. Москва, 1997. С.4–12.
28. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: [монографія] / за ред. Н.Г.Ничкало. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 424с.
29. Сахарчун Е.И. Коллективный субъект образовательного процесса как фактор управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: дисс. …д-ра пед. наук :13.00.08. Волгоград, 2004. 300 с.
30. Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта. Смоленск: Универсум, 2003.311с.
31. Сластенин В.А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности. Москва: МГПУ, 1995.440с.
32. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъектной реальности. Москва: *Школьная пресса*, 2000. 421с.
33. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: [монографія]. Луганськ: Альма-матер, 2006. 320с.
34. Ясвин В.А. Образовательная середа: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл. 2001. 365с.
35. Vitsukaeva K.M. Providing integrative knowledge, skillsandhabitsof future social pedagogue with respect to the implementation of subjectivity in professional activity. *This international yearbook, as a periodical, uncludes the scientific papers of Israeli and Ukrainian scholars on the problems of contemporary psychological sciences.* Ariel. Issue № 5/ Ariel University Center of Samaria. Ariel, Israel, 2014.P. 472–478.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Людмила Колбіна

Вступ. Проблема інклюзивної освіти в сучасному світі набуває особливості з огляду на те, що інтегрування осіб з особливими освітніми потребами в соціальному просторі є сьогодні надзвичайно актуальним. Недостатньо розробленість цієї проблеми, збільшення кількості таких дітей, котрі не мають змоги отримувати соціально-педагогічну та психолого-педагогічну підтримку, корекційно-реабілітаційну допомогу, недостатній рівень культури та освіченості батьків, незадовільне навчально-методичне забезпечення, зумовлюють переосмислення суспільством своє ставлення до осіб з особливими освітніми потребами.

Розвиток суспільства детермінує повагу до людського розмаїття встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, перш за все – осіб з обмеженими можливостями здоров’я. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх». В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти.

Поняття «інклюзія» було введено в теорію і політику сучасної освіти завдяки роботам М. Уілл, яка запропонувала змінити принцип організації навчання дітей з особливими освітніми потребами, звернувши увагу на труднощі в навчанні. М. Уілл запропонувала в загальній освіті об’єднати спеціальні програми із загальноосвітніми для забезпечення виконання індивідуальних освітніх планів, заснованих на індивідуальних освітніх потребах.

Забезпечення сприятливих умов на освіту дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітніх навчальних закладах, отримання вищої освіти та можливості участі у трудовій діяльності є необхідною умовою розвитку демократичного цивілізованого суспільства. Навчальний заклад має навчати всіх дітей жити і працювати разом і не лише толерантно сприймати, а й цінувати відмінності етнічного, мовного, культурного, духовного, соціального характеру, а також сенсорно-фізичні та соціально-емоційні здібності кожної окремої особистості. Тому напрям інклюзія – це не лише організаційно-управлінська зміна, але й нова філософія та світоглядні орієнтири сучасної освіти.

Розглядаючи сучасні матеріали досліджень науковці, виявили, що інклюзія створює сприятливі умови для рівної участі дітей з особливими потребами (фізичними, психічними, соціальними, емоційними) в загальній системі освіти, для індивідуального вибору та отримання спеціальних послуг, а також адаптації, реабілітації та соціалізації тих, хто цього потребує. Спеціальній освіті сьогодні необхідні зміни і модифікація змісту, структури, якості, технології, підходах і стратегій у контексті інклюзивної освіти з урахуванням потреб усіх дітей котрі прагнуть навчатися.

Певним стимулом для розвитку освітньої інклюзії стало поширення інформації, теоретичних напрацювань, ідей, практики та досвіду, що мали місце у зарубіжних та пострадянських країнах як серед фахівців-професіоналів, так і серед батьків та представників громадськості. Відповідно постала потреба дослідження і вивчення потенціалів та ресурсів залучення осіб з особливими освітніми потребами в систему загальної освіти. Необхідність теоретико-практичних напрацювань зумовлена логікою розвитку соціально-педагогічних знань, що передбачає необхідність зміни педагогічних систем, які в комплексі забезпечують процеси соціалізації, інкультурації та самореалізації особистості; особливостями соціокультурної ситуації, що неповністю вирішує соціокультурні та особистісні проблеми осіб з порушеннями психофізичного розвитку, та яка потребує пошуку

найефективніших шляхів та засобів вирішення; протиріччям між соціалізуючим, самореалізаційним та реабілітаційним потенціалом загальної освіти і рівнем їхнього теоретичного осмислення, а також реалізації в соціально-педагогічній практиці.

На сучасному етапі ідея освітньої інклюзії набуває змістовного значення і перетворюється на важливу проблему сучасних досліджень. Вона поєднує в собі поняття комплексності, предметності, системності та визначається науковцями і фахівцями-практиками як модель організації процесу спеціальної освіти в умовах загальноосвітньої школи. На початку XXI століття практика педагогічної діяльності на інклюзивній основі набуває певного розвитку, оскільки на думку багатьох учених найвищим щаблем інтеграційних процесів в освітньому просторі є інклюзивна освіта, що нині визначається як найпопулярніший і найважливіший інноваційний освітній рух. Зважаючи на реформування сучасної освітньої галузі, ця проблема набуває сьогодні особливої ваги та актуальності.

За умови цілеспрямованої системної соціально-педагогічної діяльності в умовах сім'ї, можливим є не тільки підвищення рівня розвитку дитини та її соціальної активності, але й нівелювання негативних переживань батьків, формування оптимістичних установок стосовно майбутнього дітей з особливими освітніми потребами та їх сімей.

Система соціально-педагогічної допомоги цій категорії сімей повинна бути спрямована на розвиток її власних ресурсів й ініціативи, оскільки тільки перетворення родини в активного суб'єкта соціально-педагогічної діяльності є вирішальним чинником ефективності процесів реабілітації, соціалізації дитини та її інтеграції у суспільство.

Основним завданням соціальної роботи з дітьми у яких є особливі освітні потреби, є об'єднання зусиль, як державних органів, так і суспільних ініціатив батьків, родичів, друзів, фахівців спеціальної освіти, соціальних працівників, педагогів, психологів для найбільш повного задоволення потреб даної категорії населення та інтеграції таких дітей у суспільство. Значним

мінусом у роботі з даною категорією населення є, те що проблема ще недостатньою вивчена та й те, що їх матеріальне забезпечення, соціальний та моральний захист на надзвичайно низькому рівні. Колосальну роль на людей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами відіграє суспільство у цілому, а саме не сприйняття їх, як повноцінних індивідів. Важливу роль відіграють провідні спеціалісти різноманітних соціальних служб, як і на державному так і місцевих рівнях. Вони мають працювати не лише у сфері консультування та профілактики, а й сприяти зміні суспільної позиції стосовно людей з особливими потребами.

Огляд останніх публікацій за темою. Питанню навчання та виховання дітей з особливими потребами приділяли увагу численні фахівці в галузі соціальної, корекційної, спеціальної педагогіки та дефектології: Л. Аксьонова, В. Бондар, Є. Бондаренко, М. Веденіна, М. Власова, О. Глоба, В. Григоренко, П. Горностай, Г. Іващенко, Б. Пузанов, О. Усанов. В Україні окремі аспекти проблеми інтегрованого навчання з дітьми яки мають вади висвітлюються у працях А. Колупаєвої, М. Сварника, В. Синьова, Г Соколова, Н. Софій, М. Шеремет, В. Тарасун, О. Таранченко, А. Шевцова та інші. Більшість учених вказують на необхідність упровадження нових форм освіти, які б сприяли інтеграції людей з особливими потребами у суспільство. Серед них особливої уваги заслуговує інклюзивна освіта.

Актуальним питанням розбудови інклюзивної форми освіти на сучасному етапі є підготовка соціальних педагогів, зокрема шкільних, до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах інклюзивної освіти. Теоретичні положення, які розкривають соціально-педагогічні закономірності формування особистості дитини з особливими освітніми потребами та соціально-педагогічні підходи до роботи з нею, представлено в працях І. Звєрєвої, А. Капської, В. Ляшенка, В. Тесленка, С. Харченка та інші. Водночас всебічний аналіз наукових джерел свідчить, що проблеми життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами пов’язані здебільшого з їхньою реабілітацією та навчально-

виховною діяльністю в межах спеціальних закладів (В. Бондар, А. Висоцька, В. Засенко, В. Золотоверх, Н. Кравець та інші). Значно менше досліджень присвячено вивченню питань соціальної роботи з батьками дітьми з особливими потребами. З огляду на це, метою є дослідження основних аспектів цієї роботи з батьками, які виховують дітей особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах інклюзивного типу.

Дослідженню соціальної інклюзії, виділенню найважливіших ознак цього процесу та стану присвячені роботи таких учених, як Ф. Бородкіна, І. Звєрєвої, А. Капської, І. Ларінової, Н. Ловцова, Л. Корель, Д. Мохова, Н. Тихонова, П. Романова, Л. Солдатової, В. Шмідт та інші. Саме ці вченні вважали що соціальна робота в сфері інклюзивної освіти полягає в створенні тих умов освітнього процесу, за яких дитина з особливими освітніми потребами зможе отримувати базові знання, вміння та навички, навички соціальної взаємодії та зворотного зв'язку; буде отримувати психологічну, соціально-педагогічну, а за потреби і юридичну допомогу для забезпечення своїх потреб.

Мета дослідження: Теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати соціальну роботу в інклюзивних закладах з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінностей людської багатоманітності відмінностей між людьми, виключає будь яку дискримінацію та відображає одну з головних ознак демократичного суспільства і мають рівні права тому також заслуговують на отримання освіти та допомоги соціальних працівників і спеціальних педагогів не зважаючи на особливості розвитку.

Наукові розробки проблеми інклюзивного навчання з'явилися у науковій літературі приблизно в середині 80-х років минулого століття. Де було доведено, що розвиток дитини у спеціальних закладах відбувається у вузькому, обмеженому колі колективу, у маленькому замкненому світі, де все пристосовано саме для дітей з обмеженими можливостями. Унаслідок

штучної ізоляції дітей, відриву від сім'ї, ровесників формується особистість, невпевнена у собі, власних силах і можливостях.

У підручнику М Швед з основ інклюзивної освіти, зазначено, що інклюзивне навчання – це «процес взаємодії учителя загальноосвітньої та вчителя спеціальної школи, учнів з особливими потребами з їхніми однолітками з типовим розвитком, який стимулює й організовує активну навчально-пізнавальну діяльність на уроці з метою засвоєння знань, умінь, навичок, розвитку всебічної вихованості особистості тощо» [23, с. 274]. Цією ж авторкою зазначається, що концепція інклюзивної освіти полягає у відображенні в освітньому процесі головної гуманітарної і демократичної позиції – всі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним не тільки для дітей з особливими освітніми потребами, але й для дітей з типовим рівнем розвитку, а також для членів їхніх родин та суспільства загалом. Адже взаємодія з іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє фізичному, мовному, когнітивному, емоційному та соціальному розвиткові дітей з обмеженими можливостями здоров'я, оскільки діти з типовим розвитком демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими потребами і мотивують їх цілеспрямовано застосовувати набуті нові знання і сформовані уміння і навики. Така взаємодія сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків, завдяки яким діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, стають чуйними, емфатичними, добрішими, готовими до співчуття і допомоги [23, с. 14].

Звідси слідує, що мета інклюзивного закладу освіти полягає у надані всім дітям можливості більш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, формуванні поваги до людей фізично та інтелектуально неповносправних, а також у надані в першу чергу консультативної допомоги батькам, які виховують дитину з особливими освітніми потребами.

В рамках даної проблеми, окрім понять, що стосується специфіки соціальної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами,

доцільно розглянути одне з провідних понять наукового дослідження – це поняття «діти з особливими потребами», а вже далі розкрити сутність поняття «діти з особливими освітніми потребами».

Отже, діти з особливими потребами – це «категорія дітей, які мають відхилення у розвитку, що суттєво впливає на їх життєдіяльність. До дітей з особливими потребами відносяться: розумово відсталі (із стійким психічним недорозвиненням), діти із затримкою психічного розвитку, тимчасовим відставанням у розвитку психіки в цілому або її окремих функцій, діти з порушенням мови, діти з порушенням зору, діти з порушенням опорно-рухового апарату, діти з комплексними дефектами» [16, с. 139].

Що стосується визначення «діти з особливими освітніми потребами», необхідно зазначити те, що це поняття є ширшим на відміну від попереднього про що нам твердить Н. Сабат. Автор пояснює, що дане поняття широко охоплює всіх дітей, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятих норм [11]. Цей термін вперше був використаний у доповіді голови Комітету з питань освіти дітей та молоді з інвалідністю Мері Уорнок у Великій Британії в 1978 році. А вже після виступу цей термін почали використовувати і для категорії інших дітей.

Перші спроби впровадження інклюзивного навчання були здійсненні в середині 60-х років XX століття у США у зв'язку з реалізацією проекту під назвою «Головний старт» – широкої освітньої та медичної програми для дошкільнят та їхніх батьків. В 1972 р. до класів, що працювали за програмою «Головний старт», почали залучати дітей з особливими потребами. Це була перша масова спроба створення інклюзивних класів (де разом навчаються всі діти, незалежно від їхніх можливостей, здібностей, соціального та економічного стану, походження тощо), яка знайшла широкий відгук і підтримку громадськості. В 1975 р. Конгрес США прийняв важливий законопроект, згідно з яким для «безкоштовної, відповідної громадської освіти» дітей з особливими потребами могли використовуватися федеральні кошти. В цьому законі зроблено наголос на тому, що родини цих дітей

повинні входити у систему їхньої освіти [6, с. 328], наша країна також поступово крокує до такої освітньої системи. Діти з проблемами у розвитку можуть відвідувати дитячі садки і початкові школи, а також брати участь у громадських заходах. Старші діти можуть навчатися у професійних училищах, школах, коледжах. Завдяки такому підходові у старшому віці діти з особливими потребами мають змогу працювати, сплачувати податки і користуватися всіма правами, які надає людям суспільство [10, с. 348].

Відповідно до Конвенції ООН «Про права дитини» (1991 р.) в Україні посилилася увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема зазначено, що «… всі діти мають право на освіту, і, як наслідок цього, право на прогрес». Наше демократичне суспільство підтримує право кожної дитини, незважаючи на особливості психофізичного розвитку, розвивати властивий їй особистісний потенціал у галузі освіти та гарантує право кожного громадянина на активну участь у житті цього суспільства. Згідно з цією тезою, характерною особливістю сучасного українського суспільства є реконструювання системи освіти га гуманістичних, демократичних засадах, створення альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм і методів навчання дітей відповідно до їхніх освітніх потреб. У зв’язку з вищезазначеним авторкою (М Швед [23]) було виокремлено два основоположні принципи: залишити дитину з особливими потребами в сім’ї і в суспільстві (коли це можливо) і сприяти природному процесу її соціалізації; розробити та апробувати додаткові моделі спеціальної освіти та надати можливість батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку вибирати форми і види майбутньої освіти їхніх дітей.

У свою чергу не можливо не погодитися із зарубіжними вченими такими як Р. Даніелс та К. Стаффорд у тому, що «залучення дає можливість дітям з вадами взаємодіяти зі звичайними дітьми, спостерігати за ними, наслідувати їх. Інакше кажучи, діти-інваліди можуть отримувати такий соціальний досвід, як і їхні здорові товариші. Спілкування з людьми з

обмеженими можливостями корисне і для звичайних дітей, їхніх сімей, учителів та місцевої громади» [2].

Сучасна інтернатна модель, що прийнята в нашій державі, вже не являється єдиним і обов'язковим типом закладу, в якому діти з особливостями розвитку навчаються ізольовано від соціуму. У батьків та учнів з'явилася можливість вибору різних форм навчання: індивідуальне в домашніх умовах, у спеціальній школі, школі-інтернаті, навчально-реабілітаційному центрі, спеціальному класі при загальноосвітній школі, дитсадку-школі. Незважаючи на наявність певної нормативно-правової бази, робота з впровадження інклюзивного навчання в Україні проводиться переважно за ініціативи громадських організацій з залученням Фонду соціальних інвестицій. Таким чином, технології соціально-педагогічної діяльності закладів інклюзивних освіти в Україні перебувають практично на стадії формування. При спробах їх створення, фахівці виходять з розуміння, що кожен навчальний заклад має самобутні умови для організації власної технології соціально-педагогічної роботи. Прикладом можуть слугувати технології інклюзивного навчання дітей з особливими потребами дошкільного і молодшого шкільного віку, де застосовані соціальні послуги, переважно реабілітаційного і корекційного напрямку, без комплексного розв’язання проблем соціального розвитку таких осіб [4, с.10].

Взагалі, якщо проаналізувати науково-методичну літературу з обраної теми, необхідно зазначити, що на сучасному етапі розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами пріоритетного значення набуває створення інклюзивного освітнього середовища. У якому всі діти навчаються разом у системі масової освіти за загальноосвітніми навчальними програмами, що пристосовані до потреб такої дитини.

Необхідними умовами формування інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах на думку В. Синьова є: визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту й особистості

окремих дітей; адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини у процесі навчання у класі; використання різних варіантів об'єднання дітей у групи; налагодження співробітництва та підтримки серед учнів класу; використання широкого спектру занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку дитини [12, с. 31].

Отже, мета інклюзивного освітнього середовища полягає у тому, щоб орієнтуватися на розвиток особистості та відповідати запитам соціального оточення і сподіванням людини.

Слушною є думка А. Колупаєвої, яка зазначила, що освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, коли матиме ряд ознак. Спланований і організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; наявність сприятливого соціального та емоційного клімату; створені умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [7, с. 117].

В інклюзивному освітньому середовищі всі діти здатні досягати успіху. На основі всебічного аналізу літератури з цього питання можна виокремити деякі переваги для дітей з особливими освітніми потребами: в інклюзивному середовищі діти з особливими освітніми потребами демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з дітьми, які мають типовий розвиток; в інклюзивному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички таких дітей; діти з особливими освітніми потребами навчаються за складнішою й глибшою навчальною програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок протікає ефективніше, а академічні досягнення покращуються; посилюється соціальне сприйняття дітей з особливими освітніми потребами завдяки методиці навчання в інклюзивних закладах (завдяки формі групової роботи). Як відомо, що працюючи в малих групах, діти навчаються бачити людину, а не її ваду, та починають усвідомлювати, що між ними та дітьми з особливими

потребами є багато спільного; дружні стосунки між дітьми з обмеженими можливостями та іншими, що таких обмежень не мають, зазвичай частіше розвиваються в інклюзивному середовищі тощо.

Важливою є думка Н. Дементьєвої, Г. Багаєвої та Т. Ісаєвої, які стверджують, що діти без обмежених можливостей можуть підвищувати самооцінку та закріплювати знання навчального змісту, виступаючи наставниками для інших. Також вони мають нагоду опанувати додаткові вміння, наприклад, навчитися читати шрифт Брайля чи спілкуватися мовою глухонімих. Навчання цих умінь може відбуватися у ситуації, коли всі учасники процесу усвідомлюють їхню важливість і можуть застосовувати на практиці. Крім того, володіння ними надає можливість для особистісного зростання, якої часто позбавлені діти, що не мали нагоди навчатися поруч з тими, хто має відмінні здібності [1, с. 33].

Кожна дитина без винятку неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Розбудова незалежної Української держави спонукала до нового бачення розвитку її інтелектуального потенціалу, прискорила зміни в суспільному житті. Про що йдеться мова в концепції Нової української школи. Її місія полягає у допомозі, розкриті та розвитку таланів кожної дитини, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних групах, класах навчальних закладів.

За даними різних вітчизняних та зарубіжних наукових джерел у соціальній сфері сучасного світу, виділяють такі підходи організації соціальної та освітньої діяльності дітей, які мають особливі потреби: інтеграція, та інклюзія. Саме важливість інклюзивної освіти пов’язана з тим, що кількість дітей, які потребують корекційного навчання, постійно зростає.

За визначенням М. Швед, інклюзія – це «процес збільшення участі всіх громадян у соціумі, і насамперед тих, що мають особливості фізичного та психологічного розвитку» тощо [23, с. 273]. За цим же автором, інклюзивна освіта визначається, як «створення нового освітнього середовища відповідно

до потреб і можливостей кожного учня, незалежно від його психофізичного розвитку, а також застосування методів навчання, в основі яких – особистісно зорієнтований підхід до кожної дитини з урахуванням всіх її індивідуальних особливостей: здібностей, відмінностей у розвиткові, типів темпераменту тощо» [23, с. 274].

Дослідження А. Капської, доводять, що розвиток людини потребує надання їй можливостей для навчання та самовдосконалення, творчого інтелектуального зростання особистості, вибору дітьми і дорослими такого життя, яке вони цінують і яке заслуговує на підтримку незважаючи на свій стан здоров'я. Причетність та участь – наявність підтримки у прийнятті рішень, що стосуються кожного особисто, в питаннях сім'ї та життя в суспільстві дуже важлива. Це означає, що молоді люди приймають рішення самостійно, можуть контролювати послуги, які їм надаються; батьки беруть участь у прийнятті рішень щодо вибору школи та у вирішені інших питань, що впливають на життя їхніх дітей; громадяни залучаються до участі у прийнятті рішень щодо політики та участі у політичному житті суспільства тощо [15, с. 15]. Тому мета соціальної роботи навчити дітей з особливими освітніми потребами та їх батьків бути самостійними та приймати правильні рішення.

Соціальна робота в інклюзивному середовищі з'явилась, як результат переходу суспільства до соціальної політики, яка базується на соціальній моделі інвалідності. Фактично це процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах, спрямований на утвердження соціальної рівності. Це забезпечення таких умов, за яких усі діти й дорослі могли б брати участь у житті суспільства як рівноправні його члени, яких поважають і які роблять свій внесок у суспільний розвиток. Соціальна інклюзія відображає активний і спрямований на розвиток людини підхід до суспільного добробуту, що передбачає не просто ліквідацію бар'єрів чи ризиків, а дещо більше: зміну концепції інклюзивної освіти [5, с.142].

Аналізуючи поняття «інклюзія» та «інклюзивна освіта», справедливо зробити такий висновок, що інклюзія – це не науковий термін, яким послуговуються для вирішення абстрактних проблем, а насамперед це перший крок до того, щоб дитина з особливими освітніми потребами могла стати частиною соціуму, а інклюзивна освіта – це освітня технологія, яка передбачає навчання і виховання дітей з особливими потребами у звичайному закладі освіти, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності освітнього процесу.

У свій час дослідниці І. Звєрєва та Г. Лактіонова зазначили, що соціальна робота в інклюзії охоплює широкий спектр стратегій, ресурсів, орієнтованих на ті групи населення, які перебувають у несприятливому становищі. Також ними було проаналізовано Концепції соціальної інклюзії стосовно осіб з особливими потребами: цінування, визнання і повага щодо окремих осіб і соціальної групи. Це, на їх думку, передбачало визнання відмінностей у розвитку людей замість прирівнювання «інвалідності» до патології, вади; поширення переконання, що всі люди є однаковими в одному фундаментальному сенсі: незважаючи на наші відмінності, ми всі маємо певну цінність [17, с.241].

Представником соціальної сфери у закладах інклюзивної освіти можуть виступати не лише соціальні працівники чи педагоги, але й психологи, психотерапевти, реабілітологи, фахівці спеціальної освіти, спеціалісти з корекції чи терапії, оскільки спектр послуг, які має надавати такий заклад, повинні широко варіюватися: від навчання до захисту інтересів дитини з особливими освітніми потребами.

Першочерговим завданням роботи соціального педагога є встановлення зв’язків і співпраці з дирекцією школи, батьками дітей, спеціалістами соціальної сфери, які допомагають у методичному та практичному здійсненні корекційної та розвиваючої роботи з учнями з особливими потребами. Ефективність навчально-виховної, корекційно-розвиваючої та лікувально-профілактичної діяльності в закладі інклюзивної

освіти залежить від узгодженості дій педагога як ключової фігури з фахівцями різного профілю (соціального педагога, спеціального педагога, психолога, медичного працівника та інших), які входять до складу команди фахівців. Робота цієї команди спрямована на: оцінювання стану розвитку кожної дитини; розробку та реалізацію індивідуальних планів роботи з дитиною з особливими потребами; планування додаткових послуг; аналіз та оцінку результатів спільної діяльності; підвищення рівня кваліфікації членів команди.

Сама робота соціального педагога полягає у вихованні, навчанні, розвиткові та соціальному захисті учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому закладі. Зміст роботи соціального педагога та його функції обумовлені попередньо отриманими даними, які потребують аналізу та соціально-педагогічної інтерпретації. Тому на початковому етапі соціальний педагог вивчає психолого-медико-педагогічні особливості особистості дитини та її соціальне мікросередовище, умови життя. В процесі вивчення (діагностики, дослідження) з'ясовуються інтереси і потреби, труднощі й проблеми, конфліктні ситуації, відхилення в поведінці, проблеми в сім'ї, її соціокультурний і педагогічний портрет. Діагностичний інструментарій соціального педагога складають соціологічні та психологічні методики. Використовуються також специфічні методи соціальної роботи, такі, як метод соціальної біографії сім'ї, особистості, діагностика соціального середовища тощо. Надалі соціальний педагог організовує та проводить консультації з питань прав і обов'язків учнів з особливими потребами та їхніх сімей, пропонує можливі варіанти вирішення проблем учасників навчального процесу, забезпечуючи соціальну допомогу і підтримку. При цьому фахівець використовує всю сукупність наявних правових можливостей і засобів.

З'ясовуючи проблеми і труднощі в сфері сім'ї, спілкування й ставлення людей, соціальний педагог диференціює виявлені проблеми та залучає до їх розв'язання спеціалістів різного профілю. Встановлюючи контакт із сім'єю

дитини з особливими потребами, спеціаліст заохочує її до участі в спільному вирішенні проблем, допомагає родині використовувати власні ресурси, резервні можливості для подолання труднощів. Соціальний педагог виконує також посередницьку функцію в установленні зв'язків і контактів сім'ї та спеціалістів – психологів, соціальних працівників, логопедів, дефектологів, лікарів, представників органів влади і громадськості. Для цього він налагоджує зв'язки з різними соціальними інститутами та установами, сприяючи тому, щоб окремі організації, спеціалісти, батьки визнавали право дитини з особливими освітніми потребами на повноцінну життєдіяльність, на рівність прав. Тому одним із найважливіших завдань роботи соціального педагога є ознайомлення учнів з особливими освітніми потребами та їхніх батьків з їхніми правами в доступній, досить активній, демонстративній формі [9 с. 143].

Варто зауважити, що рамки соціально-педагогічної роботи не обмежуються освітнім простором закладу та включають у себе різнорівневий соціум: державні заклади, мікрорайон, сім'ю, вулицю. Завданням цієї роботи фахівця є допомога у формуванні в учнів з особливими освітніми потребами навичок та умінь саморозвитку, засвоєння норм соціальної поведінки, гармонізації внутрішньоособистісних й загальносуспільних інтересів, формування загальноприйнятого стилю стосунків з оточенням [8, с. 22]. Важливим аспектом діяльності соціального педагога в загальноосвітньому закладі інклюзивної орієнтації є здійснення ним соціально-педагогічного, психологічного. психолого-педагогічного та соціально-оздоровчого супроводу учнів з особливими потребами: їхня соціальна адаптація серед ровесників, реабілітація, відновлювальне лікування, оздоровлення, організація відпочинку.

Соціально-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами передбачає також індивідуальні заняття з соціальним педагогом. Оздоровленню дітей з особливими потребами сприяє організація фахівцем цікавого та змістовного дозвілля: творчі конкурси, свята, виставки, вечори

відпочинку, дискотеки, організація відпочинку в оздоровчих таборах тощо [3, с. 13].

Важливим є дослідження Г. Соколової, авторка у своєму науковому доробку з проблеми психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, аналізує поняття «підтримка» та «супровід», дає чітке розмежування та наголошує на тому, що підтримка надається у будь-якій складній ситуації, але не запобігає проблемі, як зазначає вчена, підтримка відбувається поверхнево без порушення глибинних процесів, а тільки призводить до зовнішньої відповідності нормі, яка не усуває причин, що призвели до виникнення проблемної ситуації. Що стосується супроводу, Г. Соколова зазначає, що це є тривалий процес, який передбачає рішення задач особистісного становлення розвитку [14]. Отже, підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, психолого-педагогічний супровід – це є комплексна система заходів, спрямованих на виховання та розвиток дитини з особливими освітніми потребами за допомогою індивідуальної програми для кожної дитини та організації освітнього процесу.

Таким чином, специфіка діяльності фахівців соціально-педагогічної сфери в загальноосвітніх закладах інклюзивної орієнтації потребує від них безперервного самовдосконалення, широкої поінформованості, обізнаності, ерудиції, глибоких спеціальних знань і практичних умінь. Робота соціального педагога повинна сприяти педагогізації навчально-виховного середовища, активізації соціально-культурних та соціально-педагогічних функцій суспільства, сім'ї, шкільних спеціалістів, кожної конкретної особистості з особливими потребами.

Насамперед робота соціального педагога з дітьми з особливими освітніми потребами на означених аспектах його діяльності і діяльності спеціалістів освітніх закладів інклюзивної освіти є базовою умовою успішної інтеграції цієї категорії дітей не лише в освітнє середовище, але й у суспільство в цілому. Адже, мета освітньої інклюзії полягає у тому, щоб ліквідувати соціальну ізоляцію (влучення), яка є наслідком негативного

ставлення до різноманіття. Відправною точкою для освітньої інклюзії є переконання, що освіта є одним з основоположних прав людини й основою для більш справедливого суспільства.

Важливе місце в інклюзивній роботі надається психологічній корекції. Основна мета такої роботи – психологічне діагностування дітей та корекція відхилень у їх психічному розвитку. У посадовій інструкції соціального працівника та переліку його функцій основними є його уміння створювати і розвивати відносини між людьми, дитиною та її оточенням, активізувати їх до самостійного розв'язання власних проблем, бути посередником і залагоджувати відносини між конфліктуючими сторонами, забезпечувати міжінституційні зв'язки, захищати права та інтереси дитини, незалежно від того, якою є ця дитина тощо. Беручи це до уваги, можна стверджувати, що за рахунок введення спеціалізації, у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників, можна вирішити проблему підготовки помічників дитини з особливими потребами розвитку та здоров'я [5, с. 28].

Соціальна робота з дітьми з функціональними обмеженнями також залежить від специфіки життєдіяльності дитини. Одним із важливих напрямків роботи є формування в суспільстві кращого ставлення до дітей з функціональними обмеженнями. Також важливу роль відіграють різноманітні організації і об'єднання які організовують і координують спільну діяльність, яка має на меті соціальну адаптацію та інтеграцію дітей з особливими потребами та їх сім'ями. Позитивний вплив має волонтерська допомога, тому що ці діти навчаються приймати допомогу від чужих людей, не комплексуючи з цього приводу, а також у процесі взаємодії з активними, доброзичливими людьми обмінюються інформацією, думками, ідеями, поглядами. Що у певній мірі допомагає дітям з особливими потребами розширити власний кругозір, та відволіктися від думок про власний стан здоров'я [1, с. 33]. Можна виділити наступні напрямки роботи соціальних працівників із дітьми з функціональними обмеженнями: вивчення соціально-психологічного стану дитини з функціональними обмеженнями; навчання

елементам самообслуговування та норм елементарної поведінки в різних життєвих ситуаціях; психологічне консультування дітей з функціональними обмеженнями з особистісних питань; організація контактів з освітніми закладами; формування здорового мікроклімату у сім'ї; зокрема ставлення батьків до дитини-інваліда як повноцінного члена сім'ї; розвиток потенційних творчих здібностей дитини; здійснення профорієнтаційної роботи тощо.

У своєму науковому доробку, В. Шульга зазначає, що, на відміну від звичайного педагога у навчальному закладі, в роботі соціального педагога першорядну роль відіграє не навчальна, а, передусім виховна функція, функція соціальної допомоги й захисту, а саме діяльність соціального педагога спрямована на саморозвиток особистості [24, с. 115].

Соціальний педагог є спеціалістом із виховної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами, який покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для їхнього розвитку та соціалізації. Модель соціально-педагогічної діяльності школи перебуває поки що у стадії формування. Вона складається із двох взаємообумовлених частин: внутрішньої і зовнішньої. До основних напрямів першої відносять: діагностування, здійснення соціального виховання, загальне керівництво соціально-виховною діяльністю, захист та охорона прав дитини. Зовнішня соціально-педагогічна діяльність створює можливості для застосування набутих у школі знань, умінь і навичок, досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу та творчої діяльності у реальному житті в активній просоціальній діяльності. Крім цього, вона спрямована на педагогізацію соціального середовища, яке оточує школярів, що покликане гармонізувати вплив різноманітних чинників соціалізації на процес становлення особистості дитини [19, с. 184].

Метою соціально-педагогічної роботи в навчальному закладі інклюзивної освіти є сприяння успішному вирішенню учнями з особливими потребами власних проблем. Засоби досягнення цієї мети – вивільнення і

розвиток ресурсів учня та його соціального оточення, забезпечення необхідних соціальних змін, навчання, виховання та самовиховання особистості [6]. З огляду на мету соціально-педагогічної роботи в загальноосвітньому закладі інклюзивної освіти, діяльність соціального педагога спрямована на попередження проблеми, своєчасне виявлення та усунення причин, які сприяють її виникненню, забезпечення превентивної профілактики негативних явищ (морального, фізичного, соціального характеру), відхилень у поведінці учнів, їх спілкуванні і, таким чином, оздоровлення навколишнього середовища. Тому спеціаліст повинен володіти різноманітними навичками та відігравати різні соціальні ролі, змінюючи їх у практичній діяльності в залежності від ситуації й характеру проблем, що вирішуються.

Кожний освітній заклад інклюзивного типу має створити власні умови для організації соціально-педагогічної роботи. До основних аспектів цієї діяльності належать: формування цілей і завдань соціально-педагогічної роботи в навчальному закладі; дослідження факторів позитивного і негативного впливу соціуму, сім'ї, вулиці на соціалізацію дітей з особливими потребами та планування складу суб'єктів соціально-педагогічної роботи навчального закладу; розробка та обґрунтування соціально-педагогічної концепції закладу освіти. Здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами з надання їм допомоги в адаптації до нових для них умов навчання; налагодження партнерських стосунків із батьками та громадськістю; здійснення соціально-педагогічної діяльності, що спрямована на подолання негативних впливів життя на соціалізацію дітей з особливими потребами; створення умов для їхнього навчання, а також організація корисного дозвілля за місцем проживання дітей; проведення реабілітаційної, соціально-профілактичної, просвітницької, організаційно-масової роботи, що спрямована на посилення соціалізуючого впливу створення умов для культурного розвитку дітей з особливими потребами шляхом вивчення можливостей використання виховного простору; залучення дітей з

особливими потребами до активної участі в соціально-педагогічній діяльності; планування та проведення індивідуальної та групової роботи з учнями з особливими потребами, а також здійснення профорієнтаційної роботи з ними; пропаганда здорового способу життя серед учнів з особливими потребами тощо.

Що стосується організації соціально-реабілітаційної роботи, виділяють три мети: Перша мета соціально-реабілітаційної роботи – це забезпечення соціального, емоційного, інтелектуального і фізичного розвитку дитини, яка має порушення, і спроба максимального розкриття її потенціалу для навчання. Друга важлива мета – попередження вторинних дефектів у дітей з порушеннями розвитку, які виникають або після невдалої спроби копіювати прогресуючі первинні дефекти за допомогою медичного, терапевтичного або навчального впливу, або в результаті спотворення взаємин між дитиною та сім'єю, викликаного, зокрема, тим, що очікування батьків (або інших членів сім'ї) щодо дитини не виправдалися. Проведення соціально-реабілітаційної роботи, що допомагає членам сім'ї досягти порозуміння з дитиною і набути навичок, більш ефективно адаптують їх до особливостей дитини, націлене на запобігання додаткових зовнішніх впливів, здатних погіршити порушення дитячого розвитку. Третя мета соціально-реабілітаційної роботи, направлена на реабілітацію сімей, які мають дітей з затримками розвитку, щоб максимально ефективно задовольняти потреби дитини. Соціальний працівник повинен ставитися до батьків як до партнерів, вивчати спосіб функціонування конкретної сім'ї і виробляти індивідуальну програму, що відповідає потребам і стилям життя цієї сім'ї [15, с. 236].

Взагалі соціально-педагогічна допомога сім’ї, яка виховує дитину з особливими потребами являє собою практику, що спрямована на соціалізацію дитини. Основними концептуальними принципами соціально-педагогічної роботи з такими родинами є єдність дій сімей і соціальних інститутів у процесі соціалізації дитини; активізація ролі батьків, їх навчання і включення в процес соціально-педагогічної діяльності.

Організація соціально-педагогічної роботи з сім'єю, що виховує дитину з відхиленнями в розвитку, передбачає кілька етапів.

На початковому етапі відбувається діагностика мікросоціуму і виховного потенціалу родини. Цей етап роботи соціального педагога можна назвати діагностико-конструктивним, тому що він полягає в аналізі основних проблем і проектуванні соціально-педагогічного процесу в сім'ї, доборі специфічних засобів і методів реабілітації відповідно до загальних цілей виховання. До того ж, має використовуватись комплексний підхід, що інтегрує два напрямки у вивченні сім'ї: врахування характеристик сім'ї як групи і як соціального інституту.

Для соціального педагога можуть бути важливими такі структурні характеристики сім'ї: наявність шлюбного партнерства (повна, формально повна, неповна сім'я); стадія життєвого циклу сім'ї (молода, зріла, похилого віку); порядок вступу у шлюб (первинний, вторинний); кількість дітей (багатодітна, малодітна сім'я). Серед функціональних характеристик сімей, які мають дітей з особливими потребами, найбільш важливими для соціального педагога є такі: матеріальний стан (забезпечення) сім'ї; психологічний клімат сім'ї; загальна культура сім'ї; реабілітаційна культура сім'ї; реабілітаційна активність сім'ї; ставлення до патології дитини [5, с. 30].

Окрім існування структурних і функціональних характеристик, які відображають стан сім'ї, що виховує дитину із функціональними обмеженнями, для соціально-педагогічної діагностики важливими є також індивідуальні особливості сім'ї. До них належать соціально-демографічні, фізіологічні, психологічні особливості і звички дорослих членів сім'ї, а також характеристики дитини: вік, рівень фізичного, психічного, мовленнєвого розвитку, інтереси, здібності, освітній заклад, в якому вона навчається, успіхи у спілкуванні, наявність поведінкових відхилень, патологічні звички, мовленнєві, психічні порушення [22, с. 27].

Для визначення стану психологічного клімату сім'ї соціальний педагог може використати відкрите і приховане спостереження, тести-методики

(опитувальники різного типу), тести, що передбачають вивчення міжособистісних стосунків членів сім'ї, а також результати обстеження, проведеного іншими спеціалістами, що дає змогу зіставляти різні оцінки і робити об'єктивні та достовірні висновки.

Основна мета діяльності соціального педагога на початковому етапі роботи з батьками була розглянута в працях М. Швед що зазначає – формування в батьків правильних уявлень про структуру порушень психофізичного розвитку дитини і про можливості її освіти та соціалізації. Для вирішення такої проблеми виконуються такі види діяльності:

- індивідуальна співбесіда з кожним дорослим членом родини, визначення члена родини, здатного здійснювати головну функцію при організації реабілітаційного процесу;
- участь члена родини — організатора реабілітаційного процесу в всіх видах діагностичного обстеження, що проводиться на базі психолого-медико-педагогічної консультації, психолого-педагогічного, медико-соціального центру чи в умовах родини;
- аналіз разом із усіма членами родини результатів обстеження, виявлення основних проблем, специфічних особливостей дитини;
- складання індивідуальної програми корекційно-педагогічної роботи з дитиною в умовах родини [23, с. 226].

Наступний етап роботи – організаційний. Він полягає в конструктивній діяльності, включаючи різноманітні форми педагогічної анімації при організації сімейно-побутової праці, освітніх заходів, дозвілля і передбачає проектування корекційно-педагогічного процесу в умовах родини, добір засобів і методів роботи, організацію педагогічного середовища в родині, конструювання системи навчальної взаємодії дорослого і дитини. На цьому етапі вирішуються такі завдання:

- навчання батьків специфічних способів і прийомів роботи з дитиною на основі індивідуальної програми;
- активізація участі одного з членів родини як організатора реабілітації;

- добір дидактичного матеріалу для спеціальних занять, виготовлення наочних приладів, пристосувань;
- відпрацьовування організаційних форм роботи, умов навчання;
- налагодження стилю сімейного спілкування [23, с. 230].

На організаційному етапі проводяться спеціальні заняття, ігри, відпрацьовуються різноманітні режимні моменти, побутова праця, дозвілля тощо. Через усі види цих заходів проходять такі форми спільної з дитиною діяльності, які згодом допоможуть сформувати основні навички й уміння, що розширюють діапазон можливостей, доступних дітям різного віку. Це навички спілкування, навички загальної і тонкої моторики, навички сенсорного (почуттєвого) пізнання світу, культурно-гігієнічні навички, навички самообслуговування, мовні і соціальні навички [25, с. 60].

На організаційному етапі робота соціального педагога включає в себе добір матеріалу, спільне з батьками вивчення методик тестування відповідно до основних напрямів індивідуальної програми розвитку дитини, демонстрацію батькам основних прийомів.

Найважливішою особливістю цього етапу є спільне планування різних сімейних заходів відповідно до індивідуальної програми дитини і позначених в ній завдань розвитку на визначений період. Після оцінювання і коригування досягнутого здійснюється перехід до більш складних завдань, обговорюється роль батьків при проведенні того чи іншого виду діяльності з урахуванням підвищення самостійності й активності дитини.

Заключний етап соціально-педагогічної діяльності в умовах сім'ї – комунікативний. Він включає допомогу у встановленні оптимальних взаємин між батьками і дітьми, іншими членами родини у сфері найближчого оточення. Цей етап має вирішальне значення для нормалізації психологічного клімату в родині, послаблення емоційної напруженості, реконструкції батьківських позицій у процесі педагогічної діяльності. Він сприяє становленню нових форм взаємодії з дитиною, що має відхилення в розвитку, засвоєнню специфічних засобів спілкування. Робота фахівця в

родині в цей період має яскраво виражену корекційну і психотерапевтичну спрямованість. Адже саме родина є головним джерелом формування всієї системи спілкування та розвитку соціально значимих навичок у дитини, яка має відхилення в розвитку. Це пояснюється високим ступенем залежності нетипової дитини від членів родини й особливою роллю родини у формуванні соціальних стереотипів її поведінки.

Основними завданнями комунікативного етапу є:

- розширення арсеналу засобів при здійсненні комунікативної діяльності завдяки використанню специфічних способів спілкування (емпатії, жестової мови тощо);
- формування інноваційних форм взаємодії з дитиною (сеанси емоційно-розвивальної предметно-ігрової взаємодії тощо);
- формування виховних навичок у батьків [23, с. 288].

У ході реалізації комунікативного етапу ефективне застосування таких методів, як індивідуальні бесіди з дорослими членами родини, базовані на емоційних контактах, спільному вирішенні проблемних ситуацій. У результаті індивідуальної роботи з батьками необхідно виробити загальну позицію в нормалізації сімейних відносин, визначити причини порушень батьківської поведінки, знайти оптимальні шляхи виходу з проблемних ситуацій тощо.

Основними критеріями ефективності соціально-педагогічної роботи на комунікативному етапі можна вважати стійкість психоемоційного стану дитини і батьків; рівень сформованості спільної діяльності; рівень розвитку навичок спілкування [22, с. 76].

Вважається, що лише за умови цілеспрямованої системної соціально-педагогічної діяльності в умовах сім'ї можливим є не тільки підвищення рівня розвитку дитини та її соціальної активності, але й відхилення негативних переживань батьків, формування оптимістичних установок стосовно майбутнього дітей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей. Система соціально-педагогічної допомоги цій категорії сімей повинна

бути спрямована на розвиток її власних ресурсів й ініціативи, оскільки тільки перетворення родини в активного суб'єкта соціально-педагогічної діяльності є вирішальним чинником ефективності процесів реабілітації, соціалізації дитини та її інтеграції у суспільство. А підтримка батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, як важливе завдання у соціальній роботі з такими сім'ями. Тому, що неможливо без допомоги дитині з особливими освітніми потребами розвиватися цілісно, ігноруючи батьків, завданням яких і є створення найбільш сприятливих для розвитку дитини умов. Є безліч проблем, з якими стикаються батьки: як сказати про хворобу рідним, друзям; як повідомити іншим дітям, що їх братик чи сестричка мають особливі потреби; що говорити у закладах освіти. Адже часто батьки прагнуть приховати хворобу і самі стають замкненими у собі, відсторонюються від інших. Фахівець соціальної роботи, соціальний працівник може порадити консультацію психолога, який допоможе такій сім'ї віднайти взаєморозуміння з іншими, подолати внутрішні бар'єри і жити повноцінним життям. Окрім цього, навчить батьків, як пристосуватися до особливих потреб дитини, як не звертати уваги на докори інших.

Родини дітей з особливими освітніми потребами відповідальні за них упродовж усього життя. Тому одне з найважливіших завдань фахівців причетних до виховання та навчання таких дітей – допомогти батькам повірити в себе, у власні сили, аби вони могли подолати труднощі. До кожної родини слід віднайти індивідуальний підхід, оскільки потреби, можливості та пріоритети різняться; одні потребують більшої підтримки, інші – меншої. Батьки цінують зусилля фахівців, які намагаються усвідомити, що означає мати дитину з особливими потребами, зрозуміти стан її рідних.

Демократичні зміни у суспільному житті країни зумовили нове бачення, розуміння та переоцінку багатьох старих положень. Водночас, цілковите заперечення старих і беззастережне сприйняття нових тенденцій, без належного аналізу і врахування певних умов та обставин, – чи не найяскравіша ознака нашого сьогодення. Вочевидь, не оминули ці тенденції

й освіту, зокрема спеціальну. Варто відзначити, що в останні роки, у надзвичайно короткий історичний термін, було усунено соціально-політичні та ідеологічні бар'єри, що стримували розвиток системи спеціальної освіти: почали підтримуватися приватні благочинні ініціативи і патронат над дітьми з особливими освітніми потребами, розширилися права батьків цих дітей; надано право вибору освітнього закладу та форм організації навчання.

Варто зазначити, що сім'я, в якій виховується дитина з особливими освітніми потребами, потребує особливої уваги. І це мають усвідомлювати в першу чергу батьки, оскільки успішність інклюзивного навчання значною мірою визначається взаєминами, які склалися в сім'ї. Якщо в родині панує оптимістичний настрій, то впевненість у своїх силах і можливостях матиме і дитина. Відкритість освітнього процесу у групах інклюзивного навчання передбачає міжособистісні контакти між батьками, соціальними педагогами та дітьми [25, с. 6].

Метою дослідження було виявити рівень батьківського відношення до дітей з особливими освітніми потребами, а саме, як батьки сприймають дану проблему виховання особливих дітей.

Дослідження було проведено в три етапи. На першому етапі використовували методику А. Варга, В. Століна на виявлення батьківського ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Другий етап дослідження проходив у визначенні рівня схильності батьків до особистісної та ситуативної тривожності за методикою Ю. Ханін. Та на останньому етапі дослідження виявляли вплив батьків на розвиток їх дітей з особливими освітніми потребами за діагностикою О. Главник.

В експерименті взяли участь батьки у яких є діти з особливими освітніми потребами (ранній дитячий аутизм, затримка психічного розвитку та ДЦП), які відвідують навчально-виховні заклади. Вік дітей становить від 5 до 10 років. Кожен з респондентів відповів на 61 запитання тесту і в результаті апробації були отримані дані, які будуть зазначені нижче. Умовно респондентів було розділено на дві групи – експериментальну та контрольну.

На першому етапі було проведено тест-опитувальник Варги-Століна який є психолого-діагностичним інструментом, щодо виявлення батьківського відношення до дітей з особливими освітніми потребами, які звертаються за допомогою до спеціалістів з питань виховання, навчання дітей та спілкування з ними. Зазначене потребує уточнення поняття «батьківське відношення/ставлення».

Так, батьківське відношення/ставлення – система різноманітних почуттів, поведінкових стереотипів, особливостей сприйняття і розуміння дитини батьками, у нашому випадку ми розглядаємо саме сімейне відношення до дітей з особливими освітніми потребами, як їх сприймає сім'я.

Саме методика Варги-Століна розкриває батьківське відношення через:

1. «Відкидання». Полюс «відкидання» відображає що батьки сприймають свою дитину поганою, непристосованою, невдачливою, з низькими здібностями або поганими схильностями; здебільшого батьки відчувають до дитини злість, досаду, роздратування, образу; вони не довіряють дитині та не поважають її.

2. «Кооперація» або соціальна бажаність це – соціально-бажаний образ батьківського відношення. Зміст шкали: батьки зацікавлені у справах дитини, намагаються у всьому допомогти їй, співчувають; батьки високо оцінюють інтелектуальні та творчі здібності дитини, пишаються нею; вони заохочують ініціативу і самостійність дитини, намагаються бути з дитиною «на рівних»; батьки довіряють дитині, намагаються прийняти на її «точку зору».

3. «Симбіоз» – шкала відображає міжособистісну дистанцію в спілкуванні з дитиною. При високих балах, за цією шкалою. можна вважати, що батьки прагнуть до «симбіотичних стосунків» з дитиною. Зміст: батьки відчувають себе з дитиною «єдиним цілим», прагнуть задовольнити усі її потреби, захистити від труднощів й неприємностей у житті; батьки постійно відчувають тривогу за дитину, бо вона здається їм маленькою, беззахисною тощо. Особливо тривога підвищується, коли дитина починає автоматизуватися від батьків.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація» – відображає форму і напрям контролю за поведінкою дитини. При високому балі, за цією шкалою – у батьківському відношенні переважає – авторитаризм. Зміст: батьки вимагають від дитини беззастережної слухняності й дисципліни; вони намагаються «нав'язати» дитині у всьому свою волю, не в змозі прийняти її точку зору; за прояви свавілля дитину суворо карають; батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини і вимагають від неї соціального успіху; батьки знають індивідуальні особливості, звички, думки та почуття дитини.

5. «Маленький невдаха» чи інфантилізація – відображає особливості сприйняття і розуміння дитини батьками. При високих балах за цією шкалою у батьківському відношенні є прагнення «інфантилізувати» дитину – приписати їй особисту та соціальну неспроможність. Зміст: батьки бачать дитину більше молодшою у порівнянні з реальним віком; інтереси, захоплення, думки і почуття дитини здаються батькам дитячими, несерйозними; дитина представляється непристосованою, відкритою для поганих впливів; батьки не довіряють своїй дитині, тому намагаються захистити дитину від труднощів життя та строго контролювати її дії.

Процедуру було розпочато з інструкції для батьків, а саме з пояснення проходження методики. Зауважимо, що методику було обрано у зв'язку з тим що, останнім часом вітчизняні і закордоні психологи розглядають сім'ю як цілісну систему. Тому, дослідження сімейної системи, мало за мету – отримання нових відомостей про її функціонування через системний підхід. Такий підхід до сім'ї позначує, що: у ній усе взаємопов'язано; вона є єдине ціле. Так, сім'я як цілісна система реалізує сукупність функцій, що забезпечують задоволення потреб усіх членів сім'ї, що характеризується зовнішніми й внутрішніми кордонами та ієрархічною ролевою структурою стосунків. Отже, сім'я включає наступні основні підсистеми: подружніх та дитячо-батьківських стосунків.

Інтерес до проблем сім'ї проявляється як в практичній, так і в науково-дослідній сферах. Важливість наукового дослідження сім'ї зумовила особливу увагу до розробки та апробації комплексу спеціальних психодіагностичних методик, націлених на вивчення сім'ї, як системи в цілому, а також окремих її підсистем.

Вважаємо, що для повноцінного розкриття здібностей дитини, її можливості розвитку та соціалізації потрібно розглянути відношення у родині, адже саме батьки є тією складовою що забезпечують дитину у повному обсязі: морально, матеріально та психологічно. Адже при небажанні батьками виконувати ці дії – дитина може назавжди «втратити шанс» на повноцінне життя. Саме тому, для проведення дослідження була обрана методика дитячо-батьківських відносин, результати якої представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати опитування експериментальної групи за методикою А. Варга, В. Століна на виявлення батьківського ставлення до дітей з особливими освітніми потребами

Показники ЕГ	Рівні
1) Відкидання	4
2) Соціальна бажаність	2
3) Симбіоз	1
4) Гіперсоціалізація	1
5) Інфатилізація	2

Отриманні дані свідчать про те, що найбільш вираженою моделлю є відкидання. Також притаманною є модель соціальної бажаністю. Інші моделі не здобули потрібної кількості балів щоб було можливо оцінювати їх, як першочергові батьківських відносинах.

Таким чином, в ході проведеного дослідження було отримано результати, які продемонстрували нам індивідуально-властиву модель

дитячо-батьківського відношення кожного з респондентів. Так, найбільшій кількості набраних балів було обрано – відкидання. Тобто, домінуючою моделлю у респондентів 1, 2, 3, 4, 10, у інших учасників дослідження ця шкала не перевищує норму, що у свою чергу означає модель прийняття. Соціальна бажаність у всіх респондентів має порівняно-однаковий показник що не перевищує норму. У шкалі «симбіоз» високий бал мав респондент 2, результати межуючи з нормою у респондентів – 4, 7, 10, у інших учасників дослідження показники на рівні норми. Авторитарна «гіперсоціалізація» властива респонденту 7, у інших учасників результат не перевищує норму (респонденти 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10), або нижче норми (респонденти 3 і 6). Показників «інфантилізації» (інвалідизації) вище норми не було виявлено, межуючи з нормою показники у респондентів 3 і 4, у інших учасників показники знаходяться в нормі.

Отже, можна зробити висновок, що більшості учасників дослідження властива не одна модель дитячо-батьківського відношення, а декілька.

Стосовно результатів контрольної групи, представлених у таблиці 2. свідчать про те, що найбільш вираженою моделлю є – соціальна бажаність. Також притаманною є модель відкидання. Інші моделі не здобули потрібної кількості балів щоб було можливо оцінювати їх, як першочергові батьківських відносинах.

Аналіз результатів проведеного дослідження за методикою діагностики батьківського відношення, засвідчив, що для більшості учасників дослідження властива не одна, а декілька моделей відношення. Якщо розглянути у відсотковому співвідношенні результати за кожним показником, спостерігається, що за першим показником «Відкидання» нараховується 50% респондентів. Що стосується «Інфантилізації» та «Гіперсоціалізації», то їх відсоток значно нижчий (10 %) за попередній. «Симбіоз» нараховує 30% батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами та «Соціальну бажаність» було виявлено 100 % таких батьків.

Таблиця 2.

Результати опитування контрольної групи за методикою А. Варга, В. Століна на виявлення батьківського ставлення до дітей з особливими освітніми потребами

Показники КГ	Рівні
1) Відкидання	3
2) Соціальна бажаність	4
3) Симбіоз	1
4) Гиперсоціалізація	1
5) Інфатилізація	2

Продемонстровані в процентному співвідношенні результати, свідчать, наскільки кожна зі шкал, залежно від рівня її прояву, властива кожному з учасників дослідження (використовувалися результати за показниками: норма, межуючи з нормою та вище за норму).

Провівши аналіз результатів дослідження кожного з респондентів, можна стверджувати, що за показником «Відкидання» високий бал засвідчує відсутність прийняття дитини з особливими освітніми потребами батьками такою, якою вона є насправді. Дитина в очах батьків, здається гіршою за інших дітей, що викликає жаль у батьківства почуття сорому за таку дитину тощо.

Показник «Соціальна бажаність», вказує на те, що батьки, які виховують дитину з особливими освітніми потребами прикладають велику кількість зусиль для виявлення, що цікавить їх дитину, оцінюючи її здібності, заохочуючи самостійність та ініціативу дитини.

Наступний показник «Смбіоз» вказує на те, що батьки не встановлюють психологічну дистанцію між собою та дитиною, намагаються завжди бути ближче до неї. Батьки відчувають себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити усі її потреби, захистити від труднощів і

неприємностей життя; батьки постійно відчувають тривогу за дитину, яка здається їм маленькою та беззахисною.

За даною методикою не менш важливим є показник «Гіперсоціалізація». Показник, що знаходиться в межах норми вказує на те, що батьки, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, не нав'язують свою думку дитині, не намагаються видати свої бажання за її бажання. Прагнуть підтримувати ініціативу з боку дитини, не вибудовують принципових меж та рамок в діях дитини з особливими освітніми потребами.

Останній показник вказаної вище методики «Інфантилізація», свідчить про те, що невдачі дитини з особливими освітніми потребами, батьки вважають випадковими, знаходять їм виправдання. Батьки не вважають дитину поганою або нездібною виключно оцінюючи її невдачі.

Отже, аналіз даних свідчить про те, що батьки,ю які виховують дітей з особливими освітніми потребами не приймають свою дитину такою якою вона є, проте докладають багато зусиль, задля того щоб у неї був повноцінний розвиток, підтримують самостійність дитини, прагнуть до її соціалізації.

Таким чином, можна зробити висновок, що при побудові відношень з дитиною з особливими освітніми потребами кожен з батьків використовує певну модель або моделі поведінки та емоційного реагування, що у свою чергу, впливає на: формування особистості дитини з особливими освітніми потребами; самостійність; досягнення успіхів, як у житті, так і у процесі навчання. Результати дослідження показали, що не усі батьки, які виховують дитину з особливими освітніми потребами приймають свою дитину такою, якою вона є, більшість випробовує націлені на симбіотичний зв'язок зі своєю дитиною, але не дивлячись на це, докладають зусиль для розвитку самостійності й ініціативності, готові підтримати у разі невдачі і не звинувачують у ній дитину.

На другому етапі експериментального дослідження було діагностовано рівень схильності батьків до особистісної і ситуативної тривожності за методикою Ю. Ханіна.

Визначення тривожності як властивості особистості має важливе значення, оскільки ця характеристика істотно впливає на поведінку людини. Якщо методика виявила у випробуваних високий рівень особистісної тривожності, то це дає підстави передбачити, що батьки, які виховують дитину з особливими освітніми потребами легко впадають в стан тривоги з різних причин, а особливо у значущих для них соціально-психологічних та особистісних ситуаціях з дітьми.

Методика Ю. Ханіна дала змогу диференційовано виміряти тривожність, як особистісну властивість і як ситуативний стан. Дослідження проводилося індивідуально лише з тими батьками, які за браком часу не мали можливості пройти методику з іншими батьками у групі, решта пройшли методику в групі. Методика містила 40 запитань, на кожне запитання потрібно було вибрати 1 відповідь з 4 варіантів. Кожен з батьків пройшов випробування самостійно добираючи до кожного з наведених тверджень шкали згідно з інструкцією один із чотирьох варіантів відповідей за ступенем інтенсивності. Отже, батьки дітей з особливими освітніми потребами уважно читаючи кожне з наведених нижче суджень, закреслювали цифру у відповідній графі праворуч залежно від того, як почувалися в той момент. Підсумковий показник за кожною із шкал коливався в діапазоні від 20 до 80 балів. Чим більший підсумковий показник, тим вищий рівень тривожності (ситуативної і особистісної). Інтерпретуючи показники, орієнтувалися на такі оцінки тривожності: до 30 балів – низька; 31–44 бали – середня; 45 балів і більше – висока тривожність у батьків, які виховували дітей з особливими освітніми потребами.

Після проведення та апробації методики, отримано наступні результати. На низькому рівні – 60 % респондентів експериментальної групи, у яких діагностується страх та висока тривожність. Взагалі, в основі цієї

групи батьків була ідея уникнення та ідея негативних очікувань. Адже, люди, налаштовані на невдачі, звичайно відрізняються низькою впевненістю у своїх силах та діях, іноді впадають в стан, близький до панічного. Принаймні, ситуативна тривожність у них в цих випадках надзвичайно висока. Все це разом з тим може поєднуватися з досить відповідальним ставленням до вирішення проблемних ситуацій.

Середній рівень нараховувався у 20 % опитуваних батьків дітей з особливими освітніми потребами, що характеризувався наявністю тривожності але, зазвичай, такі батьки, як правило можуть ризикувати в своїх діях та не бояться невдач, ставиться до них байдуже, також у силу свого гнучкого характеру при виконанні якогось важливого завдання намагаються всіма способами уникнути невдачі.

Та на високому рівні було досліджено також, як і на середньому 20 % батьків дітей з особливими освітніми потребами. Батьки зазначеного рівня досягають чогось конструктивного, позитивного. В основі їх активності лежить надія на успіх і потребу в досягненні успіху. Таким чином, можна сказати, що такі батьки у першу чергу впевнені в собі, в своїх силах, відповідальні, ініціативні та активні. Їх відрізняє позитивне ставлення, наполегливість у досягненні мети та цілеспрямованість.

Що стосується контрольної групи, сюди увійшли батьки яких результати різнилися від попередньої групи респондентів. На низькому рівні було виявлено на 20 % батьків дітей з особливими освітніми потребами менше ніж в експериментальній групі, лише 40 % опитаних, у яких також діагностується страх та підвищена тривожність, в основі цієї групи батьків лежать негативні думки стосовно проблем виховання дітей з особливими освітніми потребами. Ці батьки, налаштовані на невдачі, звичайно відрізняються низькою впевненістю у своїх силах та діях, можуть не рідко впадати в стан депресії. Принаймні, ситуативна тривожність у батьків з контрольної групи, як зазначалося попередньо стає нижче за показниками

ніж у експериментальній групі. Все це разом також можна поєднувати з досить відповідальним ставленням до вирішення проблемних ситуацій.

Середній рівень має – 25% опитуваних батьків дітей з особливими освітніми потребами, що характеризується наявністю в особистості тривожності але, такі батьки можуть ризикувати в своїх діях та не боятися невдач, ставитися до них байдуже, також у силу свого гнучкого характеру при виконанні якогось важливого завдання, або роботи намагаються всіма способами уникнути невдачі.

Щодо високого рівня тривожності, у даній групі було виявлено 35 % батьків дітей з особливими освітніми потребами, які мають позитивне ставлення до вирішення проблем. В основі їх активності лежить також надія на успіх і потреба в вирішенні глобальних питань. Такі батьки, що виховують дітей з особливими потребами в перш за все впевнені в собі, у своїх поглядах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх відрізняє позитивне ставлення до себе та навколишнього світу, наполегливість у досягненні мети, та цілеспрямованість.

Як ми бачимо результати в двох групах відрізняються, кожен з батьків по різному переживає свої страхи, але більшість відсотків становить підвищену тривожність.

На заключному етапі експериментального дослідження виявляли рівень батьківського впливу на розвиток дитини з особливими освітніми потребами за методикою О. Главник. Методика складалась з двох частин. За допомогою першої частини виявляли на скільки батьки розуміють власну дитину з зазначеними потребами. Дана частина складалася з 15 запитань. Метою другої частини, що містила 13 запитань було з’ясувати вплив батьків на розвиток таких дітей. Кожна відповідь на запитання оцінювалась балами від 0 до 10. За допомогою опитування виявляли три рівня: високий середній та низький.

За результатами методики, на низькому рівні налічувалося 55 % респондентів, у яких діагностувалася негативна думка про власну дитину,

скоріше такі батьки соромляться особливостей своїх дітей чи взагалі ніяк на це не реагують, можна більше поспівчувати такій дитині, аніж батькам, оскільки батьки не є надійними друзями і провідниками на важкому шляху здобуття життєвого досвіду. Але на нашу думку, ще не все втрачено. Якщо опитуванні й справді намагаються щось зробити для своєї дитини, то потрібно спробувати, скажімо, звернутися у першу чергу до соціальних педагогів, психологів, фахівців спеціальної освіти, які в цьому допоможуть розібратися своєчасними порадами консультаціями чи просто бесідами. Для таких батьків це не буде легко, проте в майбутньому обернеться вдячністю і щастям для дитини.

Щодо середнього рівня було виявлено у 15 % опитуваних. Батьки дітей з особливими освітніми потребами цього рівня на правильному шляху до кращого розуміння власної дитини. У першу чергу вирішують нагальні проблеми, які постають перед ними пов'язанні з їх дітьми у родині. Такі батьки не намагаються виправдовуватися браком часу або характером чи вадами пов'язаними зі здоров'ям дитини, роблять правильні висновки, та стрімко йдуть до своєї мети вирішуючи поставлені завдання.

Та високий рівень посідає 30% батьків дітей з особливими освітніми потребами, які мають здібності щодо правильного розуміння своєї дитини. Їх судження і погляди – союзники у вирішенні різних виховних проблем. Якщо й на практиці їх поведінка щира, позначена терплячістю, то можна визнати за взірець для наслідування. Батьки повністю підтримують свою дитину з особливими потребами незважаючи на будь які перешкоди.

Таким чином, отримавши результати дослідження у контрольній групі серед батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, можна зробити висновок, що більшість відсотків батьків набрала низький рівень 45 % респондентів. До середнього рівня увійшло 20 % батьків дітей з особливими освітніми потребами та високий рівень посідає 35 % таких батьків. Домінуючою проблемою цього є: зацикленість на інтересах дитини з особливими освітніми потребами, неможливість реалізувати свої потреби. До

найбільш значимих проблем відносяться: зниження кола спілкування, втрата друзів; відсутність підтримки з боку родичів, друзів; проблеми у взаємовідносинах в сімейній парі, неприйняття дитини чоловіком. Поступаються за значимістю такі проблеми, як: професійне незадоволення; страх майбутнього; залежність від дитини; страх виглядати «поганою матір'ю», засудження незнайомими людьми, сором за свою дитину. Самотність є найменш значною проблемою.

Також ми бачимо що більшість батьків, які виховують дитину з особливими проблемами в обох групах сприймають своїх дітей негативно, соромляться проблем які пов'язані зі здоров'ям власної дитини, чи взагалі нічого не помічають та байдуже відносяться до даної ситуації, але все ж таки не все втрачено за результатами опитувань мають бажання подолати труднощі, позитивно впливати на дитину та думають про майбутнє своїх дітей.

Тому з метою покращення наших результатів були розроблені заняття, тренінги та бесіди, що допоможуть батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами краще розібратися в собі, легше сприймати ситуацію щодо виховання таких дітей. Націлити батьків на те щоб сім'я була дружна, цілеспрямована, радісна, де пануватиме атмосфера взаємодопомоги, щирості, тепла і справжньої турботи.

Отже, результати проведеного дослідження дали підставу для розробки та апробації експериментальної соціально-педагогічної програми, метою якої є: коригувати найбільш проблемні показники у батьків дітей з особливими освітніми потребами, отриманих на основі результатів дослідження, націлити батьків на подальше успішне вирішення проблем у процесі спілкуванні з дітьми.

На початку експериментальної роботи був проведений тренінг «Час для себе». Зміст: кожне заняття включало в себе привітання учасників, практичну частину, міні-лекцію та зворотній зв'язок.

Тренінг включав 4 заняття, які проводились один раз на тиждень.

Таблиця 3.

Зміст тренінгу «Час для себе»

Тема заняття	Тривалість за формами змісту		
	Практична робота	Міні-лекція	Зворотній зв’язок
«Знайомство із собою»	45	30	15
«Я та моя сім’я»	45	30	15
«Час для себе»	45	30	15
«Оточуючий світ»	45	30	15

Перше заняття «Знайомство із собою» включало в себе: привітання; знайомство; вправи, міні-лекції та зворотній зв'язок.

Мета привітання полягала у тому щоб дати можливість учасникам познайомитися один з одним, перемкнутися на ситуацію «тут і тепер».

Головна умова заняття – привітатися з кожним з присутніх, нікого не оминаючи. Після знайомства учасників один з одним та підняття настрою було перейдено до подальшої роботи у групі.

Мета наступного завдання полягала у знайомстві учасників один з одним, виявленні запитів, очікувань, об’єднанні групи. По колу кожен учасник представляв себе: ім’я, місце роботи, сферу інтересів. Потім формулював свій запит відносно змістової сторони тренінгу, очікування від тренінгу.

Кожен учасник називав своє ім’я, а потім розповідав декілька фактів про себе, наприклад що полюбляє, які звички має та інше. Така вправа сприяла встановленню у колективі довірливих відносин, неформальної атмосфери, тобто учасники (батьки дітей з особливими освітніми потребами) тренінгу за допомогою даної вправи мали змогу більше дізнатися один про одного, щоб у подальшому було комфортно працювати у групі. На що була направлена і наступна вправа «Піраміда». Мета якої визначалася у тому, щоб обрати свої пріоритети, продемонструвати їх іншим учасникам та розповісти

про кожен з них. Ця гра допомогла кожному учаснику краще зрозуміти себе, швидко розповісти про себе іншим учасникам.

Під час проходження вправи, кожен учасник на аркуші паперу у вигляді піраміди зображував те, що є найважливішим у його житті, використовуючи карточки із зображаннями чи малюючи самостійно. Обсяг малюнку залежав від особистих побажань кожного, проте він не мав складати менше трьох пріоритетів. Серед зображень були: родина, друзі, улюбленці, хобі та інше. Потім розповідали про зображене усім присутнім, починаючи з низу піраміди до самого верху.

Наступна вправа: «Лист до себе» (1-й етап). Мета вправи полягала у сприянні усвідомлення кожним присутнім конкретних цілей особистої участі в тренінгу, підвищенню мотивації до навчання, актуалізації особистого досвіду.

Кожен учасник отримував конверт, на лицьовій стороні якого вказані назва тренінгу і дата його проведення. На чистому аркуші паперу кожен у вільній формі записував свої очікування від тренінгу: на які питання він хотів би отримати відповіді, які знання хотів би засвоїти; в листі були сформульовані побажання самому собі. Потім лист вкладався в конверт і на лицьовій стороні писалося ім'я адресата, які були передані ведучому.

Після проведеної вправи була проведена міні-лекція «Зрозумій себе». Мета якої розповісти про існуючі методи розуміння того, що притаманно людині, чим вона керується та як це можливо використовувати.

Під час лекції було повідомлення, що кожна людина індивідуальна, їй притаманні свої погляди, реакції на ситуації, моделі поведінки. Саме з цього складаються її відносини з навколишнім світом. Навчитися правильно та легко використовувати свої здібності, але у тому випадку якщо розуміти їх. Ця лекція була націлена на розкриття таких понять як характер, темперамент та здібності. Як впоратись у стресових ситуаціях. У ході лекції її слухачам було запропоновано пройти методики на виявлення свого характеру, темпераменту та здібностей, які їм притаманні.

В результаті надання зворотного зв'язку відбулася зміна та поглиблення представлень учасників про себе.

Кожен з учасників по черзі висловлював свої думки про те, що сподобалось чи не сподобалось, які із завдань були складними чи навпаки найлегшими. Висловлювали вдячність усім присутнім, прощались.

Друге заняття «Я та моя сім’я» складалося з таких пунктів: привітання; проективної методики «Сімейна соціограма»; гри: «Гаряче!»; міні-лекції «Робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами»; зворотного зв'язку.

Привітання було проведено з метою налаштованності учасників на стан «тут та зараз».

Зміст полягав у тому, щоб усі учасники по черзі називали своє ім’я, висловлювали свої побажання щодо заняття, розповідали про свої самопочуття чи невелику історію.

Проективна методика «Сімейна соціограма». Мета полягала у виявлені положення учасників у системі міжособистісних відносин і характері комунікацій в сім'ї – прямій або опосередкованій.

Учасникам надавалися бланки з намальованим колом діаметром 110 мм. На аркуші де було зображено коло, необхідно було намалювати самого себе та членів своєї сім’ї й підписати їх імена. Таким чином, за інтерпретацією можливо зрозуміти про відносини у родині, хто є найближчим, а хто навпаки. Наскільки стосунки у родині є цілісними.

Гра «Гаряче!» відбулася з метою відпрацювання навичок взаємодії дорослого та дитини в екстремальній ситуації.

Усі учасники сидячи в колі отримали завдання від тренера, а саме: тренер по черзі підходив до кожного з учасників і повідомляв про екстремальні ситуації в якій знаходиться дитина. Наприклад: «Ваша дитина вже простягає руку до гарячої праски». Учасник, до якого були звернені ці слова мав миттєво відреагувавши, зупинити дитину.

Після проведеної гри не менше цікавою була міні-лекція: «Робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами». Мета лекції полягала у надані нової інформації батькам про актуальні питання щодо виховання дітей з особливими освітніми потребами, інноваційні та найбільш ефективні методи роботи не тільки з дитиною, але й з усією родиною.

Ведучим було повідомлено її зміст, а саме: оскільки саме у сім'ї закладаються передумови розвитку особистості дитини, спеціалістам для ефективної роботи потрібна тісна співпраця з батьками, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. Тренер розповідав про нетрадиційні форми роботи з батьками, про роботу з батьками дітей з особливими освітніми потребами, серед яких виявлялися проблеми батьків, методи боротьби з проблемами, групові чи індивідуальні бесіди на хвилюючі теми зі спеціалістами та інші напрямки роботи.

Після чого відбувся зворотній зв'язок з метою підведення підсумків щодо взаємодії у родині кожного із учасників. В результаті надання зворотного зв'язку було досягнуто розуміння помилок чи навпаки правильності дій батьків відносно своєї дитини з особливими потребами, її розуміння. Де кожен з учасників по черзі висловлює свої думки про те, що сподобалось чи не сподобалось, які із завдань були складними чи навпаки найлегшими. В кінці було висловлено вдячність усім присутнім, прощання.

Третє заняття «Час для себе» складалося з наступних вправ:

1. Привітання;
2. Методика «Міраж в пустелі»;
3. Вправа: «Портрет»;
4. Міні-лекція «Організація часу»;
5. Зворотній зв'язок.

Привітання. Мета: налаштувати учасників на стан «тут та зараз».

Зміст: усі учасники по черзі за традицією називали своє ім'я, висловлювали свої побажання щодо заняття, розповідали про своє

самопочуття, чи невелику історію з якою хотіли поділитися з іншими, розповідали що найбільше запам'яталося з минулого заняття.

Методика «Міраж в пустелі». Мета: завдяки цій методиці вчилися краще розуміти себе та оточуючих. Завдяки допоміжним заходам, дана методика дозволила розслабитись та звернутись до підсвідомого.

Задля ефективного результату тренером було створено необхідну атмосферу у кімнаті, в якій проводилося заняття, вимкнуте світло, створена тиша, увімкнута музика для релаксації. У такій атмосфері учасникам пропонувалося уявити усе те, що каже тренер, відповісти для себе на запитання що були поставлені, погрузитися у стан спокою. Після закінчення методики було запропоновано проаналізувати отримані результати шляхом обговорення.

Наступною була вправа «Портрет». Мета її полягала у порівнянні «Я-реальне» та «Я-ідеальне» учасників. Виявити справжню самооцінку учасників.

Усі учасники об'єднувалися в пари та на запропонованому аркуші паперу зображували себе такими, якими вони себе бачать. На одній половині аркуша зображували те яким вони себе бачать, на іншій те, як вони хочуть виглядати. На іншому аркуші свого партнера зображували іншого учасника того хто в парі. Таким чином у кожного учасника було три малюнки. По закінченню малювання відбувся обмін малюнками. В кінці вправи відбулося обговоренням після якого перейшли до міні-лекції.

Міні-лекція «Організація часу». Мета: навчити учасників правильно планувати та використовувати час, не відмовляючи собі у вільному часі присвяченому тільки собі та своїм потребам. Адже, багато людей скаржаться на те, що їм не вистачає часу, тим паче на себе і особливо у кого є в родині дитина з особливими освітніми потребами. Проводячи цю лекцію розповідали про методи планування часу.

Існує багато методик, які дозволять кожному знайти свій підхід, який буде найбільш ефективним саме для нього. Для більш наглядного прикладу

кожен із учасників розписував свій день у вигляді: справа та час який на неї потрібен, та по прикладу методики тайм-менеджменту змінюють порядок справ, викреслюють непотрібне, реально оцінюють час який витрачено при неправильному розподілі справ. Навчаються вести «щоденник справ», щоб завжди знати що саме потрібно робити та скільки часу на це потрібно. Як результат при правильній роботі кожен з учасників зможе отримати час для себе.

На завершення третього заняття відбувся зворотній зв’язок з метою підведення підсумків щодо потреби часу для себе, виявлення власної самооцінки. В результаті надання зворотного зв'язку відбулося розуміння згаяного часу, помилкової відмови від часу присвяченого собі, своїм потребам та бажанням.

Кожен з учасників по черзі висловлював свої думки про те, що сподобалось чи не сподобалось, які із завдань були складними чи навпаки найлегшими.

Останнє четверте заняття «Оточуючий світ», передбачало роботу за наступними напрямками: привітання; вправа «Подарунок сусіду»; вправа «Лист до себе» 2-й етап; міні-дискусія «Не треба соромитись!»; зворотній зв’язок.

Привітання відбулося з метою налаштувати учасників на стан «тут та зараз». А саме, усі учасники по черзі називали своє ім’я, висловлювали свої побажання щодо заняття, розповідали про своє самопочуття, чи невелику історію з якою їм захотілося поділитися з іншими учасниками та розповідали, що найбільш запам’яталось з минулого заняття. Після завершення привітання перейшли до вправи «Подарунок сусіду».

Мета даної вправи полягала у тому, щоб показати, що інші люди не ставляться вороже, кожен з батьків дітей з особливими освітніми потребами щиро висловлювали вдячність іншим батькам, які впродовж чотирьох днів знаходились поруч, ділилися своїм досвідом, враженнями, знаннями, думками, прикладами тощо.

А вже після, кожен учасник тренінгу отримавши декілька чистих бланків, впродовж п’яти хвилин писав або/та малював що-небудь пам’ятне (побажання, напуття, комплімент) своєму сусідові ліворуч, справа і тому, кому сам бажав сказати що-небудь приємне. Учасники обмінювалися «подарунками».

Наступною проведеною вправою була вправа «Лист до себе» (2-й етап), яку було розпочато, ще під час першого заняття. Мета даної вправи другого етапу, полягала в узагальненні отриманого під час тренінгу досвіду, аналізі участі в роботі тренінгу.

Тренером було роздано учасникам конверти з листами, які вони написали собі в перший день. Кожним учасником було розкрито свій конверт і ще раз прочитано зміст листа. Після цього учасники відповідали по черзі на питання: чи усі ваші очікування збулися? чи на усі питання ви отримали відповіді? чи вдалося вам поділитися з оточенням тими знаннями, якими ви хотіли поділитися перед початком тренінгу?

В обговорені йшла мова про те, що зазвичай відразу після тренінгу ми повні бажання працювати, щось змінити в собі, але проходить час і проблеми притуплюють наші відчуття, і ми забуваємо про багато своїх планів. Для того, щоб також не сталося і цього разу, тренером було запропоновано кожному члену групи узяти чистий аркуш паперу і написати пам'ятку для себе «Що я робитиму по-новому». Це обговорення перейшло у міні-дискусію «Не треба соромитись!».

Мета міні-дискусії: на досвіді інших батьків дітей з особливими освітніми потребами, побачити, що не треба соромитись активного життя, відвідувань місць або просто прогулянок разом із своєю дитиною.

Кожен із учасників розповідав свої історії вдалого чи не вдалого відвідування громадських місць. Якщо це невдалий досвід, кожен з учасників на листі паперу пропонував свій варіант вирішення проблеми, можливої реакції чи моделі поведінки. На розглядання виносилися найбільш поширені чи травматичні випадки і разом у колективі складався план дій по кожному

випадку. Після складання плану такі ситуації програвалися учасниками з метою подолання страху та сорому.

Зворотній зв'язок. Мета: підвести підсумки заняття. Підвести підсумки по усьому курсу. Кожен з учасників по черзі висловлював свої думки про те, що сподобалось чи не сподобалось, які із завдань були складними чи навпаки найлегшими. Чи залишилися задоволеними тренінгом. Які відчуття у кожного з учасників склалися після закінчення останнього завдання. Відбулося висловлювання вдячності усім присутнім, прощання.

І на завершення програми відбулася бесіда на тему: «Вплив батьків на успішне виховання та навчання дитини з особливими освітніми потребами».

Дитина з особливими освітніми потребами та з особливостями психофізичного розвитку – особистість, яка має право на задоволення власних соціальних потреб: на повноцінну освіту, відпочинок, працю, створення сім'ї, пенсійне забезпечення, доступ до культурних цінностей. Тому питання особистісного розвитку дитини з особливими освітніми потребами привертає велику увагу батьків, педагогів, психологів, фахівців спеціальної освіти.

Мета: сприяти успішному вихованню та навчанню маленької особистості та запобіганню невстигання дитини в колективі, труднощів її адаптації.

З цього можна зробити висновок, що основну роль у вихованні дітей з особливими освітніми потребами відіграють саме батьки, що важливою функцією сімейного виховання є пробудження та підтримка в дітях прагнення до навчання.

У чому ж полягає вплив батьків і навчальних закладів на успішне навчання особливої дитини?

Сучасна освіта дає дитині знання і виховує свідоме ставлення до дійсності, а родина забезпечує практичний життєвий досвід, виховує вміння налагоджувати дружні стосунки з ровесниками, дотримуватися позитивної соціальної поведінки, справедливості. Важливим є рівень психологічної

зрілості дитини, що характеризується високим ступенем розвитку таких якостей і процесів, як: сформованість прийомів ігрової діяльності; розвиток соціальних емоцій і достатній рівень морального розвитку; розвиток уяви; достатній рівень наочно-образного мислення, пам'яті, мовлення, уваги, спостережливості; адекватна самооцінка.

Для гармонійного розвитку особистості необхідно те й інше.

Тому успішність є важливим критерієм оцінки дитини з особливими освітніми потребами, як особистості з боку дорослих та однолітків. Ставлення до себе як до учня, значною мірою визначається сімейними цінностями. У дитини на перший план виходять ті її якості, які найбільше турбують батьків – підтримка власного авторитету. Важливо й те, щоб соціальні педагоги і родина виховували в особливого вихованця навички: сприймати й оцінювати себе як повноцінну особистість; усвідомлювати й відображати особисті почуття та бажання; визначати своє місце в колективі; адекватно реагувати на помилки та невдачі; приймати рішення; розв'язувати конфлікти позитивним шляхом; позитивно сприймати інших дітей та спілкуватися з ними.

Особистісною особливістю в особливих дітей може стати тривожність. Висока тривожність набуває стійкості при постійному незадоволенні з боку батьків. Якщо тимчасові труднощі, які переживає дитина, роздратовують дорослих, виникає тривожність, страх зробити щось погано, неправильно. Той же результат досягається в ситуації, коли дитина навчається досить успішно, але батьки чекають на більше та пред'являють високі, нереальні вимоги.

Через зростання тривожності та пов'язану з нею низьку самооцінку в особливих дітей можуть знижуватися навчальні досягнення та з'являється невпевненість у своїх силах. Це призводить до ряду інших особливостей – бажання дочекатися і дотримуватися лише вказівок дорослого, діяти лише за зразками та настановами, страх виявити власну ініціативу, формальне засвоєння знань, умінь, навичок та способів дій.

У таких випадках, як правило, батьки незадоволені спадною продуктивністю навчальної діяльності дитини, все більше й більше зосереджуються на спілкуванні з нею, що підсилює емоційний дискомфорт. Виникає замкнене коло: несприятливі особистісні особливості дитини відображаються на її навчальній діяльності, низька результативність діяльності викликає відповідну реакцію оточуючих, а ця негативна реакція, в свою чергу, підсилює особливості дитини, які виникли. Розірвати це коло можна, змінивши установки та оцінки батьків. Не караючи дитину за окремі недоліки, батьки знижують рівень її тривожності та цим сприяють успішному виконанню навчальних завдань.

І батьки, і навчальні заклади завжди можуть знайти можливість для формування пізнавального інтересу в особливих дітях. Перш за все потрібно сформувати позитивне ставлення до діяльності, розкрити її зміст, потім залучити дітей до розв'язання практичних та пізнавальних завдань; у ході роботи обов'язково підкреслити досягнення дітей, підбадьорювати та підтримувати інтерес постановкою все нових і нових завдань та питань.

Якщо стане помітно, що особливі діти не цікавляться навчанням, то спершу потрібно з'ясувати, чим іншим цікавляться, яке коло інтересів. Це важливо знати, щоб виховувати пізнавальні інтереси на основі вже наявних та запобігти нерівномірному розвитку здібностей. Причини цього такі:

1. Несформоване позитивне чи створене негативне ставлення до навчання, тобто не підготовлені передумови виховання інтересу до навчання.
2. Неправильно організована в сім'ї чи в навчальному закладі навчальна діяльність: відсутність трудового виховання, відсутність режиму, безлад у домі, неналагоджене життя в сім'ї, відсутність робочого місця тощо.

Іноді особливі діти не встигають у навчанні, їм не подобається вчитися, тому батьки повинні виявляти інтерес до їхніх навчальних занять, організовувати активний відпочинок.

Якщо особлива дитина зазнає труднощів у навчанні, то можна скористатися такими порадами: своєчасно навчати дитину умінням та

навичкам, які відповідають віку такої дитини; стимулювати пізнавальну активність; контролювати засвоєння отриманих відомостей, щоб вони стали дійсно знаннями, якими дитина зможе скористатися; розширювати кругозір дитини з особливими освітніми потребами не лише на дидактичному матеріалі (настільних іграх, книжках, фільмах), а й у різних життєвих ситуаціях; стимулювати дитину з особливими потребами до розповіді про те, що прочитала, попросити переказати зміст твору, казки, мультфільму спочатку за питаннями, що орієнтують, а потім самостійно. Вчити виділяти головну думку сюжету, називати дійових осіб, події; навчати таку дитину читати, рахувати та писати тільки в ігровій формі; не допускати однобічного розвитку особистості дитини.

Тому головним завданням батьківського виховання є гармонійний усебічний розвиток дитини, підготовка її до життя в соціальних умовах, реалізація творчого потенціалу. Звичайно, не існує єдиної формули успішного виховання дітей з особливими освітніми потребами у сім'ї – це завжди залежить від рівня моральності й духовної культури батьків, їхніх життєвих планів, ідеалів, вчинків та сімейних традицій.

Які ж основні умови успішного виховання дітей з особливими освітніми потребами?

По-перше, важливо створити у сім'ї здоровий мікроклімат, правильну тональність і загальну спрямованість.

По-друге, головне, щоб сім'я була дружна, цілеспрямована, радісна, де пануватиме атмосфера взаємодопомоги, щирості, тепла, справжньої турботи.

По-третє, довіряти дитині з особливими освітніми потребами та надавати можливість діяти самостійно. Саме довіра сприяє самовихованню дитини, її самовдосконаленню. Відверті, довірливі стосунки між батьками й дітьми роблять мікроклімат у сім'ї благополучним.

По-четверте, виховувати поважне ставлення дітей з особливими освітніми потребами до найстарших членів родини – бабусі й дідуся.

І на завершення по-п'яте, узгодження і єдність усіх сімейних вимог.

Головне правило: ні за яких обставин не допускайте в сім'ї різних дій, неузгоджених впливів.

Дотримуючись основних умов виховання дітей з особливими освітніми потребами, батьки можуть використати такі правила:

1. Незважаючи на інвалідність дитини, потрібно ставитися до неї, як до дитини з особливими потребами, яка потребує спеціального навчання, виховання та догляду.

2. Використовуючи спеціальні рекомендації, поради та інструкції дефектолога, психолога, соціального педагога, реабілітолога, логопеда поступово і цілеспрямовано: навчайте дитину різних способів спілкування; навчайте основних правил поведінки; розвивайте навички самообслуговування; формуйте вміння, що допоможуть подолати стреси; виявляйте і розвивайте творчі здібності вашої дитини; розвивайте зорове, слухове, тактильне сприйняття за допомогою гри.

3. Створіть у сім'ї середовище емоційної безпеки: виховуйте дитину з особливими потребами в атмосфері любові, поваги та добра; дотримуйтеся постійного режиму дня; позбавтеся усіх чинників, що можуть спричинити у дитини страх чи негативну емоційну реакцію.

4. Відвідуйте групи підтримки і взаємодопомоги, де можна полегшити почуття ізоляції, емоційну тривогу, поділитися як своїми успіхами так і проблемами.

5. Виховуючи дитину з особливими освітніми потребами, треба навчитися: поважати свою дитину; сприймати її такою, як вона є; дозволяти їй бути собою; хвалити і заохочувати до пізнання нового; стимулювати до дії через гру; розмовляти з дитиною, слухати її, спостерігати за нею; підкреслювати її сильні властивості; впливати на дитину проханням – це найефективніший спосіб давати їй інструкції.

Виховання та розвиток кожної дитини відбувається за певних умов і під впливом інших осіб. Кожному, хто виховує дітей з особливими потребами, завжди треба пам'ятати слова великого вченого І. Павлова:

«…Ніщо не залишається непорушним, а все завжди може змінитися на краще. Аби тільки були створені відповідні умови».

Висновки. Отже, для перевірки правильності та ефективності дослідно-експериментальної роботи наприкінці був проведений заключний діагностичний зріз. Після проходження повторної діагностики батьки дітей з особливими освітніми потребами, явно змінили своє ставлення до актуальної проблеми щодо виховання таких дітей. Та показали нам значно кращі результати. Діагностика за методикою А. Варги і В. Століна батьківських відносин показала наступні результати високий рівень було виявлено у 71 % респондентів, що значно вище за попередні результати, середній у 18 % опитаних та низький рівень виявився лише у 11 % батьків дітей з особливими освітніми потребами.

За методикою Ю. Ханіна на виявлення рівня тривожності були отриманні наступні результати високий рівень отримали 56 % реципієнтів, середній рівень посіли 31 % респондентів та низький рівень отримали лише 13 % батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами.

Заключна діагностика за методикою О. Главник показала нам наступні результати на виявлення впливу батьків на розвиток дітей з особливими освітніми потребами, а саме: високий рівень був зафіксований у 46 % батьків дітей з особливими освітніми потребами, середній рівень виявили у 38 % таких батьків та низький рівень у 16 % опитаних батьків, які приймали участь у дослідженні.

Високий рівень у діагностиці вказує на те, що батьки не встановлюють психологічну дистанцію між собою та дитиною з особливими освітніми потребами, намагаються завжди бути ближче до неї. Батьки відчувають себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити усі її потреби, захистити від труднощів і неприємностей життя; батьки постійно відчувають тривогу за дитину, яка здається їм маленькою та беззахисною.

Середній бал межуючий з нормою вказує на те, що батьки дітей з особливими освітніми потребами прикладають велику кількість зусиль для

того, щоб проявляти цікавість до того, що цікавить дитину, оцінювати здібності дитини, заохочувати самостійність та ініціативу, але все ж таки негативно ставляться до проблеми хоч і додають великі зусилля.

Та низький бал свідчить про те, що для батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами найбільш проблемними є відсутність підтримки з боку родичів, друзів та зацикленість на інтересах дитини, неможливість реалізувати свої потреби та втома, відсутність повноцінного відпочинку, інтересу до життя. Але в порівнянні з першою діагностикою наші показники все ж таки стали набагато краще, що вже є великим кроком у подоланні деяких проблем та в батьківському ставленні до дітей з особливими потребами.

За допомогою спеціально проведеної програми для батьків де ми проводили заняття, бесіди, лекції та вправи, які були направлені на те щоб батьки поважали свою дитину та сприймали її такою як вона є, дозволяли їй бути собою, хвалити і заохочувати до пізнання нового, стимулювати до дії через гру, розмовляти з дитиною, слухати її, спостерігати за нею, підкреслювати її сильні властивості та позитивно впливати на дитину, всі ці важливі речі дали нам змогу переконати переглянути відношення батьків у своєму ставленні до дітей.

Отриманні дані свідчать про те, що батьки стали більш уважні до своїх дітей з особливими освітніми потребами та більшість сприймають свою дитину такою, якою вона є. Відносяться до неї з належною увагою. Батьки здатні оцінити і порадіти за досягнення дитини. З повагою та довірою відноситься до дитини, схвалюють її інтереси.

Список використаних джерел

1. Дементьева Н.Ф., Багаева Г.Н., Исаева Т.Н. Социальная работа с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями. Москва. 2009. 136 с.
2. Елен Р. і Стаффорд Кей. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів : Тов. «Надія», 2000. 256 с.

3. Засенко В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами: http://canada-ukraine/org/ukr_Jurnal_V1.htm.
4. Звєрєва І.Д., Іванова І.Б. Концептуальні основи соціального захисту людей з функціональними обмеженнями. *Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції*. Київ, 1995. 225 с.
5. Іванова І.Б. Організація соціально-педагогічної та психологічної допомоги у системі соціальних служб для дітей. *Дитина з обмеженнями і суспільство: проблеми інтеграції.* Київ, 1995. 457с.
6. Капська А.А. Соціальна робота: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури. 2005. 352 с.
7. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
8. Кузнецова Л.П. Основные технологии социальной работы. Учебное пособие. Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2002. 92 с.
9. Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи: Навчальний посібник. Київ : МАУП, 2003. 166 с.
10. Мошняга В.Т. Технологии социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. Москва : Инфра-М, 2003. 119 с.
11. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. №3. С.42-46.
12. Синьов В. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. Київ, 2009. 112 с.
13. Соколова Г.Б. Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я. *Актуальні питання колекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наукових праць*. Кам'янець-Подільський, 2016. Т. 1, вип. 7. С. 383-393.
14. Соколова Г.Б. Дослідження проблеми психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Психологія.* 2018. Т. 23, вип. 2 (48). С. 128-135.

15. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник / За ред. А.Й. Капської. Київ, 2000. 250 с.
16. Соціальна педагогіка: словник-довідник / За заг. ред. Т.Ф. Алєксєєнко. Вінниця : Планер. 2009. 542 с
17. Соціальна робота в Україні: Навчальний посібник за ред.. І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонова. Київ, 2003. 256 с.
18. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник за ред.. А.Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.
19. Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю. За загальною редакцією Толстоухової С.В., Пінчук І.М. Київ : УДЦССМ, 2000. 239 с.
20. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями. За ред А.Й. Капської. Київ : ДЦССМ 2003. 220 с.
21. Спеціальна освіта і соціальна робота: теорія і практика підготовки фахівця : монографія / ПНПУ ім. В.Г. Короленка: за заг. ред. Пахомової Н.Г., Погребняка В.А. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2017. 247 с.
22. Царькова О. В. Особливості допомоги батькам які виховують дітей з особивими потребами. Київ. 2014. 697 с.
23. Швед М. Основи інклюзивної освіти: Підручник. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.
24. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі: Методичні рекомендації. Київ : Ніка-Центр, 2004. 121 с.
25. Шендеровський К.С. та інші. Медіакомунікації та соціальні проблеми: *Збірка навчально-методичних матеріалів і наукових статей в трьох частинах. Частина перша. Київ. нац. ун-т; Ін-т журналістики*. Київ, 2012. 288 с.
26. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник. За заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис ХХ» 2010. 255 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Вероніка Леонова

Вступ. Проблема підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності – складна, багатогранна та актуальна для педагогіки вищої школи. Для проведення необхідного аналізу літератури з досліджуваної проблеми обрано два основні напрямки: по-перше – це аналіз науково-педагогічних джерел, які висвітлюють проблему професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери; по-друге – аналіз наукової літератури в максимальному ступені щодо професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Огляд останніх публікацій за темою. Питання визначення професійної діяльності та професійної підготовки соціальних педагогів висвітлено у працях таких науковців, як О. Безпалько, І. Богданова, Г. Вороніна, А. Галагузова, І. Звєрєва, А. Капська, Р. Овчарова, С. Харченко, П. Шептенко та ін. Проблема професійної підготовки майбутнього соціального працівника й соціального педагога, зокрема, знайшла відображення в працях багатьох учених (С. Архипова, О. Безпалько, В. Бочарова, Р. Вайнола, І. Звєрєва, А. Капська, О. Карпенко, Я. Кічук, І. Ковчина, Г. Лактіонова, С. Литвиненко, Г. Локарєва, Л. Міщик, В. Оржеховська, В. Поліщук, В. Сластьонін, С. Харченко та ін.).

Мета дослідження: визначення та експериментальне обґрунтування педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Даний аналіз літератури за першим та другим напрямком [1; 2; 5; 8; 14; 15; 19; 20] призвів до таких висновків, що попри увагу з боку сучасних дослідників до соціальних, педагогічних, психологічних, до підготовки спеціалістів соціальної сфери, в Україні тематика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної

діяльності залишається недостатньо розробленою. Механічне перенесення накопиченого багаторічного досвіду з підготовки фахівців, зокрема педагогічного профілю, до професійної діяльності в цьому випадку цілком неприйнятне.

Аналіз сучасного наукового доробку соціально-педагогічного спрямування свідчить про наявність широкого кола досліджень, присвячених висвітленню різноманітних напрямків професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ЗВО.

Отже, на основі проведеного аналізу прикладних досліджень у науковому соціально-педагогічному фонді про особливості професійної підготовки фахівців соціономічної сфери попри увагу сучасних дослідників до вивчення соціального захисту бездоглядних дітей у притулках для неповнолітніх; готовності до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; підготовку вихователя сирітського інтернату; специфіку професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з'ясували, що проблема підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери в Україні до професійної діяльності залишається недостатньо розробленою.

Це уможливило, дати власне визначення підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності, яку визначаємо як специфічну роботу, побудовану на комплексному підході до розв'язання проблем кожної дитини з урахуванням її інтересів, потреб у контексті соціальних зв'язків і життя в громаді, що гарантує захист її прав та свобод.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої різноманітним аспектам підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності, уможливив сформулювати такі висновки.

1. Проблема підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності на сьогоднішній день є актуальною, складною та багатогранною для педагогіки вищої школи за своєю суттю, то в змістовному

плані і з погляду організації її розв'язання поєднує в собі теоретичні положення й практичні напрацювання.

2. Дослідження наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема наявності закладів соціального захисту дітей залишається актуальною, а її розв'язання передбачає необхідність опори на значний фонд теоретичних і практичних знань у галузі професійної педагогічної освіти. Звертаємо увагу на класифікацію закладів соціального захисту дітей: 1) інтернатні заклади (дитячий будинок, загальноосвітня школа-інтернат, спеціалізована школа-інтернат, спеціальна школа-інтернат, загальноосвітня санаторна школа-інтернат); 2) притулки; 3) дитячий будинок сімейного типу; 4) прийомна сім'я; 5) центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; 6) центри соціальної реабілітації (дитяче містечко) – та дітей, які виховуються в цих закладах: діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, «діти вулиці», бездоглядні діти, безпритульні діти, діти-інваліди, діти з особливими потребами.

3. Аналіз літератури за першим напрямком (аналіз науково-педагогічних джерел, які висвітлюють проблему професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери) дозволив позиціонувати розмаїття наукових підходів щодо підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності: теоретичний підхід (виражає розуміння специфіки професійної діяльності соціального педагога, сутності соціальної педагогіки); рефлексивно-середовищний підхід (відповідно до якого під навчальним процесом розуміємо середовище, що забезпечує комунікацію цінностей і смислів); соціокультурний підхід (визначає процес навчання як процес засвоєння культури, що в цьому підході розглядається як сукупність функцій виробництва, комунікацій й засвоєння цінностей); соціосеміотичний підхід (з урахуванням знаків, що спрацьовують у соціумі, навчальна діяльність – ідеться про майбутніх соціальних педагогів – розглядається як процес пошуку смислу в заданих навчальних завданнях, смислу, який віддзеркалює більш широкий соціальний досвід); філософсько-антропологічний підхід

(однин із провідних підходів до розбудови системи професійної підготовки соціальних педагогів у конфесійно-орієнтованих вищих навчальних закладах, поряд із системним, інтегративним, ресурсним, акмеологічним, аксіологічним та особистісним); особистісний підхід та похідні від нього особистісно-орієнтований та особистісно-соціальний.

4. У дослідженнях літератури за другим напрямком (максимально повний аналіз наукової літератури щодо професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери) обґрунтовано структурно-змістовну характеристику професійної підготовленості фахівців соціономічної сфери; «готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування». Але попри увагу з боку сучасних дослідників до соціальних, педагогічних та психологічних, до підготовки спеціалістів соціальної сфери, тематика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей залишається недостатньо розробленою.

5. Звернення до досліджень із проблеми підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності уможливлює стверджувати відсутність одноголосності у визначенні сутності й підпорядкування цього поняття. Ми будемо розглядати підготовку майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності як специфічну роботу, побудовану на комплексному підході до розв’язання проблем кожної дитини з урахуванням її інтересів, потреб у контексті соціальних зв’язків і життя в громаді, що гарантує захист її прав та свобод.

6. У цілому, аналіз наукової літератури з проблеми підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності допомагає визначити в загальному вигляді основні напрямки наукового дослідження, а саме: вивчення сутності і структури підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери, особливостей її функціонування; оптимізація процесу підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери із позиції розробки й

упровадження педагогічних умов підготовленості майбутніх фахівців до професійної діяльності у закладах соціального захисту.

Дослідження, здійснене в попередньому підрозділі, дозволило дійти низки висновків, що стануть методологічним підґрунтям подальшого наукового пошуку для визначення сутності та структури підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності.

Проблему підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності необхідно розглядати в контексті змісту самої соціально-педагогічної діяльності. Вивчення сучасної практичної діяльності соціального працівника вважаємо обов'язковим за кількома параметрами: характеристика закладів соціального захисту дітей, виявлення й аналіз сутності, специфіки, змісту професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей, принципів, технологій, методів і форм такого виду професійної діяльності.

Підготовленість випускників закладів вищої освіти, майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності є суттєвою передумовою ефективного виконання функціональних обов'язків на посадах, що вони посідають.

Особливості здійснення професійної діяльності соціальними педагогами в закладах соціального захисту дітей визначають також специфіку підготовленості студентів до роботи з визначеною категорією закладів та її формування під час навчання у ЗВО.

У результаті теоретичного аналізу [3; 4; 6; 7; 16; 18] сутності підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності, на основі визначених функцій, знань, умінь та навичок, професійно важливих якостей особистості ми можемо перейти до структури підготовленості, що знаходить своє відображення в мотиваційно-ціннісносному, інтерактивно-комунікативному, когнітивно-діяльнісному, рефлексивно-перцептивному компонентах [21]. Лише сукупність усіх

зазначених компонентів може забезпечити високий рівень підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності.

Відповідно до завдань наукового дослідження виокремлено та сформульовано педагогічні умови підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності так: по-перше, це створення позитивної настанови на професійну діяльність майбутніх фахівців соціономічної сфери, яка характеризується певною психолого-педагогічна підготовленістю до професійної діяльності, має високий рівень мотивації, задоволеність від роботи; по-друге, це орієнтації змісту підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності на усвідомлення норм, стандартів, еталонів, особливостей роботи в закладах соціального захисту дітей, яка відображає професіоналізм майбутнього соціального педагога і сприяє формуванню образу професії; по-третє, це оптимізація підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери через використання сучасних ефективних форм і методів навчання в процесі соціально-педагогічних практик, в основу яких покладено мотиваційну характеристику способів впливу на стан і поведінку дітей, які потребують допомоги в закладах соціального захисту. На рисунку 1. представлено алгоритм реалізації педагогічних умов підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності.

Очевидно, що неможливо остаточно розмежувати сфери впровадження кожної з педагогічних умов, бо процес підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності має цілісний характер, відбувається в єдиному навчальному просторі й визначений нормативами навчального часу.

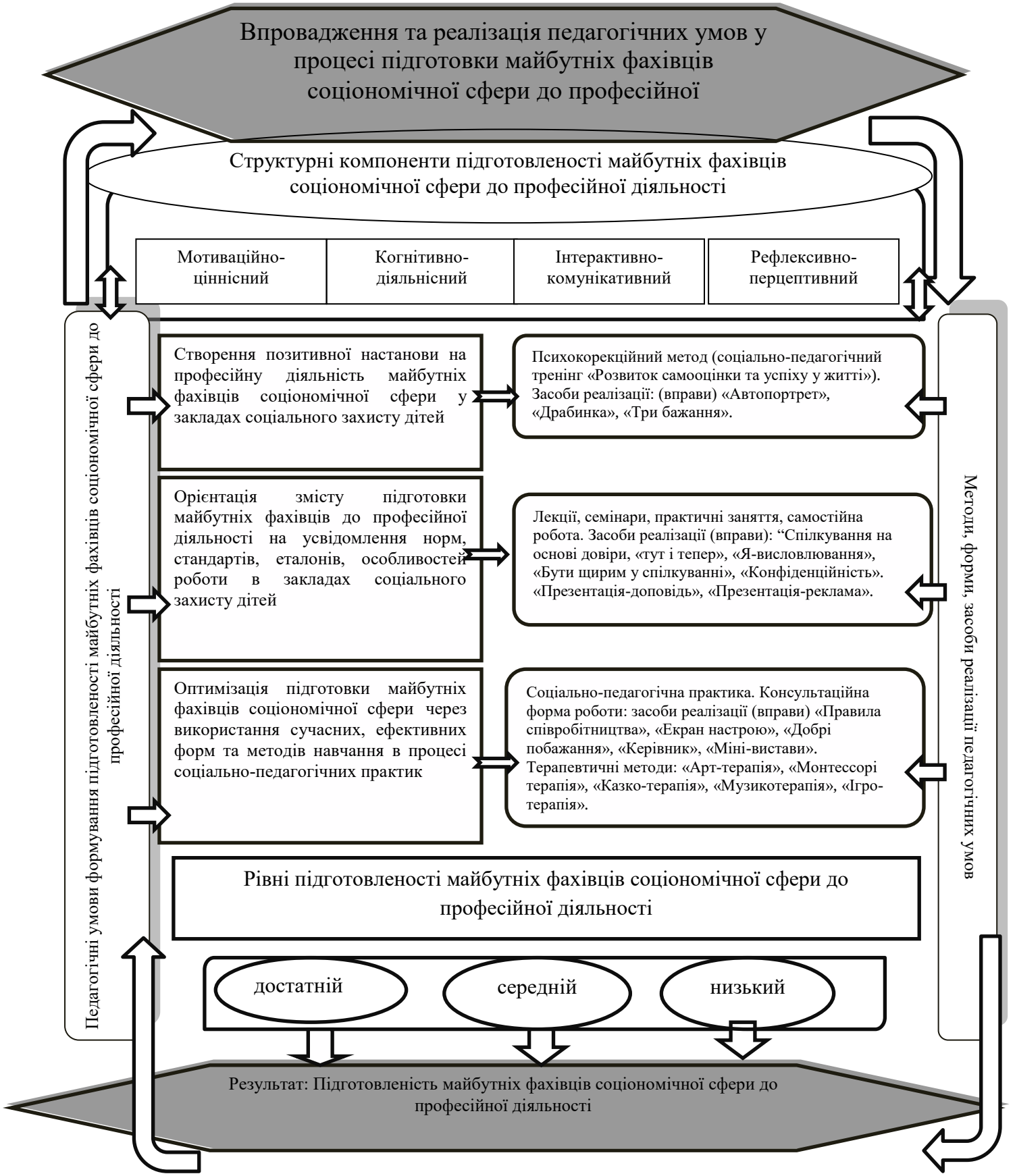


Рис 1. Алгоритм реалізації педагогічних умов підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності.

Упровадження умов під час експерименту дійсно відбувалося комплексно, тоді як опис реалізації в практиці навчання теоретично розроблених педагогічних умов підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності пропонуємо здійснити диференційовано, розглянувши докладно по черзі особливості функціонування в процесі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей кожної з них.

Сутність експериментальної роботи з підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності полягає в тому, щоб за допомогою реалізації низки педагогічних умов сформувати професійну діяльність майбутніх фахівців соціономічної сфери у поєднанні чотирьох провідних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, інтерактивно-комунікативного, рефлексивно-перцептивного.

Почнемо з розгляду першої педагогічної умови, упровадження якої повинно забезпечити трансформацію мотиваційно-ціннісного компонента підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності.

Реалізація **першої педагогічної умови** – створення позитивної настанови на професійну діяльність майбутніх фахівців соціономічної сфери – спрямована на самовизначення та розвиток особистості майбутніх фахівців соціономічної сфери, відбувалася в два етапи. Перший етап – інформаційний (насищення інформацією майбутніх фахівців соціономічної сфери щодо самопізнання, саморозвитку й самореалізації, становлення їхньої соціальної компетентності, соціальної активності у професійній діяльності). Використовувались такі вправи: вивчення особливостей самоусвідомлення, самовідносин і самооцінки «Автопортрет», дослідження самооцінки й уявлення студентів про те, як її оцінюють інші люди «Драбинка», дослідження усвідомлених мотиваційних переваг студентів «Три бажання»; другий етап – практичний (розвиток умінь працювати в команді, підвищення

рівня групової згуртованості в майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей), був запланований тренінг «Розвитку самооцінки та успіху в житті».

Перший етап реалізації цієї педагогічної умови відбувся під час викладання навчальних курсів: «Технології роботи соціального гувернера», «Вулична соціальна робота», «Волонтерський рух в Україні». Цей етап був спрямований на створення позитивної настанови, та експериментально встановлено, що ця робота спонукає майбутніх фахівців соціономічної сфери до самопізнання, саморозвитку й самореалізації; сприяє розвитку в них соціальної активності, становлення їхньої соціальної компетентності. Перший інформаційний блок розкривав сутність професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, був спрямований на сферу її розвитку, формування ініціативності, цілеспрямованості, адекватного ставлення до себе і навколишнього світу; поглиблення спеціальних знань та розвиток умінь їх практичної реалізації для забезпечення самостійності й самореалізації в закладах соціального захисту дітей із використанням сучасних засобів, призначених для полегшення участі в суспільному інформаційному обміні.

Другий інформаційний блок, спрямований на розвіювання у студентів – майбутніх фахівців соціономічної сфери – ідеальних уявлення про професійну діяльність, котрі на більш старших курсах у процесі зіткнення з реаліями життя під час соціально-педагогічних практик підпорядковуються змінам, що іноді набувають болісного характеру. Тому для вироблення стратегії і тактики цього блоку, які б забезпечували оптимальну адаптацію студентів до професійної діяльності, важливо знати індивідуальні особливості майбутнього фахівця соціономічної сфери, на основі яких будувалося залучення до нових видів діяльності, нового кола спілкування, урахувати структуру домінуючих мотивів, рівень самооцінки, здатність до свідомої регуляції поведінки. Ці знання надавали можливості нам запобігти дезадаптивному синдрому, психологічному дискомфорту, скоротити процес

адаптації майбутнього фахівця соціономічної сфери до професійної діяльності.

Психологічна підготовленість майбутніх фахівців соціономічної сфери до пізнавальної активності та інших видів професійної діяльності визначається здатністю до стійкої концентрації уваги, тривалою працездатністю, здатністю працювати в різних умовах, об'ємом розумової праці, динамікою «втягування» в роботу. Усе це складає соціальну основу адаптації майбутніх фахівців соціономічної сфери у своїй професійній діяльності до психологічних навантажень, зокрема, розуміння ситуації та відповідну реакцію на неї, вміле користування інформацією, здатність знаходити неординарні відповіді та рішення. Складна та багатопланова реакція адаптації виявляється у вигляді специфічних відповідей саморегулюючих систем організму на різноманітні ситуації в професійній діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери**.**

На другому етапі реалізацію першої педагогічної умови підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності, було проведено тренінг «Розвиток самооцінки та успіху в житті», який спрямований на розвиток умінь працювати в команді, підвищення рівня групової згуртованості в майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей. Завдання цього тренінгу полягало у збільшенні рівня групової згуртованості майбутніх соціальних педагогів; збільшенні цінності та значущості групи для окремих її членів; пізнанні один одного та самопізнанні; розвитку вмінь давати і приймати зворотній зв'язок у різних його формах; підвищенні рівня довіри між різними членами групи; активізації творчого мислення; розвитку внутрішніх ресурсів у кожного учасника.

Перший крок упровадження цього тренінгу зводився до розв'язання першочергового питання про відносно самостійну структурну одиницю, метод навчання, який дає відчутний педагогічний результат. Отже, було запропоновано майбутнім соціальним педагогам низку вправ, яка спрямована

на те, щоб створити сприятливий психологічний клімат; створити відчуття захисту; усвідомлення особливостей спілкування в групі, сприяння організації ефективного простору для особистісного розвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери у своїй професійній діяльності. Для того, щоб досягти гармонії в роботі, необхідно виробити правила, якими будуть керуватись учасники. Група через метод «Мозкового штурму» встановлювала правила ефективної взаємодії, відповідаючи на запитання: «Що потрібно зробити для того, щоб робота в групі була ефективною?».

Другий крок реалізовувався у процесі групової взаємодії. Відбувалася допомога студентам – майбутнім соціальним педагогам – у пізнанні своєї особистості; відкриття можливостей до самопізнання та самореалізації; розвиток навичок конструктивного спілкування; усвідомлення та використання внутрішнього потенціалу для прийняття відповідального рішення; підвищення самооцінки, розвиток умінь долати життєвих труднощів, прийняття себе як неповторної особистості; сприяння виробленню адекватних життєвих цілей та усвідомлення можливостей їх реалізації.

І, нарешті, на третьому кроці особливу зацікавленість майбутніх фахівців соціономічної сфери у професійній діяльності викликало ознайомлення з різними видами відповідальності в закладах соціального захисту дітей. Зазначимо, що відповідальність – це визнання себе автором певного вчинку і прийняття на себе його наслідків. На думку французького професора філософії Дідьє Жюліа, є відповідальність людини за себе, за інших та за прийняття іншими певних рішень. Було запропоновано такий метод навчання, як дискусія, із приводу таких висловлювань:

- відповідальність – це можливість зробити так, як хочеш сам;

- відповідальність – це створення причини подальшого успіху.

Після дискусії майбутні фахівців соціономічної сфери отримували завдання: представити власне розуміння відповідальності формулою. У ній можуть бути використані різні символи: вербальні, геометричні фігури,

хімічні, фізичні, математичні символи тощо. Усі складові формули мають бути пояснені, як і загальне розуміння відповідальності, виходячи із зазначеної формули. Усі студенти представляли авторські формули відповідальності у професійній діяльності у закладах соціального захисту дітей та інтерпретували їх.

Після проведеної роботи можна зробити висновок, що людина несе відповідальність за вчинок, здійснений свідомо й саме нею; здійснений свідомо, але не обов'язково саме нею, здійснений нею, хоча вона цього і не бажала; вчинок, здійснений не нею власноруч і поза її бажанням, але від неї залежала можливість уникнути здійснення цього вчинку. Майбутні фахівців соціономічної сфери дійшли висновків щодо професійної діяльності та фаху соціального педагога в закладах соціального захисту дітей. Робота цієї професії є найскладніша та найбільш ризикованіша, бо стосується долі дитини, її майбутнього.

Отже, тренінгові заняття уможливило забезпечити майбутньому спеціалісту освоєння певного виду професійної діяльності, наприклад, окремого вміння виконувати конкретну дію з урахуванням усіх складових – мотивації, орієнтування, виконання, контролю та корекції.

Просування по кроках цього тренінгу здійснювалося за допомогою пред'явлення та розв'язання навчальних і професійних завдань у майбутніх фахівців соціономічної сфери, які виконували на кожному кроці різні функції (від мотиваційної до контрольно-корекційної). У структурі тренінгу завдання втілювалися у вигляді різноманітних інноваційних та традиційних форм і методів навчання майбутніх соціальних педагогів щодо створення позитивної настанови до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей: діагностичні методи, проблемні ситуації, ділові та рольові ігри, проекти, презентації, самостійна робота, міні-лекції, методи рефлексії, дискусії, діалогові методи, мозкові штурми, методи само- та взаємооцінки, окремі тренінгові вправи («Автопортрет», «Драбинка», «Чародійні горіхи», «Формула відповідальності», «Вибір відповідальності», «Незакінчені

речення»), які спрямовані на: оцінювання свого ставлення до повідомленого факту, вчинку, переживання; отримання подвійної проекції настанови піддослідного до даного об'єкта; проекцію ставлення до своєї настанови; сприймання відповідальності як власної особистісної риси; переліки особливостей відчуття відповідальності та відповідального ставлення (Я…виправляю, захищаю, рятую, контролюю, переймаюся почуттями, не слухаю, відчуваю втому, відчуваю тривогу, відчуваю страх, відчуваю неврівноваженість, турбуюся про рішення, турбуюся про деталі, турбуюся про обставини, турбуюся про те, щоб не помилятися, турбуюся про виконання, коли я відповідально ставлюся; Я… демонструю співпереживання, демонструю розуміння, підбадьорюю, ділюся, конфліктую, слухаю, відчуваю врівноваженість, відчуваю свободу, відчуваю усвідомленість своїх дій, відчуваю самоцінність, турбуюся про людину, турбуюся про почуття, турбуюся разом із людиною, порадник, який супроводжує інших, вірю, що моєї присутності поруч з іншим цілком достатньо; Я думаю, що людина сама відповідає за власні вчинки); вивчення особливостей самоусвідомлення, самовідносин і самооцінки майбутніх соціальних педагогів; виявлення індивідуально-типологічних особливостей майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей, їх уявлень про себе, своєї зовнішності, особистості і ставлення до неї; дослідження самооцінки й уявлення студентів – майбутніх соціальних педагогів про те, як їх оцінюють інші люди.

Результатами впровадження першої педагогічної умови створення позитивної настанови на професійну діяльність майбутніх фахівців соціономічної сфери стали: набуття професійної мотивації, практичне освоєння майбутніми соціальними працівниками за умов занурення до навчальної та професійної діяльності її орієнтаційної основи; підготовка до самостійного виконання професійних обов'язків під час соціально-педагогічних практик майбутніми соціальними працівниками. Так само, проходження цієї практичної діяльності завершило наближення студентів

експериментальної групи до оптимального рівня підготовки до професійної діяльності, що підтвердилося результатами, отриманими під час останнього діагностичного зрізу на формувальному етапі експерименту.

Реалізуючи першу педагогічну умову – створення позитивної настанови на професійну діяльність майбутніх фахівців соціономічної сфери, дійшли висновку, що професійна діяльність соціального педагога ґрунтується на основі сфери її розвитку, формування ініціативності, цілеспрямованості, адекватного ставлення до себе й дозвілля; поглиблення спеціальних знань та розвитку умінь їх практичної реалізації для забезпечення самостійності й самореалізації.

Отже, після впровадження першої педагогічної умови в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності змогли засвідчити помітні зміни за такими напрямками відповідно до виділених критеріїв самовизначеності та професійної спрямованості поставлених цілей навчання:

1) наявність мотивації до успіху в майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності:

– виникнення стійкої професійної мотивації, яка складається з особистісних та професійних мотивів (творчий характер професійної діяльності, можливість професійного та особистісного спілкування, можливість професійного зростання);

– зміцнення мотивації до навчальної й навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери;

– зростання справжнього інтересу до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей, вияв установки на надання професійної допомоги та підтримки дітям, які виховуються в закладах соціального захисту;

2) наявність цінностей професійної саморегуляції майбутнього соціального працівника:

– орієнтація на важливі цінності професійної діяльності (серед значущих цінностей опинилися такі, як турбота про щастя дітей, творчість у

житті та професії, вияв упевненості в собі як у фахівцеві, професійна відповідальність, ефективність у справах);

– зміцнення розуміння унікальності професійної діяльності;

3) здатність реалізації здібностей у саморозвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери:

– повноцінне та комплексне застосування отриманих знань під час виконання професійних дій у діяльності майбутнього соціального педагога у закладах соціального захисту дітей;

– відпрацювання в режимі реального часу виконання професійних дій кожним учасником тренінгу як суб'єкта професійної діяльності в напрямку роботи в закладах соціального захисту дітей із забезпеченням переходу до самостійності, до вияву ініціативи та відповідальності за професійні дії.

Перейдемо до розгляду реалізації **другої педагогічної умови** – орієнтація змісту підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності на усвідомлення норм, стандартів, еталонів, особливостей роботи.

Провівши попередній контент-аналіз навчального плану, перегляд робочих програм дисциплін, ретельно проаналізувавши зміст і характер видів діяльності студентів – майбутніх фахівців соціономічної сфери – під час навчання у ЗВО, визначили два основних етапи впровадження в процес підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності другої педагогічної умови.

Перший етап – передбачав оновлення елементів змісту дисциплін, які традиційно розкривають сутність й особливості професійної діяльності, насичення, збагачення їх новим навчальним матеріалом відповідно до сучасних вимог до здійснення професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери цього напрямку, установлення міжпредметних зв'язків, посилення спрямованості дисциплін на забезпечення ефективності підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей.

До переліку дисциплін, зміст яких, на наш погляд, підлягав реорганізації на предмет посилення матеріалу підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей, увійшли: «Вулична соціальна робота», «Волонтерський рух в Україні», «Технології роботи соціального гувернера». Особлива роль в експериментальній роботі зі становлення особистості майбутнього соціального працівника як суб'єкта професійної діяльності з надання допомоги й підтримки дітям, які виховуються у закладах соціального захисту належала таким дисциплінам, як «Соціальна адаптація випускників шкіл-інтернатів», «Організація роботи з різними соціальними групами». Зміст названих дисциплін був проаналізований із погляду відповідності сучасній теорії та перспективам соціальної, соціально-педагогічної й психолого-педагогічної діяльності в напрямку роботи майбутніх фахівців соціономічної сфери із дітьми в закладах соціального захисту, змінам у нормативно-правовій її базі та збагачений інформацією про нові факти, що підтверджують наявні закономірності щодо наявних закладів соціального захисту дітей, про виявлення нових закономірностей розвитку соціальних, педагогічних, соціально-педагогічних, психологічних явищ і протікання процесів (уявлення про особистість дитини суб'єктів професійної діяльності з надання допомоги, взаємодію між ними тощо), про нові інтерпретації відомих соціальних, соціально-педагогічних і психолого-педагогічних процесів, що протікають в особистісному просторі, усередині закладів соціального захисту дітей, про вияву й цілеспрямоване конструювання нових процесів, про розробку й застосування нових способів діяльності (форм та методів).

Одним із найпродуктивніших напрямків першого етапу реалізації другої умови, що стосується орієнтації змісту підготовки фахівців соціономічної сфери педагогів до професійної діяльності на усвідомлення норм, стандартів, еталонів, особливостей роботи в закладах соціального захисту дітей та врахування психолого-лінгвістичних, соціально-

комунікативних особливостей професійної діяльності соціального педагога було впроваджено два різновиди усної презентації: презентація-доповідь і презентація-реклама побудованих, сутність якої відбиває зміст підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери у закладах соціального захисту дітей у систематизованому, концентрованому вигляді. За нашим задумом, презентації покликані інтегрувати практичну й теоретичну складові підготовки до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей і забезпечити реальне включення майбутніх соціальних педагогів у професійну діяльність у період соціально-педагогічних практик.

Дослідження сприяло виявленню загальних та характерних умінь майбутніх фахівців соціономічної сфери у закладах соціального захисту дітей, на формування й розвиток яких має бути спрямований процес навчання усної презентації. До загальних умінь цих презентацій належать уміння реалізувати комунікативний намір презентації, уміння логіко-композиційної побудови висловлювання, уміння реалізувати тактику усного публічного мовлення, що є не від'ємною частиною професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей.

Зазначимо, що для презентації-доповіді характерними є вміння проінформувати студентів про стан професійної діяльності соціального працівника в закладах соціального захисту дітей. Було сформульовано тему й викладений до неї план, зроблено огляд соціально-педагогічної ситуації, подано пропозицію, зроблено висновки. Презентація-реклама реалізується через такі особливі вміння, як уміння мотивувати, переконувати слухачів, підкреслювати корисність теми презентації для слухачів, робити огляд набутого досвіду майбутніх соціальних педагогів, зокрема і в професійній діяльності у закладах соціального захисту дітей.

У кожному з видів презентації ми виокремити три шляхи засвоєння мовленнєвого матеріалу:

І шлях – ознайомлення зі зразком презентації та особливостями реалізації майбутніми соціальними педагогами у професійній діяльності комунікативного наміру, логіко-композиційної побудови, тактики усного мовлення в межах презентації-доповіді і презентації-реклами.

ІІ шлях – формування вмінь у майбутніх соціальних педагогів, реалізації комунікативного наміру, логіко-композиційної побудови й тактики усного мовлення в межах презентації-доповіді і презентації-реклами.

ІІІ шлях – розвиток умінь для самостійної підготовки майбутніми соціальними педагогами в закладах соціального захисту дітей презентації-доповіді або презентації-реклами.

На кожному із шляхів студенти виконували певні мовленнєві дії. На першому – студентам варто було виконати рецептивно-репродуктивні дії: ознайомитись із зразком презентації, аналізувати особливості реалізації комунікативного наміру, логіко-композиційну побудову презентації, тактику усного мовлення презентації-доповіді та презентації-реклами.

На другому – майбутні соціальні педагоги повинні домінувати репродуктивно-продуктивні дії, виконуючи які, студенти проходили два етапи: репродуктивний етап передбачав відтворення за завданням викладача окремих елементів монологічного висловлювання; продуктивний етап – використання вербального, вербально-зображувального та зображувального опорного матеріалу для реалізації комунікативного наміру, логіко-композиційної побудови, тактики усного публічного висловлювання в межах презентації-доповіді і презентації-реклами.

На третьому – студенти виконували продуктивні дії для підготовки усної презентації певного виду у процесі самостійної роботи. Для досягнення цієї мети майбутні соціальні педагоги об’єднувалися в команди з декількох учасників та провели спільне дослідження щодо професійної діяльності соціального працівника в закладах соціального захисту дітей, підготувалися до усної презентації перед аудиторією, використовуючи вміння, здобуті на попередніх двох етапах.

Особливу зацікавленість студентів викликала самостійна робота в розробці та проектуванні власних презентацій. Студенткою В. було розроблено презентацію «Спілкування в нашому житті», мета якої полягала в тому, щоб познайомити майбутніх соціальних педагогів із роллю спілкування в житті, із важливістю формування навичок конструктивного спілкування, формувати мотивацію до самопізнання; студентом М. – «Діяльність соціального педагога з дітьми з порушенням зору, слуху та мови»; Студенткою К. – «Діяльність соціального педагога з обдарованими дітьми. Проблеми обдарованих дітей». Усі ці презентації було представлено та використано в процесі соціально-педагогічних практик.

Другим етапом упровадження другої педагогічної умови підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери стало освоєння навчального плану з метою його максимальної орієнтації на досягнення запланованих результатів підготовленості соціальних працівників до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей, передбачав включення в арсенал засобів підготовки до професійної діяльності змістовно-процесуального критерію і організаційних форм і методів навчання.

Насамперед, другий етап передбачав перетворення змісту навчальних дисциплін в аспекті проблем діяльності сучасних закладів соціального захисту дітей і практики професійної діяльності майбутнього соціального працівника з дітьми, які виховуються в цих закладах.

Розширення змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей відбувалося за рахунок доповнення змісту професійно орієнтованих дисциплін – включення матеріалу, що розкриває такі аспекти професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей: сутність і призначення професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери у закладах соціального захисту дітей, робота в закладах соціального захисту як система професійної діяльності майбутнього соціального педагога, професійний портрет майбутнього соціального педагога, який працює з дітьми в закладах

соціального захисту; цінності в професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей; особистісні якості майбутнього соціального педагога в закладах соціального захисту дітей; функціональні обов'язки майбутнього соціального педагога в закладах соціального захисту дітей; норми, стандарти, еталони професії соціального педагога в закладах соціального захисту дітей; значущість у суспільстві професій майбутнього соціального педагога в закладах соціального захисту дітей; соціально-психологічний портрет вихованців закладів соціального захисту дітей; соціально-педагогічні форми та методи професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей; адаптація до нових умов життя вихованців закладів соціального захисту дітей; емоційний комфорт – неодмінна передумова успішної адаптації в нових умовах життя вихованців закладів соціального захисту; забезпечення процесу адаптації майбутніми соціальними працівниками у професійній діяльності у випускників закладів соціального захисту дітей; зняття майбутнім соціальним педагогом у випускників закладів соціального захисту зовнішніх негативних емоцій, зумовлених зміною обстановки; особливості професійної діяльності майбутнього соціального працівника з дітьми, які виховуються в закладах соціального захисту дітей; особливості взаємодії майбутнього фахівця з педколективом закладу соціального захисту дітей у руслі організації роботи; професійна діяльність майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкт соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями в закладах соціального захисту; майбутній соціальний працівник із дітьми в закладах соціального захисту із соціальними проблемами: сутність та специфіка організації професійної діяльності, провідні напрямки організації професійної; психологічні особливості дітей, які виховуються в закладах соціального захисту; вплив вияву вікових особливостей дітей у закладах соціального захисту; особливості внутрішньо-дитячого спілкування, специфіка професійної

комунікації майбутнього соціального педагога у професійній діяльності у закладах соціального захисту.

Нововведення у зміст навчання вищезгаданих дисциплін полягають в оновленні змісту навчальних програм завдяки їх доповненню й збагаченню теоретичними знаннями щодо сутності, класифікації та функціонування закладів соціального захисту дітей, психологічних особливостей дітей, які перебувають у цих закладах, методів та форм професійної діяльності майбутнього соціального педагога з цією категорією дітей.

Головне завдання полягало в тому, щоб ознайомити майбутніх фахівців соціономічної сфери із нормативно-правовою базою соціалізації дітей, навчити студентів аналізувати конкретні заклади соціального захисту дітей і цілісно вивчати соціальну ситуацію, що склалася в цьому закладі, що сприяло систематизації соціально-педагогічних знань та умінь фахівців. Також, визначити основні теоретичні підходи до професійної діяльності майбутнього соціального працівника в закладах соціального захисту дітей: проаналізувати основні закономірності та принципи професійної діяльності соціального педагога в закладах соціального захисту дітей; проаналізувати головні функції й напрямки професійної діяльності майбутнього соціального працівника в цих установах; визначити найбільш ефективні, гуманістично-спрямовані методи професійної діяльності майбутнього фахівця з дітьми, які потребують соціального захисту; ознайомити зі специфікою професійної діяльності соціального педагога в закладах соціального захисту дітей, дійти висновку щодо значущості професійної діяльності майбутнього соціального педагога в зазначених закладах.

Головна роль у розв’язанні цієї проблеми приділялася професійній діяльності майбутнього фахівця соціономічної сфери в закладах соціального захисту дітей, хоча, звичайно, розв’язати її можна лише комплексно, із залученням усіх ресурсів і сил суспільства. Проте інтеграція зусиль суспільства здійснювалася лише в межах науково обґрунтованого, забезпеченого ефективними технологіями соціально-педагогічної системи

перевиховання особистості за допомогою послідовних педагогічних і виховно-профілактичних впливів, що забезпечують формування особистості з твердими і правильними життєвими настановами. Тому ефективність професійної діяльності майбутнього соціального працівника в закладах соціального захисту дітей цілком і повністю залежала від успішного процесу комунікації, що її супроводжувала: гнучкість, самостійність, витривалість, мобільність, уміння працювати в команді, налагоджувати стосунки в колективі та розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають у закладах соціального захисту дітей.

Низький рівень практичних знань майбутніх фахівців соціономічної сфери у галузі ділових комунікацій породжує страх, невпевненість, послаблення пам'яті, уваги, працездатності, порушення динаміки мови, і як результат, в учасників взаємодії з'являються стереотипи висловлювання, конформність поведінки. Усе це створює умови для стійкого негативного ставлення людей один до одного. І навпаки, комунікативна компетентність учасників спільної діяльності дозволяє коригувати подібні стани, викликає в суб'єктів спілкування прагнення до оптимальної реалізації можливостей і здібностей, допомагає їм переживати радість від контактів, упевненість у власних силах. Отже, проблема інтенсифікації розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери як гармонійного поєднання теоретичних і практичних знань у галузі ділових комунікацій є дуже актуальною. Для того, щоб досягти гармонії в роботі, майбутнім соціальним працівникам у закладах соціального захисту дітей необхідно виробити правила, якими вони будуть керуватись у професійній діяльності в процесі соціально-педагогічних практик.

1. Спілкування на основі довіри. Важливо, щоб діти, які виховуються в закладах соціального захисту, та майбутній соціальний працівник максимально довіряли один одному. Створення атмосфери довіри можна почати з пропозиції прийняти єдину форму звертання один до одного на «ти». Це психологічно ставить усіх у рівні позиції, зокрема й майбутнього

соціального педагога, незалежно від віку, соціального статусу, життєвого досвіду тощо.

2. Спілкування за принципом «тут і тепер». Під час заняття аналізувались ті процеси, думки, емоції, відчуття, які проявляються під час занять, тим самим забороняється обговорення ситуацій минулого та проектування майбутніх ситуацій. Це правило дозволило кожному студенту – майбутньому соціальному педагогу – сконцентруватись на власних емоціях, думках, розвинути навички самоаналізу. Важливо вміти говорити про свої актуальні відчуття й думки. Розвинена рефлексія допомагає бути самокритичними, краще пізнавати себе і власні особливості, а також розуміти стани інших. Тому під час занять всі говорили лише про те, що турбує їх саме зараз, і обговорювали те, що відбувається з ними у групі.

3. «Я-висловлювання». Для більш відвертого спілкування майбутнім соціальним працівникам із дітьми в закладах соціального захисту під час занять варто відмовитись від безособового мовлення, яке допомагає приховувати власну позицію, уникнути її усвідомлення. Тому ми замінюємо висловлювання типу: «Більшість людей вважає, що...» – на таке: «Я вважаю, що...» тощо. Це передбачає відмову від безадресних суджень про інших.

4. Бути щирим у спілкуванні. Студенти, учасники групи, намагалися говорити лише про те, що відбувалося у групі. Якщо немає бажання висловитись щиро й відверто, краще промовчати. Це правило означає відверте висловлювання своїх почуттів щодо дій інших майбутніх соціальних педагогів і до самого себе. Той, хто дає оцінку, повинен виявити толерантність до іншого.

5. Конфіденційність. Усе, що відбувається під час бесіди між соціальним педагогом та дітьми, які виховуються у закладах соціального захисту, у жодному разі не розголошується. Ми впевнені в тому, що ніхто не розповість про переживання дитини чим вона поділилась із соціальним педагогом. Це допомагає нам бути щирими, сприяє саморозкриттю. Ми довіряємо один одному і групі в цілому.

6. Бути активним та нести відповідальність за результати роботи. Це норма поведінки, відповідно до якої ми в будь-яку хвилину реально включені в професійну діяльність соціального педагога. Активно дивимось, слухаємо, відчуваємо партнера й колектив у цілому. Потрібно пам'ятати, що ефективність професійної діяльності залежить від внеску кожного її члена та необхідності працювати не лише для себе, на розв'язання власних проблем, а й на інших, так як допомога іншому є спосіб пізнати себе.

7. Повага до того, хто говорить. Коли висловлювався студент, ми його уважно слухали, даючи можливість сказати те, що він бажає. Не критикували й визнавали право на висловлення власної думки. Правило передбачає неможливість переривати того, хто говорить.

8. Неприпустимість безпосередніх оцінок людини. Під час обговорення того, що відбувалось, ми оцінюємо не дитину, яка виховується в закладі соціального захисту, а лише її дії й поведінку. Ми не використовували висловлювання типу: «Ти мені не подобаєшся», а говорили: «Мені не подобається твоя манера спілкування».

Орієнтація змісту підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей здійснювалася паралельно із формуванням комунікативності, умотивованості, спрямованості на передачу і сприймання інформації, рівня контролю за мовленнєвою діяльністю, присутності ігрового компонента, наявності опорного матеріалу, способу організації виконання вправ та професійної спрямованості.

Головній меті підготовки до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей було підпорядковано й позааудиторну науково-дослідну діяльність майбутніх фахівців соціономічної сфери, які брали участь у наукових студентських конференціях (підготовка й видання збірника наукових праць студентів). Використання нових, перспективних форм організації освітнього процесу для реалізація тієї чи тієї навчальної програми орієнтоване здебільшого на самостійну роботу студентів.

Використання методів пошуково-дослідницької діяльності, а саме залучення майбутніх фахівців соціономічної сфери відразу з першого курсу до участі в наукових студентських конференціях, олімпіадах, публікаціях статей, виконанні індивідуально-дослідних робіт, сприяло формуванню інтересу до самостійного пізнання, надбання студентами нового досвіду, розвитку творчої активності майбутніх соціальних працівників, залучення їх до розв'язання актуальних завдань сучасної науки. Пошуково-дослідна діяльність студентів передбачала опрацьовування навчальної, довідкової, спеціальної, науково-популярної літератури, роботу з бібліографічними покажчиками, інформаційними ресурсами Інтернет тощо.

Участь майбутніх фахівців соціономічної сфери у наукових студентських конференціях сприяла професійному становленню студентів, стимулювала їх до навчальної та науково-дослідної діяльності, демонструвала та пропагувала кращі досягнення студентів, досвід роботи щодо організації навчальної та науково-дослідної діяльності, зміцнювала наукову та педагогічну співпрацю між викладачем і студентом, забезпечувала збереження та розвиток єдиного науково-освітнього простору, сприяла встановленню контактів між майбутніми колегами.

Наведемо приклади наукових робіт студентів, виконаних під керівництвом і представлених на Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів та молодих науковців «Науковий вимір соціальних та педагогічних проблем сьогодення», яка проводиться щорічно кафедрою педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»: «Експериментально-дослідна робота щодо соціально-психологічної діяльності з дітьми групи ризику в загальноосвітніх закладах» (Бац А.), «Експериментальна програма щодо підготовленості майбутніх соціальних працівників до гувернерської діяльності» (Вихристюк К.), «Експериментально-дослідницька програма підготовки соціальних працівників до проведення благодійних акцій» (Вігурська В.),

«Експериментально-дослідна робота з дітьми основної школи із асоціальних сімей» (Ланова Д.) студентами магістрантами спеціальності 231 «Соціальна робота» [10, 11,12, 13].

Отже, завершуючи розгляд упровадження другої педагогічної умови, можемо дійти висновку, що завдання орієнтації змісту підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності на усвідомлення норм, стандартів, еталонів, особливостей роботи в закладах соціального захисту дітей доцільно розв'язати двома етапами: через насичення та збагачення змісту для цього напрямку підготовки дисциплін та видів діяльності студентів, посилення спрямованості, модернізацію змісту й форми основної дисципліни з підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей; та через забезпечення спрямованості змісту інших дисциплін і практичної підготовки за навчальним планом, а також змісту видів студентської діяльності, які не регламентуються навчальним планом, на досягнення результатів підготовки до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей майбутніх фахівців.

Зазначену другу педагогічну умову підготовленості майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей було трансформовано на три основних змістовних модулі: модуль, присвячений вивченню та закріпленню професійно важливої інформації щодо діяльності соціального працівника у закладах соціального захисту дітей; модуль, присвячений освоєнню особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців у закладах соціального захисту дітей; та модуль, присвячений освоєнню професійної діяльності цього напрямку в структурі закладів соціального захисту дітей. За характером зміст підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери було спрямовано на оперування навчальним матеріалом, професійно-особистісного становлення та вдосконалення майбутнього соціального працівника, який готується до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей.

Отже, перейдемо до опису впровадження останньої з розроблених педагогічних умов – оптимізація підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери через використання сучасних ефективних форм та методів навчання в процесі соціально-педагогічних практик у закладах соціального захисту дітей. Реалізація **третьої педагогічної умови** підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей здійснювалася з метою оптимізації підготовки під час соціально-педагогічної практики і здійснення цілеспрямованого керівництва виробничою соціально-педагогічною практикою студентів. Цю умову було спрямовано на розвиток знань і вмінь студентів у сфері професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей та надання методичних рекомендацій і консультативної допомоги студентам у процесі соціально-педагогічних практик. На виконання цієї умови за період упровадження було створено мережу баз практики студентів, представлену закладами соціального захисту дітей, що були включені до системи співпраці з університетом на засадах довгострокових угод: КЗ «Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 93 І-ІІІ ступенів для сліпих дітей», Одеський центр реабілітації дітей-інвалідів «Майбутнє», Центр реабілітації осіб із психофізичними вадами, притулок для неповнолітніх «Світанок», Благодійний фонд «Шлях до дому», Інститут реабілітації осіб із вадами психофізичного розвитку імені Януша Корчака, Фонтанський навчально-виховний дитячий соціально-реабілітаційний комплекс, Благодійний фонд «Молода громада».

Акцентуємо увагу, що метою соціально-педагогічної практики є формування професійних умінь та особистісних якостей майбутнього спеціаліста в процесі вивчення планування та організації соціально-педагогічної діяльності у закладах соціального захисту дітей та соціально-виховного спрямування. Вона є переходом від теоретичного навчання до практичної та самостійної діяльності в різних соціальних інститутах. Під час

практики студент оволодіває багатоаспектними видами професійної діяльності, що дає свою готовність до виконання в різних соціальних ролях.

Перший етап реалізації третьої педагогічної умови відбувався в оновлені змісту практичної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери в аспекті їхньої майбутньої професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей та забезпечувався, по-перше, розширенням мережі баз соціально-педагогічних практик: (на першому курсі – ПК 3.01 Навчальна (соціально-педагогічна (ознайомлювальна)) практика 4 тижні в другому семестрі; на другому курсі – ПК 3. 02 Навчальна (соціально-волонтерська) практика 4 тижні в четвертому семестрі; на третьому курсі – ПК 3. 03 Виробнича (соціально-виховна) практика 4 тижні в шостому семестрі; на четвертому курсі – ПК 3. 04 Виробнича (соціально-технологічна) практика 4 тижні в сьомому семестрі та ПК 3.05 Виробнича (психологічна) 4 тижні в восьмому семестрі); по-друге, збільшенням кількості годин, що відводяться на спостереження за виконанням обов'язків фахівця в закладах соціального захисту дітей, пробна участь і повноцінне самостійне здійснення професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей; по-третє, оновленням змісту програм практик. Останнє визначило введення завдань, спрямованих на ознайомлення із сучасним досвідом професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей, реальним станом закладів соціального захисту дітей і рівнем здійснення фахівцями професійної діяльності в межах цих закладів; на психологічну адаптацію майбутніх фахівців соціономічної сфери до особливостей професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей з надання допомоги й підтримки вихованцям даних закладів; на закріплення та збагачення теоретичних знань, їх застосування на практиці в процесі напрацювання професійних умінь реалізовувати функції майбутнього соціального педагога в професійній діяльності у закладах соціального захисту дітей; на формування інтересу до професійної діяльності майбутнього соціального педагога в закладах соціального захисту дітей, розвиток і корекцію професійно важливих для професійної діяльності у

закладах соціального захисту дітей якостей майбутнього соціального педагога.

Таблиця 2.

Основні види практик за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка»

Шифр за ОПП	Вид практики	Кількість кредитів (годин)	Семестр	Тривалість у тижнях
ПК 3.01	Навчальна соціально-педагогічна (ознайомлювальна) практика	4 (120)	2	4 тижні
ПК 3. 02	Навчальна (соціально-волонтерська) практика	4 (120)	4	4 тижні
ПК 3. 03	Виробнича (соціально-виховна) практика	4 (120)	6	4 тижні
ПК 3. 04	Виробнича (соціально-технологічна) практика	4 (120)	7	4 тижні
ПК 3.05	Виробнича (психологічна) практика	4 (120)	8	4 тижні
ПК 3.01	Виробнича (Асистентська практика)	4(120)	2	3 тижні
ПК 3.02	Переддипломна	3(90)	3	3 тижні

Під час реалізації практик за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка» формуються такі ПРН:

1 рік навчання

ПРН 20 Виявляти етичні дилеми та суперечності у професійній діяльності та застосовувати засоби супервізії для їх розв’язання.

ПРН 21 Демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, розрізняти вплив стереотипів та упереджень.

ПРН 22 Демонструвати уміння креативно вирішувати проблеми та приймати інноваційні рішення, мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей.

2 рік навчання

ПРН 11 Використовувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин.

ПРН 17 Встановлювати та підтримувати взаємини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів.

ПРН 20 Виявляти етичні дилеми та суперечності у професійній діяльності та застосовувати засоби супервізії для їх розв'язання.

ПРН 21 Демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, розрізняти вплив стереотипів та упереджень.

ПРН 22 Демонструвати уміння креативно вирішувати проблеми та приймати інноваційні рішення, мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей.

3 рік навчання

ПРН 06 Розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях.

ПРН 11 Використовувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин.

ПРН 17 Встановлювати та підтримувати взаємини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів.

ПРН 20 Виявляти етичні дилеми та суперечності у професійній діяльності та застосовувати засоби супервізії для їх розв'язання.

ПРН 21 Демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, розрізняти вплив стереотипів та упереджень.

ПРН 22 Демонструвати уміння креативно вирішувати проблеми та приймати інноваційні рішення, мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей.

4 рік навчання

ПРН 03 Ідентифікувати, формулювати і розв'язувати завдання у сфері соціальної роботи, інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід.

ПРН 06 Розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях.

ПРН 10 Аналізувати соціально-психологічні процеси в малих та великих групах.

ПРН 11 Використовувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин.

ПРН 17 Встановлювати та підтримувати взаємини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів.

ПРН 20 Виявляти етичні дилеми та суперечності у професійній діяльності та застосовувати засоби супервізії для їх розв'язання.

ПРН 21 Демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, розрізняти вплив стереотипів та упереджень.

ПРН 22 Демонструвати уміння креативно вирішувати проблеми та приймати інноваційні рішення, мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей.

4 рік навчання (психологічна)

ПРН 01 Здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування професійних і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між соціальними подіями та явищами.

ПРН 03 Ідентифікувати, формулювати і розв'язувати завдання у сфері соціальної роботи, інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід.

ПРН 04 Формулювати власні обґрунтовані судження на основі аналізу соціальної проблеми.

ПРН 05 Теоретично аргументувати шляхи подолання проблем та складних життєвих обставин, обирати ефективні методи їх вирішення, передбачати наслідки.

ПРН 06 Розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях.

ПРН 09 Використовувати відповідні наукові дослідження та застосовувати дослідницькі професійні навички у ході надання соціальної допомоги.

ПРН 10 Аналізувати соціально-психологічні процеси в малих та великих групах.

ПРН 11 Використовувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин.

ПРН 17 Встановлювати та підтримувати взаємини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів.

ПРН 18 Налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад; використовувати стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів клієнтів.

1 рік навчання (магістратура) - виробнича (асистентська):

ПРН 06 Самостійно й автономно знаходити інформацію необхідну для професійного зростання, опановувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості.

ПРН 09 Виконувати рефлексивні практики в контексті цінностей соціальної роботи, відповідальності, у тому числі для запобігання професійного вигорання.

ПРН 13 Демонструвати ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї для розв'язання завдань професійної діяльності.

ПРН 18 Демонструвати позитивне ставлення до власної професії та відповідати своєю поведінкою етичним принципам і стандартам соціальної роботи.

2 рік навчання (магістратура) – переддипломна:

ПРН 06 Самостійно й автономно знаходити інформацію необхідну для професійного зростання, опановувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості.

ПРН 07 Застосовувати загальне та спеціалізоване програмне забезпечення для вирішення професійних задач та здійснення наукового дослідження.

ПРН 09 Виконувати рефлексивні практики в контексті цінностей соціальної роботи, відповідальності, у тому числі для запобігання професійного вигорання.

ПРН 13 Демонструвати ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї для розв'язання завдань професійної діяльності.

ПРН 18 Демонструвати позитивне ставлення до власної професії та відповідати своєю поведінкою етичним принципам і стандартам соціальної роботи.

ПРН 20 Упроваджувати результати наукового пошуку в практичну діяльність.

Мета навчальної соціально-педагогічної (ознайомлювальної) практики – формування професійної позиції соціального педагога, стилю поведінки,

світогляду, професійної етики; аналіз та вивчення особливостей роботи соціального педагога в установах різного типу. Місце проведення практики – загальноосвітні заклади освіти, дошкільні навчальні заклади, соціально-реабілітаційні центри, школи-інтернати, притулки тощо. Ознайомлювальна практика – перший вид практик в навчальному процесі, що є особливим видом навчальних занять, безпосередньо спрямованих на професійно-практичну підготовку студентів. Практика дає студентам можливість осмислити майбутню професійну діяльність, розвинути професійну допитливість, сформувати початковий інтерес у науково-дослідній сфері. Під час ознайомлювальної практики студенти мають можливість ознайомитися з особливостями роботи соціального педагога в організації, ознайомитися з основними методами роботи соціального педагога, таких як спостереження, бесіда, анкетування, паспортизація тощо, мають можливість вивчити функції та особливості роботи соціального педагога в організаціях.

Основною метою навчальної (соціально-волонтерської) практики є оволодіння уміннями організовувати і проводити оздоровчу, соціально-виховну, просвітницьку діяльність, дозвілля дітей та підлітків в умовах неформальних груп, об’єднань, клубів, загонів; закріплення, розширення та поглиблення професійних знань, удосконалення вмінь та навичок, набутих під час попередньої практики.

Метою виробничої (соціально-виховної) практики є закріплення теоретичних знань в галузі соціальної педагогіки, та вдосконалення комплексу професійних умінь відповідно до обраної спеціалізації під час самостійної роботи (як стажер) на посаді соціального педагога. Під час практики студенти накопичують матеріал для написання курсового дослідження (проводять констатуючий експеримент, співбесіди з вчителями та учнями, тестування тощо), а також виконують інші завдання. Студент-практикант працює як з дитиною в соціально-педагогічному закладі, так і з її найближчим оточенням – родиною, школою, колективом ровесників,

організаціями (правоохоронними, медичними, соціальними, освітніми), з якими комплексно співпрацює дана соціальна служба.

Основною метою виробничої (соціально-технологічної) практики є оволодіння студентами методиками і технологіями соціально-педагогічної діяльності. Формування професійно-значущих і професійно-особистісних якостей. Навчально-технологічна практика бакалаврів з соціальної педагогіки є одним з основних етапом у системі їх практичної підготовки.

Виробнича (навчально-технологічна) практика передбачає формування професійно значущих і професійно особистісних якостей. Проходить навчально-технологічна практика у дитячих притулках, міських кризових центрах, благодійних фондах, загальноосвітніх закладах.

Педагогічний компонент проходження навчально-технологічної практики полягає у формуванні особистості майбутнього соціального педагога, застосуванні ним теоретичних знань у практичній діяльності, засвоєння професійних умінь, набуття, вивчення та аналіз професійного досвіду. Педагогічний компонент містить в собі знання та уміння, якими повинен оволодіти студент-практикант.

Мета виробничої (психологічної) практики – формування навичок практичної роботи, необхідних для самостійного здійснення психологічної діяльності, забезпечення професійної компетентності студентів у сфері психодіагностичної, психокорекційної та психоконсультаційної роботи.

Мета виробничої (асистентської) практики – формування професійної позиції викладача соціальної педагогіки, стилю поведінки, світогляду, професійної етики; аналіз та вивчення особливостей роботи викладача соціальної педагогіки в вищих навчальних закладах.

Мета переддипломної практики – оволодіння педагогічним досвідом, сучасними методами, формами організації та знаряддями праці при навчанні студентів соціально-педагогічним дисциплінам у закладах вищої освіти (ЗВО); проведення педагогічного експерименту або апробація та впровадження методичних розробок у навчальний процес загальноосвітніх та

спеціалізованих середніх навчальних закладів та ЗВО. Сформувати вміння з організації та здійснення науково-дослідної і пошукової роботи; перевірити професійну готовність майбутнього фахівця до виробничої діяльності за різними напрямами.

Можливість перетворення змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей було розкрито під час розробки змісту неохоплених навчальним планом видів діяльності майбутніх фахівців: включення професійно значущої для професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей інформації до тематики психолого-педагогічних індивідуальних і групових консультацій із питань професійного становлення майбутніх соціальних педагогів, що організовувалися викладачами – керівниками соціально-педагогічних практик.

У межах цієї роботи майбутнім соціальним працівникам пропонувалося виконувати додаткові завдання, зокрема: а) ознайомлення зі специфікою роботи закладів соціального захисту дітей; б) ознайомлення зі специфікою роботи соціального педагога цих закладів; в) ознайомлення з професійною діяльністю соціального педагога в закладах соціального захисту дітей; г) проведення консультативної роботи. Метою реалізації завдань є досягнення окремих змін в особі майбутнього професіонала, тобто формування необхідних для професійної діяльності особистісних новоутворень – конкретних професійних знань, умінь, професійно важливих якостей, ціннісних орієнтацій, набуття досвіду професійної творчості.

Підбір сучасних, ефективних методів та форм професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей сприяє формування ціннісних установок у майбутніх фахівців, удосконаленню їх комунікативних умінь, оволодіння ними соціальними знаннями й соціальними досвідом, які повноцінно та цілісно виявлялися в їх практичний соціально-значущій професійній діяльності з активним використанням комунікативних умінь.

Із метою покращення якості проходження соціально-педагогічних практик було проведено двобічні (кафедра педагогічних технологій початкової освіти – база практики) обговорення навчально-методичного супроводження навчально-професійної діяльності студентів-практикантів на засадах запропонованої практики.

Майбутній соціальний педагог у закладах соціального захисту дітей повинен використовувати різноманітні форми (масові, групові, індивідуальні) та методи професійної діяльності, виходячи зі специфіки регіону, наявності матеріальних та людських ресурсів, а також індивідуально-психологічних особливостей і головних проблем і потреб дітей, які знаходяться в закладах соціального захисту. Акцентуючи свою увагу на те, що форми й методи роботи є дуже актуальними в професійній діяльності соціального педагога з дітьми, які знаходяться в закладах соціального захисту.

Під час консультаційної форми роботи між викладачем та майбутнім соціальним педагогом було запропоновано вправи, спрямовані на формування здатності до осмислення проблем колективної життєдіяльності та готовності до набуття досвіду конструктивної міжособистісної взаємодії; створення доброзичливої атмосфери, позитивного настрою в колективі; придбання учасниками досвіду керування іншими; на підвищення рівня проникливості, емпатійності в майбутніх соціальних педагогів; на підвищення рівня згуртованості студентів та емпатійно-проникливого ставлення один до одного; набуття студентами навичок групових взаємин, оволодіння способами рольової поведінки; розвиток уміння в майбутніх соціальних педагогів у професійній діяльності у закладах соціального захисту дітей бачити в людині позитивне. Завдання їх полягали в підвищенні самооцінки – відношенні майбутнього соціального педагога до самого себе як носія певних властивостей і позитивних рис; підвищення рівня міжособистісної атракції (симпатії); формування дружнього, згуртованого колективу через активізацію ціннісних орієнтацій кожного студента. Ці

вправи давали змогу майбутнім соціальним педагогам бути підготовленими до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей, посилити свій вплив на дітей, тісніше згуртувати дитячий колектив, змінити внутрішні стимули поведінки окремих із них, зменшити кількість соціально-дезадаптованих дітей, що знаходяться в групах ізольованих, відторгнутих та групі ризику, а також ріст негативних особистісних тенденцій, що перешкоджають нормальній адаптації.

Оптимізація підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей відбувалася через терапевтичний метод, який застосовувався майбутніми соціальними педагогами в процесі соціально-педагогічних практик. Це сприяння покращенню стану дитини, що може бути безпосереднім (через бесіду з дитиною); особистісно-опосередкованим (через друзів); предметно-опосередкованим (через книгу чи друковане слово). Зміни стану дитини стимулюють процеси формування нових позицій у ставленні до себе, оточуючих та середовища, а також зміну поведінки щодо різних сфер життя. Методи терапії ґрунтуються на двох формах роботи – індивідуальній і груповій, кожна з яких характеризується визначеною технологією побудови взаємодії між соціальним педагогом та вихованцями закладів соціального захисту дітей. Метою такої взаємодії може бути розв’язання будь-яких емоційних проблем, обмін інформацією, розвиток соціальних навичок, зміна ціннісних орієнтацій, спрямування соціальних орієнтацій у конструктивному напрямку. Використана індивідуальна терапія заснована на особистому контакті майбутнього соціального педагога з дитиною в закладі соціального захисту. У результаті терапевтичного впливу дитина вчиться розуміти і приймати себе, піклуватись про себе та будувати стосунки зі світом на основі вільного вибору. Групова терапія заснована на знанні законів міжособистісного впливу в малій групі. Терапевт пояснює членам групи сутність їх проблем, прогнозує можливість і терміни корекції, організовує тренінг спілкування. Переваги групової терапії полягають у можливості

отримання за законами зворотного зв’язку емоційної підтримки від учасників групи, що мають такі ж проблеми й цілі. У такому випадку людина не лише просить допомоги, але й надає її іншим. Це полегшує процес розв’язання міжособистісних конфліктів, бо в людини є можливість спробувати різні стилі поведінки на заняттях у групі. У наш час є багато методичних прийомів (технік і технологій) терапії. Майбутні соціальні педагоги в практичній діяльності у закладах соціального захисту дітей використовували ігрову терапію, арт-терапію, казкотерапію, лялькотерапію, музичну терапію, тощо.

На другому етапі реалізації цієї педагогічної умови ми зупинилися на з’ясуванні та опису психологічних особливостей роботи з вихованцями закладів соціального захисту. У процесі роботи було описано становище дітей у цих закладах, їхні умови життя, особливо сторони форми влаштування тих дітей, які залишились без батьківського піклування, що призводить до негативних наслідків психологічного характеру. Наведені поширені психологічні особливості та потреби дітей, які потрапляють до закладу соціального захисту, спричинені різними факторами, які, як правило, наявні щодо цих дітей до їхнього потрапляння до закладу. Також описано психологічні риси й потреби, викликані самим перебуванням у закладі, і проаналізовано негативний вплив життя в закладі на подальше життя вихованця. Крім безпосередніх завдань майбутнього соціального педагога під час роботи з цією категорією дітей, які виховуються в закладах соціального захисту багато уваги в роботі приділено рекомендаціям щодо оптимізації виховного процесу, які можуть посприяти поліпшенню психологічного становища дітей, нормалізації їхнього психо-соціального розвитку, корекції негативних впливів життя до потрапляння в заклади соціального захисту дітей. Описано загальні принципи роботи та конкретні поради. Рекомендації стосуються як безпосередньо спілкування з дитиною, так і організації належного виховання в умовах закладу.

Реалізовуючи третю педагогічну умову, дійшли висновку, що серед численних проблем, з якими майбутній соціальний педагог стикається в

процесі соціально-педагогічних практик у закладах соціального захисту дітей домінує психологічна проблематика. Це є наслідком специфіки життя дитини в закладі соціального захисту, яка накладає свій відбиток на розвиток і подальшу долю дитини. Як правило, діти, які виховуються в закладах соціального захисту, мають такі психологічні проблеми: педагогічна занедбаність; позиція утримання, проблема спілкування з іншими людьми; неготовність до створення власної сім'ї через відсутність чітко сформованого образу сім'ї. Майбутній соціальний педагог має знати, що важливим є адекватний виховний процес. Його функціями має бути як корекція вже наявних недоліків психологічного розвитку, так і запобігання формуванню нових в умовах закладів соціального захисту дітей; формування комфортного й відповідного до психологічних потреб дитини середовища навколо неї; формування ставлення до життя в цілому: адекватної мотивації, моделі спілкування з іншими.

Отже, розглянувши реалізацію трьох педагогічних умов підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності, упроваджених у процес підготовки майбутніх соціальних працівників із метою посилення ефективності такого її напрямку, як професійна діяльність у закладах соціального захисту дітей, ми можемо дійти таки висновків. Представлений вище опис реалізації педагогічних умов підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей дає нам можливість у заключному підрозділі наукового дослідження перейти до розгляду та зіставлення результатів констатувального етапу експерименту.

Результати порівняльного аналізу студенти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» факультету початкового навчання спеціальності 231 «Соціальна робота» в загальній кількості 47 респондентів. Дані подано нижче в таблиці 2.

Таблиця 2.

Порівняльна характеристика рівнів підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності на прикінцевому етапі експерименту

Рівні підготовленості	47 студ.			
	Констатувальний етап		Прикінцевий етап	
	абс.	%	абс.	%
Низький	19	40,4	9	19,1
Середній	21	44,7	23	48,9
Достатній	7	14,9	15	32,

Згідно з результатами викладеними в таблиці 1 низький рівень підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності в експериментальній групі на констатувальному етапі було діагностовано в 19 студентів, що склало 40,4% від загальної кількості студентів, проте на прикінцевому етапі це відношення значно змінилося. 19,1% студентів в експериментальній групі (9 осіб) Демонструється низький рівень підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери, який характеризується відсутністю мотивації професійної діяльності, задоволеністю від вибору професії; низькою потребою в досягненні професійних знань, умінь і навичок; відсутністю професійної спрямованості, наполегливістю в досягненні своїх цілей. У студентів, які відносяться до цього рівня професійної діяльності, повністю відсутня рефлексії, тобто підсумком минулих помилок стає страх перед здійсненням нових необачних вчинків; занадто критичний розум заважає втіленню власних цілей майбутніх соціальних працівників у професійній діяльності у закладах соціального захисту дітей; значущість особистісної позиції в спільній діяльності і її організації є досить низькою, вони не схильні до самоусвідомлення й лише епізодично виявляють ознаки роботи над усвідомленням особистісного змісту.

На середньому рівні підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей на початку експерименту в експериментальній групі було виявлено 21 особу, що склало 44,7% від загальної кількості респондентів у цій групі. На прикінцевому етапі експерименту в експериментальній групі було виявлено 48,9% студентів середнього рівня (23 особи). Середній рівень є базовим у підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей, характеризується наявністю мотивації професійної діяльності, потреби в досягненні професійних знань, умінь та навичок; також помітна недостатність професійною спрямованості, наполегливості в досягненні своїх цілей; повнотою здобутих професійних знань; володінням навичками щодо реалізації отриманих професійних знань. Відбувається формування професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей із застосуванням знань організації роботи з різними соціальними групами, соціальної адаптації випускників шкіл інтернатів, корекційної педагогіки. Основою цього рівня є освоєння особливих методів роботи з дітьми, які виховуються у закладах соціального захисту. На цьому рівні майбутній фахівець уміє: використовувати навчально-методичні, науково-методичні, інформаційно-освітні ресурси у професійній діяльності, виконувати всі операцій із дотриманням їх послідовності та цілковитим усвідомленням дій у закладах соціального захисту дітей.

На достатньому рівні підготовленості майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності на початку експерименту в експериментальній групі було виявлено 7 осіб, що склало 14,9 % від загальної кількості респондентів. На прикінцевому етапі експерименту в експериментальній групі було виявлено 32% студентів достатнього рівня (15 осіб). Достатній рівень підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей характеризується вираженою стійкою мотивацією до професійної діяльності, усвідомленою потребою в досягненні професійних знань, умінь та навичок;

вираженою позитивною професійною спрямованістю, наполегливістю в досягненні своїх цілей; повним обсягом здобутих професійних знань. У майбутнього соціального працівника простежується підготовленість на всіх компонентах: мотиваційно-ціннісний (наявність мотивації до успіху майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійній діяльності у закладах соціального захисту дітей; наявність цінностей професійної самореалізації майбутнього соціального педагога в закладах соціального захисту дітей; здатність реалізації здібностей у саморозвитку; сформованість рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей: рівень спрямованості до саморозвитку; самооцінка особистості); когнітивно-діяльнісний (глибина та повнота обсягу знань, відображення науковості через усвідомленість, системність, узагальненість знань майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей; виконання всіх операцій із дотриманням їх послідовності та цілковитим усвідомленням дій майбутнього соціального педагога в закладах соціального захисту дітей; використовування навчально-методичних, науково-методичних, інформаційно-освітніх ресурсів у професійній діяльності); інтерактивно-комунікативний (сформованість комунікативного контролю майбутніх соціальних педагогів; сформованість мобільності, адаптивності в різних ситуаціях спілкування; діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні); рефлексивно-перцептивний (наявність перцептивно-інтерактивної компетентності в професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей; сформованість рівня домінуючої перцептивної модальності; виявлення самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії в професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей; сформованість рівня перцептивно-невербальної компетентності).

Висновки. Як видно у таблиці 1 після формувального експерименту студенти експериментальної групи досягли значущих змін. Динаміка змін

засвідчила ефективність визначення педагогічних умов щодо підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Виноградова-Бондаренко В. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вікторія Євгенівна Виноградова-Бондаренко. Київ, 2001. 221 с.

2. Галатир І. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами : дис. канд. пед. наук : 12.00.05 / Інга Анатоліївна Галатир. Київ, 2012. 234 с.

3. Державні галузеві стандарти освіти за напрямом підготовки : 6.010106 «Соціальна педагогіка» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») / Міністерство освіти та науки України. Київ, 2013.

4. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ / Л. М. Завацька. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 240 с.

5. Кальченко Л. Педагогічні умови соціального захисту бездоглядних дітей у притулках для неповнолітніх : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Л. Кальченко. Луганськ, 2009. 20 с.

6. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. Київ: ЦНЛ, 2003. 256 с.

7. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олена Георгіївна Карпенко. Київ, 2008. 52 с.

8. Коношенко Н. А. Соціально-педагогічна реабілітація девіантних молодших школярів в умовах реабілітаційних центрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н. А. Коношенко. Луганськ , 2012. 20 с.

9. Леонова В. І. Сутність підготовленості майбутніх соціальних педагогів до

професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей / В. І. Леонова // Виховання і культура : міжнародний науково-практичний журнал. Одеса, 2014. № 2 (33). С. 39 – 41.

10. Леонова В. І., Бац А. Експериментально-дослідна робота щодо соціально-психологічної діяльності з дітьми групи ризику в загальноосвітніх закладах // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Науковий вимір соціальних та педагогічних проблем сьогодення : збірка наук. Праць. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. 269 с. С-13.

11. Леонова В. І., Вихристюк К. Експериментальна програма щодо підготовленості майбутніх соціальних працівників до гувернерської діяльності» // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Науковий вимір соціальних та педагогічних проблем сьогодення : збірка наук. Праць. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. 269 с. С-198.

12. Леонова В. І., Вігурська В. Експериментально-дослідницька програма підготовки соціальних працівників до проведення благодійних акцій» // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Науковий вимір соціальних та педагогічних проблем сьогодення : збірка наук. Праць. Одеса: видавець Букаєв В., 2020. 269 с. С176.

13. Леонова В. І., Ланова Д. Експериментально-дослідна робота з дітьми основної школи із асоціальних сімей / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Науковий вимір соціальних та педагогічних проблем сьогодення : збірка наук. праць Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. 269 с. С-222.

14. Манохіна І. В. Формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І. В. Манохіна. Слов'янськ, 2013. 20 с.

15. Москалюк В. Ю. Дитячий будинок сімейного типу як одна з форм

влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (цивільно-правовий аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юридичних наук : спец. 12.00.03 «Цивільне право та цивільний процес; сімейне право; міжнародне приватне право» / В. Ю. Москалюк. Харків, 2003. 20 с.

16. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України» №864 від 28.12.2006р. [Електронний ресурс] // Правова бібліотека України. – Режим доступу : http://ruoord.kharkivosvita.net.ua/doc/psih/864.doc

17. Наказ МОН молоді спорту України, Мінсоцполітики України «Про затвердження «Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» № 995/557 від 10.09.2012 : (остання редакція від 10.09.2012) : [Електронний ресурс] Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1629-12.

18. Поліщук В. А. «Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти» : Монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 424 с.

19. Потопахіна О. М. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.05 «Трудове право; право соціального забезпечення» Одеса, 2008. 20 с.

20. Тарасенко В.С. Правове забезпечення соціального захисту дітей-інвалідів в Україні: дис. канд. юридичних наук : 12.00.05. Одеса, 2005. 221 с.

21. Формування особистості фахівців соціономічної сфери: стратегія і тактика монографія / колектив авторів. Одеса: Видавець Букаєв В., 2017. 368 с.

ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Паскаль Олена

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена тим, що сьогодні проблема насильства в школах постає дуже гостро, що підтверджується великою кількістю відповідних досліджень, численними спробами запобігання цьому явищу та послаблення його впливу на соціальне середовище загалом та конкретних осіб зокрема, що впроваджуються у всьому світі.

Не зважаючи на гостроту, актуальність і широке вивчення зарубіжними науковцями (Н. Данкансон, П. Рандолл, Е. Роланд, Д. Ольвеус, Дж. Салісбері, Д. Таттум та інші), у вітчизняній науці шкільний булінг до недавнього часу взагалі не виокремлювався в якості соціальної проблеми.

Формулювання мети статті. Метою статті є розкриття особливостей соціально-педагогічної роботи з підготовки студентської молоді до сімейного життя, теоретичне обґрунтування та апробація експериментальної програми стосовно дослідження.

Мета дослідження. Метою дослідження є розкриття особливостей процесу профілактичної роботи булінгу серед підлітків в умовах шкільної освіти, теоретичне обґрунтування та апробація експериментально-дослідної програми стосовно дослідження.

Виклад основного матеріалу. Проблему булінгу почали досліджувати зовсім недавно, у 60-70-х роках ХХ ст., коли суспільство замислилося над існуванням зв’язку між явищами девіантної та агресивної поведінки в соціумі та тим, як людина виховується, зростає та навчається протягом шкільних років, та почало усвідомлювати важливість вивчення причин та наслідків цього явища, щоб в результаті мати важелі впливу та контролю над ситуацією. Булінг можна вважати першим кроком до справжнього насильства та злочинної поведінки, доводять дослідження.

У перекладі з англійської мови булінг (bullying) означає цькування та залякування [15, с. 16]. Раніше це було просто життєве поняття, але в останні 20 років воно стало міжнародним терміном.

Булінг – явище глобальне і масове. Однак у зв'язку з тим, що проблема булінгу залишається малодослідженою, до сих пір немає чіткого наукового визначення цього поняття. Саме поняття булінг розуміється окремими авторами по-різному і дається різна кваліфікація його видів.

За даними опитування, представленого сьогодні Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) та Спеціальною представницею Генерального секретаря ООН з питань насильства щодо дітей, третина молодих людей у 30 країнах світу стають жертвами онлайн-булінгу, а кожна п’ята молода людина змушена була пропускати заняття в школі через кібербулінг та насильство. В Україні 29 % опитаних підлітків були жертвами онлайн-булінгу, а 16 % були змушені пропускати через це шкільні заняття. Майже три чверті респондентів, які анонімно відповіли на запитання молодіжного опитування U-Report, також зазначили, що найчастіше онлайн-булінг трапляється в соціальних мережах, зокрема у Facebook, Instagram, Snapchat і Twitter.

Булінг – досить нове поняття в житті сучасної людини. З повсякденного визначення, це слово перетворилося в міжнародний термін і містить в собі велику кількість проблем, які взаємопов’язані між собою і впливають на подальший розвиток особистості. І хоча для нас це слово нове, явище, яке воно означає, на жаль, нам добре відомо, і являє собою одну з актуальних проблем сучасності, що вимагає ретельного вивчення, однак відсутність достатньої інформації про булінг є перешкодою для вирішення цієї важливої проблеми [20, с. 15].

У науковій літературі, присвяченій питанням булінгу, представлено багато визначень цього явища. Х. Лейманн визначає булінг як «соціальну взаємодію, через яку одна людина (іноді декілька) зазнають нападів іншої людини (іноді декількох, але, як правило не більше чотирьох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає у жертви стан

безпомічності і виключення з групи». Л. Кішлі вважає, що основною характеристикою булінгу є емоційне приниження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її з групи. Дослідниця зазначає, що булінг – це агресивна поведінка, яка спрямована приниження почуттів, висловлювання негативних емоцій і принизливих оцінок щодо іншої людини.

Останніми роками визнано поширення в освітній практиці такого явища, як шкільний булінг. Це соціальна проблема всього світу протягом останніх ста років, однак вона ще й досі не вивчена. Перші публікації в Україні з'явилися 2005 р.

Як зазначає П. Рандолл, є очевидним, що жодна дитина не народжується з якимось особливим геном булінгу, який чекає на сприятливі обставини, щоб розпочати свою руйнівну дію.

За мету дослідження було поставлено теоретичне обґрунтування необхідності профілактики булінгу серед підлітків, розробці експериментальної тренінгової програми, щодо профілактики булінгу та її апробація. У відповідності з метою були визначені такі завдання: проаналізувати психолого-педагогічну літературу щодо профілактики булінгу серед підлітків загальноосвітньої школи та уточнити поняття «булінг»; провести діагностичне дослідження щодо виявлення рівнів прояву булінгу серед підлітків у шкільному середовищі; розробити та апробувати експериментальну програму щодо профілактики булінгу серед підлітків в загальноосвітній школі.

Розпочинаючи дослідження було висунуто припущення про те, що соціально-педагогічна робота щодо профілактики феномену булінгу серед підлітків в шкільному середовищі буде ефективною, через цілеспрямований розвиток здатності учнів до толерантності шляхом використання спеціальних навчальних, діалогових, консультативних та тренінгових форм роботи з підлітками.

У процесі роботи був використаний комплексметодів дослідження: теоретичні методи використовувалися з метою аналізу соціально-педагогічної

літератури з теми дослідження щодо з'ясування стану розробленості проблеми «булінгу», для уточнення зміст феномену «булінг»; емпіричні методи використовувалися з метою діагностики діагностичні (анкетування, інтерв'ювання, бесіда, тести, рейтинг) для проведення констатувального експерименту; соціометричні, прогностичні (експертних оцінок, узагальнення незалежних характеристик тощо), з метою перевірки висунутої гіпотези дослідження; аналіз і порівняння експериментальних даних з метою визначення ефективності експериментальної тренінгової програми та для опрацювання результатів експерименту.

Одним з перших науковців, який досліджував явище булінгу був Д. Ольвеус. Він розкриває сутність терміна «bullying» як ситуацію, в якій учень є об'єктом негативних дій з боку одного чи кількох учнів [9, с. 78]. Згідно із наведеним визначенням, булінг – це використання своєї сили, статусу, соціального положення для залякування, нанесення шкоди або приниження іншого, хто має меншу силу чи статус. Так, автор чітко визначає головну відмінність випадкової бійки чи суперечки, коли учасники відносно рівні у своїх силах та мають однаковий соціальний статус, на відміну від ситуації булінгу – коли один учасник має значну перевагу у силі та статусі і завдає шкоду – слабшому, який не здатен себе захистити.

Інший відомий дослідник Е. Роланд розглядає явище булінгу як тривалий процес усвідомленого жорсткого ставлення (фізичного чи психічного) з боку однієї особи чи групи осіб до іншої особи, яка не здатна захистити себе в даній ситуації [9, с. 21].

Як зазначає П. Рандолл, є очевидним, що жодна дитина не народжується з якимось особливим геном булінгу, який чекає на сприятливі обставини, щоб розпочати свою руйнівну дію. Більшість розуміє, що людина, яка поводить себе подібним способом є продуктом складних соціальних процесів, які через недосконале навчання і виховання, створюють антисоціальну особистість, схильну до агресивного маніпулювання іншими людьми, як правило, слабшими. До тих пір, поки моделі соціалізації (у тому

числі й гендерної) будуть недосконалими, невідповідними розвитку сучасного суспільства, будуть виховуватися люди, які ставатимуть ініціаторами булінгу у школі, на робочому місці, в сім'ї [19, с. 73].

Вперше термін «булінг» використав у своїй професійній діяльності, британський журналіст Ендрю Адамс в 1990 році. Це поняття можна розглядати як у вузькому сенсі – відео зйомка бійки з подальшим розміщенням в Інтернеті, так і в широкому – будь-яке шкільне насильство [9, с. 2].

На думку, Л. Кішлі основною характеристикою булінгу є емоційне приниження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її з групи. Дослідниця зазначає, що булінг – це агресивна поведінка, яка спрямована приниження почуттів, висловлювання негативних емоцій і принизливих оцінок щодо іншої людини. При цьому булінг не є порушенням закону, адже в карному кодексі, як правило, немає закону, згідно якого така поведінка карається.

Дослідниця виділяє ознаки буллінгу: емоційне приниження, продовження емоційно образливої і принизливої поведінки, непривітна і недовірлива поведінка, втручання у приватне життя людини, погіршення психологічного і фізичного стану цієї людини, якщо агресор має намір завдати шкоду іншій людині, або дозволяє чи сприяє, щоб ця людина пережила травмуючи події, ця поведінка є буллінгом та займає вище становище ніж його жертва і відповідно дозволяє собі дії, що принижують гідність і завдають моральної або фізичної шкоди іншій людині [19 с.13].

Мотивацією до булінгу стають заздрість, помста, відчуття неприязні, прагнення відновити справедливість; боротьба за владу; потреба підпорядкування лідерові, нейтралізації суперника, самоствердження тощо аж до задоволення садистських потреб окремих осіб.

У психологічній літературі дуже часто застосовується термін «буллінг» для виділення значення конфліктної поведінки між людьми. Наприклад, Ендрю Міллер і Девід Лейн порівнюють це поняття з цькуванням і

розглядають його як процес, який триває певний час, як процес свідомого жорстокого ставлення, фізичного і (або) психічного, щодо однієї дитини або групи дітей до іншої дитини [14, с. 91].

Так, вчені виділяють основні підходи, в яких розглядається булінг:

1. Диспозіціональний – в цьому підході концентрується увага на індивідуальні особливості учасників ситуацій цькування, внутрішньоособистісних передумов, які призводять до того, що людина називається в них жертвою або агресором.

2. Темпоральний – підхід вивчає нерівномірну реалізацію ризиків на протязі життєвого шляху, а також підкреслює існування періодів у зв'язку з подіями життя, при переживанні яких підвищується вразливість людини і зростає ризик освоєння їм ролі агресора або жертви в ситуаціях булінгу.

3. Контекстуальний – в цьому підході відмічається роль середовища, мікроклімату групи і системних процесів в співтоваристві в тому, що домінуючим способом взаємодії між людьми стає спосіб, який заснований на нерівності влади: контекст актуалізує внутрішньоособистісні передумови і переводить булінг з розряду ризиків в розряд дійсності.

Ці підходи розрізняються з точки зору цілей психологічної роботи, спрямованої на припинення ситуацій булінгу [3, с. 159].

Слід зазначити, що іноді поняття «буллінг» розглядають як синонім до понять «віктимність» і «насильство» (таблиця 1).

Однак віктимність визначається як підвищена здатність людини в силу соціальної ролі або ряду духовних і фізичних якостей, при певних об’єктивних обставинах, ставати потерпілим [23, с. 223]. А насильство – це будь-який спосіб поведінки, який використовується для того, щоб керувати думками, почуттями і вчинками іншого, всупереч його бажанню, волі і переконань, але з психологічної вигодою для насильника [6, с. 320].

Однією з причин становлення віктимності і є шкільний булінг.

Незважаючи на те що поняття «булінг», «віктимна» і «насильство» мають схожі ознаки, булінг – це самостійний термін і більш широке поняття, яке включає в себе характеристики як віктимності, так і насильства.

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз понять «булінг», «віктимна», «насильство»

Спільність	• призводять до негативних наслідків на психологічному, соціальному і навіть фізичному рівні розвитку дітей; • низька самооцінка; • високий рівень депресії і тривоги; • емоційна нестійкість, висока ступінь нервово-психічної напруженості в учасників конфлікту; • рівні прояву: слабко виражений, середньо виражений і сильно виражений; • за частотою повторень: одиничний випадок або відбувається багато разів; • за ступенем «відкритості» може бути явним і прихованим; • за часом виникнення: може виникати в минулому і теперішньому.
Відмінності	• прояв агресії (булінг – вербальна агресія; віктимна – фізична, насильство – непряма); • різновиди і класифікації; • структура явищ; • структура булінгу: переслідувач, жертва, спостерігач; • структура віктимності: виражається в якісних характеристиках сукупності жертв злочину, що ґрунтуються на самих різних показниках,які розкривають окремі сторони віктимності і віктимна в цілому як об'єктивного явища.

Сутність проблеми зводиться до того, що шкільний булінг – це соціальне явище, властиве переважно організованим дитячим колективам, в першу чергу, школі [12, с. 130]. Численні дослідники пояснюють цю обставину тим, що школа – це універсальна арена, полігон для розрядки дітьми своїх численних проблем, що накопичилися будинки негативних емоцій.

Шкільний булінг – це соціальне явище, властиве переважно організованим дитячим колективам, в першу чергу, школі [12, с.130].

Численні дослідники пояснюють цю обставину тим, що школа – це універсальна арена, полігон для розрядки дітьми своїх численних проблем, що накопичилися будинки негативних емоцій.

У школі складаються певні рольові відносини серед дітей в діапазоні «лідер-ізгой». Додатковим чинником, що сприяє живучості буллінг в просторі школи, є нездатність, а в деяких випадках і небажання педагогів впоратися з цією проблемою.

В сучасних умовах актуальною і необхідною стає діяльність з профілактики шкільного булінгу.

Як показує практика,форми шкільного боулінгу можуть бути різними: систематичні кепкування з будь-якого приводу (від національності до зовнішнього вигляду дитини); задирство; фізичні і психічні приниження; різного виду знущання; бойкот та ігнорування; псування особистих речей та ін.

Соціальна структура булінгу, як правило, має три елементи, а саме:переслідувач (булі), жертва, спостерігач [15, с. 46].

У подібній соціальній структурі очевидні відмінності між безпосередніми учасниками і мимовільними свідками. Як переслідувачі, так і їх жертви зазвичай мають менше близьких друзів, ніж інші діти. Хоча фізичні характеристики, зокрема зовнішність і фізична сила, безумовно, важливі, але їх важливість часто переоцінюють.

Важливо відзначити, що булінг включає в себе чотири головні компоненти:це агресивна і негативна поведінка, здійснюється регулярно, відбувається у відносинах, учасники яких мають неоднакову владу, ця поведінка є запланованою.

Жертвою може стати будь-яка дитина, але зазвичай для цього вибирають того, хто слабший або якось відрізняється від інших. Найбільш часто жертвами шкільного насильства стають діти, які мають [26, с. 9]: фізичні вади, особливості поведінки, гіперактивні діти, особливості зовнішності, погані соціальні навички, страх перед школою, відсутність досвіду життя в колективі (домашні діти), хвороби, низький інтелект і труднощі в навчанні.

Не можна сказати, що булінг є поведінкою, швидше за все, він являє собою форму взаємодії, в якій виявляються різні типи поведінки. З одного боку, булінг має структуру, характерну для конфлікту, але з іншого – має специфічні риси, які відрізняють булінг від інших форм конфліктної взаємодії. Також важливо відзначити, що під булінгом розуміється тип деструктивної конфліктної взаємодії в групі, де кривдником щодо жертви, нездатною себе захистити, здійснюються тривалі повторювані насильницькі дії [21, с. 140].

Таким чином, булінг можна вважати умисним, що не носить характеру самозахисту і не санкціоноване нормативно-правовими актами держави, тривале (повторюється) фізичне або психологічне насильство з боку індивіда або групи, які мають певні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо), щодо індивіда, і яке відбувається переважно в організованих колективах з певною особистою метою (наприклад, бажання заслужити авторитет у деяких осіб).

Виходячи з тези, що концепція багаторівневого впливу середовища полягає в існуванні впливу на індивіда факторів різних рівнів: особистісного, сім’ї, школи та групи однолітків, громади та культури, звертаємо увагу на те,

що булінг не починається з ізольованого стану, і тільки складні поєднання факторів цих рівнів створюють передумови для такого явища [11, с. 6].

Однією з причин виникнення булінгу, як вважає А. Адлер [20, с. 68], є прагнення до подолання почуття неповноцінності, яке дитина переживає досить довго. Незрілість, несамостійність, невпевненість призводять до хворобливого переживання свого підлеглого положення, з'являється прагнення будь-що досягти, переваги над більш сильними і вмілими. Звичайно, це причина соціально-педагогічного порядку. Дорослі, які не вміють або не хочуть зрозуміти почуття дитини, які принижують її, показують свою перевагу, стимулюють виникнення агресивної поведінки.

Учені виділяють особистісні фактори, що приводять дитину до проявів булінгу: запальний темперамент;імпульсивність характеру; брак емпатійності; егоїстичне врахування лише власних потреб;перевага бажання досягти контролю та уваги над бажанням створити дружні стосунки [7, с. 152].

Низька шкільна успішність призводить до зниження самооцінки, а тому є фактором ризику прояву насильства (для хлопців оцінки в школі менш важливі, ніж для дівчат) [8, с. 129].

Телебачення, де часто показують жорстокі фільми та насильство, має дуже серйозний вплив на формування ціннісної системи та поведінки дитини. Десятки досліджень впливу телебачення на дітей та підлітків підтверджують, що діти поступово починають вважати насильство способом вирішення проблем та імітують побачене в реальному житті. Телебачення, фільми та ігри стимулюють сфери значущості та впливовості, сферу сприйняття нового досвіду дитини. Багато підлітків після перегляду сюжетів з картинами жорстокості, агресивності, самогубств ідентифікують себе з такими героями і діють відповідно. Діти з проблемами розвитку та поведінковими розладами ще більш сприйнятливі до жорстокості на екрані.

Діти та підлітки є найбільш вразливою категорією, вони соціалізуються, формують власну систему сприйняття світу, систему

цінностей та пріоритетів, навчаються різним моделям поведінки, і, на жаль, булінг стає однією з таких моделей [17, с. 1].

Умови, які сприяють проявам агресивної поведінки, створюються в сім'ї, школі, суспільстві. Проявам агресії сприяє дезорганізований досвід раннього дитинства і дисфункціональні сімейні відносини в умовах постійних обмежень, або батьківської вседозволеності. Р. Хічкоук довів, що діти, які пережили в дитинстві насильство, вважають його нормальним способом взаємодії у подальшому житті. Ю. Антонян і С. Бородін вважають, що у формуванні насильницької, агресивної, злочинної поведінки важливу роль відіграє ситуація, середовище і сім'я. Соціальний характер причин проявів агресії і насильства полягає в тому, що людина не народжується насильником, або злочинцем, а стає ним [22, с. 5].

Існують розповсюджені стереотипи стосовно причин шкільного булінгу, які не знаходять фактичного підтвердження. Наприклад, вважається, що велика кількість учнів у класі, або у школі, змагання між учнями за оцінки провокують ситуації шкільного булінгу. Або, що ініціатори булінгу попри агресивну поведінку і зовнішню самовпевненість мають низьку самооцінку і високий рівень тривожності.

Насправді, інші фактори є важливими і визначальними. Певні особистісні характеристики і моделі поведінки у сукупності з впливом соціального оточення, ігноруванням проявів насильства з боку вчителів сприяють виникненню шкільного булінгу.

Такі вчені як, А. Моор і Б. Хіллері виявили наступні характерні особливості шкільного булінгу:явище шкільного буллінгу з'являється у старшому дошкільному віці;частота фізичного булінгу збільшується у початковій школі і в 3-6 класах досягає піку, а потім знижується;ініціаторами булінгу часто виступають вчителі; в старших класах учні частіше, ніж в молодших повідомляють про ситуації систематичного приниження з боку вчителів; хлопчики-агресори більше схильні до фізичного насильства. Дівчатка – до психологічного і вербального, до створення ситуацій

виключення для жертв булінгу; жертвами буллінгу в однаковій мірі можуть бути і дівчата, і хлопці; частота вербального булінгу і соціального виключення з віком не знижується і набуває певної регулярності у підлітковому віці; причиною булінгу може бути та чи інша відмінність дитини – її невідповідність будь-яким, прийнятим у певній групі стандартам;від одного до двох відсотків дітей є постійними жертвами шкільного булінгу; з віком однолітки все менше співчувають жертві [6, с. 4].

Досвід насильницької поведінки має значний вплив на розвиток особистості і формування Я-концепції дитини, її самооцінки і уявлення про себе, а також системи цінностей і комунікативних стратегій. У віці 8-14 років завоювання популярності і соціального статусу є настільки важливим, що деякі діти приймають стратегію приниження інших у якості цілком прийнятного способу для досягнення своєї цілі. Зазвичай агресори вважають свою поведінку цілком виправданою, у них середній або нижче середнього рівень тривожності. У агресорів є тенденція організовуватися у групи, подібні групи можуть стати кримінальними. Буллінг варто розглядати як компонент антисоціальної і агресивної поведінки. Норвезькі дослідники також встановили, що хлопці, які були ініціаторами буллінгу у школі у чотири рази частіше ставали кримінальними злочинцями у дорослому житті, порівняно з хлопцями, які не вдавалися до насильницької поведінки [25, с. 5].

Не можна не погодитися з тим, що булінг в школі проявляється через різні форми фізичних або психічних принижень, пережитих дітьми, з боку інших дітей. Для одних дітей – це систематичні глузування, що відображають якісь особливості зовнішнього вигляду або особистості потерпілих; для інших – псування їх особистих речей, штовхання під парту, вимагання; для третіх – відверті знущання, які принижують почуття людської гідності [12, с. 87].

Типові буллі не страждають підвищеним самоповагою, низькою самооцінкою і досить впевнені в собі. Вони більшою ймовірності, ніж інші

агресивні, крадуть і псують майно, мають погані оцінки, ведуть асоціальний спосіб життя, створюють негативну атмосферу в школі.

Щодо спостерігачів, то булінг може викликати у них почуття тривоги чи страху. Спостерігання булінгу призводить до порушення почуття ввічливості та коректності, вони змінюються на нетолерантність, пригнічуються співчуття, емпатії, сором [5, с. 79]. Таким чином порушується здібність дітей спілкуватися, вести переговори та йти на компроміс – необхідні засади для вирішення проблем, владнання конфліктів та примирення.

Свідки булінгу у зрілому віці часто виявляють відсутність співчуття до жертв насильства, займають позицію невтручання й ігнорування випадків агресивної, насильницької поведінки. Наприклад, такі люди не викликають правоохоронців у ситуації, коли бачать бійку, пограбування, вбивство [25, с. 6].

Ось як визначає типові риси учнів, схильних до прояву булінгу, норвезький психолог Д. Ольвеус: вони відчувають сильну потребу панувати й підпорядковувати собі інших учнів, переслідуючи власні цілі; вони імпульсивні й легко шаленіють; вони часто зухвалі та агресивні в ставленні до дорослих (передусім батьків і вчителів); вони не виявляють співчуття до своїх жертв; якщо це хлопчики, вони зазвичай фізично сильніші за інших.

Зі сказаного стає очевидним те, що типовою характеристикою булерів є те, що вони періодично можуть змінювати об’єкти булерства – однак у них завжди актуальною залишається потреба мати жертву, а тому у цій ролі періодично бувають різні члени групи. Скритими причинами такої поведінки може бути невпевненість або наявність інших комплексів. Характерною їх рисою є самозакоханість. Також показовим є патологічне небажання вважати чи визнавати свою поведінку деструктивною. На глибоке переконання булера (який себе таким ніколи не визнає), проблема не в ньому самому, а у поведінці його жертви. Його вмілі маніпулювання, хитрощі, неправдивість призводять до того, що жертва з часом починає сумніватися у власних силах,

знаннях та здібностях, що робить її безсилою у такому протистоянні [2, с. 2]. Булери застосовують силу свідомо, залишаючись емоційно спокійними і байдужими при цьому вони часто вже не зустрічають опору.

Не викликає заперечення те, що жертви булінгу відрізняються соціальною відчуженістю, низькою самооцінкою, схильністю ухилятися від конфліктів, або, навпаки, підвищеною агресивністю. У майбутньому вони довгий час можуть бути схильні до дії таких факторів, як депресія, низька самооцінка і академічна успішність, проблеми зі здоров'ям, думки про суїцид.

Крім того, вони також мають свої характерні риси:вони вразливі, замкнуті й сором’язливі; вони часто тривожні, невпевнені в собі, нещасні й мають низьку самоповагу; вони схильні до депресії й частіше за своїх ровесників думають про самогубство; вони часто не мають жодного близького друга та успішніше спілкуються з дорослими, ніж із однолітками; якщо це хлопчики, вони можуть бути фізично слабшими за своїх ровесників.

Ці риси є водночас і причиною, і наслідком булінгу. У той самий час, на думку окремих дослідників, відтворити типовий портрет агресора та жертви неможливо.

Жертви булінгу відчувають психологічне та фізичне виснаження чи приниження, пропускають школу, не можуть концентруватися на шкільних заняттях [5, с. 77].

Учні, які є жертвами булінгу, часто страждають від психологічного та соціального неспокою, самотності, відчуження, фізичних хвороб і низької самооцінки. У них також можуть розвинутися фобії, агресивна поведінка або депресія.

Деякі учні пропускають заняття, їх успішність падає, або навіть зовсім кидають школу через булінг. У жертв можуть проявлятися різні симптоми: соматична слабкість, підвищена тривожність, репресивність, низька самооцінка, невпевненість у собі. В молодому та зрілому віці вони часто

відчувають труднощі у встановленні близьких контактів з іншими людьми [19, с. 6].

Як зазначає П. Рандолл, є очевидним, що жодна дитина не народжується з якимось особливим геном булінгу, який чекає на сприятливі обставини, щоб розпочати свою руйнівну дію. Більшість розуміє, що людина, яка поводить себе подібним способом є продуктом складних соціальних процесів, які через недосконале навчання і виховання, створюють антисоціальну особистість, схильну до агресивного маніпулювання іншими людьми, як правило, слабшими. До тих пір, поки «моделі соціалізації будуть недосконалими, невідповідними розвитку сучасного суспільства, будуть виховуватися люди, які ставатимуть ініціаторами булінгу у школі, на робочому місці, в сім'ї» [18, с. 73].

Таким чином, шкільний булінг є складовою антисоціальної і агресивної поведінки, розповсюдженим у шкільному середовищі різновидом агресії.

Жертви булінгу зазнають чимало страждань, окрім збентеження та образи на кривдників чи спостерігачів. Часто вони відчувають психологічне та фізичне виснаження чи приниження, пропускають заняття, не можуть концентруватися на шкільних заняттях. Жертви мають низьку самоповагу, впевненість в собі та відчуття безпеки, а їхня віктимізація часто призводить до депресії, самотності та суїцидальних думок, причому ці наслідки можуть проявлятися протягом багатьох років [19, с. 17], тому чим швидше буде покладений край знущанням, тим краще у довгостроковій перспективі для жертви. Академічна успішність потерпілих від булінгу, безперечно, також зазнає змін (оцінки погіршуються, частішають пропуски занять, бракує концентрування на навчанні). Цікаво, що в середньому оцінки тих, хто зазнає принижень, порівняно з іншими погіршуються, однак серед потерпілих все-таки кількість тих, хто отримує гарні оцінки, переважає над тими, хто вчиться погано [14, с. 81].

Школа є найважливішою ланкою в системі державних інститутів по попередження та профілактики негативних явищ серед учнів. Особлива роль у цій роботі належить соціальному педагогу [10, с.39].

Саме робота з попередження негативних явищ серед неповнолітніх стає пріоритетною в діяльності соціального педагога.

Отже, наслідки булінгу, окрім короткострокового впливу, мають також серйозну довгострокову дію, що може проявлятися як у жертв, так і в кривдників протягом навіть дорослого життя. Негативного впливу зазнають і спостерігачі, а також загалом навчальна атмосфера в класі та школі.

Невід'ємним наслідком поширення булінгу серед дитячого середовища є перехід до агресивних дій, які носять злочинний характер, що викликає небажані негативні тенденції у функціонуванні молодіжного середовища та суспільства загалом.

Гендерні особливості прояву булінгу в учнів школи виявляються у міжособистісних конфліктах між дівчатами і хлопцями, з використанням сексуально забарвленої образливої лексики, відбуваються майже щодня і несуть за собою негативні наслідки. Після чого можуть проявлятись у конфліктності як класного колективу загалом, так і окремими його особистостями.

У підлітковому віці надзвичайно важливо мати авторитет у групі однолітків, здобути серед них повагу і користуватися популярністю серед однолітків. Для формування соціальної ідентичності дівчинки чи хлопчика це є необхідним. Часто діти у цьому віці порушують дисципліну на уроках, зухвало поводяться з учителями тільки для того, щоб завоювати повагу однокласників і викликати до себе захоплюючі погляди.. Проте, завоювання авторитету і поваги серед вчителів не вважається серед підлітків значним здобутком, цьому не надається значення і це не викликає повагу [12, с. 5]. Адже авторитет серед вчителів потрібно завойовувати іншими методами, такими як гарні відмітки, спокійна поведінка та активність у житті класу та школи.

Дівчатка і хлопчики підліткового віку не люблять, коли їх виділяють з групи вчителі – хвалять, або засуджують, особливо, якщо це відбувається на публіку, перед всім класом та однолітками, наприклад, класна година або шкільна лінійка. Якщо їх поведінка не схвалюється вчителями, діти часто використовують слово «нормально», намагаючись класифікувати її як прийнятну [12, с. 122].

Маскулінність хлопчиків підліткового віку проявляється і формується через членство в групі, де діють правила загальності і цінується досягнення успіху. Щоб бути мужнім, треба мати велику твердість характеру і непохитну віру у свої сили, тобто бути дуже самовпевненим. Як бачимо, ці якості є обов'язковими для такого соціального конструкту як маскулінність, причому у домінантній формі [16, с. 238].

Агресивні прояви міжстатевого спілкування учнів середніх шкіл пов'язані з найбільш розповсюдженою моделлю гендерної соціалізації молодого покоління, основною ознакою якої є глибоко вкорінені у свідомість і діючі гендерні стереотипи, які склались у нашому суспільстві.

Сутність проблеми зводиться до того, що ці гендерні стереотипи, які відтворюють маскулінність і фемінність як біполярні конструкти, знаходяться у постійному протистоянні, прямо впливають на поведінку молодого покоління, зокрема учнів молодшої і старшої середньої школи.

Моделі гендерної соціалізації, які є загальноприйнятими в суспільстві, та які базуються на розповсюджених гендерних стереотипах, уявленнях яким має бути «справжній чоловік», або «справжня жінка», суттєво впливають на формування соціальної ідентичності молодого покоління. Ці всі стереотипи закладені ще з давніх часів, але в вихованні дітей потрібно фільтрувати значення «справжнього чоловіка» та «справжньої жінки», тому що, дане суспільство дуже прогресує в значенні цих двох понять.

Булінг серед дітей різного віку, значно частіше поширений серед хлопчиків, це «нормальний» аспект хлоп'ячої культури. Хлопчики в два-три рази частіше дівчаток задирають інших, і вони ж – головні жертви буллінгу.

Цькування хлопчиками дівчаток, дівчатками хлопчиків і дівчатками дівчаток зустрічається значно рідше. Можливо, це пов'язано з тим, що дівчатка (далеко не всі) вміють краще контролювати свою агресивність і знаходять інші способи вирішення конфліктів [3, с. 56].

Явище булінгу має свої вікові, статеві (гендерні) та інші особливості. Більшість даних свідчить про те, що в 5-9 класах середньої школи кількість випадків буллінгу сягає максимуму, а вже у старших класах – знижується [6, с. 56]. Згідно попередніх результатів найбільш поширеними формами булінгу для підлітків були вербальні знущання, на другому місці – фізичні знущання та моральне пригнічення, на останньому – заборони та ігнорування [5, с. 72].

Стосовно гендерного аспекту, І. Кон вказує на більшу поширеність даного явища в середовищі хлопчиків. Це пов’язано не стільки з підвищеною агресивністю хлопчиків, скільки з особливостями хлоп’ячої нормативної культури, що помітно міняється з віком. «Крутість» і агресивність сприяють підвищенню статусу хлопчика в колі однолітків чоловічої статі, а потім і серед дівчат. Крос-культурні дослідження показують, що більш напористі хлопчики мають більший успіх у дівчат, частіше мають побачення з ними.

Серед дівчат теж практикується булінг в реальному житті. Просто хлопчики й дівчата користуються різними формами буллінгу. Якщо хлопчики частіше прибігають до фізичного булінгу (стусани, поштовхи й т.п.), то дівчата частіше користуються непрямими формами тиску (поширення слухів, виключення з кола спілкування) [10, с. 15].

Особливо небезпечний, за твердженням британських психологів, булінг з боку дівчат. Валері Бесагах яка проводила моніторинг поведінки 11-річних випускників початкової школи протягом 16 місяців, виявила, що, якщо хлопчики, обираючи якусь дитину демонструють стосовно неї лише свою фізичну перевагу, то дівчатка починають проти своїх жертв справжню психологічну війну.

Плітки, вербальні образи і бойкоти є найбільш часто зустрічаються формами булінгу серед дівчаток. Такі повторювані образливі дії можуть

завдати шкоди фізичному та емоційному розвитку дитини, проти якого це спрямована.

Психологи виявили, що у дітей, які зазнали образ з боку групи дівчаток, в майбутньому спостерігаються труднощі в побутових відносинах, вони схильні до гіперопіки власних дітей і часто стають жертвами булінгу на робочому місці.

«Причина булінг – прагнення до влади і соціальній перевазі», – говорить Валері бесагах. – «Жіночий булінг набагато гірше, тому що він більш персоналізований, психологічно спрямований і набагато більш емоційно деструктивний» [7, с. 144].

Гендерне виховання хлопчиків і дівчаток в сучасному суспільстві знаходиться на низькому рівні і мало хто з педагогічних колективів шкіл проявляють власну ініціативу в гендерному вихованні підростаючого покоління.

У поведінці учнів середньої школи гендерні стереотипи сприяють виникненню і формуванню такого негативно явища як булінг, одним з різновидів якого є агресивна вербальна поведінка з уживанням сексуальної або негативно забарвленої лексики.

Основною діяльністю підлітків є спілкування. Спілкування з однолітками є визначальним для формування соціальної ідентичності молодої людини, зокрема її гендерної складової. Саме у цьому віці формуються майбутні гендерні ролі, які визначають подальший шлях людини у всіх сферах суспільного буття [16, с. 59].

Дослідник Н. Данкансон наголошує, що ті моделі гендерної соціалізації, які є загальноприйнятими в суспільстві, і які базуються на розповсюджених гендерних стереотипах, уявленнях яким має бути «справжній чоловік», або «справжня жінка», суттєво впливають на формування соціальної ідентичності молодого покоління. Гендер, або гендерна складова, при цьому є обов’язковим компонентом соціальної ідентичності [12, с. 127].

Те, що педагоги у більшості випадків ігнорують подібні конфлікти і не знають як поводитися їм самим у подібних ситуаціях свідчить про їх непідготовленість до гендерного виховання молодого покоління, а також про низький рівень гендерної культури суспільства взагалі.

Отже, як бачимо, загальноприйняті в суспільстві атрибути «справжнього чоловіка» впливають на формування відчуття власної соціальної значущості і на побудування гармонійних взаємин між статями, обмежуючи діапазон соціальних і психологічних ролей, формування і розвиток необхідних в житті особистісних якостей (здатність до побудови гармонійних, довірливих взаємин, емпатії, тощо).

Культура суспільства невід'ємною складовою якої є гендер, впливає на підліткову субкультуру, на її формування і розвиток. Підлітки дорослішають, вступають у доросле життя, стаючи повноправними членами дорослого суспільства і, маючи часто болісний і травмуючий досвід спілкування в контексті підліткової субкультури, який впливає на формування і розвиток гендерної культури суспільства. Виходить замкнене коло, розірвати яке може правильне, спрямоване на пом'якшення гендерних стереотипів, гендерне виховання у середній школі.

Буллінг у середній школі потребує не тільки реакції педагогів і адміністрації школи, а й грамотно розроблених, ефективних стратегій, спрямованих на попередження і вирішення подібних ситуацій. Н. Данкансон, П. Рандолл, Дж. Салісбері зазначають, що впродовж тривалого періоду загальноприйнята серед педагогів думка щодо подібних ситуацій полягала в тому, що образи, конфлікти і травля завжди були присутні у дитячих колективах, що, як правило, діти легко забувають подібні конфліктні ситуації [13, с.6].

Вчений Дж. Салісбері доводить, що до булінгу частіше вдаються хлопці. Багато вчителів вважають таку поведінку прийнятною для хлопців, аргументуючи своє ставлення стереотипним поясненням «хлопці завжди будуть хлопцями», а отже на генетичному рівні мають схильність до проявів

агресії. Сумним наслідком такого ставлення до булінгу з боку педагогів є також ставлення самих учнів до насильницької і образливої поведінки. Багато дівчат і хлопців вважають таку поведінку нормою, адже який приклад бачать, так і наслідують [20, с. 2]. Негативний приклад може відбуватися і в домашньому середовищі, наприклад, хлопчик дивлячись як батько випиває і проявляє агресію стосовно матері, вважає це правильним відношенням до особистості жіночої статі. Тому, що батьки не займаються вихованням дитини. Якщо взяти за приклад ситуацію, в якій хлопчик знаходиться на заняттях в школі, де розповідається про толерантність, правила поведінки в суспільстві, як слід спілкуватись з особами жіночої статі. І після чого повертаючись додому він спостерігає зовсім іншу картину, то у нього відбувається не зіставлення фактів, адже вчать одному, а в сім'ї в якій виховується хлопчик, відбувається зовсім протилежно. Це є поштовхом для дитини спілкуватись так, як це відбувається у її мікросоціумі.

Важливо враховувати, що діти можуть не розказувати про випадки булінгу щодо них нікому з дорослих. Особливо це стосується хлопчиків, від яких батьки через поширеність гендерних стереотипів вимагають, щоб ті були мужніми і протистояли цькуванню, вчились відповідати на агресію агресією, не розуміючи того, як воно може нашкодити дитині в майбутньому житті. Результатом може бути те, що дитині важко буде будувати як ділові так і особисті стосунки Проте саме для дітей, які страждають від цькування у школі чи у міський громаді, важливими є достатня любов, підтримка, здорові відносини у сім'ї та розуміння й поважливе ставлення з боку педагогів. Важливим аспектом самореалізації для таких дітей є й активне позашкільне життя – участь у гуртках та інших альтернативних формах позитивного проведення дозвілля, приналежність до колективу однолітків із схожими інтересами, де дитина буде відчувати себе захищеною та комфортно.

На становлення агресивної поведінки впливають ступінь згуртованості сім'ї, близькості між батьками і дитиною, характер взаємин між братами і

сестрами, а також стиль сімейного керівництва. Діти, у яких в родині сильний розлад, чиї батьки відчужені і холодні, порівняно більш схильні до агресивної поведінки. Вони не вміють проявляти любов, вони не знають як піклуватися про інших, вони не знають, що таке підтримка і захист.

Один з найбільш спірних джерел навчання агресії – засоби масової інформації. Після багаторічних досліджень з використанням найрізноманітніших методів і прийомів психологи і педагоги все ще не з'ясували ступінь впливу ЗМІ на агресивну поведінку. Представляється, що мас-медіа все ж робить досить сильний вплив на агресивну поведінку підлітків. Однак сила його залишається невідомою. По телебаченню показують різні телепередачі, серіали, фільми, де відбувається насилля, вбивства, і все це може стати поштовхом до прояву булінгу, а вже потім принципом по життю, від якого особистість буде отримувати задоволення.

Таким чином, всі перераховані вище фактори повинні враховуватися батьками, педагогами, психологами і суспільством в цілому при взаємодії з підлітками, тому що агресію легше запобігти, ніж потім коригувати агресивну поведінку, проводити безліч програм по подоланні та зниженню агресивної поведінки.

Практично в усіх країнах булінг більш поширений серед хлопчиків, ніж серед дівчаток, і його жертвами також частіше стають хлопчики. Це не просто пустощі або грубість, а особлива форма взаємин.

Кажучи про форми прояву булінгу, найбільш типові для хлопчиків і дівчаток, слід зазначити, що якщо хлопчики частіше вдаються до фізичного булінгу (стусани, поштовхи тощо), то дівчатка більш охоче користуються такими формами тиску, як поширення пліток, виключення з кола спілкування. А втім, ця різниця відносна і схоже, що вона зменшується.

За даними В. Савіної, хлопчики 9-10 років більше проявляють агресивність, ніж дівчатка такого ж віку, до того ж у формі як фізичної так і вербальної агресії. Як показано П. Ковальовим, особи чоловічої статі переважно схильні до прямої і непрямої фізичної агресії (бійці), а також до

прямої вербальної, а особи жіночої статі – до непрямої вербальної агресії [24, с.78].

Кожен підліток, будь-то хлопчик або дівчинка може стати гармонійно розвиненою особистістю, не проявляючи агресію. Активним учасником булінгу дитина стає тільки тому, що у неї є певні проблеми, які заважають їй успішно спілкуватися з однолітками та друзями. Виховуючи підростаюче покоління, потрібно враховувати те, що в житті їй прийдеться самостійно вирішувати безліч проблем, і якщо вона це буде робити з агресивної точки зору, проявляючи булінг до інших, це негативно відіб'ється на її власному житті.

Сутність вищевикладеного зводиться до того, що поняття «булінг» – це тривалий процес усвідомленого жорсткого ставлення, що призводить до серйозних психологічних та соціально-негативних наслідків. Булінг є актуальною соціально-педагогічною проблемою, яка потребує подальшої розробки та досліджень, пошуків шляхів його подолання. Також це неприпустиме явище в школі і кожен, хто працює у сфері шкільної освіти, є відповідальним за створення такої шкільної культури, де булінгу немає місця, він є актуальною проблемою сучасного суспільства. Феномен булінгу в освітньому середовищі все більше стає міжнародною проблемою, яка потребує більшої уваги зі сторони вчителів, психологів, соціальних педагогів та вчених, які займаються проблемами дитячих проявів агресії та насилля.

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми булінгу підкреслює необхідність ґрунтовного розгляду питання про діагностику прояву булінгу серед підлітків у шкільному середовищі.

Виділена нами проблема дослідження булінгу серед підлітків послужила орієнтацією в дослідно-експериментальній роботі, щодо діагностування її проявів. У науковій літературі існує ряд методик, що використовуються для визначення прояву булінгу та соціально-психологічного клімату між підлітками в шкільному середовищі.

Нас зацікавила можливість дослідити прояви булінгу у середовищі школярів-підлітків. Підлітковий період у розвитку дитини відбивається у його назвах як «перехідного», «переломного», «важкого», «критичного». У них зафіксована складність і важливість процесів, що відбуваються в цьому віці, пов'язаних з переходом від однієї фази життя до іншої. Перехід від дитинства до дорослості тісно пов`язаний з розвитком агресивності підлітків, з формування самосвідомості, сталих моделей поведінки та соціальних ролей

Звертаючи увагу на попередній текст, передбачуваним та очевидним є те, що за допомогою однієї методики не можна виявити прояв буллінгу за всіма його проявами, так як результат буде не точний.

За допомогою діагностичного інструментарію в таблиці 2 були виділені три рівні сформованості прояву булінгу: високий, середній та низький. Для характеристики рівнів були розроблені критерії та показники до них, які виявлялися за допомогою серії діагностичних методик, прямо або побічно спрямованих на аналіз виявлення та прояву булінгу серед підлітків в шкільному середовищі. Виділені критерії послужили орієнтацією в дослідно-експериментальній роботі і були спрямовані на аналіз виявлення та прояву булінгу серед підлітків в шкільному середовищі: когнітивний; емоційно-вольовий; діяльнісно-поведінковий.

Експеримент проводився на базі загальноосвітніх шкіл м. Одеси. Експериментальна вибірка становила 43 учня 7-х класів, які умовно були розділені на дві групи: експериментальну та контрольну.

Для діагностичного дослідження виявлення фактів прояву «булінгу» серед підлітків в шкільному середовищі був розроблений комплекс методик який складався з:

- методики соціометричних вимірів (Дж. Морено);

- методики на виявлення рівня агресивної поведінки та агресивних рис характеру кожної особистості (Фрейбургська анкета агресивності; тест А. Ассінгера «Оцінка агресивності у відносинах»; проективна методика «Тест руки» Е. Вангера);

- тесту «Самооцінка психічних станів» (за Айзенком);

- проективна методика «Неіснуюча тварина» (М. Друкаревич) для підлітків. Для більш точного та високого рівня діагностичного дослідження застосовувався метод спостерігання за підлітками, їх взаємовідносини з однолітками та вчителями.

Таблиця 2.

Крітерії прояву булінгу серед підлітків у шкільному середовищі

Критерії		
Когнітивний	*Емоційно-вольовий*	*Діяльнісно-поведінковий*
Ставлення - знання про насильство, його місце в житті та його види й ознаки - наявність моральної позиції щодо насильства; - гуманне ставлення до людей; - ініціатива у розв'язанні конфліктів.	*Цінності* - активність в оволодінні вміннями і навичками протидії насильству - визнання цінностей іншої людини; - повага до інтересів і поглядів оточуючих; - уміння поступатися своїми інтересами і поглядами. - знання свого психічного стану	*Поведінка* - дотримання норм і правил відповідальної поведінки - гуманне реагування на різні життєві ситуації; - вміння висловлювати свої почуття, не порушуючи права інших; - вміння поводитися не принижуючи інших.

Метою першого етапу діагностичного дослідження було вивчення внутрішньоколективних зв'язків шляхом виявлення стосунків між членами колективу та виявлення специфіки міжособистісних стосунків і міжгрупових відносин в групі підлітків.

Прояв булінгу в дуже великій мірі залежить від психологічного комфорту в класі, від взаємовідносин між однолітками та їх емоційно-психологічного ставлення один до одного. Також в великій мірі згуртованість класного колективу залежить від класного керівника, тобто

якщо з дітьми не проводиться робота, щодо згуртованості колективу, залучення до спільних робіт, якщо немає позитивного прикладу зі сторони викладача, то в більшій мірі клас буде пасивний та не дружній.

В класному колективі де присутня некомфортна емоційна обстановка в дуже великій мірі може відбуватись булінг за всіма його проявами і видами. Результати соціометричних вимірювань наведені у таблиці 3.

Таблиця 3.

Вивчення міжособистісних відносин підлітків в класному колективі

(за методикою соціометричних вимірів Дж. Морено)

Рівень міжособистісних відносин	Кількість досліджуваних в % в	
	Експериментальна група	Контрольна група
Високий рівень	32%	30%
Середній рівень	24%	21%
Низький рівень	44%	49%

Як видно з таблиці 3, високий рівень міжособистісних відносин та психологічного комфорту і згуртованості класного колективу у 30 % респондентів контрольної групи, тобто мало з ким спілкуються, не дружні та не привітливі, середній рівень – у цієї ж групи був лише у 21 % і низький рівень – аж у 49% підлітків КГ. У експериментальній групі: високий рівень міжособистісних стосунків спостерігається серед 32 % респондентів, середній – 24 %, низький – лише на 5% менше ніж у респондентів контрольної групи 44%.

На другому етапі діагностичного дослідження здійснювалось виявлення рівня агресивної поведінки та агресивних рис характеру особистості, за методиками: Фрейбургська анкета агресивності; тест А. Ассінгера «Оцінка агресивності у відносинах»; проективна методика «Тест руки» (Е. Вангер).

Відомо, що діти – булери, є агресивними особистостями, які не вміють вирішувати свої конфлікти, прояв здирства, неприязні, поганої поведінки,

обзивання, кривляння для них є нормою в суспільстві і в шкільному середовищі. Нестримні у контролі агресії діти схильні до використання вербальних знущань через те, що словесні форми булінгу дають можливість одразу і без планувань виразити власні негативні емоції. Учні, що звикли хитрощами отримувати те, чого вони хочуть також найчастіше обирають вербальну форму булінгу, адже вміють користуватись словесними конструкціями для досягнення власних цілей.

Представлені анкети допомогли визначити прояв агресії в класних колективах, і відповідно до цього виявлені учні, які є потенційними булерами.

За результатами дослідження, ми прийшли до висновку що в контрольній групі високий рівень агресивності в поведінці мають 48,26%, середній рівень – 51,74% та на низькому рівні знаходиться 19,65% учнів, які проявляють агресію стосовно інших однолітків. Що стосується експериментальної групи, то на високому рівні – 31,25%, на середньому рівні – 46,58% і на низькому рівні 22,17% агресивних учнів.

На наступному етапі констатувального експериментудосліджувався психічний стан учнів, їх самовідношення до свого внутрішнього стану, вимірувалися такі емоційні стани як: тривожність, фрустрацію, ригідність, за допомогою тесту «Самооцінка психічних станів» (за Айзенком), отримані результати наведені у таблиці 4.

За результатами проведеного тестування за методикою Айзенка виявлено, що в експериментальній групі 60% підлітків мають середній рівень тривожності, 30% високий та 10% низький рівень тривожності. Відповідно до цих показників, ті особистості, які мають нижчий рівень тривожності є більш агресивними, особливо виражена словесна агресія по відношенню до однолітків. Середній рівень фрустрації у 40, 4 % опитуваних, високий 25, 5%, та низький рівень відповідно у 34,1% підлітків. Жорстокість та твердість в характері й у спілкуванні проявляють 55,6 % дітей. Що стосується контрольної групи, то в ній отримано такі результати: високий рівень

тривожності мають 35%, середній рівень 50, 5%, низький рівень тривожності – 14,5 %. Високий рівень фрустрації в КГ – 26, 2%, середній рівень 41% та низький рівень – 32,8 %. Жорстокість та твердість в характері й у спілкуванні проявляють 60%.

Таблиця 4.

Показники тривожності, фрустрації та ригідності

(тест «Самооцінка психічних станів» за Айзенком)

Рівень тривожності	Кількість досліджуваних в %	
	Експериментальна група	Контрольна група
Високий рівень	30%	35%
Середній рівень	60%	50, 5 %
Низький рівень	10%	14, 5%
Рівень фрустрації	Експериментальна група	Контрольна група
Високий рівень	25, 5%	26, 2%
Середній рівень	40, 4 %	41%
Низький рівень	34, 1%	32,8%
Жорстокість та твердість в характері й у спілкуванні проявляють	55, 6%	60%

На прикінцевому етапі діагностичного дослідження виявлення прояву булінгу серед підлітків в шкільному середовищі було використано наступні проєктивні методики: проєктивна методика «Неіснуюча тварина» (М. Друкаревич) для підлітків та проективна методика «Тест руки» (Е. Вангер).

Результати отримані за проективними методиками (таблиця 5) дали можливість виявити наступне: в експериментальній групі високий рівень труднощів у спілкуванні мають 47, 13 % підлітків, середній рівень – 29 % та низький рівень – 23,87 %. В контрольній групі високий рівень труднощів має

48 % підлітків, середні – 31 % учнів і низький рівень навпаки менший ніж в експериментальній частині – 21 %.

Таблиця 5

Визначення рівня труднощів у спілкуванні

Рівень труднощів у спілкуванні	Кількість досліджуваних в % в	
	експериментальна група	контрольна група
Високий рівень	47, 13%	48%
Середній рівень	29%	31%
Низький рівень	23, 87%	21%

Діти, які мають високий рівень тривожності, вони замкнуті в собі, не вміють довіряти, та будувати дружні відносини з однолітками, вони ніби відсторонені від всіх. Вони мають низький рівень комунікативних умінь і часто стають жертвами булінгу.

Аналіз поширеності схильності до різних типів булінгу серед підлітків в шкільному середовищі виявив, що найчастіше ними використовуються заборони та ігнорування, на другому місці за частотою використання знаходяться вербальні знущання, моральне пригнічення є третім за популярністю видом булінгу і, найрідше, підлітки вдаються до фізичних знущань. Підлітки, які брали участь у нашому експериментальному дослідженні серйозно віднеслись до анкетування, тестування та проведених бесід, і кожен зрозумів наскільки він агресивний, і як ця агресія може вплинути на людину стосовно якої ця агресія проявляється.

Результати діагностичного дослідження дали нам підставу для розробки експериментальної програми профілактики булінгу серед підлітків в шкільному середовищі, з елементами тренінгу та різних видів терапії (арт-терапії, сміхотерапії, казкотерапії та музикотерапії) у поєднанні з вправами на згуртованість колективу та розвиток довіри в міжособистісних стосунках.

Метою розробленої експериментальної програми було: створення позитивного емоційно-забарвленого клімату групи, класного колективу;

зниження тривожності, агресивних проявів та конфліктних ситуацій; підвищення рівня самооцінки у дітей які зазнали проявів булінгу; формування уявлення про толерантність як універсальний принцип життя людини; виховання толерантності як особистісної якості учнів; залучення підлітків до групової роботи, для підвищення відповідальності за свої вчинки та вміння.

Експериментальна тренінгова програма складалася з трьох етапів, в кожен з яких входили тренінгові заняття, які представлені в таблиця 6.

Таблиця 6.

Зміст експериментальної тренінгової програми щодо профілактики булінгу серед підлітків у шкільному середовищі

Етапи	Назва тренінгу
I етап *Ставлення і знання про проблему булінгу*	**Виховне заняття з елементами тренінгу «Насильство в дитячому колективі»** Мета: дати учням розуміння терміну насильства; повідомити про способи вирішення конфлікту; усвідомити факти насильства щодо себе та інших; формувати у школярів позитивний імідж здорової людини.
II етап *Визнання цінностей та повага до інтересів іншої людини*	**«Толерантність в серці»** Мета: навчати учнів культури спілкування, пошуку конструктивних способів вирішення проблемних ситуацій; сприяти поліпшенню психологічного клімату в класі, налагодженню доброзичливих стосунків; виховувати в учнів повагу одне до одного, відповідальність за власні слова та вчинки.
III етап *Вміння поводитися не принижуючи інших*	**«Що робити, щоб тебе не принижували»** Мета: донести учням, що таке приниження, як зрозуміти коли саме відбувається приниження та як поводитися не принижуючи інших.

На першому етапі реалізації експериментальної програми було проведене виховне заняття з елементами тренінгу «Насильство в дитячому колективі», метою якого було дати учням розуміння витоків насильства, виявити ненасильницькі способи вирішення конфліктів, причини насильства, усвідомити факти насильства щодо себе та інших; формувати у школярів позитивний імідж здорової людини, діагностувати форми насильства.

Наступним етапом було виконання вправи «Знайомство», метою якого було створення в групі позитивного психологічного комфорту, відкритості і щирості.

Друга частина розпочалася з того, що учням було надане слово, тобто вони почали розповідати про агресію і залякування однокласників. Також з повідомлення учнів було цікавим є те, що сім'я відіграє важливу роль у формуванні особистості та її подальшому розвитку. Після виступу учнів відбулося обговорення даної інформації, що дало позитивні результати та заохотило їх до виконання наступних вправ.

Наступним був проведений мозковий штурм, де підліткам були задані наступні питання:

1. До кого ви звернулися б, якщо, припустимо, стали жертвою систематичного жорстокого поводження і не змогли за себе постояти самостійно з причини дисбалансу сили?
2. Кому ви довіряєте?
3. Як ви думаєте, що відчуває агресор під час насильства?
4. Скажіть, чи може дитина виплескувати в школі те, що відбувається в родині?
5. У чому різниця між причинами і виправданням насильства?

Питання для учнів не були складними, кожен бажаючий мав змогу висловити власну думку і виявляти активність. Свої відповіді учні записували на дошці, потім при обговоренні дійшли до певних висновків, що потрібно шукати шляхи звільнення через допомогу дорослих або фахівців,

які більш компетентні в цьому питанні, не потрібно нести в собі ці переживання, біль, а навпаки, попросити допомоги, для успішного вирішення конфлікту.

При проведенні бесіди «Як зупинити насильство» дітям пропонувалися поради, щодо попередження вступу в конфліктну ситуацію, і як запобігти насильству відносно себе іншої особистості. Також приділялась увага наслідкам знущань для жертви та особистісні наслідки для агресора. Учні зрозуміли, що головне зберігати рівновагу і спокій і кожна дитина має право захистити себе та бути почутою в любій ситуації. Під час бесіди учні активно включались в роботу були готові до діалогу.

Наступним кроком реалізації експериментального тренінгу було проведення анкетування підлітків, спрямоване на виявлення їх знань щодо визначення і змісту насильства. Більшість респондентів визначили переваги морального насильства над фізичним у міжособистісному спілкуванні в умовах шкільного середовища. Як результат анкетування підліткам було запропоновано вправу груповий малюнок «Насильство» з самостійним розподілом ролей у процесі його створення. Дана вправа мала психотерапевтичну можливість спостерігати, яку стратегію використовує кожен підліток у процесі співпраці, а також сприяє зближенню учасників групи. Ця вправа була початком відреагування на ситуацію віднесену до насильства. Після чого було обговорення проведеної вправи.

Наприкінці було здійснено підведення підсумків виховного заняття з елементами тренінгу, рефлексія заняття та показ відеоролика на тему: «Булінг. Шкільне насилля». Метою цього завдання було закріплення розуміння учнів щодо визначення поняття «булінг», «насильство закріплення знань, які вони отримали при виконанні вправ даного тренінгу.

Також особлива роль в експериментальному тренінгу відводилася бесіді «Як зупинити насильство», адже багато хто із свого власного життя ставали свідками насильства, і ніяк не могли допомогти, адже боялись стати теж жертвами булерів. Представлена тема дуже зацікавила учнів, більшість

серйозно віднеслись до виконання в прав. Всі активно включались в дискусії, дотримувались власних точок зору стосовно проявів булінгу саме в школі, зрозуміли, що наслідки можуть негативно вплинути на дитину і її подальше життя, а саме на побудову відносин в колективі та в міжособистісних відносинах.

Другий етап експериментальної програми передбачав проведення тренінгу на тему: «Толерантність в серці», метою якого було навчати учнів культури спілкування, пошуку конструктивних способів вирішення проблемних ситуацій; сприяти поліпшенню психологічного клімату в класі, налагодженню доброзичливих стосунків; виховувати в учнів повагу одне до одного, відповідальність за власні слова та вчинки.

Початком даного тренінгу була групова робота «Ми розпочинаємо роботу». Учням було запропоновано на роздум дві конфліктні ситуації, які закінчувалися негативними наслідками. Після того, як учні прослухали дані ситуації, почали висловлювати власну думку, щодо вирішення конфліктної ситуації і пропонували позитивні шляхи вирішення. Вислухавши думку кожного присутнього члена тренінгу, діти дійшли до спільної точки зору, що коли між людьми виникає непорозуміння, зазвичай вони звинувачують у цьому одне одного або замовчують образу. Така поведінка недоцільна. Не можна вирішити конфлікт, не обговоривши його. Вони вважають, що потрібно прагнути почути, зрозуміти думку одне одного, так як це здатне знищити ворожнечу. Також дуже важливо робити кроки назустріч людині, не відвертайтесь від неї – таким чином можна лише поглибити образу. Було сказано також, що чим більше людина ображається або обурюється, тим менше у неї можливостей поновити стосунки. Головне, що діти зрозуміли, що завжди потрібно щиро вибачатись, коли відчуваєте, що неправі. Варто навчитися розуміти оточуючих, інтуїтивно відчувати і вгадувати їх настрій.

За допомогою наступного творчого завдання, яке називається «Місток», перевірялося наскільки в учнів розвинене вміння розуміти оточуючих. Діти уявляли собі, що під «містком» тече «бурхлива гірська

річка». Учні мають домовитись між собою, як їм перейти «місток» і не зіштовхнути одне одного в «річку». Дозволялось користуватися лише жестами і мімікою. Учні були дуже емоційні, хотіли постійно заговорити і домовитись, як насправді будуть переходити цей місток, але попри таке бажання, ніхто не порушував правила. Ті, хто був на містку стримували себе в емоціях, а учні, які залишились глядачами викрикували, як потрібно зробити, щоб не впасти в бурхливу гірську воду, підказували.

Наступна вправа тренінгу «Малюнок душі» відноситься до елементів арт-терапії, метою якої було розслаблення та розкриття творчих здібностей. Учням було запропоновано намалював те, що вони хочуть саме в цей момент, ніяких рамок і правил не було встановлено, малюнки були абсолютно на вільну тематику. Весь цей процес супроводжувався легкою, розслаблюючою мелодією, яка допомагала в знятті емоційних бар'єрів в класному колективі. Від час проведеної вправи труднощів не виникало. Найголовнішим досягненням було вияв талановитого хлопчика, який дуже гарно малює. З ним майже ніхто в класі не спілкувався, адже він був тихеньким, по розповідях учнів, з ним було не цікаво, він не такий як всі. Жив у своєму світі і рідко йшов на контакти і тому часто ставав жертвою буллінгу. Після того, як діти побачили який він цікавий, стали більше часу проводити, приймали його у свої ігри та не кепкували над ним.

Творче завдання «Валіза чемності» була направлена на подолання емоційних бар'єрів, бажання залишатись добрим і це добро вміти віддавати не очікуючи нічого в обмін. На дошці був намальований трикутник – «валіза», учні збирали до неї необхідні «речі» – добрі почуття і риси характеру, які слід плекати у собі. Школярі називали усе, що, на думку групи, допомагає людині у спілкуванні з оточуючими, а соціальний педагог записував відповіді на тлі чотирикутника. Всі були веселі та говорили багато приємних слів. Взагалі діти дуже цікаві та з легкістю йдуть на контакт, що допомагало в роботі і виконанні всіх вправ.

Тренінг «Що робити, щоб тебе не принижували», починається з розуміння даного терміну, обговорення слів, або дій що призводять до того, що дитина починає погано до себе ставитися. Також було обговорено про те, що не тільки інші можуть принижувати учня, але і він сам може це робити по відношенню до самого себе. Діти з уважністю вислухали всі поради.

Наступною вправою були представлені ситуації в яких учень може вибирати, як себе поводити. Що дало певну змогу подивитись на себе з іншої сторони. Всі діти були задіяні в роботі, не виникало такого, що хтось не хоче виконувати завдання, адже тема приниження актуальна в нашому суспільстві.

Наступна вправа більш інформаційна, в якій обговорювались про те, що найчастіше важливі не самі слова, а те, що підліток відчуваєш при цьому і як це виражається у голосі підлітка та жестах.

Після цього на обговоренні були позиції приниженої людини. Діти зрозуміли, що головне не зупинятися на перших поразках і розуміти, що цей шлях може бути не коротким. Саме відношення нас самих до себе, впливає на те, як до нас ставляться оточуючі.

Підсумком цього тренінгу стала вправа «Якщо ти хочеш почувати себе краще». В цій вправі нами буро повідомлено учням певні правила, які вони можуть застосовувати у повсякденному життя, способи заспокоєння. Це корисна інформація не тільки для дітей, але і для кожного з нас. Головне, що діти усвідомили все вищесказане, це було видно по їх активним відповідям, психологічному та емоційному настрої. Запам’ятався вислів однієї дівчинки, вона сказала: «Слово може врятувати!». Це було завершальним етапом тренінгу.

Після впровадження експериментальної тренінгової програми було зафіксовано, що найчастіше підлітками використовуються заборони та ігнорування, на другому місці за частотою використання знаходяться вербальні знущання, моральне пригнічення є третім за популярністю видом булінгу і, найрідше, старшокласники вдаються до фізичних знущань.

Комунікативні діти не схильні використовувати вербальні знущання в соціальній взаємодії тому, що вони вміють ефективно спілкуватись із оточенням, тому словесні образи виявляються непотрібними. Гіпертимні особистості завдяки власній підвищеній енергійності та нестримності надають перевагу фізичним знущанням як найбільш активному та дієвому виду булінгу.

Результати контрольного зрізу підтвердили правомірність висунутої на початку дослідження гіпотези та право на існування та користування в теоретичній та практичній діяльності розробленої експериментальної тренінгової програми. Матеріали заключного зрізу засвідчили, що значно зменшилось число підлітків, які були агресивними, вирішували конфлікти в грубій словесній та фізичній формах.

Таблиця 7

Порівняльна характеристика міжособистісних відносин підлітків в класному колективі

(за методикою соціометричних вимірів Дж. Морено)

Рівень міжособистісних відносин	Кількість досліджуваних в % в			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констат. етап	Контрол. етап	Констат. етап	Контрол. етап
Високий рівень	32 %	30 %	64 %	30 %
Середній рівень	24 %	21 %	24 %	21 %
Низький рівень	44 %	49 %	12 %	49 %

За отриманими результатами з таблиці 7 бачимо, що високий та середній рівень мотивації до успіху дещо підвищився. Тобто діти стали більш згуртованими, міжособистісні відносини покращилися і учні стали позитив ніше один до одного відноситись, психологічний клімат покращився, діти стали добрішими та відкритими.

В контрольній групі змін не відбулось, так як не була проведена належна практична робота щодо вивчення міжособистісних відносин підлітків в класному колективі, але і не погіршились дані.

Аналізуючи отримані дані з таблиці 8 бачимо, що показники агресивності зменшилися, це говорить про те, учні уважно виконували всі представлені завдання в програмі, були уважними, а найголовніше у них було бажання змінюватись, адже без бажання змінитись, важко допомогти дитині.

Таблиця 8

Кількісна характеристика агресивності у відносинах між підлітками в класному колективі

(за Фрейбургською анкетою агресивності,
тестом А. Ассінгера «Оцінка агресивності у відносинах»,
проективною методикою «Тест руки» Е. Вангер)

Рівень агресивності	Кількість досліджуваних в % в	
	експериментальна група	контрольна група
Високий рівень	19%	48, 26%
Середній рівень	36%	51, 74%
Низький рівень	45%	19, 65%

В контрольній групі змін не відбулося, адже не була проведена робота, щодо зниження агресивності. Тобто, якщо робота з цими дітьми не буде проводитись, то вони з часом будуть ставати більш агресивними, будуть вступати в різні види конфліктів без бажання вирішити їх позитивними способами.

Розглянемо зміни які відбулися під час контрольного зрізу за показником тривожності, фрустрації та ригідності в таблиці 9.

Таблиця 9.

Результати контрольного зрізу за показником тривожності, фрустрації та ригідності

(тест «Самооцінка психічних станів» за Айзенком)

Рівень тривожності	Кількість досліджуваних у %	
	експериментальна група	контрольна група
Високий рівень	15%	38%
Середній рівень	54%	53, 5 %
Низький рівень	31%	8, 5%
Рівень фрустрації	експериментальна група	контрольна група
Високий рівень	20%	27%
Середній рівень	38%	42%
Низький рівень	42%	31%
Жорстокість та твердість в характері й у спілкуванні проявляють	34%	60%

Як видно з таблиці 9, показники тривожності і фрустрації в експериментальній групі зменшились. Щодо проявів жорстокості та твердості в характері теж на відміну від попередніх показників значно зменшились, що можна вважати позитивним результатом.

За аналізом контрольної групи ми бачимо, що деякі показники, а саме такі як, рівень тривожності, навпаки на пару відсотків збільшився, жорстокість в характері теж підвищилось на декілька відсотків.

Далі розглянемо рівень труднощів у спілкуванні, які відбулися під час контрольного зрізу рівня труднощів у спілкуванні дослідження.

Таблиця 10/

Визначення рівня труднощів у спілкуванні

Рівень труднощів у спілкуванні	Кількість досліджуваних в % в	
	експериментальна група	контрольна група
Високий рівень	27%	48%
Середній рівень	33%	31%
Низький рівень	40%	21%

Аналіз отриманих результатів в експериментальній групі, наведений у таблиці 10 показали що, показники прояву булінгу в експериментальній групі змінились і в кращу сторону. Ті діти які були жертвами булінгу, відповідно вони не хотіли ні з ким спілкуватись, були пасивні в плані побудові дружніх стосунків з однолітками. Але після проведеної експериментальної програми, вони стали відкритими, покращився їх емоційний стан, вони себе почали комфортно відчувати в даному середовищі, до них почали краще відноситись. Ці діти почали відчувати себе повноправними членами класного колективу.

Що стосується контрольної групи, то їх показники не змінились. Майже половина учнів мають труднощі у спілкуванні, це видно по їх розмові, побудові речень. Вони замкнуті, та не довірять одноліткам.

Результати контрольного зрізу підтвердили правомірність висунутої на початку дослідження гіпотези та право на існування та користування в теоретичній та практичній діяльності розробленої експериментальної тренінгової програми.

Проведене експериментальне дослідження, яке мало на меті дослідити рівень прояву булінгу, міжособистісні відносини в класному колективі в умовах шкільного середовища. Діагностична робота проводилася на основі раніше виділених нами критеріїв: когнітивного; емоційно-вольового; діяльнісно-поведінкового.

Когнітивний включає в себе такі показники: знання про насильство, його місце в житті та його види й ознаки; наявність моральної позиції щодо насильства; гуманне ставлення до людей; ініціатива у розв'язанні конфліктів. За когнітивним критерієм та його показниками було виявлено середній та високий рівень прояву булінгу серед підлітків. Це говорить про те, що достатня кількість дітей здатна проявляти цькування над іншими, відбуваються прояви заздрості та морального приниження однолітків.

До емоційно-вольового входять: активність в оволодінні вміннями і навичками протидії насильству; визнання цінностей іншої людини; повага до інтересів і поглядів оточуючих; уміння поступатися своїми інтересами і поглядами; знання свого психічного стану. Помірно виражені рівні фрустрації, ригідності, жорстокості та твердості в характері. Це говорить про те, що окремі особистості люблять домінувати над іншими, ставити свої принципи вище інших.

Діяльнісно-поведінковий критерій: дотримання норм і правил відповідальної поведінки; гуманне реагування на різні життєві ситуації; вміння висловлювати свої почуття, не порушуючи права інших;

Діти, які мають високий рівень тривожності, вони замкнуті в собі, не вміють довіряти, та будувати дружні відносини з однолітками, вони ніби відсторонені від всіх. Вони мають низький рівень комунікативних умінь і часто стають жертвами булінгу.

При дослідженні за методикою соціометрії було виявлено, що позитивний емоційний стан в класному середовищі на низькому рівні, учні розділені на певні групки, не контактують з всім класом. Між собою конфліктних ситуацій не мають, але з трудністю виконують спільну діяльність. Авторитети і лідери в групі є серед хлопчиків та дівчаток, які в певній мірі є буллерами. Вони на підсвідомості не розуміють, що цькування та здирство є проявом насилля, вони вважають, що нічого страшного тут немає, адже це завжди робили діти ще до них. Це говорить про недостатню профілактичну роботу на тему агресії, булінгу серед підлітків в шкільному

середовищі. Після аналізу отриманих діагностичних результатів нами була розроблена та апробована експериментальна програма, яка мала на меті: створення позитивного емоційно-забарвленого клімату групи, класного колективу; зниження тривожності, агресивних проявів та конфліктних ситуацій; підвищення рівня самооцінки у дітей які зазнали проявів боулінгу; формування уявлення про толерантність як універсальний принцип життя людини; виховання толерантності як особистісної якості учнів; залучення підлітків до групової роботи, для підвищення відповідальності за свої вчинки та вміння.

Список використаних джерел

1. Аверьянов А.И. Школьный буллинг в воспоминаниях студентов МГПИ.*Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании*: Материалы междунар. научн.-практ. конф. Вып. 4. Том 15. Одесса, 2011. С. 22-26.
2. Алєксєєнко Т.Ф. Явища моббінгу та буллінгу як актуальні соціально-педагогічні проблеми взаємовідносин групи і особистості. С. 1-5. https://core.ac.uk/reader/20054560.
3. Бочавер А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен. *Психология*. 2013. № 3. С. 149–159.
4. Беженар Г. Булінг: підліткове насильство в школі. *Школа (Шкільний світ).* 2012. № 2. С. 75 – 83.
5. Бутовская М.Л. Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников. Этнографическое обозрение. 2012. № 5. С.139–150.
6. Вишневская В. И. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе. *Этнографическое обозрение*. 2010. № 2. С. 55 – 68.
7. Гаррет Енн Г. Знущання в американських школах: причини, попередженнями, втручання. Мак Фарленд, 2003. С. 172.
8. Зиновьева Н. О., Михайлова Н. Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 248 с.

9. Иванченко Р.Б., Соловьев В. С., Современные подходы к определению и классификации школьного насилия. Научная статья http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-opredeleniyu-i-klassifikatsii-shkolnogo-nasiliya.
10. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? *Семья и школа*. 2006. № 11. С. 15-17.
11. Король А. Причини та наслідки явища булінгу. *Відновне правосуддя в Україні*. 2009. № 1-2. 190 с.
12. Лушпай Л. І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). Київ, 2010. С. 126–131.
13. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг) http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php?=414.
14. Маланцева О. Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? *Социальная педагогика*. 2007. № 4. С. 90–92.
15. Мюллер, В. К. Bullying http://www.rambler.ru/dict/new-enru/00/55/78.shtml.
16. Ожиева Е. Н. Буллинг как разновидность насилия. Київ : Рута, 2001. 320 с.
17. Петросянц В. Р. Проблема булинга в современной образовательной среде.*Вестник ТГПУ*. 2011. № 6. С. 151–154.
18. Рондал П. Знущання в зрілому віці: Оцінка хулігани і їхні жертви. 2001. 245 с.
19. Собкин В. С., Смыслова М. М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования). Социальная психология и общество. 2014. № 2. С. 71-86.
20. Salisbury J. Challenging Macho Values: Ways of Working with Boys in Secondary Schools. Routledge Falmer, 1999. 338p. http:/site.ebrary.com/lib/bckharkiv/Doc?id=100957668

21. Селиванова, О. А. Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении : монография. Тюмень : Издательство Тюменского государственного уни вер ситета, 2011. 232 с.
22. Сукиасян С. Г. Агрессия: природа человеческой агрессивности.http : //www.otrok.ru/ teach/agress/agress3.htm
23. Стреленко А. А. Детско-подростковая виктимность как социально-психологическое явление. *Мир науки, культуры, образования*. 2013. № 5. С. 222–223.
24. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков в условиях его коррекции. Москва, 1996. 96с.
25. Хіллер Б. Знущання в Дубліні школи. Ірландський журнал психології. 1989. № 10 (3). С. 426-441.
26. Шкільний булінг, як соціально-педагогічна проблема. http://revolution.allbest.ru/psychology/00252786_0.html.

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ

Мар'яна Скоромна

Вступ. На сьогоднішній день, Україна – поліетнічна держава, до її складу населення входять різні за походженням і ступенем соціально-економічного розвитку етнічні спільноти. Це спричиняє полікультурність народного середовища, вимагає підготовки індивідуальної людини, здатної сприймати і розуміти не лише власні, а й культурні цінності інших народів, здатної до міжетнічної і міжкультурної комунікації. Зустріч цивілізаційних, культурних, інтересів створюють конфліктну ситуацію в межах загального національно-державного простору. У цьому контексті актуалізується проблема формування в сучасних дітей і молоді культурного менталітету співробітництва, становлення «діалогу культур» різних національностей, рас, віросповідань, поглядів, переконань [4, с. 23].

Основними прагненнями освітньої галузі перше місце посідає виховання людини культурного світогляду, яка високо цінує національні здобутки, з повагою ставиться до традицій інших народів та їхніх культур, активно бере участь до реалізації ідей культури миру, прагне до толерантності зі світовим співтовариством.

Полікультурність вимагає від усіх громадян нашої держави толерантно ставитись до культурних цінностей інших народів. Для цього необхідно готувати підростаюче покоління до життя в культурно середовищі. Головна роль у вирішенні цього завдання належить полікультурному вихованню учнів у школі.

Огляд останніх публікацій за темою. Проблему розвитку пізнавальної діяльності полікультурного навчання досліджували такі ж вчені, як В. Бойченков, М. Бердяєв, І. Бех, К. Дворников, В. Біблер, П. Каптєрев, П. Кендзьор, С. Русова, Я. Чепіга, В. Єршов та ін.

Проблема мирного співіснування різних народів і держав привертала увагу філософів, державних діячів на різних етапах розвитку суспільства. З давніх-давен людство робило спроби віднайти засіб забезпечення безконфліктного співіснування країн і національних людських спільнот [11, с. 101-102].

З позицій української державності, ідеалів та норм загальнолюдських цінностей проблеми взаємин різних національностей привертали увагу Г. Ващенка, В. Винниченка, Б. Грінченка, М. Грушевського, М. Драгоманова, А. Кримського, В. Липинського, І. Огієнка, К. Ушинського та ін.

У середині XX ст. В науковому обігу з'являється і набуває визнання поняття «полікультурність», яке певною мірою узагальнювало і розкривало як минулі теоретичні розробки, так і сучасний досвід реалізації ідей миру і взаємоповаги між народами, незважаючи на наявні між ними культурні, расові, національні, релігійні відмінності [5, с.139].

На міжнародному рівні проблеми полікультурного виховання набули утвердження в Статуті Організації Об'єднаних Націй, у Преамбулі Статуту ЮНЕСКО, у Загальній декларації прав людини, Конвенції про права дитини, Декларації про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії та переконань, у Міжнародній конвенції про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Декларації принципів толерантності та ін. [16]. Ці документи стали вихідними для розробки національних програм полікультурного навчання й виховання, в яких одне з провідних місць належить системі освіти [13].

Основні засади полікультурної політики Української держави закріплені в Конституції (Основному Законі) України, в Законах «Про національні меншини в Україні, «Про свободу совісті та релігійні організації», «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про об'єднання громадян», Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку Української державності, Програмі виховання дітей та учнівської молодів Україні, Національній доктрині розвитку освіти в

Україні, інших чинних документах, а також у міжнародно-правових актах, ратифікованих Верховною Радою України [13].

Окремі аспекти полікультурності знайшли відображення в працях, Н. Воскресенської, Л. Горбунової, В. Заслуженюка, В. Ковтун, О. Литвинова, І. Лощенової, Н. Побірченко, О. Сухомлинської, та ін. Розглядаючи проблему культурноїі політичної взаємодії різних народів, для визначення цього феномену, автори оперують різними поняттями. До найбільш уживаних можна віднести такі, як: полікультурність, мультикультуралізм, культура міжнаціонального спілкування, багато культурність тощо. Одні з цих дефініцій мають більше спільних рис, інші – менше [23, с.168-169].

Вивчення наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів дає змогу зробити висновок, що ідеї полікультурності пройшли у своєму розвитку певні етапи, кожний з яких характеризується своє рідними рисами [25, с.20]. Скажімо, визначення прав та свобод людини, акцентуація на необхідності їх забезпечення припадає на XVII-XVIII ст. Це – етап «першого покоління» феномену, що розглядається. «Друге покоління» становлення прав людини торкається соціально-економічних аспектів і припадає на кінець XIX – початок XX століття. Наприкінці XX – початку XXI століття оформилось «третє покоління» прав, під якими тепер розуміються права народів і націй, серед яких особливого звучання набуває право нації на самовизначення, на власну мову та культуру [3, с. 28].

Говорячи про полікультурне виховання, сучасні дослідники виділяють наступні властивості, якості і відносини особистості: етнічна ідентичність, толерантність, культура міжнаціонального спілкування, етнічна соціалізація [17, с. 63].

Етнічна ідентичність. Це складова частина соціальної ідентичності, психологічна категорія, що означає усвідомлення людиною своєї приналежності до етнічної спільності. При цьому етнос, згідно Л. Гумільову, «це той чи інший колектив людей (динамічна система), що протиставляє себе всім іншим аналогічним колективам («ми» і «не ми»), що має свою особливу

внутрішню структуру і оригінальний стереотип поведінки». Етнічна ідентичність при цьому не тотожна етнічності (оскільки остання є соціологічної категорією) [17, с. 64-65].

Слушною є думка вчених Є. Белінської та Т. Стефаненко, які у своєму науковому доробку, тлумачать етнічну ідентичність, як результат когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником етносу, певна ступінь ототожнення себе з ним і відокремлення від інших етносів. Етнічна ідентичність не завжди передбачає етнічну залученість, тобто поведінковий аспект [17, с. 65].

Крім етнічної ідентичності виділяються більш загально культурну або групову ідентичність, механізми формування яких однакові.

В межах наукового дослідження, ми не можемо залишити поза увагою визначення толерантності, адже толерантність у першу чергу – це реалізована готовність до усвідомлених особистісних дій, спрямованих на досягнення гуманістичних відносин між людьми та групами людей, що мають різний світогляд, різні ціннісні орієнтації, стереотипи поведінки (М. Рожков, Л. Байбородова, М. Ковальчук). Іншою є думка А. Асмолова, де автор стверджує, що толерантність – це скоріше терплячість, ніж терпіння [18, с. 307-308]. На думку О. Газман, толерантність – не тільки терпіння, а й прийняття. Методами виховання толерантності є переконання і самопереконання, навіювання та самонавіювання, стимулювання і мотивація, вимога і завдання, корекція і самокорекція, ситуації і рефлексія [18, с. 310].

Культура міжнаціонального спілкування – це міра і спосіб самореалізації особистості в різноманітних ситуаціях, які не передаються у спадок, а конструюються й пізнаються індивідом в процесі освіти, самоосвіти та іншого впливу. Вона припускає володіння культурообразною поведінкою відповідно з конкретними заданими умовами і соціальними групами. Виховання цієї культури направлено на розвиток у людини соціальних умінь: слухати, співпереживати, висловлювати свою точку зору, приймати точку

зору іншого, домовлятися, працювати спільно заради спільної мети, цивілізовано вирішити суперечку тощо [17, с. 66].

Етнічна соціалізація розглядається як один з аспектів соціалізації, процес розвитку і саморозвитку особистості в ході засвоєння етносоціальних ролей, культури міжетнічних відносин, прийнятих у суспільстві. Результатом і критерійним показником такої особистості є її етнокультурна компетентність. Етнічна соціалізація – багаторівневе соціальне явище, що включає в себе соціалізацію етносів, тобто між поколінну соціалізацію етнічних груп, а також індивідуальну соціалізацію особистості під впливом етнокультурного фактора [12].

Сучасне українське суспільство є полікультурним, багатомовним і поліконфесійним, яке існує на демократичних принципах культурного плюралізму. Тому питання полікультурності слід розглядати як один з важливих напрямів у розвитку української системи освіти, яка орієнтується на вироблення виховної моделі, відкритої до впливів різних культур та готової до діалогу з ними [1, с. 19]. Полікультурність, як внутрішнього, так і зовнішнього суспільного середовища вимагає від кожного громадянина нашої країни здатності до міжетнічної і міжкультурної комунікації та толерантного ставлення до культурних цінностей інших народів. Тому дедалі гостріше постає необхідність підготовки підростаючого покоління до життя в культурно гетерогенному і мінливому світі. Вирішальна роль у вирішенні цього завдання належить полікультурному вихованню учнів у загальноосвітній школі як одній із наймасовіших соціальних інституцій сучасності [11, с.100]. Аналізуючи вищезазначене, можна стверджувати, що таке виховання потрібно розпочинати у дітей молодшого шкільного віку.

Діти молодшого шкільного віку характеризуються відкритістю до навколишнього світу, єдністю емоційно-вольових та пізнавальних аспектів діяльності. Саме тому в цей період слід спрямовувати зусилля на полікультурне виховання учнів, яке забезпечує культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкриту іншим культурам, національностям,

вірюванням. Виходячи з цього, зміст полікультурного виховання підростаючого покоління будується навколо чотирьох орієнтирів: соціокультурна, етнічна ідентифікація особистості дитини, поступове засвоєння системи понять та уявлень про полікультурне середовище, виховання позитивного ставлення до культурного оточення, розвиток навичок міжнаціонального спілкування [1, с.19].

Формування полікультурної особистості є складним та насиченим процесом, вимагає не лише знань про особливості розвитку дитячої особистості, а й усвідомлення неминучості її існування в багатокультурному, різноетнічному світі, необхідності виховання в неї готовності до спілкування з представниками різних країн, етносів, з людьми, які відрізняються не лише кольором шкіри чи мовою, а й звичками, традиціями, щоденними ритуалами [1, с.20-21].

Воно передбачає формування в учнів розуміння важливості та своєрідності кожної окремої культури, в тому числі своєї власної; вміння вести діалог з представниками іншої культурної групи, поважливого та толерантного ставлення до їхніх традицій, переконань, цінностей. Полікультурне виховання молодших школярів спрямоване на досягнення високого рівня сформованості полікультурної вихованості особистості. Вирішення даного завдання передбачає спрямованість зусиль вчителя на нагромадження в учнів позитивних інформаційно-теоретичних знань про свій народ та інші етноси; виховання позитивних емоційно-чуттєвих уявлень у ставленні до свого та інших народів; формування толерантних світоглядних установок, орієнтацій до представників інших народів та етнічних груп [6, с. 576].

Звідси полікультурне виховання учнів не повинно обмежуватися лише здійсненням виховної роботи, виваженим й обміркованим проведенням виховних заходів. Нові ідеї та підходи насамперед мають закладатися до шкільних програм і підручників, у зміст навчальних предметів.

Мета сучасної школи визначає, як виховати учня, здатного до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі, що володіє загостреним почуттям розуміння і поваги інших культур, вміннями жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань [5, с.141].

З цієї мети слідують наступні завдання полікультурного виховання в багатонаціональній школі:

- формування уявлень про різноманіття культур та їх взаємозв'язку;
- усвідомлення всіма суб'єктами освіти важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості;
- виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей;
- освоєння культури власного народу;
- створення педагогічних умов інтеграції культур в освітньому процесі;
- розвиток поведінкових навичок спілкування з представниками інших культур і етносів [5, с.142].

Особливу вагу для нашого дослідження має поняття П. Кендзьор «молодший шкільний вік» де автор у своєму науковому досліджені трактує його як важливий щабель на шляху соціального становлення особистості. Адже саме молодший шкільний вік, характеризується певними особливостями, врахування яких сприяє визначенню й адекватному застосуванню форм і методів виховання учнів початкових класів. До основних з них належать такі: активність та емоційна чутливість, психологічна рівновага й толерантність, емпатійність і відкритість, рефлективність та ініціативність, почуття власної гідності й здатність до свідомої саморегуляції [17, с. 67]. Крім означених особливостей, у молодшому шкільному віці набуває розвитку спроможність до соціальної рефлексії та «значущого іншого» як носія нового знання, зовнішніх оцінок, інших позицій, ціннісного досвіду, зразка для порівняння і наслідування; на самого себе як складову мікросоціуму, учасника спілкування і взаємодії; на власну діяльність як внесок у життєдіяльність співтовариства; формується

нова соціальна позиція – розвиток усвідомленого ставлення до себе як до відповідальної особи, до свого навчання як виконання обов'язку, до спілкування з дорослими й однолітками як до розвитку ціннісних соціальних зв'язків, соціальної взаємодії [17, с. 67].

Будь-який процес спрямовується на досягнення певного результату, що засвідчує його доцільність та ефективність. Процес полікультурного виховання не є винятком з цього правила і передбачає досягнення високого рівня сформованості полікультурної вихованості [23, с.170]. Ґрунтуючись на аналізі наукової літератури і результатах проведеного до слідження, до структурних компонентів такої якості особистості відносимо: змістовий блок (моральні уявлення, знання, переконання, погляди, установки); емоційно-мотиваційний блок (потреби, мотиви, емоції, почуття, сукупність відповідних емоційно-психологічних характеристик); регулятивний блок (оцінки, цінності, певний еталон прояву почуттів, прагнення до реалізації їх у взаєминах з іншими людьми); діяльнісний блок (уміння, навички, звички, дії, вчинки, поведінка) [23, с. 171-172].

Цим же автором (Л. Султановою) зазначено, що всі структурні елементи та їх показники тісно пов'язані між собою, постійно взаємодіють і за відповідних умов забезпечують механізм формування й реалізації полікультурної вихованості дітей молодшого шкільного віку – інтегративної якості особистості, що характеризує багатоаспектність її зв'язків на мікро- та макрорівні і включає сукупність полікультурних поглядів, ідей, переконань, почуттів, потреб, цінностей, установок, які виявляються в конкретній поведінці, а також виступають невід'ємними її структурними компонентами [23, с.173].

Проте реалії сьогодення засвідчують, що значна кількість дітей не можуть відповідати за свої дії, виявляють агресивність, іноді характеризуються некерованістю. Такі прояви відбуваються через притаманну дитині молодшого шкільного віку несформованість внутрішнього контролю дій, певний рівень складності системи моральних

якостей, тобто тих суб'єктивних цінностей, які утворюють її морально-духовне «Я». Це викликає суперечність між вимогами до полікультурної вихованості учнів початкових класів і відсутністю гуманістично-спрямованої, насиченої морально-етичним змістом виховної роботи, яка забезпечувала б дітям не лише оволодіння теоретичними знаннями, але й формувала б уміння відчувати та виявляти відповідні емоції, дотримуватися певної поведінки в реальному житті [24, с.44-45].

Отже, згідно з дослідженнями наукових робіт та літературних джерел дозволяє зробити висновок, що в педагогічній сфері, зокрема у виховному процесі, концепт «полікультурне виховання» варто розглядати, як специфічний спосіб людської діяльності, сукупність моделей мислення, символів, цінностей і норм, що формують ідентичність особистості. У цьому сенсі особливе значення для усвідомлення сутності концепту «полікультурне виховання» відіграють культурні універсалії, оскільки вони якнайповніше відображають спільність звичаєвої, поведінкової, візуальної, атрибутивної культури різних народів, а також, дають можливість говорити про загальнокультурне в національній культурі, з одного боку, з іншого про специфіку вияву форми спільної сутності.

Поширення глобалізаційних процесів спричиняє суперечливий характер процесу взаємодії різних культур: по-перше, це призводить до зростання етнічної самосвідомості, а по-друге, до глобальної ідентичності. Складне й унікальне явище багатоманітності людських культур у динаміці їх розвитку, специфіка внутрішніх структурних елементів, що є цінністю та унікальністю кожної культури зокрема, одні з головних засад процесу пізнання сенсу життя й закономірностей розвитку людської цивілізації [3, с.27-29].

Духовно-діяльнісний спосіб пізнання світу у всій його багатогранності й цілісності вивчає як загальні суспільні феномени й виклики розвитку людської цивілізації, так і процеси формування й становлення внутрішнього світу самої людини [24, с. 43]. У цьому випадку для нас важливо з'ясувати

сутність феномену полікультурності, а також природу міжкультурного діалогу і взаємозбагачення різних культур. Оскільки проблема самовизначення індивіда, характер його ставлення до різної етнічної, регіональної чи релігійної ідентифікації значним чином зумовлюється впливом виховного середовища, перед системою освіти і виховання постає виклик щодо активної ролі у ході розв'язання проблем міжкультурної взаємодії в оточуючому соціумі [24, с. 56].

Загально відомо, що полікультурність – це суспільна характеристика, яка містить низку різноманітних, але взаємозалежних культурних традицій, що асоціюються, як правило, з етнічними, релігійними, регіональними, а також різноманітними соціальними компонентами того чи іншого суспільства [16, с. 112]. Як зазначає Л. Горбунова, полікультурність – це такий принцип функціонування й співіснування в певному соціумі різноманітних етнічних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їхню рівноправність [16, с. 115-116]. Толерантність й органічність зв'язку з широкою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визначення спільної загальнодержавної системи цінностей і норм становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму. Соціалізація молоді відбувається в умовах множинності різних варіантів соціального позиціонування, пізнання й узагальнення дійсності [16, с. 116].

Багатокультурність важко піддається уніфікації й вступає в суперечність із закономірностями глобалізаційних процесів. Як стверджує українська дослідниця (Ю. Сорока), проблема полі культурності постає перед молодою людиною з кінця XX ст. В Україні розкрилися різноманітні реальності діяльності й існування, не підпорядковані одна одній чи універсальній ієрархії, зі своїми відносно автономними системами символів і значень, що (символи, значення й самі реальності) перебувають у постійному русі, нарощують чи втрачають свою актуальність та значущість, трансформуються чи зникають [16, с. 117-118]. Сучасний український

мислитель І. Дзюба наголошує, що «не маргінальна культура, а універсальна – таким має бути наше гасло. Але універсальність – не в абстракції, а в конкретному: у широкому діапазоні національно самобутніх форм вираження, що сприяють цивілізаційному розвитку людства» [11, с. 99-100].

Суттєвим в теоретичному обґрунтуванні досліджуваного феномену полікультурності належить понятєвому апарату нашого дослідження. Утім, чимало понять, що стосуються досліджуваної проблематики, є дискусійними й неоднозначними та потребують додаткових уточнень. На підставі охарактеризованих вище засад полікультурності як суспільного феномену можемо перейти до тлумачення самого поняття «полі культурність» у педагогічній науці. Про це свідчить і викладена вище міжгалузева методологія полікультурності, що знаходиться на межі філософії, етнології, соціології, педагогіки та інших гуманітарних наук [15].

Як зазначалося вище, полікультурність у наукових дослідженнях розглядається як гуманістичний підхід облаштування соціуму, а полікультурну освіту й виховання дослідники вважають одним із інструментів його реалізації, тобто як практичні освітню й виховну концепції, що є свого роду педагогічною реакцією на виклики суспільної багатоманітності [18, с. 310]. Зважаючи на розмаїття теоретичних підходів і визначень поняття полікультурності, його сутність поступово наповнювалася новим змістом, трансформуючись від гармонізації стосунків між іммігрантами й корінним населенням до активної взаємодії між різноманітними етнічними, мовними, релігійними, віковими, гендерними й іншими соціальними групами. Поняття полікультурності також дотичне до питання інтеграції в активний соціум людей з особливими фізичними потребами, соціального статусу, віку, а також у нашому випадку порушує проблему взаєморозуміння між різними регіонами України [18, с. 311-312].

На основі аналізу фундаментальних досліджень, які відображають світовий досвід гармонійної міжкультурної взаємодії (М. Бердяєв, Є. Більченко, С. Гантінгтон, О. Шпенглер, К. Ясперс) з’ясовано що

методологія підходів до визначення змісту полікультурного виховання ґрунтується на базових методологічних концепціях – універсалізму й партикуляризму [18, 310]. На основі базових методологічних концепцій, теоретичних міркувань і суспільного досвіду окреслюємо стратегії міжкультурної взаємодії в соціумі (дискримінації – установка на забезпечення домінантної ролі своєї культурної групи в головних сферах життєдіяльності й обмеження ролі, прав, а то й фізичне знищення інших культурних груп; ізоляції – установка на культурну замкненість, відсутність діалогу, а то й взагалі будь-яких контактів між культурами; інтеграції – прагнення до встановлення ефективної, рівностатусної взаємодії між представниками різних культур), котрі визначають характер усіх складових системи полікультурного виховання [18, с. 315-316].

Таким чином, уточнено поняття «полікультурне суспільство» яке зумовлене різноманітними чинниками соціальної системи, що сприяє інтеграції представників різних культур на основі засадничих принципів – дотримання прав людини, рівності й взаємного визнання. Полікультурний діалог можливий тільки за умов рівності, свободи й здатності до самовираження його суб'єктів.

Світова педагогічна наука нині досліджує низку термінів і понять, що визначають тактику міжкультурної взаємодії, полікультурність в освіті, соціокультурну специфіку навчально-виховного процесу, а саме:

– «полікультурна освіта» (О. Гаганова, Т. Клінченко Є. Ковальчук, М. Красовицький, В. Макаев, П. Майо, П. Макларен, Л. Супрунова та ін.);

– «мультикультурна освіта» (Р. Кузнєцова, Р. Люсієр, Г. Палаткіна, Я. Пей, П. Фрейре та ін.);

– «багатокультурна освіта» (Г. Дмітрієв, М. Воловикова, О. Дубовик, В. Міттер та ін.);

– «полікультурна освіта й виховання» (І. Антонюк, Р. Баяновська, Н. Бордовська, А. Джуринський, З. Малькова, Л. Супрунова, О. Гаганова, І. Лощенова, Т. Рюлькер, О. Сухомлинська та ін.);

– «інтеркультурна освіта й виховання» (Г. Ауернхаймер, П. Дойє та ін.) тощо [20].

У педагогічній практиці, здебільшого зарубіжній, термін «полікультурний» поєднується здебільшого із категорією «освіта» (education), рідше із категорією «виховання». Термінологію, як і саму проблематику полікультурності, вітчизняна педагогіка запозичила з досвіду європейських країн, де латинський термін «educatio» є універсальним і включає в себе як навчальний компонент, так і виховний. У традиції сучасної української педагогіки терміни «виховання» й «навчання» вважають відносно самостійними та незалежними. Зокрема, на думку М. Фіцула, вони розкривають різні сфери педагогічної діяльності. Нам імпонує думка, де терміни «полікультурне виховання» й «полікультурна освіта» є практично співвідносними, вони не заперечують один одного й мають право на повноцінне незалежне існування [3, с. 27-28].

Останнім часом у педагогічній науці відбувається паралельне функціонування низки споріднених термінів, що визначають освітню політику й практику в полікультурних середовищах: «полікультурність», «мультикультурна освіта і виховання», «міжкультурне» й «інтеркультурне виховання» тощо [16, с.115].

В уточненні визначення першого складника поняття «полікультурність» зазначимо, що словотвірні складники полі-, багато- чи мульти- містять у собі одне й те ж значення множинності, відрізняючись тільки мовою походження. Тому ці поняття позначають подібні, а здебільшого й тотожні явища. У цьому сенсі важливо зазначити, що поняття полі- / мульти- / інтер- / крос-культурна освіта й виховання мають своїх попередників, а саме: багатоетнічну освіту й виховання і глобальну освіту й виховання [16, с. 116-117].

Полікультурність часто ототожнюють з мультикультурністю, оскільки обидва поняття відображають багатоманітність соціуму й гармонійні способи його облаштування. Термін «мультикультурність» здебільшого

ототожнюється із державною чи міждержавною політикою щодо організації мирного й комфортного співіснування різних культур у межах певного соціуму.

Дещо інший аспект співіснування різних культур у єдиному просторі відкриває поняття крос-культурності, де наголос робиться на актуалізації діяльнісної взаємодії (вербальній і невербальній) представників різних культур і світоглядних систем. Крім окреслених вище понять, до концепту «культура» мають безпосереднє відношення поняття «міжкультурний», «етнокультурний», «соціокультурний» та ін. [6, с. 576].

Дослідники проблем полікультурної освіти в Україні визначають полікультурність суспільства через функціонування й співіснування в ньому різноманітних етнокультурних спільнот з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності. Одним із перших наукових розвідок на цьому поприщі є матеріали аналітичного огляду «Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України», що вийшов у 2001 році [12]. Авторський колектив (В. Подкопаєв, О. Гриценко, М. Стріха, В. Солодовник, О. Чикаленко, О. Різник, М. Кушнарьова, Н. Гончаренко) відстоюють думку про те, що в українській педагогіці було б доцільніше використовувати термін «багатокультурна освіта й виховання» [14]. Іншомовні аналоги автори пропонують вживати для означення різних чужоземних теорій виховання людини в середовищі переплетіння культур чи концептуальних підходів до характеристики державної політики у сфері врегулювання міжкультурної взаємодії. Утім, враховуючи те, що термін «багатокультурність» у теорії і практиці педагогічного процесу фактично не прижився, науковці зазначають, що з огляду на термінологічне розмаїття не варто одразу й остаточно відмовлятися від іноземних термінів на користь власних, щоб зберегти можливість, по-перше, покладатися на різні зарубіжні концептуальні підходи, а по-друге, відрізняти фактичну багатокультурність і багатоетнічність нашого суспільства від полікультурності (мульти-, інтеркультуралізму) як

теоретичного підходу в суспільних науках чи як засади державної політики [15].

Л. Горбунова трактує полікультурне виховання як цілісне й стійке соціально-психологічне утворення, що включає толерантність, повагу до інших поглядів, культур, релігій, уміння спілкуватися й адаптуватися в полікультурному середовищі [18,с. 310]. При цьому Л. Голік, Т. Клинченко, М. Красовицький, Т. Левченко вважають, що полікультурна освіта й виховання учнів загальноосвітньої школи – це організація й зміст навчально-виховного процесу, життя й діяльності школярів, взаємостосунків, що забезпечують ознайомлення з культурою народів, які проживають в одній країні, створення умов для встановлення між ними довіри й солідарності, уміння взаємодіяти [18, с. 311-312].

Ці теоретичні значення дають можливість окреслити поняття полікультурного виховання, яке містить такі характеристики:

– полікультурне виховання – це трансформаційний процес, який надає особі можливість вийти за межі свого культурного досвіду й збагатити його через взаємодію з іншою культурою;

– полікультурне виховання є динамічним процесом, що навчає учнів критично мислити, аналізувати інформацію, а також контактувати й співпрацювати з представниками різних культур;

– полікультурне виховання спрямовується на захист усіх етнічних, релігійних, мовних, регіональних й інших соціальних груп, що можуть зазнавати дискримінації:

– полікультурне виховання – це антидискримінаційне виховання, що заперечує будь-які прояви етноцентризму, ксенофобії, расизму, сексизму й інших порушень прав людини;

– полікультурне виховання – це інтеграція різних культурних громадянської й соціальної відповідальності за громаду, регіон, країну й цілий світ;

– полікультурне виховання стосується всіх категорій учнів загальноосвітніх навчальних закладів, незалежно від того, наскільки культурно багатоманітним чи однорідним є контингент дітей [5, с. 140-142].

На підставі здійсненого теоретичного аналізу дефініцій і понять дослідження, сутнісних характеристик досліджуваного явища сформульовано визначення полікультурного виховання як комплексного педагогічного процесу, який бере до уваги всі культурні й соціальні відмінності суб'єктів освітнього простору, спрямований на формування компетентної особистості, наділеної необхідними знаннями про власну й інші культури, толерантним ставлення до них та досвідом позитивної взаємодії з представниками різних культур [20, с. 248].

Таким чином, на основі методологічних концепцій універсалізму й партикуляризму та стратегії міжкультурної взаємодії в соціумі в підрозділі окреслено категорійно-понятєвий ряд дослідження, що містить суміжні поняття – полікультурність, мультикультурність, крос-культурність, міжкультурність, інтеркультурність, діалог культур. Це дало можливість стверджувати, що аксіологічним підґрунтям щодо розробки теорії і практики полікультурного виховання є комплекс загальнолюдських цінностей та прав людини.

Упродовж багатьох століть на території України мешкають різні народи. В складному процесі співпраці та протистоянні, через конфлікти й компроміси вони витворюють унікальну поліетнічну палітру нинішнього соціокультурного простору нашої країни. Розглянутий вище зарубіжний досвід теорії і практики полікультурного (міжетнічного, інтеркультурного, мультикультурного) виховання й навчання а є спорідненість з тими соціокультурними процесами, які відбувалися впродовж кількох століть на території України. Саме ці процеси зумовлювали специфіку міжкультурних відносин, визначали елементи полікультурного виховання в системі освіти, що розвивалася в Україні [5, с. 141-142].

В історії української педагогіки в тісному взаємозв'язку з процесами становлення української нації, утвердження принципів демократії та прав людини відбувався розвиток ідей культурної терпимості, толерантності, мирного співіснування. В XIX ст. ці ідеї розглядали українські письменники, науковці, народні просвітителі як поєднання народного й загальнолюдського. Серед видатних діячів тих часів відзначаємо наукові пошуки К. Ушинського, С. Васильченка, О. Духновича, Б. Грінченка, П. Куліша, Я. Чепіги. Їх об'єднує спільна думка: особистість, розширюючи коло свого спілкування, безперечно, стикається з представниками інших етносів і культур, конфесій. Тому необхідно шанобливо ставитися до такого розмаїття.

В своїх роботах учені доводили, що виховання й навчання не можуть існувати поза контекстом культури. Тому слід приділяти особливу увагу процесу виховання особистості, оскільки культура, яка бере до уваги національні й загальнолюдські культурні цінності, відтворює їх у своїй повсякденній діяльності, таким чином долучається до її подальшого розвитку.

Основи виховного процесу з його культурологічним і національним контекстом представлені в працях С. Васильченка («В бур'янах»), О. Духновича («Народна педагогіка на користь училищ і сільських учителів»), П. Куліша («Хутірська філософія»), Я. Чепіги («Проект української школи») та ін. Е. Ананьян зазначає, що наприкінці XIX – початку XX ст. у системі освіти були визначені наступні завдання полікультурного виховання учнів:

1) виховати в гімназистів такі якості, як справедливість, гуманність, співпереживання ближньому, доброта, терпіння, людинолюбство, чуйність, толерантне й шанобливе ставлення до представників інших національностей;

2) підвищувати загальну культуру особистості, тим самим упливаючи на її духовний розвиток, досягти високої культури в усьому суспільстві;

3) сформувати вміння сприймати будь-яку людину як найвищу цінність, незалежно від її релігійної й соціальної приналежності;

4) сприяти появі в дитини внутрішнього бажання відмовитися від будь-яких проявів егоїзму, ворожнечі, неприйняття;

5) стимулювати гармонійний розвиток вихованців в умовах тогочасної епохи [1, с. 19-21].

Концепція «космополітичного» виховання займає особливе місце серед наукових теорій, що пов'язані з проблематикою нашого дослідження. Вона широко обговорювалась та набувала популярності в наукових колах кінця XIX – початку XX століття [12].

В Україні цю ідею просував видатний публіцист і педагог, культуролог М. Драгоманов. Вчений вважав що універсальні цінності домінують над національними. Він займався пропагандою західноєвропейських прогресивних ідей, особливо в системі освіти. М. Драгоманов наголошував на моделі гармонійного розвитку співвідношень загальнолюдських і національних цінностей під час виховання молодого покоління, прививаючи дитині високу національну свідомість, цінності гуманізму, патріотизму, а також толерантність до представників інших народів.

Виходячи з основ його педагогічної теорії, можна сказати що науково-педагогічні розробки М. Драгоманова надзвичайно важливі для становлення сучасної системи полікультурного виховання в Україні.

Права національних меншин та розвиток шанобливого ставлення до них в Україні виразно простежується в головних документах Української центральної ради, а саме у III Універсалі була проголошена можливість для представників інших етнічних груп на території України поряд з іншими правами й свободами «уживати місцеві мови в зносинах з усіма установами» [17].

Іншим таким документом був IV Універсал. В ньому зазначалося: «у самостійній Українській Народній Республіці нації користуватимуться правом національно персональної автономії, тобто на влаштування свого національного життя, що здійснюється через органи Національного Союзу» [13].

На початку 90-х рр. ХХ ст. в сучасному освітньому просторі України полікультурне виховання сформувалося як науковий і практично-педагогічний феномен, що стало закономірною реакцією на виклики релігійного, етнічного, ментального характеру в період пострадянських переутворень. Але не зважаючи на те, що широке практичне застосування принципів полікультурного виховання розпочалося порівняно недавно, аналіз науково педагогічної й історичної літератури дає можливість стверджувати, що ідеї позитивного ставлення до різних культур у процесі розвитку національної педагогічної науки мають досить тривалі й міцні традиції [15].

В сучасній незалежній Україні освітня політика держави враховує багатокультурну природу суспільства, базується на засадах гуманізму, пріоритету загальнолюдських цінностей. Це знаходить своє відображення у виховному та навчальному процесах у загальноосвітніх навчальних закладах.

Визнання різноманіття культур української держави міститься в тексті Конституції України (1996). А саме в статті 11 Основного закону України зазначається: «Держава сприяє консолідації та розвиткові української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвиткові етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України» [13].

Зміст та особливості реалізації полікультурного виховання в Україні визначаються основними законами держави: Конституцією України, базовим Законом «Про освіту» (2016). Також законами прямої дії, які регламентують відносини в підсистемах вітчизняної освіти – «Про дошкільну освіту» (2009), «Про позашкільну освіту» (2000, зі змінами 2015р.), «Про загальну середню освіту» (2008), а також наказами й рекомендаціями Міністерства освіти і науки України [14].

У проекті Закону України «Про освіту» (2016 р.) зазначається, що «освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями й народами». Педагогічні та науково-

педагогічні працівники зобов'язані «утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: виховувати в дітей та молоді повагу до батьків, жінок, старших за віком, народних звичаїв, національних, історичних цінностей України, її державного й соціального устрою… готувати учнів та студентів до свідомого життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами» [14].

У Законі України «Про загальну середню освіту» (2008 р.) одним із пріоритетних завдань шкільної освіти визначено «виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин і рідної мови, національних цінностей українського народу й інших народів і націй», «загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання й виховання, що ґрунтуються на загальнолюдських цінностях і принципах... на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями й народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави» [14].

Розглядаючи можливості практичної реалізації полікультурного виховання в освіті України є достатньо законодавчих підстав для здійснення освіти й виховання, а також культурного розвитку представників різних меншин нашої країни.

За період незалежності в науковому та освітньому просторі України з'явилася низка державних нормативно-правових документів, котрі декларують ідеї виховання дітей на патріотичних засадах. Серед них можна назвати такі документи: «Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти» (1996р.), «Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» (1999р.), «Концепцію загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013-2017 рр.» (2012р.), «Концепція громадянського виховання особистості в

умовах розвитку української державності» (2000р.), «Концепція національно патріотичного виховання молоді» (2009р.) тощо [14].

У сенсі полікультурного виховання важливими є два державні документи: «Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (2013р.) та «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015р.). Поява цих програм зумовлена, з одного боку, реальною військовою загрозою українській державності, а з іншого, зростанням патріотизму в українському суспільстві. Але, не зважаючи увагу на симбіозний характер співвідношення полікультурного і патріотичного виховання, зазначимо, що цим документам притаманний суспільно-консолідуючий та громадянсько-відповідальний характер положень [13].

Таким чином, нами проаналізовано зарубіжний та вітчизняний досвід теорії й практики полікультурного виховання в умовах сучасних реалій та в історико-педагогічному контексті.

Визначено основні історичні етапи розвитку ідей полікультурного виховання в Україні.

Здійснено огляд вітчизняних нормативно-правових засад полікультурної освіти й виховання: Конституція України, закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту», Концепція розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція національного виховання дітей і молоді в Україні та ін.

У загальноосвітньому навчальному закладі, особливо на рівні початкової та середньої освіти, полікультурне виховання учнів може реалізуватися у різних контекстах. Воно інтегрується у різні види діяльності при викладанні навчальних дисциплін (мови та літератури, суспільствознавства, громадянської освіти, історії, етики тощо), а також за допомогою міждисциплінарних тем (місцевих учнівських проектів, розв’язання конфліктів міжкультурної взаємодії). Також полікультурне виховання здійснюється у процесі організації позакласної та позашкільної діяльності [12].

В Українському центрі культурних досліджень визначаються основні цілі полікультурної освіти. До них відносяться:

– виховання у представників усіх національностей взаємного розуміння, поваги й толерантності, здатності до міжетнічного й міжкультурного діалогу, віри в необхідність мирного розв'язання конфліктів та проблем;

– забезпечення законних прав та задоволення освітніх і культурних потреб національних (етнічних), мовних, культурних меншин.

Опрацювання вищенаведених визначень та міркувань науковців дає можливість сформулювати мету та цілі полікультурного виховання в межах системної діяльності навчального закладу. Під основною метою ми розуміємо оволодівання особистістю знаннями про культуру власного народу, розвиток умінь і навичок взаємодії з представниками інших культур, формування в неї позитивного ставлення до культурних надбань інших спільнот, виховання у дусі толерантності й загальнолюдських цінностей.

В процесі визначення мети полікультурного виховання, ми брали до уваги що всі процеси виховання здійснюються у суспільному середовищі, де одночасно співіснує декілька ціннісних систем, і відповідно спрямовуються на подолання міжкультурних бар'єрів та встановлення добросусідських і рівних партнерських відносин між всіма учнями [12].

Спираючись на світовий педагогічний досвід та конкретні результати нашого етапу педагогічного експерименту, визначаємо принципи полікультурного виховання в системі діяльності початкової школи, тобто загальні положення, що характеризують організацію полікультурного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі.

Провідним у системі полікультурного виховання є принцип гуманізму. Він базується на повному визнанні громадянських та загальнолюдських прав дітей, які представляють різні культурні спільноти. Принцип гуманізму в системі полікультурного виховання реалізується в особистісно-орієнтованому підході. Як зазначив український вчений І. Бех [1], позитивне

ставлення людини до себе й до інших виражається в прийнятті себе та інших такими, якими вони є. І це не повинно викликати в дитині ворожості, роздратування, знехтування. Дитина-гуманіст з повагою ставиться до інтересів своїх однокласників, товаришів, дорослих, навіть якщо вони суперечать її власним ціннісним настановам [1, с. 19-20].

Принцип суспільної консолідації та громадянськості. Полікультурне виховання є невід'ємною частиною процесу становлення громадянина сучасної демократичної держави. Важливо щоб у загальноосвітньому навчальному закладі представники різних культур однаковою мірою залучалися до обговорення та прийняття рішень на рівні шкільного самоврядування, участі у суспільно-корисній роботі, позакласних заходів, діяльності позашкільних установ тощо[1, с.21].

Принцип взаємності, за своєю суттю, близький до принципу суспільної консолідації та громадянськості. Він полягає у тому, що полікультурне виховання не може бути одностороннім процесом, а передбачає обопільне прагнення до взаємодії з боку всіх учасників такого процесу.

Принцип позитивного ставлення до культурного багатоманіття. Культурне багатоманіття слід розглядати як досягнення, фундамент успішного подальшого розвитку. Існує стереотип, що багатокультурність у суспільстві є загрозою для культурної автентичності. Саме тому в процесі полікультурного виховання слід обговорювати с дитиною проблемні ситуації, спричинені співіснуванням різних культур, робити акцент на позитивних сторонах та потенціалі полікультурності. Принцип позитивного ставлення до культурного багатоманіття має на меті переконати дітей, що культурне розмаїття є суспільною нормою [1, с.22-23].

Принцип культуродоцільності передбачає поєднання у полікультурному вихованні потенціалу звичаїв та традицій різних культур, традицій, мови, які забезпечують духовну єдність, наступність та спадковість поколінь. Реалізація цього принципу означає, що у виховному процесі мають забезпечуватися передумови для формування особистості, вихованої у

традиціях рідної культури й водночас відкритої до прийняття інших культур, ідей і цінностей.

Принцип цілісності культурної картини світу передбачає осмислення феномену культури в педагогіці з позиції просторово-часового континууму цілісного культурного розвитку. Сутність цього принципу полягає в узагальненні системи поглядів на світ, що складається з різних етнічних, культурних, релігійних груп, а також усвідомлення людиною свого місця у ньому.

Принцип єдності теорії і практики. В процесі виховання школяра необхідно навчити дитину орієнтуватися й адекватно реагувати на труднощі, які можуть виникнути в різних ситуаціях міжкультурної взаємодії. Тобто учень має пройти декілька етапів від засвоєння знань до їхньої практичної імплементації через відмову від ксенофобії, пізнання своєї та іншої культури, сприйняття культурних відмінностей як норми, тобто набуття полікультурної компетентності.

Принцип педагогічної етики і такту. Полікультурне виховання здійснюється в умовах проявів різних культурних ідентичностей. Вони тим чи іншим чином зумовлюють поведінку школярів, формують їхній світогляд. Вчителеві вкрай важливо проявляти особливий такт та витримку при організації спільних заходів для дітей, які являються представниками різних культурних спільнот, беручи до уваги ментальні особливості світогляду, етикету та ціннісних установок різних культур.

Оскільки полікультурне виховання є багатоаспектною системою педагогічних впливів, важливим в його організації є врахування принципу *міждисциплінарності та комплексності*. Цей принцип передбачає відображення ідей полікультурності у спектрі всіх навчальних предметів [1, с. 18-30].

Отже, полікультурне виховання базується на принципах сприяння відкритості до інших культур, повазі до їх відмінностей, взаєморозуміння, толерантності, надання рівних можливостей і боротьби з дискримінацією. Ці

принципи є загальноприйнятими в теорії, але дуже суттєвим є їхнє практичне запровадження в системі виховання учнів як початкової так і старшої школи.

На перелічених принципах полікультурного виховання та реалізації його в системі діяльності початкової школи, з урахуванням особливостей українського суспільства, до основних завдань необхідно віднести:

1. Формування особистості, здатної усвідомити свою соціокультурну приналежність, тобто розгляд власної культури в цілісній картині культурного багатоманіття.

2. Встановлення позитивних ціннісних установок до представників інших культур.

3. Оволодіння знаннями про культурну багатоманітність свого середовища, традиції, вірування, особливості поведінки представників інших етнічних, релігійних, соціальних та культурних груп та визнання їхнього права на своєрідність та неповторність.

4. Формування практичних вмінь ефективної співпраці з представниками інших культур та етносів.

У процесі реалізації полікультурного виховання особливе значення має його зміст [5. с. 138-140].

Сучасні дослідники вважають, що зміст полікультурного виховання слід розглядати, виходячи із таких компонентів:

- заперечення егоцентричних, етноцентричних і соціоцентричних переконань;
- ламання бар'єрів та сприяння відносинам між людьми різного віку, культури і релігії, мови, етнічності, а також суспільними класами, інституціями, професіями тощо;
- зміна стереотипних уявлень і подолання упереджень, що породжують судження і дії;
- розвиток та підтримка діалогу між особами, групами осіб і громадами, які представляють різні культури, заради досягнення позитивних результатів;

- поєднання особистісної відповідальності з колективною відповідальністю певної культурної групи, а також міжнародною спільнотою [17].

Різнобічну характеристику організації полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Засади полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ		
МЕТА – оволодівання особистістю знаннями про власну та інші культури, формування в неї позитивного ставлення і навичок взаємодії з представниками інших культур.		
Принципи	**Завдання**	**Зміст**
• Гуманізму • Суспільної консолідації та громадянськості • Взаємності • Культурного релятивізму • Цілісності культурної картини світу • Педагогічної етики і такту • Міждисциплінарності • Комплексності	• Виховання особистості, здатної усвідомити свою соціокультурну приналежність • Оволодівання знаннями про культурну багатоманітність свого середовища • Встановлення позитивних ціннісних установок до представників інших культур та визнання їхнього права на своєрідність та неповторність • Формування практичних вмінь ефективної співпраці представниками інших культур, емпатії	• Подолання етноцентризму • Врахування соціокультурного контексту • Долання міжкультурних стереотипів • Використання позитивного досвіду міжкультурної взаємодії

Беручі за основу наведені вище дані можемо зробити висновок, що навчання, організоване належним чином, сприяє толерантному ставленню, вмінню спілкуватися з представниками різних культур та критичному світогляду учнів. Однак окремі навчальні дисципліни не можуть повністю забезпечити всіма можливостями повноцінне формування полікультурних здатностей дитини. Значний потенціал полікультурного виховання містить позаурочна та позакласна виховна робота. Полікультурний напрям у позакласній виховній роботі реалізовується через конкурси, бесіди, фестивалі, диспути, художню самодіяльність тощо. У сучасних умовах українські навчальні заклади надають більше уваги соціальній активності учнів, організації євроклубів, партнерства з громадськими організаціями, шкільних обмінів, проектній роботі, засобами масової інформації.

В даний час, при організації сучасного освітнього процесу, реалізовується компетентнісний підхід, який вимагає від викладача передивлятися спектр використовуваних методів навчання, оновлювати способи спільного пошуку істини, використовувати всілякі творчі діяльності.

Все це реалізується при використанні інтерактивних методів навчання.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської мови від слова «interact». «Inter» – це «взаємний», «act» – діяти. Інтерактивний – означає здатний взаємодіяти або знаходитися в режимі діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або з ким-небудь (людиною) [10, с. 138].

Сучасні інтерактивні методи навчання молоді орієновані на активність самих учнів. Вони повинні приймати участь в самому процесі, а саме: взаємодіяти з вчителями, один з одним. Головне, учні взаємодіють з учбовим змістом – осмислюють його, виділяють проблеми та пропонують шляхи їх рішення, оцінюють їх спроможність і оптимальність використання. При цьому роль вчителя, на відміну від традиційних методів навчання, різко змінюється: активність педагога на одному рівні з активністю учнів.

Завдання вчителя тепер – направляти пізнавальну діяльність дитини до поставлених цілей, що вчаться на досягнення [19, с. 84].

Розробляючи план інтерактивного заняття, вчитель головним чином націлений на розробку завдань та інтерактивних вправ для учні. В ході виконання цих завдань учні вивчають новий матеріал.

В сучасній педагогіці на сьогоднішній день накопичено безліч різних форм інтерактивних вправ і завдань: творчі завдання, інтерв'ю, робота в малих групах, дискусії, повчальні ігри, мозковий штурм, метод проектів, метод шести капелюхів, кейс-метод, тренінги та ін. Перелік інтерактивних методів навчання активно розширюється різними інформаційними технологіями, які використовують під час навчання: «Інтерактивні технології тісно пов'язані з інформаційними технологіями, дистанційною освітою, з використанням інтернет-ресурсів [10, с. 140-142].

Рівень розвитку сучасних комп'ютерних телекомунікацій дозволяє учням вступати в інтерактивний діалог (письмовий або усний) з реальним партнером, також робить можливим активний обмін повідомленнями між користувачем і інформаційною системою в режимі реального часу» [22].



В наш час спектр інформаційних технологій для сфери освіти досить великий. Та нажаль в багатьох освітніх установах він обмежений переліком вільного програмного забезпечення. Розширити ці кордони дозволяють сервіси мережі інтернет, які сьогодні дуже активно розвиваються. Саме інтернет орієнтований на різні потреби користувачів [22].

Для розробки інтерактивних вправ для будь-якого учбового предмету призначений сервіс Learningapps. Його метою є створення інтерактивних вправ з різних наочних дисциплін і можливість зробити його загальнодоступним.

Даний сервіс розроблявся як науково-дослідний проект «Центру Педагогічного коледжу» інформатики в співпраці з університетом м. Майнц і Університетом міста Циттау/Герліц (Німеччина) [9, с.40-41].

Сервіс Learningapps призначений для користувача інтерфейс на різних мовах світу. Для вибору потрібної мови необхідно в правому верхньому кутку вибрати відповідний прапорець. На слайді представлена стартова сторінка сервісу (є вибір української, англійської та інших мов). На ній присутній ненав'язливий «Help», який допоможе вам швидко вникнути в суть додатка [9, с. 42] представлено у таблиці 2.

Таблиця 2.

Вибір різних мов сервіс Learningapps

Англійська мова	Інші мови	Історія	Музика	Релігія	Французька мова
Астрономія	Інженерна справа	Італійська мова	Німецька мова	Російська мова	Хімія
Біологія	Інформатика	Латинська мова	БЖД	Спорт	Людина й оточуюче середовище
Всі категорії	Мистецтво	Математика	Політика	Фізика	
Географія	Іспанська мова	Методичні інструменти	Виробнича праця	Філософія	Економіка
				Професійна освіта	Психологія

Вибір складається приблизно з 19 інтерактивних вправ (шаблонів, завдань): від простого вибору з безлічі – до класичної гри «Хто хоче стати мільйонером?» або кросворду.

Під час створення вправи, завжди можна переглянути приклади, виконані іншими учасниками, натиснувши на вкладку «Всі вправи». Окрім прикладів також можна переглянути створені іншими учасниками завдання, які розсортовані по категоріях.

Щодня ця галерея загальнодоступних інтерактивних завдань поповнюється новими матеріалами, які створюються викладачами різних країн. Кожне застосування представлено картинкою. Також можливе сортування і у вибраній категорії додатка (потрібно натиснути на вибране застосування, для того, щоб з'явилися деталі.

Окрім зазначеного додатку (шаблону), можливо знайти ще ряд додатків, які дозволено наповнити своїм вмістом, які по завершенню бажано опублікувати, для того, щоб і інші користувачі також могли створювати свої версії та навчилися чогось нового та цікавого. За допомогою шаблонів сервісу Learningapps.org можливо створювати наступні види вправ:

1. Вікторина. Традиційні питання множинного вибору з мультимедійним контентом, причому правильним може бути не лише одна відповідь.

2. Вікторина з вибором правильної відповіді. За допомогою даного шаблону ви зможете вибрати правильну відповідь з декількох варіантів.

3. Слова з букв. Мета цієї гри в тому, щоб скласти слова з лежачих поруч один з одним букв в сітці.

4. Хто хоче стати мільйонером? Відповідати на питання із зростаючою складністю.

5. Виділити слова. Основне завдання цієї гри в тому, щоб виділити необхідні слова з даного тексту.

6. Гра «Парочки». Класична гра «Парочки» з використанням не лише картинок, але і тексту.

7. Пазл «Вгадай». В одному пазлі мають бути призначені різні групи понять. Кожен знайдений термін показує частину основного зображення або відео.

8. Знайти на карті. За допомогою цього шаблону, тексти, зображення, аудіо або відео певні місця виділяються на карті прапорцями.

9. Знайти пару. За допомогою цього шаблону потрібно знайти пару, текст або картинка, відео або аудіо.

10. Класифікація. Цей шаблон допоможе створити від 2 до 4 груп, які потім мають бути співвіднесені до елементів.

11. Таблиця відповідностей. Перетягуємо картки в таблицю, що має до п’яти колонок.

12. Сортування картинок. За допомогою цього шаблону ви можете створити пари: тексти, зображення, аудіо або відео. Вони виділяються на зображенні.

13. Відповідності в сітці. Карти в сітці мають бути співвіднесені. Перетягуйте картки з верхньої частини до відповідних карток в нижню сітку.

LearningApps.org – он-лайн сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи. Він є конструктором для розробки різноманітних завдань з різних предметних галузей для використання і на уроках, і під час позаурочної години, і як для малечі, так і для старшокласників [9, с. 45].

Як за кордоном, так і в Україні сучасні школи активно використовують всі можливості мультимедіа для навчання. Наприклад, щоб донести до учнів новий навчальний матеріал, вчителі демонструють відео експериментів, створюють презентації, показують навчальні фільми. Вчителями для перевірки знань учнів зручними є електронні опитування, онлайн-тестування з автоматичним підрахунком вірних відповідей. Відомо, що любу інформацію в ігровій формі діти засвоюють скоріше і значно краще. Таке подання навчального матеріалу найбільш сприятливе для дитини. Саме з цієї ідеї розпочалась історія електронних освітніх ресурсів за технологією «Розумники».

Вже декілька років поспіль, українське мультимедійне видавництво «Розумники» створює інтерактивні освітні ігри, які допомагають дітям вивчати сучасну шкільну програму. Виконувати їх можна на ноутбуці та ПК.

Але зручніше – на сенсорній дошці або планшеті. Адже на touch-екрані дуже легко пальчиками перетягувати варіанти відповідей [22].

Мультимедійне видавництво «Розумники» створює інтерактивні завдання, електронні підручники та дидактичні матеріали для початкової школи. Спільно з компаніями-партнерами впроваджує цифрові технології у навчальний процес та проводить навчання для учителів [2, с. 34-36].

Розроблені видавництвом навчальні матеріали яскраві та захопливі. Завдяки їм серйозне навчання перетворюється на гру, яка допомагає дитині легко засвоїти навчальний матеріал. Всі навчальні методики мультимедійного видавництва «Розумники» відповідають вимогам Нової української школи. Вони мають гриф Міністерства освіти і науки України та рекомендовані до використання в начальних закладах нашої країни [2,с. 37].

Понад 2500 класів по всій Україні використовують ресурси видавництва проекту «Розумники» (Smart Kids). Ініціатори та партнери проектів: мультимедійне видавництво «Розумники», Інститут інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України [2, с. 38-39].

Для учнів початкової школи видавництво розробило понад 16 тисяч інтерактивних завдань з української мови та математики.

Усі завдання подані в ігровій формі. Вони яскраві та цікаві дітям, мотивують учнів до навчання. Програма, в якій працюють електроні ресурси, встановлюються на планшет або комп’ютер учня. Навчатися граючи можна як на уроках, так і вдома. Використовуючи «Smart-кейс вчителя» учителю легко організувати інтерактивну роботу всього класу [21, с. 165-166].

Електронні підручники в новому форматі для першого класу «Буквар» та «Математика», «Я досліджую світ», «Мистецтво» є в новому форматі. Це яскраві інтерактивні підручники, які завжди з собою. На учнів чекають практичні завдання у формі гри. Будь-яка тема стає зрозумілою та цікавою завдяки ілюстрації та анімації [21,с 168].

Керувати підручником просто. Учителю та учням доступні такі функції: пошук, робота з текстом, інтерактивний зміст, попередній перегляд сторінок, закладки, друк, короткий словничок термінів.

Для батьків важливо, щоб дітям навчатися було цікаво. Високі темпи поширення інформаційних технологій мали істотний вплив на зміну традиційної моделі в освітній системі, а також методів навчання та викладання.

Сьогодні в шкільній освіті відбуваються значні зміни, які охоплюють практично всі сторони педагогічного процесу.

Особистий інтерес учня – це вирішальний фактор процесу освіти. А гра завжди є цікавою для дітей, а в початковій школі цей процес є неминучим.

Початкова школа – це старт на шляху до Успіху. Основні завдання початкової школи: розвиток інтересу до навчання, формування бажання і вміння вчитися. Саме в початкових класах розкривається особистість школяра, його творчі здібності. Сучасна початкова школа направлена на виховання моральних і естетичних почуттів дитини, емоційно-ціннісного ставлення до себе і оточуючих. Вирішення цих завдань можливе, якщо виходити з гуманістичного переконання, що спирається на дані педагогічної психології: якщо створити для учнів необхідні умови і цікаві завдання, всі діти здатні успішно навчатися в початковій школі. Підготовка до школи і навчання дітей за сучасними стандартами освіти вже стали локомотивом соціально-економічного розвитку багатьох розвинутих країн світу. Однією з головних завдань вважаю підвищення педагогічної майстерності вчителя шляхом освоєння сучасних освітніх технологій навчання та виховання.

«Я досліджую світ» — інтегрований курс за Концепцією Нової української школи. Інтегрований курс «Я досліджую світ» повністю реалізує зміст освітніх галузей Стандарту початкової освіти: «Громадянської, соціальної і здоров’язбережувальної», «Природничої» — із залученням змісту інших галузей: «Технологічної», «Мовно-літературної», «Математичної», «Мистецької». Він має на меті розширити елементарні

знання учнів про предмети і явища природи та соціуму; розкрити в доступній формі зв’язки між неживою і живою природою та впливом людини на природу; виховувати любов до Батьків тощо.

Використання інтерактивним вправам Learningapps на кожному уроці сприяє активізація пізнавальної діяльності. Вправи мають багато переваг:

- у роботі задіяні всі учні класу;
- учні вчаться працювати у групі, (команді), парі;
- формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- створюється ситуація успіху;
- за короткий час опановується багато нового матеріалу;
- формуються навички толерантного спілкування.

Тому, мета введених на сучасному етапі інтерактивних вправ полягає у тому, щоб навчальний процес відбувався за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, конструктивно мислити, приймати продумані рішення.

Тепер за допомогою інтерактивних вправ Learningapps навчання занурене в освітнє середовище за допомогою гри. Зміст роботи полягає не лише у знаннях, але й у способах мислення. Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації навчальної діяльності, одна із цілей якої – забезпечення комфортних умов, за яких кожен учень відчував би свої успіхи, інтелектуальну роботу, продуктивність навчання, виключення домінування однієї думки над іншою.

Як бачимо, ресурс має багато переваг, зокрема: доступність сервісу різними мовами, у тому числі й українською; доступ незареєстрованим користувачам; можливість використання завдань, створених іншими користувачами; великий вибір типів завдань; підказки у ході виконання та розробки завдань, простота у використанні.

Майбутнім учителям початкових класів ми радимо використовувати

елементи інтерактивних вправ з сервісу Learningapps, які доцільні у роботі з класним колективом дітей та при вивченні конкретної теми. Саме інтерактивні вправи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це надає змогу учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; формувати критичне мислення; виявляти і реалізовувати індивідуальні можливості. При цьому навчально-виховний процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями; приймають альтернативні рішення, мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів, навчаються співробітництву.

Однією з новацій у початковій школі є застосування електронних освітніх ресурсів (ЕОР), зокрема електронних підручників (е-підручників) і електронних освітніх ігрових ресурсів (ЕОІР).

Під ЕОР розуміємо навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації освітнього процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами [19].

Е-підручник − це електронне навчальне видання із систематизованим викладом навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об’єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію [19, с. 71-73].

У е-підручнику крім цілісної змістової частини містяться інтерактивні завдання, зокрема компетентнісного спрямування; мультимедійні фрагменти для унаочнення теоретичного матеріалу, електронні тести для формуючого оцінювання та різноманітні 3D-моделі та об’єкти доповненої реальності [19, с.78].

Учителі початкової школи констатують, що використання е-підручників та ЕОІР в початковій школі має здійснюватися за технологією, що враховує вікові особливості учнів, рівень підготовки учнів та вчителів до використання новітніх освітніх ресурсів. Науковці зазначають, що існує потреба в розробці нових моделей організації освітнього процесу, використання системи інтерактивних завдань для забезпечення неперервного розвитку когнітивних здібностей учнів початкової школи та активізації їх пізнавальної діяльності, що потребує додаткових досліджень [19, с. 82-83].

Також цікавими є результати О. Єсіної та Л. Лінгур, які теоретично обґрунтовують, що в навчальному процесі використання е-підручника забезпечує розвиток творчого, інтуїтивного мислення; естетичне виховання за рахунок використання можливостей графіки, мультимедіа; розвиток комунікативних здібностей; формування вмінь приймати оптимальне рішення [7, с. 697-699].

Практичні позитивні результати отримано в процесі визначення особливостей використання е-підручника для інтенсифікування самостійної роботи. З'ясовано, що в процесі роботи з е-підручником можна розширювати обсяг подання даних і відомостей,підвищувати ефективність використання позатекстового компонента для самоорганізації та самоконтролю навчальних досягнень.

Вчені Л. Босова і Н. Зубченок визначають позитивні напрями впровадження е-підручника в освітній процес, зокрема додаткові можливості супроводу і підтримки навчальної діяльності кожного учня та організацію і підтримку групової навчальної діяльності учнів [22].

Крім того результати показують, що е-підручники можуть бути використані вчителями для підвищення інтересу учнів до навчання за двома напрямами: для створення новітніх умов роботи учнів у класі й удосконалення системи виконання домашніх завдань.

В експериментальному дослідженні нами було розроблено інтерактивні вправи, які можливо подивитись в он-лайн режимі у сервісі learningapps до

уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ» 1 клас. У посібнику міститься 68 інтерактивних вправ сервісу Learningapps до різних тем і тижнів. Ці вправи ми впровадили у навчання першого класу для експериментального дослідження полікультурної пізнавальної діяльності та її складових: потреба в досягненні, комунікативна толерантність, творчі починання учнів.

Аналізуючи експериментальні дані, було з'ясовано, що е-підручники загалом задовольняють потреби освітнього процесу початкової школи, але вчителі вбачають необхідність насичення е-підручника інтерактивними вправами (збільшення їх кількості) та забезпеченні більшої варіативності.

Загалом представлені електронні підручники високо оцінені вчителями початкових класів і можуть використовуватися в освітньому процесі початкової школи, впровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема технології Smart Kids. Використання електронних підручників урізноманітнює процес навчання, дозволяє перейти від пасивних до активних методів навчання, активізує навчально-пізнавальну діяльність, дозволяє створити індивідуальний розвиток для кожного учня.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що постановка обраної проблеми є правомірною, оскільки вона зумовлена потребами подальшої теоретичної та практичної розробки підходу до формування полікультурного виховання молодших школярів за допомогою інтерактивних вправ. У результаті теоретичного аналізу проблеми ми пересвідчились у тому, що формування полікультурної особистості є складним та насиченим процесом, вимагає не лише знань про особливості розвитку дитячої особистості, а й усвідомлення неминучості її існування в багатокультурному, різноетнічному світі, необхідності виховання в неї готовності до спілкування з представниками різних країн, етносів, з людьми, які відрізняються не лише кольором шкіри чи мовою, а й звичками, традиціями, щоденними ритуалами. Звідси полікультурне виховання учнів не повинно обмежуватися лише здійсненням виховної роботи, виваженим й обміркованим проведенням

виховних заходів. Нові ідеї та підходи насамперед мають закладатися до шкільних програм і підручників, у зміст навчальних предметів.

Використання інтерактивних вправ сервісу Learningapps надає можливості для розвитку полікультурних пізнавальних здібностей учнів під час уроку. В процесі підготовки інтерактивного дидактичного матеріалу для учнів в середовищі LearningApps, вчителі розвивають критичне та творче мислення, формують комунікативні навички, зокрема такі вміння: аналіз матеріалу, відбір необхідних фактів, порівняння, співставлення фактів, явищ; відбір потрібних (для певних цілей) відомостей з різних джерел; встановлення асоціацій зі знайомими фактами, явищами, встановлення асоціацій з новими якостями предмета, явища тощо.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Полікультурна взаємодія як розвивально особистісна мета. *Позашкільна освіта: історичні поступи та здобутки: зб. матеріалів Всеукр. пед. конф*. Київ. АВЕРС. 2008. С. 18–34.
2. Биков В. Ю., Литвинова С. Г. та Мельник О. М., Ефективність навчання з використанням електронних освітніх ігрових ресурсів у початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2017.Том 62. № .є С. 34-46.
3. Бойченко В. Полікультурне виховання в освітньому просторі України. *Матеріали Всеукраїнської наук.-метод. конф.* «Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті процесів глобалізації» м. Умань. Київ. Міленіум, 2005. С. 27-29.
4. Бойченко В.В. Проблеми національного виховання в умовах полікультурного середовища. *Збірник наукових праць. В.Г.Кузь та інші.* Київ. Наук. світ, 2002. С. 22-28.
5. Бойченко В.В. Проблеми полікультурного виховання особистості: теоретичний аспект. *Теоретико – методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. пр. Волинь*, 2003. Кн. І. С. 138-143.

6. Борисенков В. Поликультурное образовательное пространство: история, теория, основы проектирования / Борисенков В., Гукаленко О., Данилюк А. Москва. 2004. С. 576.
7. Босова Л. Л., Зубченок Н. Е. Электронный учебник: вчера, сегодня, завтра. Образовательные технологии и общество, Т. 16, № 3, С. 697–712, 2013.
8. Брончук Ю. В. Методика використання вебсервісу LearningApps. Режим доступу.http://ru.calameo.com/books/
9. Брончук Ю. В. Методика використання сервісу LearningApps для створення інтерактивних навчальних додатків. Методичний вісник. Інформаційно-методичний збірник. Рівне. 2017. №1. С. 40-46.
10. Вембер В. П. Створення інтерактивного дидактичного матеріалу в процесі підготовки майбутніх вчителів інформатики. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. Київ. 2016. №2. С. 137-144.
11. Дворникова К. В. Полікультурна освіта (виховання) і її важливість для суспільства. *Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр*. 2011. Вип. 8(2). С. 99–102.
12. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки средней школы: дисс. … канд. пед.н. : 13.00.01 .Тверь, 2000. 212 с.
13. Закон України «Про національні меншини». Режим доступу. http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2494-12
14. Закон України «Про освіту». № 1556-VII. Режим доступу: http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon- ukrayiny-pro-osvitu.
15. Кендзьор П. И. Методика поликультурного воспитания в системе деятельности общеобразовательного учебного заведения. 2016. № 35.
16. Кендзьор П. И. Особенности формирования компонентов поликультурной компетентности учащихся общеобразовательных школ. *Вестник Евразийского гуманитарного института*. 2016. №4. С 111-118.

17. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання української молоді у світлі сучасних цивілізаційних викликів .Молодь і ринок. №10. 2010. С.63–67.
18. Кендзьор П. І. Толерантність як ціннісна складова полікультурної компетентності особистості школяра. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб.наук. пр. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 2014. Вип.18, кн.1. С. 306–316.
19. Литвинова С. Г., Мельник О. М. Використання електронних освітніх ігрових ресурсів у навчально-виховному процесі початкової школи: метод. реком., Київ. 2016, 84 с.
20. Людина у полікультурному суспільстві : навч.-метод. посібник для викладачів вищих навч. закладів з курсу за вибором для студ. соціогуманітарних спец. О. І. Пометун, Л. Ю. Султанова та ін. Київ. Інжиніринг, 2010. 248 с.
21. Покась Л. А., Сльоза Н. В. «Формування умінь самостійної роботи з електронним підручником», Проблеми сучасного підручника, Т. 15, Вип. 2, С. 160-169, 2015.
22. Положення про електронні освітні ресурси http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12.
23. Технологія полікультурної освіти: теоретичний аспект. Л. Ю. Султанова. Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. Київ. Ноулідж, 2013. Вип. 7. С. 167–175.
24. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні. Київ. Знання, 1983. Т. 1. С. 43–103.
25. Харькова Н. М. Політкультурне виховання молодших школярів у позакласній роботі: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «теорія і методика виховання»; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2010. С. 20
26. Ягупов В.В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ. Либідь, 2002. С. 560.
27. Learningapps.org Режим доступу.https://learningapps.org

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Юлія Шпаляренко

Вступ. На наш погляд сьогодні, як ніколи, актуальним є питання громадянськості та патріотизму, особливо, що стосується молодого покоління нашої країни. На жаль, існує тенденція до громадської пасивності, невизначеності щодо власних соціально-громадянських установок, небажання бути активним учасником життя класу, школи, міста, країни.

Таким чином гостро постає проблема громадянського виховання школярів; яке є запорукою підготовки громадян, які здатні на відродження суспільства, духовності нації та, власне, своєї держави. На наш погляд для глобальних змін в нашій країні необхідно формувати громадянську компетентність людей, а доречніше це починати під час навчання у школі, зокрема в умовах навчання учнів у початкових класах.

Вважаємо, що особистість, яка має сформовану громадянську компетентність має усвідомлювати людські цінності, визначати людину як вищу соціальну цінність, поважати права та свободи інших, поважати закон; відповідально ставитися до власних прав і обов'язків, прагнути до суспільної справедливості, чесності, рівноправності; відповідати за власні вчинки і поведінку, визнавати та сприймати багатоманітність оточуючого світу, відмінність та рівність усіх людей, поважати встановлені правила спілкування і поведінки, прагнути ненасильницького розв'язання конфліктів, мати активну та відповідальну громадянську позицію, розуміти свій громадянський обов'язок, бути здатним до плюралізму, міжкультурного взаєморозуміння і толерантності, усвідомлювати глобальну взаємозалежність, бути патріотом, шанувати національну історію, культуру, мову, традиції тощо [38].

Саме основи цих вмінь та якостей закладаються та формуються в початковій школі. Проте актуальні питання щодо формування громадянської компетентності учнів початкової школи ще недостатньо досліджені, багато

аспектів визначеного феномену залишається неопрацьованими. На сьогодні відсутні комплексні дослідження, які б розкривали особливості громадянської позиції молодого покоління нашої країни в сучасних умовах. Недостатньо чітко розроблено зміст таких понять як громадянськість, громадянська спрямованість, громадянське виховання, громадянська компетентність, громадянська позиція. Відсутні дослідження, які б розкривали особливості формування громадянської компетентності учнів молодших класів в спеціальних закладах освіти. Тому ми вважаємо необхідним дослідити цю проблему, враховуючи сучасні освітні тенденції. Необхідно звернути увагу на проблему формування громадянської компетентності учнів початкової школи з сенсорними порушеннями; запропонувати засоби та методи формування громадянської компетентності учнів початкових класів спеціальних закладів освіти та визначити педагогічні умови формування досліджуваного феномену.

Огляд останніх публікацій за темою. Аналіз наукової літератури показав, що учені приділяли увагу дослідженню окремих аспектів визначеного феномена. Так, учені (Ю. Азаров, О. Бєляєв, І. Корольов, Е. Козлов, Б. Лихачов, А. Маркова, Є. Мединський, О. Овчарук, О. Пометун, В. Столін, В. Сухомлинський) розглядали зміст і умови формування громадянської компетентності особистості.

Проблемою виховання громадянина, громадянської зрілості займалися зарубіжні дослідники А. Адлер, К. Вейнберг, Р. Вудс, К. Джанг, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, Х. Мюнклер, Ч. Паттерсон.

Л. Архангельський, І. Бех, Л. Буєва, В. Горбатенко, Р. Гуров, П. Ігнатенко, С. Іконнікова, Б. Кобзарь, О. Киричук, С. Ковальов, М. Коган, Н. Косарєва, Л. Крицька, В. Лісовський, В. Поплужний, О. Сухомлинська, М. Триняк, І. Фролов досліджували філософські та соціальні складові громадянськості, розглядали роль виховання у цьому напрямку. Психологічні аспекти формування громадянськості особистості стали предметом досліджень К. Абульхановою-Славської, Л. Божович, М. Боришевського,

М. Болдирєвого, Л. Бурлачука, В. Васютинського, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, І. Кона, О. Красовської, О. Леонтьєва, Б. Ломового, В. Мерліна, С. Рубінштейна, Т. Титаренка та ін.

Наукові праці В. Андрущенка, Є. Бондаревської, О. Вишневського, Л. Вовк, Ф. Гоноболіна, В. Журавльова, Н. Кузьміної,Ю. Кулюткіна, Л. Кондрашової, В. Оржехівського, Л. Печуркіної-Шумейко, В. Постового, М. Рагозіна, Ю. Руденка, В. Сластьоніна, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, І. Тисячник, Р. Хмелюк присвячені професійному становленню майбутнього вчителя в аспекті громадянського виховання [15].

Проте, проблема формування громадянської компетентності учнів початкової школи досі є актуальною.

Мета дослідження: визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови та методику формування громадянської компетентності в учнів початкової школи з сенсорними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення вимагає від кожної людини бути справжнім громадянином своєї держави, здатним швидко і всебічно аналізувати зовнішні зміни, адекватно реагувати на них, поважати закони країни, права інших людей, бути патріотом, шанувати національну історію, культуру, мову, традицій, відповідально ставитись до прав і обов’язків, прагнути до демократії, мати активну громадянську позицію. Особливо гостро це відчувається у світлі подій, що відбуваються в нашій країні. Увага суспільства звертається на важливість формування у підростаючого покоління національної гідності, збереження національних традицій і цінностей. Зокрема, в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. зазначено необхідність виховання молодого покоління, яке здатне до збереження і примноження соціальних і духовних цінностей національної культури, орієнтації освіти, власне, на особистість учня та сприйняття ним загальнолюдських цінностей, розвиток особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації. Отже, завданням освіти на сучасному етапі є не стільки

озброєння школярів знаннями і практичними навичками, скільки розкриття їхнього особистісного ресурсу, формування загальної культури, підвищення рівня їх громадянської освіти, формування громадянської компетенції[38].

Важливим аспектом в межах нашого дослідження є громадянська освіта особистості, що має на меті підготовку молоді до активної участі у житті демократичного суспільства і розвитку демократичної культури. Результатом громадянської освіти є творчі, вільні та незалежні, критично мислячі громадяни, які знають свої права і обов'язки, уміють працювати в колективі, вести діалог та переговори [5].На наш погляд, громадянська освіта є важливим етапом в межах становлення громадянського суспільства нашої країни, є засобом формування громадянської компетентності громадянина.

Завданням громадянської освіти є формування громадянської свідомості, яка допоможе орієнтуватися у складних процесах суспільного життя, виборі життєвих цінностей, позицій, допоможе адаптуватися до швидкого розвитку сучасного інформаційного суспільства, виховає громадян [16].

Проблема громадянського виховання розробляється на державно-програмному, концептуальному та практичному рівнях. Так, у Конституції України, Законі України «Про громадянство України» визначено права та обов'язки громадян України. «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» одним із пріоритетів розвитку освіти називає національне і громадянське виховання, яке має здійснюватися упродовж усього процесу навчання дітей та молоді на засадах гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь.

Національне та громадянське виховання має забезпечити всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, формування громадянина України, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності.

«Громадянське виховання» є вихованням, що формує у людини моральні ідеали суспільства, почуття любові до Батьківщини, прагнення до миру, потреби в праці на користь суспільства [2]; це всеохоплююча категорія, що поєднує всі грані педагогічного процесу. Важливе місце у ньому посідає освітня складова, у вигляді громадянської освіти, яка доповнюється й розширюється вихованням у дусі громадянськості, що передбачає розвиток в особистості здатності усвідомлювати провідні моральні цінності. В. Сухомлинський «справжню громадянськість бачив у моральній відповідальності за все, що робиться на рідній землі: непримиренність до недоліків, гаряче прагнення боротися за розквіт, велич і могутність Вітчизни». «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» зазначає, що «громадянське виховання є процесом формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політико, юридично дієздатною та захищеною».

О. Пометун, одним із найважливіших завдань сучасного виховання визначає формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство стане осередком реалізації творчих можливостей, задоволення особистих та соціальних інтересів [23].

Державна Концепція громадянського виховання зазначає, що визначальною рисою людини-громадянина є громадянськість, яку розглядаємо як готовність людини реалізувати свої права та обов'язки, поважати права і свободи інших громадян, розуміти відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки. Саме таке обґрунтування громадянськості дає підстави визначити її як психологічну рису особистості [12, с. 16].

Зарубіжні науковці визначають, що громадянськість є особистою та перманентною установкою на життя як творчість, що ґрунтується на індивідуальному сприйнятті, переживанні, обстоюванні певних, законодавчо закріплених і морально санкціонованих, громадянських цінностей та її

неможливо сформувати один раз на все життя. Європейські громадяни провідними цінностями визнаються права людини, людську гідність, базові людські свободи, демократичну законність, мирне співіснування, ненасильницькі способи вирішення конфліктів, солідарність європейців як культурно цілісної світової спільноти, неупереджений, раціональний світогляд, рівність шансів, бережливе ставлення до природи, індивідуальну відповідальність [43]. Громадянськість є частиною громадянської компетентності, яку О. Пометун розуміє як здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства; як певний рівень психологічної готовності до активного здійснення суспільного життя [24].

Громадянське виховання має поєднувати громадянські знання та вміння, досвід соціально-політичного життя, громадянські якості, усвідомлення демократичних норм та установок поведінки. Саме визначені складові лежать в основі громадянської компетентності особистості.

Українські педагоги вже давно займаються проблемою формування людини-громадянина (М. Боришевський, О. Боряк, Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Рябова, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, М. Стельмахович, І. Тараненко, К. Чорна).

Всебічний розвиток людини та формування її національної самосвідомості є головною метою концепції гуманізації та гуманітаризації системи освіти, проголошеної Державною національною програмою освіти «Україна XXI століття» [3].

Державний стандарт початкової загальної освіти зазначає, що оволодіння учнями ключовими компетентностями є основним завданням початкового навчання. До ключових компетентностей учнів початкової школи відносять: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність,

інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання протягом життя, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність, громадянські та соціальні компетентності. Ключові компетентності є наскрізними інтегрованими утвореннями, що формуються засобами всіх навчальних предметів під час урочної та позаурочної роботи, у взаємодії з соціумом.

Громадянська компетентність має вагоме місце у структурі компетентностей учнів початкової школи. Так, Державний стандарт початкової загальної освіти «громадянську компетентність»описує як здатність людини активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства [4, с. 4-5].

Громадянська компетентність є однією з ключових компетентностей формування людини-громадянина. Ключова компетентність є об'єктивною категорією, що фіксує певний рівень розвитку в особистості суспільно визнаного комплексу знань, умінь, навичок, ставлень, орієнтацій. Орієнтуючись на визначення поняття «ключові компетентності», громадянську компетентність можна розуміти як сукупність освітніх елементів (знання, уміння, навички), переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, як обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною та державою [21]; як здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства [9].

В концепції Нової української школи[13] соціальну та громадянську компетентності визначають як усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі, уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Також в це поняття включають повагу до закону, дотримання прав людини і підтримку соціокультурного розмаїття [38]. Громадянська компетенція як здатність людини реалізовувати

на практиці свою компетентність інтегрує здатності взяти на себе відповідальність, спільно виробляти рішення й брати участь у їх реалізації, толерантність до різних етнокультур і релігій, гармонійне поєднання особистих інтересів із потребами окремої корпорації й суспільства, участь у функціонуванні демократичних інститутів, потребу в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу, здатності до саморозвитку [18].

До складових громадянської компетентності людини відносять:

1. Громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи життя і реалізації потреб і інтересів особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному просторі демократичної держави взагалі, та української зокрема.
2. Громадянські вміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань.
3. Громадянські чесноти – норми, установки, цінності й якості, притаманні громадянинові демократичного суспільства [22].

Суттєву роль у формуванні основ громадянської освіти особистості відіграє початкова школа, оскільки тут виховується особистісні цінності, діти вперше дізнаються про свої права та обов’язки, формуються якості та властивості особистості, що спрямовують і координують її подальший розвиток як активного громадянина своєї країни, здатного до вільного та свідомого вибору, зі сформованим прагненням до справедливості, чесності, відповідальності. Саме початкова ланка освіти покликана створити умови для формування людини-громадянина, яка зможе розкрити свій творчий потенціал, задовольнити особистісні та суспільні інтереси в демократичному суспільстві, навчитися цінувати і розуміти його, бути невід’ємною частиною цього суспільства [38]. З огляду на це, саме в початковій школі учні повинні отримати знання з громадянської освіти, стати компетентними у питаннях демократії, сформувати громадянську компетентність, розвити громадянськість.

Під громадянськістю молодших школярів Т. Нестеренко розуміє інтегральне особистісне утворення, що характеризується розвитком таких комунікативних здібностей, завдяки яким вона може інтегруватися в суспільство за допомогою елементарних знань про державу, закони, права і відповідальність людини і громадянина[18].

Проблемигромадянськоговихованнямолодівусічасиприверталиувагувчених. Різні аспекти визначеного феномену розглядали науковці в багатьох наукових галузях. Так, учені (Л. Аманбаєва, І. Бех, А. Мудрик, Н. Нікандров, Г. Філонов, Є. Ямбург) вивчали соціальні і політичні аспекти громадянського виховання молоді. Особливості процесу формування громадянської свідомості розглядали (О. Дубасенюк, І. Ільїнського, І. Кон, І. Мар'єнко, В. Плахтєєвої, М. Пряжникова, В. Сухомлинського, Г. Філонова). Розкриттям сутності та механізмів формування громадянської позиції молоді займалися Н. Браташ, І. Корінна, П. Вербицька, О. Мартинюк, Т. Мерцалова, І. Молодцева, Ю. Рудін, М. Чельцов. Вивченням сутності та змісту компетентністного підходу, розробленням методів і засобів формування та розвитку компетенцій в учнів займалися В. Адольф, Ю. Варданян, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Лобанова, Н. Остапчук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Сухобськатаін.). Науковці (І. Єрмаков, Л. Мітіна, Д. Пузікова, А. Сігова, М. Сіпліва, Н. Степанова та ін.) займалися проблемою формування життєвої компетентності саме учнів молодших класів, проте ця проблема залишається ще недостатньо розробленою.

Громадянська освіта в початковій школі базується на Концепції нової української школи. Концепція передбачає створення й запровадження нових освітніх стандартів початкової загальної освіти, що базуються на компетентнісному підході. Ключові компетентності, у свою чергу, передбачають формування соціальної та громадянської компетентностей. Іншою характеристикою нових освітніх стандартів є інтегрований підхід до організації освітнього процесу, особливо в початковій школі.

На думку Л. Мельник [14] школа є соціальним інститутом, в якій, як в краплині води, віддзеркалюються усі соціальні процеси; це специфічний соціальний інститут, який, виховуючи учнів сьогодні, «працює» на перспективу. У школі сьогодні зростає і розвивається завтрашнє майбутнє. Саме тут висока професіональна майстерність може стимулювати потребу школяра стати свідомим, самовдосконалюватись з тим, щоб реалізуватись як особистість, громадянин [38].

Принципи і підходи громадянської освіти стали засадничими в нормативно-правових документах реформування освіти. Громадянська освіта, навчання демократії та прав людини є ключовим акцентом змін у сучасній школі. Зокрема, у Законі України «Про освіту» наголошується на особливостях державної політики у сфері громадянської освіти: «Держава створює умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав та обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина» (стаття 5. Державна політика у сфері освіти).

Для початкової освіти визначено такі компетентності: елементарні фактологічні знання; розуміння найпростіших понять про себе та довкілля, основ безпечної поведінки; інтеграція в соціальні групи; обмежена індивідуальна відповідальність; формулювання елементарних суджень. Запровадження певних методик та підходів сприятиме формуванню ключових компетентностей учнів початкової школи та розвитку ціннісного демократичного шкільного середовища.

Інтеграцію громадянської освіти в початковій школі можна розглядати в таких аспектах:

- Викладання громадянської освіти в рамках обов'язкового для всіх закладів освіти навчального предмета;
- Викладання громадянської освіти засобами курсів за вибором, що вибираються освітніми закладами;

- Включення компонентів громадянської освіти в низку навчальних предметів, які спрямовуються на соціалізацію особистості молодшого школяра, його патріотичне та громадянське виховання. Метою таких предметів є особистісний розвиток учня, формування його соціальної й життєвої компетентностей на основі поетапного засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює загальнолюдські, загальнокультурні та національні цінності, соціальні норми, громадянську активність, практику прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій, різних точок зору.

І. Єрмаков чітко визначив: щоб знайти своє місце в житті, ефективно засвоїти життєвій соціальні ролі, випускник загальноосвітньої школи має володіти певними якостями й уміннями:

1) бути гнучким, мобільним, конкурентоспроможним, уміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе й дбайливо ставитися до свого здоров'я та здоров'я інших як до найвищої цінності;
2) уміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку й самовдосконалення та критично мислити, генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й відповідати за них;
3) уміти запобігати будь-яким конфліктним ситуаціям і виходити з них та цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;
4) володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді, використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем, бути здатним до вибору численних альтернатив, які пропонує сучасне життя [8].

А формування цих якостей розпочинається саме під час навчання в початковій школі.

О. Пометунвизначає три основні компоненти громадянської компетентності школяра, а саме: ціннісний, що включає ставлення, ціннісні орієнтації, переживання, діяльнісний, який реалізується через уміння і навички та процесуальний, що пов'язаний зі сферою самореалізації.

Також громадянську компетентність можна розглядати як поєднання елементарних знань про державу, закони, права і відповідальність людини та громадянина, основних моральних цінностей та норм поведінки. На цьому етапі розвиваються комунікативні вміння школярів, насамперед уміння спілкуватись і розв’язувати конфліктні ситуації через діалог, що допомагають особистості інтегруватися в оточення, у класний і шкільний колективи, сім’ю, а через них – у суспільство. Закладаються на цьому ступені й основи ціннісних орієнтацій свідомого громадянина [25].

Н. Степанова описала зміст громадянської компетентності учнів початкової школи (див. табл. 1) [31].

Загальноосвітня школа ставить завдання виховання особистості, яка має сформовані громадянські якості та здатна до самоосвіти. Слід зазначити, що якостей, які визначають рівень наближення особистості до ідеалу громадянина багато, проте в дослідженні керуємось класифікацією А. Сигової, яка виділяє основні ознаки, такі, як моральні, правові та соціально-політичні.

До першої групи належать: громадянська самосвідомість, громадянський обов’язок, громадянська відповідальність. До другої – правова культура, дотримання законів держави, особиста свобода. До третьої – громадянська гідність, громадянська активність, політична культура, патріотизм і інтернаціоналізм.

А. Сигова формування громадянської компетенції учнів початкових класів розглядає як поєднання таких структурних компонентів: емоційний, раціональний та поведінковий. Щодо раціонального компоненту, то він реалізується через поняття «громадянська інформованість» та є сукупністю знань в межах громадянського життя людини.

Таблиця 1

Зміст громадянської компетентності учнів початкової школи

Учень знає	Учень уміє	Учень виявляє в поведінці та оцінках
• про національні та загальнолюдські цінності • про державу, закони, права людини, права та обов'язки людини-громадянина • про правила спілкування з однолітками та дорослими і норми поведінки у різних ситуаціях, включаючи спілкування в сім`ї	• спілкуватися з однолітками і дорослими, колективно обговорювати проблеми • робити свідомий вибір • брати участь у колективній діяльності сім'ї та класу, ухвалення колективних рішень • залучитися до суспільно-корисної праці • висловлювати і пояснювати власну точку зору	• повагу до прав людини, до закону • прагнення до справедливості, чесність, відповідальність • визнання та сприйняття багатоманітності • патріотизм • повагу до національної історії, мови, культури, традицій

Компонент емоційний відображається поняттям «громадянська спрямованість» і є системою детермінант, що визначають і спрямовують активність на вирішення проблем її взаємодії з суспільством. Компонент поведінковий визначається поняттям «громадянська активність» і відображає проекцію суб'єктивних складових на реальні дії і вчинки, тобто сукупність потенційних можливостей, завдяки яким людина може за необхідності або за наявності нових можливостей вступити у відповідні відносини, вирішити відповідні проблеми. Компонент «громадянська інформованість» може бути охарактеризований такими показниками: знання атрибутики своєї країни; знання основоположних державних документів; знання національних

традицій; знання історії своєї країни; знання сутності зв'язків, що визначають відносини людини зі своєю країною (визначення основних понять); знання культури своєї країни; знання демократичних основ державності; орієнтація на розширення знань про свою країну. Компонент «громадянська спрямованість» включає такі складові (елементи): ставлення до країни (любов до Батьківщини, патріотизм, переживання за долю України): ставлення до держави, влади; шанобливе ставлення до законодавчої сфери держави; ідентифікація себе як представника певної національності; наявність почуття гордості за свою національну приналежність і за державу в цілому; інтерес до поточних подій; небажання змінити місце проживання і підданство; прагнення брати участь в суспільному житті. Компонент «громадянська активність» включає: перейняття на себе відповідальності за долю Батьківщини; дотримання законів держави, в якій людина проживає; толерантність до інших і повага до прав і свобод інших громадян України; додержання звичаїв і традицій; соціальну активність і готовність до її подальшого прояву; вдосконалення володіння державною мовою [29].

Звернемо увагу на компоненти громадянської компетентності школярів за визначенням М. Сіплівої. Основними серед них є: усвідомлення та міцність знань про державу, народ, правила колективного життя в суспільстві, культурні норми, правила, моделі поведінки, демократичні свободи; оволодіння громадянською культурою; здатність до порозуміння, співпраці; самостійність у реалізації поставлених завдань. Ефективність громадянського виховання молодших школярів забезпечується обов'язковим дотриманням таких провідних принципів виховання і навчання: науковості, національної свідомості й українського патріотизму, історизму, гуманності, демократизму, культуровідповідності, активності й ініціативності [30].

У структурі почуття громадянськості дітей молодшого шкільного віку Н. Басюк виділяє когнітивний, ціннісний, діяльнісний, процесуально-

особистісний компоненти, котрі в реальному навчально-виховному процесі чітко взаємодіють, утворюючи системну цінність [1, с. 17].

Розглянувши передовий педагогічний досвід з проблеми формування громадянської компетентності учнів початкової школи дійшли висновку, що **громадянська компетентність учнів початкової школи** є інтегральним утворенням, що характеризується сукупністю знань про державу та її символіку, традиції, закони, права і відповідальність людини і громадянина, про національні та загальнолюдські цінності, умінням спілкуватися з однолітками і дорослими, колективно обговорювати проблеми, робити свідомий вибір, брати участь у колективній діяльності сім'ї та класу, залучитися до суспільно-корисної праці, висловлювати і пояснювати власну точку зору, повагу до прав людини, до закону, прагненням до справедливості, чесності, відповідальності, сприйманням багатоманітності, повагою до національної історії, мови, культури, традицій [37].

М. Сіпліва визначає, що основними причинами невисокого розвитку громадянських знань, вмінь та навичок молодших школярів є наступні:

- недостатній рівень сформованості громадянської компетенції;
- відсутність у частини школярів бажання виконувати творчі завдання;
- недостатня обізнаність вчителів зі змістовими лініями курсів, в які можна включати завдання та теми, що спрямовані на громадянське виховання учнів;
- низька забезпеченість учителів сучасними методичними матеріалами;
- низький рівень громадянської освіти батьків та всього суспільства взагалі [30].

Громадянська освіти та виховання в нашій країні залежить від багатьох факторів: педагогічний аспект, соціальна, політична та економічна ситуація в країні. Таким чином, учителям складно пояснювати ідеальні соціальні ситуації і те, як має бути, якщо в той же час діти бачать та відчувають протилежне у реальному житті. Так, складно сформувати громадянські

почуття в учнів, сім'ї яких залишаються за межою бідності та не розраховують на підтримку держави.

Системна криза нашого суспільства спричинила масову пролетаризацію та зубожіння народу (пролетарії, за визначенням Дж. Тойнбі, – це категорія населення, яка лише фізично присутня у суспільстві, але духовно йому не належить) [32].

Аналіз нормативної бази громадянської освіти у початковій школі, сучасний стан реалізації громадянської освіти, урахування результатів різноманітних досліджень дав змогу зробити певні висновки.

Громадянська освіта в початковій школі є фрагментарною. Лише деякі аспекти окремих навчальних предметів спрямовані на формування громадянської компетентності школярів.

Разом з тим, педагоги на низькому рівні володіють базою законодавчого підґрунтя формування громадянської компетентності учнів початкових класів, мають недостатньо розвинені практичні вміння в напрямку громадянської освіти.

Курси з громадянської освіти, які є в школах сьогодні, найчастіше є формальними, не розкривають повноцінно змісту досліджуваного феномену, формують громадянську компетентність школярів досить фрагментарно.

Великою проблемою є несформована громадянська компетентність саме вчителів, які мають формувати її в учнів.

Відсутня системна підготовка та підвищення кваліфікації педагогів у питаннях громадянської освіти, поширення позитивного досвіду, координації діяльності, моніторингу того, яким чином у школах запроваджується громадянська освіта, якими є її результати.

Для більшості вчителів основне джерело інформації з питань громадянської компетентності є формальні курси підвищення кваліфікації.

В Україні в останні роки реалізується велика кількість проектів в межах громадянської освіти, проте майже всі вони спрямовані на школярів середніх та старших класів.

Відсутні якісні навчально-методичні посібники з матеріалами, що спрямовані на формування громадянської компетентності учнів початкової школи, які б були орієнтовані на передавання знань, формування соціальної свідомості, системи цінностей, ставлень, практичних вмінь і навичок школярів з метою успішного життя у суспільстві. Відсутні матеріалів для роботи з батьками в межах громадянського виховання.

На наш погляд цілеспрямована робота з формування громадянської компетентності молодших школярів із сенсорними порушеннями має здійснюватися зі школярами у ході викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу, а також у позааудиторній діяльності учнів.

На пропедевтичному етапі має проводитися робота з вчителями початкової школи та спеціальних закладів освіти з метою підвищення рівня їх знань в аспекті дослідження. З педагогічним колективом мають бути проведені лекції, круглі столи, тренінгові заняття, які впливатимуть на підвищення рівня демократичної освіти вчителів.

У педагогічному процесі основною та стрижневою ланкою в роботі з формування громадянської компетентності молодших школярів передбачається визначення, створення відповідних педагогічних умов та комплексна їх реалізація.

Під педагогічними умовами формування громадянської компетентності молодших школярів будемо розуміти обставини, що впливають на підвищення рівня сформованості всіх показників досліджуваного явища та сприяють формуванню громадянської компетентності молодших школярів.

Було визначено такі педагогічні умови:

- створення демократичного виховного середовища навчального закладу;
- використання інтерактивних методів навчання;
- використання Рамки компетентностей в освітньому процесі початкової школи[17].

Схарактеризуємо педагогічну умову – створення демократичного виховного середовища навчального закладу.

Розглянемо насамперед поняття «середовище», яке в термінологічних джерелах представлене як сукупність умов та існування людини та суспільства [19, с. 149]; фізичне, інтелектуальне, моральне та соціальне оточення, в якому ми живемо [34, с. 384]; умови життєдіяльності певного організму, оточення, сукупність природних умов, в яких протікає діяльність людського суспільства, організмів; сукупність людей, що пов'язані спільністю цих умов [11].

Проблема середовища в педагогіці розглядалася багатьма науковцями.

У дослідженні А. Каташова розглядаються різноманітні підходи до визначення поняття «освітнє середовище навчального закладу», яке вчений визначає як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток незалежної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини. Освітнім середовищем дослідник називає функціональне і просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатись як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [11, с. 67].

На думку В. Ясвіна, освітнє середовище це система впливів й умов формування особистості за заданим взірцем, а також умов для її розвитку, що є в соціальному і просторово-предметному оточенні. Автор наголошує, що тип освітнього середовища визначається умовами і можливостями середовища, які сприяють розвитку активності або пасивності дитини, її особистісної свободи або залежності. Дослідник уважає, що освітнє середовище не має чітких меж, оскільки вони визначаються самими суб'єктами освітнього процесу, які можуть бути представлені керівниками освітньої установи, педагогами, батьками, дітьми. Таким чином, кожна людина визначає межі власного освітнього середовища [39, с. 34].

О. Тюрікова розглядає освітнє середовище як багаторівневе просторово-часове утворення, що здійснює формувальний вплив на особистість через включення її до відповідної системи духовних, соціальних та матеріальних відносин. Дослідниця під освітнім середовищем розуміє інтеграцію соціальних стосунків і предметного наповнення, з якими особистість перебуває в безпосередньому контакті, стимулює цілеспрямовані дії щодо формування людини культури. На її думку, освітнє середовище повинно бути зорієнтоване на вивчення та використання в навчально-виховній практиці закономірностей світового і національного культурного процесу, в якому відбувається примноження, збереження, передання культурних цінностей, формування ціннісних орієнтацій школярів, у якому освітній процес складається з культуро творчої діяльності, засвоєння культурних багатств та особистісних проявів культури, в якому вирішується проблема гармонізації всіх аспектів у системі конкретно-історичної форми [33, с. 296].

Навчальний заклад містить значний виховний потенціал, надаючизмогуусімсуб'єктамшкільноїспільнотиздобуватиреальнийдосвіддемо кратичнихвідносин. Діяльність суб'єктів виховного процесу за умови наявності демократичного виховного середовища характеризується культурою відносин, що базується на принципах поваги до особистості й гідності незалежно від віку, статусу, дотримання прав людини та поєднання з її обов'язками і відповідальністю перед спільнотою.

Забезпечення умов участі учнівської молоді у процесах прийняття рішень на рівні класного, шкільного врядування, навчання приймати рішення, діяти відповідно до них та нести за них відповідальність, є показниками демократичного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

В контексті дослідження важливою є думка П. Вербицької, яка зазначає, що громадянське виховання у загальноосвітньому навчальному закладі, окрім організованої навчальної та позакласної виховної роботи,

включає сукупність навчальних та виховних ситуацій, в яких відбувається громадянський розвиток особистості. Відповідно навчальний заклад розглядається дослідницею як виховне середовище соціального становлення учнівської молоді, сприяючи набуттю нею ключових громадянських здатностей. Отже, демократичне виховне середовище навчального закладу, організація практики громадянської діяльності учнівської молоді, опанування нею досвідом демократичних відносин і моделей поведінки визначено важливою умовою ефективного процесу громадянського виховання [35].

Аналіз наукових джерел дає змогу визначити основні принципи, на яких базується організація демократичного виховного середовища: пріоритет прав особистості; демократизація управління навчальним закладом, посилення його педагогічного потенціалу, забезпечення широкої участі членів шкільної спільноти в його управлінні, створення можливостей для широкої громадянської практики учнівської молоді в процесі прийняття рішення; перетворення навчального закладу у відкриту спільноту для місцевої громади; створення у ньому середовища конструктивного спілкування, діалогу учасників виховного процесу [35].

В межах формування демократичного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу важливе місце належить психологічному клімату, відносинам між учнями в межах школи та поза нею, взаємодії учнів із вчителями, батьками, громадськістю, забезпеченні соціальної взаємодії, співпраці, саморозвитку учнів і дорослих, всіх суб'єктів виховної системи. І. Зімня вважає, що важливим у взаємодії є психологічний контакт як спільність психічного стану, що викликає взаєморозуміння у спільній діяльності, зумовленій взаємною зацікавленістю і довірою сторін взаємодії [10, с. 403].

Отже, можна стверджувати, що процес громадянського виховання представляє складну систему зв'язків і взаємодії, що включає взаємодію учня і вчителя; міжособистісну взаємодію на рівні класного колективу; взаємодію учнів навчального закладу, вчителів, адміністрації, батьків на

загальношкільному рівні. З іншого боку, шкільна культура не може бути однорідною: різні інтереси, ідентичності, соціокультурні умови, професійні відмінності впливають на виникнення субкультур на професійному та учнівському рівнях. Кожний із зазначених рівнів характеризується своєю структурою відносин, яка визначає характер спільної взаємодії та виявляється у співпраці, спрямованій на досягнення спільного результату – громадянського виховання особистості.

Важливим елементом демократичного виховного середовища навчального закладу є організація спільної громадсько-корисної діяльності шкільної спільноти: соціальні проекти; звіти органів шкільного самоврядування перед громадськістю; створення та функціонування шкільних ЗМІ; волонтерська діяльність; вибори органів учнівського та шкільного самоврядування; дні відкритих дверей; громадські вітальні; громадська просвіта батьків; практичні заняття з лідерами учнівських молодіжних організацій; табори літнього відпочинку, історико-культурологічні експедиції, шкільні конкурси тощо. Розвитку базових громадянських здатностей та розвитку відчуття особистої відповідальності сприяє залучення учнів до організації виховних ситуацій вибору та прийняття рішення у структурах учнівського самоврядування, взаємодія різновікових груп.

Цілісність виховного процесу в школі педагоги повинні розглядати як послідовну та цілеспрямовану технологію формування й розвитку духовно багатої особистості, здатної розбудовувати незалежну демократичну державу й створювати своєю працею людські цінності; підготувати учнів до виконання соціальних ролей, які необхідні для суспільного життя: громадянина, трудівника, сім’янина, товариша.

Система цілісного виховання в школі повинна спонукати учнів до духовного пошуку – повсякденно відкривати собі те, що український народ створював впродовж століть. Процес виховання, при цьому не повинен зводиться до механічної передачі старшими молодшому поколінню того, що

вироблено історією, а має спрямовуватися на засвоєння і примноження національних традицій з позицій сьогодення.

Ефективність і результативність виховної роботи в школі значною мірою залежить від правильно обраних нею пріоритетних напрямів і принципів, що відповідають новій методології формування особистості.

Виховний процес має доповнювати і розширювати вплив сім'ї, дитячих громадських організацій на становлення і розвиток особистості молодшого школяра. Саме тому, одним із головних завдань є створення здорового середовища у дитячому колективі; забезпечення максимальної уваги щодо розвитку особистості дитини, розкриття її здібностей, задоволення інтересів і потреб; залучення дітей до участі у різних видах продуктивної, суспільно-корисної діяльності з метою розширення їх соціального досвіду на основі співпраці, співучасті вихователів, вчителів та вихованців. Виховний процес у школі має здійснюватися відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів і здібностей школярів, з урахуванням їх віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я та з використанням різноманітних форм та методів роботи.

Розглянемо більш детально другу умову формування громадянської компетентності – використання інтерактивних методів навчання.

Успішністьвиховнихвпливівзметоювихованнягромадянськостімолодш огошколяратакожзалежитьвідумілоговикористанняпедагогомяктрадиційних, такі інтерактивних методів. Аналіз наукової літератури свідчить, що значний потенціал для формування громадянської компетентності мають саме інтерактивні технології навчання.

На жаль, педагоги не використовують сучасних різноманітних форм, методів під час формування громадянськості молодших школярів, застосовуючи в основному виховну дію слова, що не має вагомого впливу на емоційну, почуттєву та мотиваційну сферу молодших школярів. Формування громадянської компетенції, утвердження життєвого оптимізму, розвитку навичок позитивного мислення, може здійснюватися шляхом впровадження

інтегрованих занять. Виконуючи вправи спрямовані на формування само активності і саморегуляції, у зв'язку з використанням методів формування свідомого громадянина, сприяє розвитку громадянської компетенції та формуванню активної громадянської позиції. Ефективність впливу інтерактивних технологій навчання на формування життєвої компетентності молодших школярів досягається за умови, коли враховуються психологічні та кібернетичні закономірності й особливості спілкування учнів на цьому віковому періоді їхнього розвитку [29].

Інтерактивні технології у навчально-виховному процесі передбачають активну взаємодію всіх учнів та рівноправність суб'єктів навчання. Проблемно-пошукове навчання спрямоване на самостійне дослідження проблеми, що сприяє прийняттю й ухваленню школярами відповідних рішень та виробленню навичок: пошуку та використання засобів навчання; застосування наукових методів у процесі пізнання; обробки та відбору інформації.

Учителю необхідно звернути увагу на впровадження в урочний і позаурочний час таких елементів як організація постійної й активної взаємодії всіх учнів у процесі навчання, у якому учень і вчитель рівноправні суб'єкти освітнього процесу (співробітництво, співнавчання, взаємонавчання в парах, малих групах, великих групах тощо); розвиток демократичної атмосфери в класі, зокрема через аналіз взаємин та комунікацій між учнями та вчителем, питань дисципліни й порядку з демократичної точки зору. Вирішальною умовою є переосмислення вчителем своєї ролі. Педагог повинен розмовляти в дружньому тоні, запрошувати й просити, а не наказувати; впливати, налаштовувати на співпрацю, а не тиснути й нав'язувати; заохочувати до дій, підтримувати й допомагати, а не домінувати й критикувати; включати в навчальний процес проблемно-спрямовані завдання, які стосуються не тільки змісту навчання, але й організації діяльності учнів (наприклад, дослідження та діяльність у реальних життєвих ситуаціях: інтерв'ю з експертом, інтерв'ю на вулиці, опитування та

дослідження, практикум, спостереження за роботою фахівців, тематичні дослідження, участь у плануванні уроків); проведення дискусій, оскільки вони тренують здатність учнів думати. При цьому вчитель постійно має бути модератором групи та процесу, готовим до імпровізацій; контролювати дискусію, але не домінувати в ній; реагувати на все, що говорять учні, спілкуватися з класом; уважно слухати й активно заохочувати учнів до просування власних ідей; інструктувати, надавати учням достатньо часу для роздумів і чітко визначати час для виступів;навчання через діяльність – замість надання готових відповідей на запитання, вивчення абстрактних понять, сфокусувати навчання на досвіді вирішення ситуацій та проблем самими учнями; проведення рефлексії для різнобічного аналізу процесу навчання, самооцінки учнів відповідно до поставлених задач, установлення причинно-наслідкових зв'язків та подолання недоліків у навчанні.

На уроках в початковій школі пізнавальна активність учнів досягається завдяки дослідницькому методу навчання, евристичній бесіді та проблемному викладу матеріалу. Учителю доцільно використовувати завдання, що пов'язані з моделюванням та дослідженням реальних життєвих ситуацій у класі та за його межами.

Що до третьої педагогічної умови, то ми вважаємо доцільним використання Рамки компетентностей для культури демократії (далі – Рамка), запропонованою Радою Європи, в освітньому процесі початкової школи (див. рис. 1) [44].

Рамка компетентностей – це концептуальна модель компетентностей, що дає громадянам змогу ефективно брати участь у культурі демократії. Метою створення моделі був опис компетентностей, яких учні мають набути для того, щоб стати успішними, активними громадянами та мирно співіснувати з іншими людьми на засадах рівності в культурно багатоманітних, демократичних суспільствах. Передбачалося, що модель буде використана для інформування під час ухвалення управлінських рішень

та планування в сфері освіти, а також для підготовки учнів до життя як компетентних демократичних громадян [42].



Рис 1.Рамка компетентностей для культури демократії

Варто зазначити, що ця Рамка має застосовуватися не тільки до учнів загальних напрямів освітньої діяльності, а й до учнів зі спеціальними освітніми потребами. Учні зі спеціальними освітніми потребами (які можуть мати фізичні, емоційні, поведінкові, сенсорні відхилення і розлади та які навчаються чи ні на загальних напрямах освітньої діяльності) мають ті самі права та фундаментальні свободи, що й інші учні, зокрема право на освіту. Використання цієї Рамки для таких учнів є життєво необхідним, щоб забезпечити їхню участь у демократичних процесах та міжкультурному діалозі, щоб дати розкритися їхньому потенціалу. Саме це є дуже цінним для нашого дослідження [27].

Фахівці Ради Європи вивели основні положення, за яких модель повинна бути: багатоцільового призначення: має використовуватися в освітньому процесі у багатьох цілях, як-от розробка навчальних програм, планів, методів викладання та оцінювання, узгодження компетентностей відповідно до рівня освіти, а також кваліфікацій; гнучкою: має легко

піддаватися змінам відповідно до обставин, культурних особливостей та різних освітніх контекстів; відкритою: має піддаватися подальшому доповненню та поліпшенню відповідно до потреб користувачів; динамічною: має легко модифікуватися у відповідь на зворотний зв'язок із користувачами; не догматичною: з наявними освітніми та соціально-науковими теоріями або практиками не повинна бути пов'язана лише вона; зручною в користуванні: повинна мати такий формат, щоб бути добре зрозумілою тим, кому вона призначена, зокрема педагогам та управлінцям [44].

Як зазнає один з авторів проекту Ради Європи М. Баррет, використання Рамки у навчально-виховному процесі сприятиме розвитку учнів, їхніх громадянських компетентностей; призначена розвивати освітні практики, які розширюють права та можливості учнів як активних демократичних громадян. Учений зазначає, що індивід діє компетентно, якщо ефективно та належним чином відповідає на вимоги, виклики або можливості, які виникають у демократичних та міжкультурних ситуаціях, завдяки мобілізації та активізації кількох або всіх компетентностей [41].

В межах розгляду Рамки, компетентності поділяються на чотири категорії: цінності, ставлення, навички, знання та критичне розуміння.

До моделі включено такі показники:

- 20 компетентностей;
- 3 наборицінностей;
- 6 ставлень;
- 8 навичок;
- 3 групи знань та критичного розуміння[27].

Розробники«компетентність»розуміють як здатність мобілізувати та застосувати відповідні цінності, ставлення, вміння, знання та/ або розуміння, щоб належним чином ефективно реагувати на вимоги, виклики та можливості, які виникають у певному різновиді контексту. Це передбачає вибір, активізацію, координування та організацію відповідного кластеру

цінностей, ставлень, знань, розуміння та вмінь, а також їхнього застосування у поведінці, яка підходить до ситуації.

«Цінність» описують як переконання про ціль, якої бажано досягнути; це переконання мотивує і слугує дороговказом підчас прийняття рішень проте, як діяти у різноманітних життєвих ситуаціях; вони вказують, що варто робити і думати.

Ставлення – це загальна психологічна орієнтація, яку особа приймає щодо когось або чогось (наприклад, людини, групи, інституції, питання, події, символу). Ставлення зазвичай складаються з чотирьох компонентів: переконання або думки, емоції або почуття, оцінки (позитивної чи негативної) та схильності певним чином поводитися щодо цього об’єкта.

Вміння – це здатність виконувати складну, добреорганізованумисленнєвудіяльністьабоповедінкудлядосягненняпевного результатуабомети.

Знання є сукупністю структурованої та взаємопов’язаної інформації, якою володіє особа; цей термін тісно пов’язаний із поняттям розуміння.

Критичне розуміння включає розрізнення та розуміння сенсів, а також певний спосіб взаємодії зі знаннями. Критичне розуміння вимагає осмислення знань, критичного аналізу змісту та джерела, порівняння різних точок зору на одну тему, поєднання нових знань із раніше отриманими з різних джерел, вміщення знань у конкретний соціокультурний контекст, релятивізації їхнього значення, оцінювання ідей і позицій на підставі різноманіття аргументів [27].

Відповідно до Рамки, 20 компетентностей рідко мобілізовують і застосовують окремо. Навпаки, більш імовірно, що компетентна поведінка відображатиме одночаснучи послідовну динамічну й узгоджену активацію та застосування певного кластера компетентностей, що дає змогу особі належно й ефективно адаптуватися до конкретних викликів та вимог певної ситуації. Кожен окремо взятий кластер – це різна комбінація

компетентностей з чотирьох груп: цінностей, ставлень, умінь, знань і критичного розуміння.

Тому ті, хто користуються Рамкою для створення нової навчальньої програми, мають звертати увагу на всі чотири групи.

Усі компетентності, включені до моделі, відповідають таким трьом критеріям:

- їх можна легко набути;
- їх можна легко навчитися;
- та легко оцінити (під час само оцінювання або оцінювання іншими) [42].

Дескриптори компетентностей – це твердження-описи зовнішньої поведінки, що вказують на досягнення відповідною особою певного рівня володіння компетентністю; це твердження, що описує поведінку учня/ учениці, яка підлягає спостереженню та оцінюванню; він демонструє оволодіння або досягнення конкретного рівня опанування певною компетентністю; можливість оцінити поточний рівень володіння учнями кожним із компонентів компетентності для виявлення навчальних потреб і напрямів подальшого розвитку. Дескриптори сформульовані термінами з позитивним забарвленням, вони є незалежні один від одного [40].

Для задоволення цих потреб Рамка містить описи кожної з 20 компетентностей, які входять до моделі компетентностей. Щоб дескриптори були актуальними для навчального процесу, вони повинні бути сформульовані в термінах результатів навчання.

Модель компетентностей містить докладний опис компетентностей, яких учні мають набути, щоб стати ефективними громадянами, які діють, мирно та рівноправно співіснуючи з іншими в культурно багатоманітних демократичних суспільствах.

Крім того, на основі дескрипторів, які операціоналізують компетентності, освітяни можуть створювати навчальні програми, здійснювати навчання й оцінювання.

Модель компетентностей і дескриптори є корисними для ухвалення рішень і планування освітнього процесу, можуть допомогти освітнім системам підготувати учнів до демократичного та міжкультурно компетентного громадянства.

Рамка дає змогу розширювати можливості учнів як самостійних соціальних представників, здатних окреслювати та досягати життєві цілі з орієнтацією на демократичні інституції, з повагою до прав людини [6].

Окрім визначених педагогічних умов, важливим в межах нашого дослідження є такі умови:

- створення програм із громадянського виховання; керівництв для педагогів про навчальні види діяльності для учнів початкової школи під час освітнього процесу та одночасно матеріалами, які можуть використовувати батьки для глибшого розуміння теми, надання допомоги дітям при її засвоєнні;
- науково-методичне забезпечення процесу громадянського виховання у позакласній роботі;
- розробка матеріалів для учнів початкової школи, представленими через практичні вправи, інформаційні повідомлення, дискусійні та дослідницькі питання, матеріали для читання, завдання для роботи у групах, самостійної роботи, завдання, через які дитина може залучити батьків до спільної роботи, обговорення, розробки проектів тощо;
- методична підготовка педагогічних працівників, включаючи адміністраторів шкіл;
- методичне забезпечення закладів освіти та місцевих органів управління освітою;
- залучення представників місцевої громади, депутатів органів місцевого самоврядування, батьків до процесу позашкільної виховної діяльності;

- залучення до виховного процесу спеціалістів (психологів, представників правоохоронних органів, лікарів, наркологів, представників громадських організацій);
- фінансування проектів позакласної роботи з громадянського виховання на регіональному та загальнодержавному рівнях;
- технічне забезпечення організації позакласної роботи (комп'ютер, Інтернет, ксерокс, принтер тощо) [7].
- використання потенціалу народної педагогіки і краєзнавчого матеріалу;
- необхідність включення в систему виховної роботи заходів, тематикаякихпов'язаназпринципамипобудовидемократичногосуспільства, його правовими основами, роллю закону в державі та в житті людини;
- підвищення рівня ознайомлення учнів початкових класів зі змістом громадянських якостей, що описують відносини людини із суспільством, формування потреби особистості у виявленні сутності цих відносин;
- спрямованість на реалізацію принципу особистісно-якісного підходу в навчально-виховний процес початкової загальної освіти;
- використання потенціалу програми предметів, зміст яких пов'язаний з відносинами людини й суспільства, посилення цього аспекту при викладанні предметів, що розкривають не тільки змістовні, але й ціннісні основи людського існування, ставить особистість перед необхідністю усвідомити й упорядкувати свої відносини із соціальним середовищем, з окремими соціальними інститутами, із суспільством у цілому.

Робота з формування досліджуваного феномену передбачає впровадження в навчально-виховний процес початкової школи визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов, що повинні сприяти оновленню змісту, а також активізації методів та форм організації навчальної та позааудиторної діяльності школярів у напрямі формування їх

громадянської компетентності. Кожна педагогічна умова має впроваджуватися на всіх етапах роботи із учнями.

Розкриємо змістовий аспект формування громадянської компетентності молодших школярів із сенсорними порушеннями, зокрема учнів з вадами слуху.

Завдання, яке стоїть перед вчителями дітей з вадами слуху, це те, щоб учні здобули не тільки певну суму знань, оволоділи усним і писемним мовленням, а й змогли вибрати правильний життєвий шлях, як в професійному, так і в особистому житті, щоб вихованці спеціальних шкіл мали бажання та можливість далі продовжувати своє навчання, оволодівати сучасними престижними професіями, учні повинні знати, що відбувається навколо них, і розуміти, що їх доля, життєва позиція зможуть вплинути на долі інших людей, держави.

Найголовніше, щоб увесь освітній процес в школі був насичений різними аспектами громадянського виховання. Всі працівники спеціального навчального закладу повинні привчати дітей, як треба правильно жити в єдиній великій родині, поєднуючи особисті потреби з суспільними інтересами, інтегруючи у вихованні кращі національні якості із загальнолюдськими, висуваючи на передній план національний інтерес, формування національного обличчя. Дуже важливо навчити дітей мирно співіснувати і поєднувати особисті потреби з інтересами дітей різних вікових груп на основі співпраці, співучасті, співпереживання. Саме цей досвід вони перенесуть на колектив, в якому будуть жити і працювати, на суспільство, яке буде їх оточувати. У школярів з вадами слуху необхідно формувати культ рідного дому, села, міста, предків; виховання усвідомлення належності особистості до свого народу, нації, патріотизму; формування історичної пам'яті, громадянської позиції; формування соціальної активності, поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість. На уроках та в позаурочний час педагоги школи мають виховувати чистоту та красу моральних відносин, високих громадянських почуттів, особливі почуття до

України, її народу, рідної мови, культури та мистецтва. Велика увага повинна приділятися вихованню любові і відданості Батьківщині. Виховання має утверджувати в кожного учня національні та загальнолюдські якості, і насамперед людську гордість і національну гідність, високе та благородне почуття патріотизму, чуття єдиної родини, інстинкт господаря на рідній землі, тяжіння до миру, злагоди та відкритості.

Дієвим засобом формування громадянської компетентності є проведення різноманітних виховних заходівзі школярами. Пропонуємо такі: спрямовані на виховання патріотизму школярів виховна година «Моя Батьківщина – Україна», виховний захід «Український рушник», година спілкування «Ми діти твої, Україно»; конституційні засади громадянського виховання (виховна година-гра «Права дітей», виховна година-презентація «Подорож країною прав та обов'язків»); виховання моральних якостей (бесіди про важливість професії батьків, залучення до суспільно-корисної праці, виховна година «Праця людину звеличає»); виховання поваги до історичного минулого українського народу, його культури, традицій та звичаїв (класна година «Славетні люди Одещини», «Символи України»); виховання відповідальної громадянської поведінки (презентація «Життя без наркотиків», виступ членів шкільного парламенту «Здорове харчування»); правове виховання (диспут «Декларація прав людини» – права і обов'язки кожного життя планети (до дня прав людини), різноманітні зустрічі з юристами, працівниками міліції та інших державних органів. Протягом навчального року необхідно проводити різноманітні виховні заходи, присвячені державним святам (Дню вчителя, Збройним Силам України, Дню міста, Дню прапора, Дню Незалежності), з нагоди пам'ятних дат видатних людей Одещини та України, різноманітні акції (акція милосердя, шкільні рейди по очищенню та озелененню території, забруднених джерел, склонів). Цікавими також є народознавчі вечори, присвячені українській писанці, народній пісні тощо.

Можливо також ввести в навчальний процес початкової школи в спеціальному закладі освіти курс з основ християнської або суспільної етики та моралі, що сприятиме формуванню моральних чеснот, що приводять людину до гармонії зі світом і власним сумлінням, основ співжиття та правил, за якими жили наші пращури.

Важлива роль у формуванні громадянської компетентності молодших школярів та, зокрема, учнів із сенсорними порушеннями належить родинному вихованню. В кожній школі роботі з батьками необхідно приділяти увагу. Спираючись на вже існуючий досвід Л. Мельник, пропонуємо започаткувати при спеціальному навчальному закладі школу корекційної роботи для батьків. Під час таких занять батьків можна ознайомлювати з основами розумового та психічного розвитку глухих дітей, демонструвати батькам різні методи роботи вдома, а також на професійному рівні вивчати дактильну та жестову мови, що сприятиме покращенню взаєморозуміння між батьками та дітьми. Також запрошувати спеціалістів: психологів, сурдологів, вчителів індивідуальної слухової роботи, медиків, які могли дати кваліфіковану консультацію [14].

Для покращення взаємодії батьків і дітей необхідно проводити різноманітні заходи, такі як Свято матері, спортивні змагання «Мамо, тато, я – дружня сім`я», а також залучати батьків до соціальних проектів, шкільних виставок, пропонувати завдання, які мають підготувати учні спільно з батьками.

Пропонуємо взяти до уваги в аспекті нашого дослідження виховну роль таких заходів, як огляд подій суспільного життя народу за матеріалами газет, журналів, телебачення, проведення родинних свят, круглих столів, бесід, диспутів, вікторин, екскурсій по музеях рідного краю, ознайомлення з пам’ятниками та пам’ятними місцями рідного міста.

Створенню демократичного виховного середовища навчального закладу сприятиме проведення змістовних загальношкільних заходів «Україно! Ти – моя молитва», «Я – громадянин України», «Хвала рукам, що

пахнуть хлібом», «Борімося, поборемо» (до Дня репресованих), «Як білих журавлів, як первоцвіт ранковий, як старовинний світ – рятуймо рідне слово», «Ми роду козацького діти», «Козацькі забави», «Роде наш красний»; класні години та бесіди: «Без верби і калини нема України», «Народні традиції у твоєму домі», «Без мови рідної, юначе, й народу нашого нема», «Мій край – моя історія жива», «Символи моєї держави», «Моральні переконання та вчинки у житті нашого колективу», «Конституція України – основний закон нашої держави», «Конвенція прав дитини – міжнародний документ для всіх твоїх ровесників»; диспути та дискусії: «Чи потрібен я Україні таким, як є сьогодні», «Як я розумію і співвідношу поняття«Свобода» та «Відповідальність», «Що означає жити красиво?», «Що означає бути патріотом України?» [28].

В формуванні громадянської компетентності учнів початкової школи з сенсорними порушеннями адміністрації навчального закладу необхідно налагодити контакт з різними громадськими організаціями, фондами, які будуть цікавляться життям дітей, залучатися до їх підтримки. Таким чином учні з вадами слуху будуть відчувати турботу про себе, тим самим привчаться піклуватися про знедолених людей. Також можливо організувати підтримку іншим дітям-інвалідам, самотнім людям, ветеранам війни, наприклад, розробити для них листівки або саморобки до якогось свята, що сприятиме формуванню громадянських почуттів.

Необхідно залучати учнів до проблем екології та навколишнього середовища. Це може бути турбота про зелені насадження на території школи, виготовлення шпаківниць, овочеві ферми на підвіконні, акваріум з живими рибками, кімнатні рослини, за якими необхідно доглядати, збереження та економне використання води, збереження чистоти.

Важливу роль у формуванні громадянської компетентності школярів із сенсорними порушеннями відіграє розширення кола спілкування, пошук нових форм і методів навчання: ситуаційно-рольові ігри, соціально-психологічні тренінги, «мозкова атака», метод аналізу соціальних ситуацій з

морально-етичним характером, ігри-драматизації, робота в групах, диспути, підготовка повідомлень, різні форми роботи з книгою, з періодичною пресою, самостійне рецензування, під час яких учні самостійно можуть висловлювати свої думки, програвати різні ситуації, в які з часом вони можуть потрапити в реальному житті. Пропонуємо деякі вправи та розробки фрагментів уроків в межах нашого дослідження [20].

Вправа:Індивідуальний герб

Мета: сприяти підвищенню самооцінки; визнанню та підтримці власних позитивних рис особистості.

Матеріал: плакат з гербом для кожної групи, кольорові ручки або олівці, малюнки з журналів тощо.

Хід вправи: учнів необхідно розподілити на групи по 5 осіб. На початку запропонувати індивідуально відповісти на наступні запитання: Як ви сприймаєте себе? Чого ви потребуєте? Що ви можете робити? Про що ви шкодуєте, коли думаєте про власне життя? Після цього відповіді необхідно намалювати або зобразити за допомогою вирізів з журналів, газет кольорового паперу тощо. Потім доцільно провести роботу в групах, під час якої необхідно пояснити іншим учасникам групи власні символи, після чого наклеїти всі частини на груповий герб, знайти спільний символ для групи, розробити девіз для своїх ідей та назву своєї групи, по завершенню роботи представити отримані герби великій аудиторії.

Вправа: Букет квітів

Мета: підтримка згуртованості у групі та підвищення самооцінки школярів

Матеріал: папір яскравих кольорів, вирізаний у формі квітів, клей або інший матеріал для кріплення.

Хід вправи: запропонувати учням на кожній пелюстці занотувати їх відповіді на наступні твердження: Що може сказати про нього викладач. Що може сказати про нього член його родини. Що він може сказати про себе. Що

може сказати про нього друг. Що може сказати про нього будь-хто в цій кімнаті, школі або суспільстві.

Коли всі відповіді будуть написані, закріпити квітки в будь-якому місті на дошці, презентуючи свої відповіді. Коли всі квітки будуть на дошці, вчитель домальовує стебло та листя, щоб утворився букет.

Вправа: Китайські палички

Мета: тренування навичок командних гравців, розуміння взаємозалежності.

Матеріал: китайські палички або олівці, кулькові ручки тощо (довжиною близько 15 см).

Хід вправи: учнів поділити на групи та повідомити, що вони повинні подолати певну відстань. Групи повинні стати у шеренги на відстані 1–1,5 метра одна від одної, взяти китайські палички (або ручки, олівці) та утримувати їх між собою кінчиками вказівних пальців таким чином, щоб палички з'єднали учасників шеренги у ланцюжок (перший та останній учень у шерензі утримує тільки одну паличку). Далі школярі повинні рухатися до попередньо визначеної цілі, не розриваючи зв'язку. Якщо учасники гублять палички, вся команда має повернутися на старт та розпочати рух знову. Команди без обмежень можуть вигадувати найкращий спосіб та стратегію безпечного руху до цілі.

Вправа: Гра у пліт

Мета: ознайомлення учнів з поняттям цінностей.

Матеріал: Картки з інформацією про персонажів.

Хід вправи: На початку виконання вправи школярам необхідно представити розповідь: «Десять людей дрейфують наплоті серед моря. Вони не знають свого точного місцезнаходження. Пліт занадто малий для них усіх. Чотирьох з них необхідно скинути в море і саме ви повинні вирішити хто це буде та чому». Після цього учнів необхідно розділити на групи, кожен учасник вправи має отримати картку, у якій міститься інформація про персонажа, якого він представлятиме. Далі школярі мають довести чому саме

їх персонаж потрібен на цьому плоті і чим він корисний та атакувати своїх опонентів під час їх презентації. У результаті обговорення учасники визначаються, звітують про свій вибір, порівнюють з результатами інших груп. По завершенню роботи визначаються цінності та упередження, завдяки яким вони зробили певний вибір.

Вправа: Перегони на повітряних кулях.

Мета: отримати знання про універсальні цінності у правах людини.

Матеріал: кольорові маркери, папір, що розміщуються на стіні; перелік прав, які підлягають відкиданню або розміщенню в порядку пріоритетності.

Хід вправи: учнів необхідно розподілити на групи по п’ять осіб. Кожна з груп малює повітряну кулю, яка летить над океаном, до неї прикріпили баластні мішки, що символізують десять прав людини. Далі учням пропонують уявити, що вони подорожують на «кулі з правами людини», куля починає падати та пасажири повинні скинути баласт для того, щоб уникнути серйозної аварії. Завдання учнів буде визначити пріоритетність прав людини, домовитися з учасниками групи та обрати те право, яке менш значуще на думку кожного. Таким чином школярам потрібно буде скинути 5 мішків. По завершенню вправи необхідно організувати обговорення між групами, визначити спільне та відмінне у виборі прав, резюмати на скільки важко було виконувати завдання, важко домовитися тощо.

Вправа: Усі різні, усі рівні.

Мета: навчитися пізнавати та сприймати один одного в групі.

Матеріал: крейда або мотузка, щоб утворити лінію на підлозі.

Хід вправи: викладач називає по черзі ряд характеристик, учні, які визнають, що мають цю характеристику перетинають лінію. По завершенню роботи школярі обговорюють наступні питання: Чи опинявся хтось у групі з людьми, з якими, на їхню думку, вони не мали нічого спільного? Як почувається той, хто є частиною великої групи? Як почувається той, хто є самотнім?

Вправа: Це не справедливо.

Мета: дізнатися про власне розуміння справедливості та несправедливості.

Матеріал: фотокартки з соціальними явищами.

Хід вправи: спочатку школярів необхідно розподілити на групи, кожній з них представити фотокартки. Далі учням необхідно описати, зображену на фото ситуацію за таким алгоритмом: «Я можу бачити ...» (фактичний опис), «Я відчуваю...» (емоційна реакція), «Це змушує мене замислитися про ...» (асоціації, ідеї). Наступним завданням буде класифікувати фотографії за трьома категоріями: 1. На фото справедлива та чесна ситуація 2. На фото ситуація несправедливості 3. Школярі не впевнені, як класифікувати фото. Після цього кожна група має презентувати свій вибір та обговорити разом хід роботи та складності, які виникли. По завершенню роботи школярі мають поділитися життєвими ситуаціями несправедливості, зробили висновки про те, які умови породжують несправедливість та обговорили як саме можна виправити ситуації несправедливості.

Також пропонуємо декілька інтегративних вправ-уроків, які сприятимуть формуванню громадянської компетентності школярів.

Вправа: Подорож містами України

Мета: навчитися визначати цінності культурного різноманіття; розвивати вміння самостійно вчитися, вміння слухати та спостерігати; формувати відкритість до інших культур, переконань і світогляду інших людей, повагу, громадянську свідомість.

Матеріал: папір А4, конверти з фото-пазлами визначних місць України, лінійка, нитка, адміністративна карта/ карти України, фотографії учнів із їхніх мандрівок Україною: Київ, Львів, Ужгород, Чернігів, Одеса

Хід вправи: Щоб відповісти на проблемне запитання, учитель запрошує дітей на килимок, де лежить велика адміністративна карта України або ж кілька менших карт для роботи в групах. Учитель просить неквапливо розглянути карту, запитує, що це за територія, чому учні вирішили, що це Україна? (Якщо діти вперше знайомляться з адміністративною картою,

учитель може запропонувати учням висловити припущення про таке: Чому територія України на карті така маленька? Як роблять карти? Навіщо карта складається із кольорових клаптиків?

Учитель закликає учнів спробувати відгадати, де на цій карті розташоване їх рідне місто/ село (показує, якщо діти цього не знають, ставлячи цеглинку «леґо»), а потім просить позначити цеглинками «леґо» (5 цеглинок різних кольорів) міста, в яких побували діти (або де вони хотіли б побувати).

Далі учні об'єнуються у групи за назвою міст, де вони побували чи хотіли б побувати. Учителеві варто так попрацювати з імовірними групами, щоб вони складалися приблизно з однакової кількості учнів, підбадьорюючи відвідати те місто, яке виявилося мало знаним для дітей.

Учитель просить тих учнів, які мандрували, пригадати, якого кольору була подорож? Якого смаку? Що запам'яталося найбільше? Чому важливо не сидіти на місці, а бути активним для себе та інших?

Далі вчитель пропонує вправу, яка допоможе дізнатися про історичні місця України. Учні складають пазли-світлини пам'яток конкретного міста. Учитель їх може створити самостійно, віддрукувавши фотографію пам'ятки і довільно розрізавши її на фрагменти.

Учитель просить учнів прочитати короткі тексти про відомі українські міста, підкреслити ключові слова, окремо виділити незнайомі слова і спробувати дізнатися один в одного (або в учителя), що вони означають.

За результатами роботи у групах учні презентують складену картинку та, ґрунтуючись на відеоролику й тексті, коротко описують, чим славне те місто, яке вони уявно чи реально відвідали, ділячись враженнями від побаченого. Можна запропонувати групам учнів створити колаж про те місто, яке вони уявно відвідали, використавши пазли-фотографії, власні світлини, ключові слова, дати заснування міста та інші позначки, які б закодували інформацію про особливості міста.

Дуже важливо під час записів повторити правила вживання великої літери під час написання географічних назв.

Учитель пропонує з'ясувати, яке місто знаходиться найдалі від населеного пункту, де мешкають діти, а яке – найближче? Завдання для роботи в парах: На карті виміряйте відстань від рідного міста до м. Києва, м. Львова, м. Одеси, м. Чернігова та м. Ужгорода спочатку лінійкою – по прямій (зафіксуйте її на папері), а потім ниткою, поклавши її на карту так, як позначено автомобільну дорогу/ залізницю. Після цього теж поміряйте нитку лінійкою. Порівняйте і визначте, яка відстань довша: по прямій чи дорогою? До якого міста шлях найдовший, а до якого найкоротший?

Учитель пояснює умовність відстані на карті, бо вона слугує лише моделлю території. Насправді відстань, здобуту вимірюванням, треба помножити на певну кількість кілометрів, залежно від масштабу (учитель не пояснює терміна, лише розповідає про те, що щось ми можемо бачити зблизька, і воно велике, а щось здалека – і воно маленьке. (можна провести експеримент про умовність великого/ малого на різних відстанях).

Далі вчитель запитує: Яке місто найстарше? Яке наймолодше? Скільки років нашому місту/ селу?

За допомогою учителя діти підсумовують, що неважливо, чи місто велике, чималеньке, чи давня в нього історія, чині, важлива унікальність кожного міста, як і кожної людини.

Вправа: «Кольорове намисто»

Мета:формувати повагу, відповідальність, розвивати уміння самостійно вчитися, вміння слухати та спостерігати, уміння спілкуватися,співпрацювати; розвивати аналітичне та критичне мислення, вміння розуміти самого себе та оцінювати.

Матеріал: набір ґудзиків різної форми і різного кольору, кольорові стрічки або дротики, папір, клей, ножиці.

Хід вправи:Під час ранкової зустрічі учитель повідомляє, що діти гратимуться у гру«Кольорові побажання». Діти з чарівного чобітка

(торбинки) витягують різнокольорові ґудзики різної форми (4-5 кольорів) та озвучують побажання на день. Учитель просить учнів задуматися над тим, чи вони мають вплив на своє майбутнє і здійснення побажань. Учні висловлюють свої думки. Учитель обіцяє ще раз повернутися до цього запитання.

Школярі об'єднуються в групи за кольором обраних ґудзиків (4-5 груп).Учитель пропонує поміркувати, на що схожий ґудзик? Із чим його можна порівняти? Які предмети у класі схожі на ґудзик?

Кожна група одержує завдання: І група – порівняти ґудзики за формою, розповісти про ці геометричні фігури; (коло і трикутник). ІІ група – порівняти ґудзики за формою, розповісти про ці геометричні фігури; (прямокутник і квадрат). ІІІ група – полічити усно ґудзики та отвори в ґудзиках. IV група – скласти та розв'язати задачу. Діти презентують виконані завдання. Тривалість: 40 хвилин.

Учасники груп нанизують на стрічки ґудзики. Кожна дитина озвучує свій внесок під час виконання роботи у групі, напр.: я стежив за дотриманням правил роботи в групі, я виконувала роль писаря тощо. Таким чином кожна група матиме своє намисто з кількома ґудзиками, яке можна одягнути на шию.

Діти у групах складають розповіді / казки«Де мій господар» або «Загублений ґудзик». По черзі, передаючи в долоньках ґудзик, вони продовжують розповідь, додаючи своє складене речення.

Учитель нагадує, що урок розпочався із гри «Кольорові побажання», і пропонує ще раз задуматися над тим, які риси характеру потрібні для того, щоб мати вплив на здійснення побажань і на своє майбутнє. Групи записують риси характеру на кольоровому папері округлої форми, щонагадуєґудзик (одна риса на одному «ґудзику») і почергово прикріплюють на дошці чи навколо слова «МОЄ МАЙБУТНЄ», творячи своє рідне намисто.

Учитель разом з усіма учнями обговорюють пропоновані риси і доходять висновку, що ці риси не з'являються мимоволі, їх потрібно

розвивати в собі, роблячи добрі вчинки, допомагаючи іншим, навчаючись і беручи на себе відповідальність. Учитель повторює з учнями, що перелічені слова – прикметники.

Рефлексія відбувається через гру «Намисто щастя». Діти одягають зроблене намисто і діляться своїми емоціями від уроку

Вправа: «Упізнай, який це край?»

Мета: розвивати уміння самостійно вчитися, вміння слухати та спостерігати, мовні, комунікативні вміння, уміння співпрацювати, формувати повагу, відповідальність, впевненість у собі, формувати визнання цінності культурного розмаїття.

Матеріал: роздруковані навчальні матеріали, шість цеглинок, аркуші для записів.

Хід вправи: Учитель формулює проблемне запитання, яке потрібно вирішити учням класу. Для цього педагог може використати одну з технік: або озвучити проблемне запитання самому, або ж «доручити» це зробити якомусь вигаданому персонажеві, наприклад, Незнайкові, Баранчику Шоновічи Дивозаврику. Виготовити лялькову постать Баранчика Шона чи Дивозаврика можна із старої рукавички, ґудзиків і ниток до в’язання. Якщо у класі є мультимедійна дошка, то персонаж може ожити за її допомогою. Наприклад, Незнайко формулює проблемне запитання так: «Останнім часом я дуже полюбляю подорожувати, тому завітав до Вас. Але я зовсім не знаю, куди потрапив? У яку країну? Як мені це з’ясувати?».

Учитель заспокоює Незнайку та просить учнів поміркувати над тим, як за зовнішніми ознаками розпізнати країну, тобто які ознаки її характеризують? Цю вправу проводимо на основні прийому «Фішбоун».

Учні об’єднуються в 4 групи. Кожній групі запропоновано те саме запитання (Яка країна перед ними?), але різні фото, які допоможуть виявити ознаки держави. Учні, виявивши й обговоривши ознаки, дають відповідь на запитання, яка країна на фото, звідки вони про це знають, намагаючись

обґрунтувати свої міркування. Учитель просить учнів бути уважними і звертати увагу на деталі.

На нашу думку такі засоби та методи будуть актуальними та знайдуть своє продовження в системі спеціальної початкової освіти, адже вони відкривають нові можливості для самореалізації та соціальної адаптації учнів з вадами слуху.

Висновки. У роботі подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в визначені, науковому обґрунтуванні педагогічних умов та засобів і методів формування громадянської компетентності в учнів початкової школи з сенсорними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Басюк Н. А. «Людина і світ» з методикою викладання у початковій школі : навчально-методичний посібник / За ред. проф. О. А. Дубасенюк. Київ : Центр навчальної літератури, 2012. 236 с.
2. Гончаренко С.У.Український педагогічний словник К. : Либідь, 1997. С.75.
3. Державна національна програма «Освіта» – (Україна XXI століття). Електронний ресурс. URL :https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF
4. Доміна В.В. Формування громадянської компетентності молодших школярів у контексті національно-патріотичного виховання. Методичний посібник. Хмельницький: ХГПА, 2014. 132 с.
5. Дух Л.І. Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні громадянської освіти. Робочі матеріали проекту «Громадянська Освіта-Україна». 2007.
6. Електронний ресурс: URL :https://www.living-democracy.com.ua/textbooks/
7. Електронний ресурс: URL :www.novadoba.org.ua (Акт ЗАс)

8. Єрмаков І. Феномен компетентнісно спрямованої освіти. Школа :інформ.метод. журн. 2006. № 12. С. 5-7.
9. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти (Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна»//Історія в школах України. 2006. № 8. С.5.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по пед. и психол. Направлениям. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
11. Каташова О. А. Створення умов для розкриття творчого потенціалу дитини в межах освітнього середовища сучасного ліцею. Освіта Донбасу. 2003. № 1 (96). С. 67– 72.
12. Концепція громадянського виховання. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 22. С. 7–20.
13. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] – Режим доступу: https:// www.kmu.gov.ua /.../ukrainska-shkola-compressed.pd.
14. Мельник Л. М.Формування особистісних рис громадянина україни в умовах школи-інтернату для дітей зі зниженим слухом [Електронний ресурс]. URL: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics /01038777_0.html
15. Михайліченко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2007. 20 с.
16. Начинова О.В. Шпаляренко Ю.А. Формування громадянської позиції майбутніх учителів початкової школи в умовах ЗВО. ADVANCES OF SCIENCE: Proceedings of articles the international scientific conference.Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 28 September 2018 [Electronic resource]. Editors prof.L. N. Katjuhin, I. A. Salov, I. S. Danilova, N. S. Burina. CzechRepublic, Karlovy Vary: SkleněnýMůstek – Ukraine, Kyiv: MCNIP, 2018. P. 1665–1670.

17. Начинова О.В., Шпаляренко Ю.А. Умови формування громадянської компетентності молодших школярів із сенсорними порушеннями. Інноваційна педагогіка. №23 (Т-2). «Гельветика». 2020. С.148-152.
18. Нестеренко Т. Громадянська компетентність учнів як складова громадянської освіти в початковій школі**.** Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2009. № 4. С.179–181.
19. Новый словарь методических терминов и понятий *(*теория и практика обучения языкам*)*. М.: ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009. 243 с.
20. Обучение демократии: сборник практических занятий по образованию для демократической гражданственности и образованию по правам человека / Р. Голлоб, П. Крапф. Пер. с англ. и адапт. Н. Протасовой. К. : Основа, 2016. Т. 6. 100 с.
21. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: К.І.С.. 2003. 296 с.
22. Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна». Історія в школах України. 2006. № 8. С. 4.
23. Пометун О. І. Вісник програм шкільних обмінів. 2005. № 23. С. 18.
24. Пометун О. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді. Управління школою. 2005. №8 (92). С. 5–8.
25. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності старшокласників засобами різних предметів. Електронний ресурс. URL: www.civiced.org.ua.
26. Рада Європи (2001). «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання», видавництво Cambridge University Press, Кембридж.
27. Рамка компетентностей для культури демократії. Електронний ресурс. URL:https://www.schools-for-

democracy.org/images/documents/88/ramka_kompetentnostei_dlya_kultury_demokratiyi_ua.pdf

28. Сак Т. В. Психолого-педагогічні умови реалізації державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2015. № 29. С. 239–244.
29. Сігова А. Г. Формування громадянської компетентності учнів початкових класів. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки : [збірник наукових статей]. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. CXXXIV (134). С. 215-220.
30. Сіпліва М. О. Особливості формування громадянської компетентності у дітей молодшого шкільноговіку. Освіта XXI століття: професійно-педагогічний аспект: зб. наук.-метод. праць студ. магістратури. С. 213-216.
31. Супрун М. Окремі методологічні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень в галузі корекційної педагогіки. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.метод. зб. 2001. С. 21–26.
32. Тойнбі А. Дж. Дослідженняісторії. К.: Основи, 1995. Т. 2. С. 370.
33. Тюрікова О. М. Єдине культуро творче середовище загальноосвітньої школи у науково-педагогічному ракурсі. Матеріали міжн. науково-практ. конф. [Сучасні тенденції та пріоритети виховання] (10 жовтня 2004 р.): зб.наук.пр. Вип. 6. Кн. 1. Київ – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. С. 294–297.
34. Философский словарь / Под ред. И. Фролова. 7-е изд. Москва : Республика, 2001. 719 с.
35. Формування демократичного виховного середовища навчального закладу. Молодь і ринок. 2010. № 10. С. 28–32.
36. Швеммер В. Этнокультурная школа как открытая воспитательная система. Воспитание школьников. 2003. № 46. С. 7 – 14.
37. Шпаляренко Ю,А. Засоби формування громадянської компетентності молодших школярів із сенсорними порушеннями. Perspectives of world

science and education :Abstracts of the 8th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Osaka, Japan. 2020. Pp. 21-27. URL: http://sciconf.com.ua.

38. Шпаляренко Ю.А. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі ЗВО. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. 2018. № 4. С. 90-96.
39. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. С. 34–36.
40. Audigier F. (2000), Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship, Council of Europe, Strasbourg, available at Електроннийресурс. URL: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload /Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf, доступ 14 грудня 2017.
41. Barrett M. (ed.) (2013), Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
42. Council of Europe (2011), Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at Електроннийресурс. URL: www.coe.int/t/dg4/highereducation/2011/ KYIV%20WEBSITE/Report%2.
43. Deloye Y. Le civisme a l'heure de l'Europe. Cahiers francais, 1998. P. 81.
44. Verba S., Schlozman K. L. and Brady H. E. (1995). Voice and equality: civic volunteerism in American politics, Harvard University Press, Cambridge, MA.73. URL:www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, accessed 17 February 2016.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Пальшкова Ірина Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічних технологій початкової освіти, декан факультету початкового навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»
palshkova.io@pdpu.edu.ua
ORCID 0000-0002-6710-5232

Балакірєва Вікторія Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»
balakireva.va@ pdpu.edu.ua
ORCID 0000-0001-5361-5568

Богданова Інна Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»
socped@pdpu.edu.ua
ORCID ID:

Віцукаєва Катерина Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
Vitsukaieva.KM@pdpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-4844-8640

Колбіна Людмила Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
Kolbina.LA@pdpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-6249-9546

Леонова Вероніка Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».
Leonova.VI@pdpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-4680-5854

Паскаль Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».
Paskal.OV@pdpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-9872-7677

Скоромна Мар'яна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».
Skoromna.MV@pdpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-1824-4110

Шпаляренко Юлія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».
Shpaliarenko.IA@pdpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-0727-4229