

Міністерство освіти і науки України
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
Факультет педагогічної освіти та соціальної роботи

ПЕДАГОГІКА

Збірник наукових праць

Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції
науковців, аспірантів та студентів
«Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи»
(16 травня 2018 р.)

Луцьк
Вежа-Друк
2018

УДК 37(082)
ББК 74я43
П 24

*Затверджено вченою радою факультету педагогічної освіти та соціальної роботи
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(протокол № 4 від 27 листопада 2017 року)*

Редакційна колегія:

Гусак П. М. – доктор педагогічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (*головний редактор*).

Лякішева А. В. – доктор педагогічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (*заступник головного редактора*).

Корпач Н. І. – кандидат педагогічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (*відповідальний секретар*).

Смолюк І. О. – доктор педагогічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Пріма Р. М. – доктор педагогічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Кузава І. Б. – доктор педагогічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Сидорук І. І. – кандидат педагогічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Maciej Tanaś – dr hab., prof., dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie;

Piotr Mazur – prof. dr hab., kierownik Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie;

Sylwia Rydz – doktor, prorektor ds. kształcenia Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Рецензенти:

Сушик Н. С. – кандидат педагогічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Петрович В. С. – кандидат педагогічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Мельник І. М. – кандидат педагогічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Janusz Skwarek – doktor, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Szymona Szymonowicza w Zamościu;

Elżbieta Woźnicka – doktor, prodziekan kierunku pedagogika Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi;

Наукові керівники студентських статей.

Педагогіка [Текст] : зб. наук. пр. : [матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи» (16 травня 2018 р.)] / за ред. П. М. Гусака, А. В. Лякішевої та Н. І. Корпач. – Луцьк : Вежа-Друк. – 2018. – 276 с.

У збірнику вміщено тези викладачів, аспірантів та студентів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та інших навчальних закладів.

Для науковців, викладачів і студентів.

За зміст публікації та представлені дані дослідження відповідальність несуть автори.

**УДК 37(082)
ББК 74я43**

© Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2018

ЗМІСТ

Акуленко Інна, Каптур Галина Методика формування лексичної і фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів	9
Баховська Ангеліна Організація театралізованої діяльності як засіб розвитку творчої активності дошкільників	12
Бондарук Юлія Варіативність трактування поняття професійно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя	15
Бочарова-Ятлук Іванна Діти трудових мігрантів як соціальний феномен в Україні	18
Бурда Юлія Роль волонтерської діяльності у формуванні професійної майстерності майбутніх педагогів	21
Бусько Людмила Характеристика демократичного стилю управління навчальних закладів загальної середньої освіти	24
Вітковська Мар'яна Теоретичні основи конструктивного розв'язання проблеми професійного самовизначення старшокласників	26
Вознюк Анна Комп'ютерно-ігрова залежність як вид адитивної поведінки підлітків	30
Гапонюк Ніна Формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі	33
Горобець Ольга Поняття та сутність соціалізації старшокласників у сучасному освітньому просторі	36
Городенець Марія, Здіховська Тетяна Інтегровані уроки в початковій школі	40
Гребельна Ірина Завдання фізкультурно-оздоровчої роботи серед дітей старшого дошкільного віку	43
Грицюк Вікторія Соціально-педагогічна профілактика номофобії серед підлітків	46
Давидчук Ірина Особливості фізичного виховання дітей дошкільного віку засобами рухливих ігор	49

Денисюк Вікторія	
Теоретичні основи формування лідерських якостей у майбутніх соціальних працівників	52
Дмитрів Софія	
Етапи проектної діяльності на уроках математики в початковій школі	54
Жвавець Олена	
Проблема суїцидальної поведінки в науково-педагогічній літературі	57
Загоровець Марія	
До проблеми естетичного виховання молодших школярів засобами національного пісенного фольклору	60
Карпенко Катерина	
Усвідомлене материнство дівчат-підлітків як соціальна проблема	63
Ковальчук Мар'яна	
Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у контексті професійної педагогічної підготовки	66
Колесник Марія, Каптур Галина	
Формування мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення української мови	69
Колодійчук Ірина	
До проблеми стимулювання пізнавальної активності молодших школярів у процесі роботи з ономастичною лексикою	72
Корженівська Мар'яна	
Теоретичні основи формування громадянськості у майбутніх викладачів закладів вищої освіти	75
Корнелюк Віктор	
Синергетична складова організації інноваційної взаємодії у навчальному процесі	77
Корнач Надія, Mazur Piotr	
Основні проблеми благодійності та фандрайзингу в Україні	80
Кривянчук Марта, Каптур Галина	
Формування текстотворчих умінь у майбутніх учителів початкових класів	83
Кудкудак Вікторія	
Формування мовленнєвої готовності дітей дошкільного віку до навчання у школі	86
Кузькіна Аліна	
Специфіка міжособистісної взаємодії соціального працівника з клієнтом	88
Лагода Аліна	
Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування екологічної компетентності молодших школярів	91

<i>Лисенко Людмила</i>	
Сутнісна характеристика готовності до професійного саморозвитку майбутніх викладачів	95
<i>Макарчук Маріанна</i>	
Роль педагога-організатора у проведенні дозвілля учнів	99
<i>Мартинюк Наталія</i>	
Діяльність педагога-організатора у системі виховної роботи закладів загальної середньої освіти	102
<i>Марчук Валентин</i>	
Основні етапи адаптації дітей-сиріт у прийомних сім'ях	105
<i>Марчук Олена</i>	
Вікові особливості становлення особистості підлітка та їх вплив на відхилення в поведінці	109
<i>Матвійчук Мар'яна</i>	
Нормативно-правовий аспект дослідження діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку	113
<i>Мацюк Марія</i>	
Формування професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти	115
<i>Мелех Ірина</i>	
Соціальна адаптація молодших школярів у навчально-виховному середовищі	118
<i>Мендрук Ольга</i>	
Професійний саморозвиток та самовдосконалення майбутніх соціальних працівників	122
<i>Мікшина Наталія</i>	
Особливості соціальної адаптації сільських школярів	126
<i>Мілінчук Світлана</i>	
Теоретичні аспекти підліткового насилля в шкільному середовищі	130
<i>Мосюк Зоряна</i>	
До проблеми підготовки вчителя початкової школи до національного виховання учнів	132
<i>Незбрицька Олена</i>	
Сучасні підходи до соціального проектування	135
<i>Нінічук Антоніна</i>	
Повноцінне сприйняття художніх творів молодшими школярами	138
<i>Носуліч Іванна</i>	
Формування національно-патріотичних якостей викладачів як педагогічна проблема	141

Ойович Ольга	Теоретичні аспекти формування ціннісних орієнтацій студентської молоді	144
Остайовська Тетяна, Федчук Інна	Розвиток інтелектуальних здібностей молодших школярів засобами математики	147
Пацманюк Катерина	Розвиток креативності дітей дошкільного віку в ігровій діяльності як наукова проблема	150
Петрина Ольга, Каптур Галина	Формування мовленнєво-творчих умінь молодших школярів у процесі вивчення української мови	153
Приходько Аліна	Формування навичок здорового способу життя старших дошкільників в умовах ДНЗ і сім'ї	157
Радванецька Ірина	Основні концепції самовдосконалення особистості викладача закладу вищої освіти	160
Рибіцька Яна	Збагачення словникового запасу молодших школярів дієслівними формами на уроках української мови	163
Рижжя Надія	Психологічні аспекти розвитку писемного мовлення у молодших школярів	166
Рижко Альона, Каптур Галина	Технологія формування лінгвокультурологічної компетентності у майбутніх учителів початкових класів	169
Ройко Андрій	Інтеграція медіаосвіти в процес професійної підготовки майбутнього педагога	172
Савенюк Людмила	Спілкування дітей з дорослими як підґрунтя формування умінь гуманістично спрямованого спілкування з однолітками	175
Савич Ірина	Основні підходи до типологічної систематизації уроків української мови	178
Савіна Каріна	Стилістика української мови як лінгвістична основа формування стилістичних умінь в учнів початкових класів	182
Савлук Тетяна	До проблеми формування емпатійної культури майбутніх учителів початкової школи	185

Сенюк Інна	
Лінгводидактичні підходи до змісту формування морально-етичних суджень молодших школярів на уроках літературного читання	188
Сергєєва Валентина, Гриценя Ольга	
Своєрідність естетичного та художнього виховання та їхній взаємозв'язок	190
Сергєєва Валентина, Паламарчук Ярослава	
До питання наукової спадщини і практичного досвіду вітчизняних педагогів межі ХІХ–ХХ століть у галузі дошкільного виховання	193
Сидорук Ірина	
Сформованість соціальних та громадянських навичок у магістрів спеціальності «Соціальна робота»	196
Сиридюк Іванна	
Соціальне явище булінгу в початковій ланці середньої освіти	201
Слюсар Марина	
Формування мовнокомунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у контексті професійної педагогічної підготовки	204
Соколюк Аліна	
Виховання взаємодопомоги у дітей старшого дошкільного віку в процесі спільної праці	206
Сорокіна Вікторія	
Роль мовленнєвої діяльності у розвитку творчих здібностей молодших школярів	208
Стасюк Людмила, Жук Тетяна	
Формування ціннісних орієнтацій в структурі виховання особистості українців та білорусів	212
Стеблій Олександра	
Особливості формування лідерських якостей у майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти	215
Стельмащук Вікторія	
Сутність та головні ознаки булінгу	218
Стецюк Світлана	
Причини подружніх конфліктів у студентських сім'ях та рекомендації щодо їх подолання	222
Талах Юлія	
Методи соціальної допомоги в конфліктних сім'ях	226
Теребейчик Яна	
Програма профілактики негативних явищ в учнівському середовищі	229

Трофимчук Альона	
Лінгвістичні засади вивчення етнокультурознавчої лексики в початковій школі	233
Фарина Юлія	
Формування навичок навчальної діяльності у дітей старшого дошкільного віку	236
Федина Іванна	
Модель професійної підготовки студентів до побудови виховної системи освітнього закладу	239
Фенюк Аліна, Здіховська Тетяна	
Використання методу казкотерапії в початковій школі	242
Філонова Наталія, Гунько Степан	
Соціальна робота з профілактики залучення підлітків до деструктивних мережевих груп та квестів	245
Хвень Оксана	
Сучасні підходи до осмислення поняття «гендер»	249
Хрупчик Ірина	
Визначення рівня конфліктності школярів початкової школи	252
Циганюк Зоряна	
Програма підтримки сім'ї у вихованні аутичної дитини	256
Чурик Вікторія	
Сутність процесу соціалізації у молодшому шкільному віці	259
Шоломіцька Юлія	
Соціальна робота з жінками, які зазнали насильства в сім'ї	262
Шумик Ольга, Здіховська Тетяна	
Навчальний текст як форма інтеграції лінгвістичних знань студентів	266
Ярута Ірина	
Проектна діяльність як метод проблемно-орієнтованого навчання молодших школярів	269

Інна Акуленко – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Галина Каптур – кандидат філологічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ І ФРАЗЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Реформування школи, оновлення змісту й структури загальної середньої освіти актуалізують проблему якісної підготовки вчителя взагалі і вчителя початкових класів зокрема, формування предметних компетентностей майбутнього педагога в умовах вищого навчального педагогічного закладу [2]. З огляду на це актуалізувалась як важлива наукова проблема розроблення й упровадження ефективних підходів до формування лексичної та фразеологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. На важливості застосування сучасних підходів до навчання лексикології і фразеології акцентовано в багатьох дослідженнях (З. Бакум, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Мельничайко, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.), що й підтверджує об'єктивну потребу вдосконалення технології навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів.

Мета дослідження. Висвітлити основні аспекти методики формування лексичної і фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів.

Лексичну систему сучасної української мови характеризують такі якості, як відкритість, динамізм, складність структури, нерівномірність і різні темпи розвитку окремих її шарів, що, як свідчить практика, створюють певні труднощі під час вивчення лексики, головною з яких є великий обсяг словникового складу та його постійна динаміка.

Лексика, віддзеркалюючи динамічний поступ суспільства, зазнає змін, збільшується кількісно, що й викликає труднощі в осмисленні, лексикографічному описові, а, отже, і в засвоєнні слів. Реалізація мети й завдань навчання майбутніх учителів початкових класів професійної лексики зумовлює врахування основних тенденцій у розвитку сучасної лексичної системи української мови задля визначення лексико-фразеологічного потенціалу.

Лексико-фразеологічна компетентність – це інтегративна характеристика особистості, що відображає не лише рівень знань, умінь і на-

вичок, досвіду, достатніх для досягнення професійної мети, а й моральної позиції особистості [1, с. 4].

Збагачення словникового запасу студентів здійснюється у процесі опанування всіх навчальних дисциплін, пріоритетними ж вважаємо мовознавчі дисципліни, у межах яких майбутні вчителі початкових класів засвоюють ті закономірності, поняття і підходи до розуміння слова, словникового складу мови і т. ін., які в своїй системі створюють мовну картину, що робить саме ставлення до названих явищ, їх розгляд і розуміння усвідомленим.

Збагачення словникового запасу й розвиток граматичної будови мовлення майбутніх учителів початкових класів відбувається через засвоєння лексичної та граматичної синонімії, паралельних граматичних конструкцій, сфери використання окремих граматичних категорій, усвідомлення ними відтінків лексичних і граматичних значень слів та словоформ, їх стилістичних особливостей і передбачає реалізацію таких основних завдань:

- поповнення індивідуального словника;
- уточнення лексичного значення та сфери використання відомих слів;
- ознайомлення з новими лексичними значеннями наявних у словнику студентів багатозначних слів;
- використання паралельних лексичних і граматичних форм як засобу збагачення, увиразнення та урізноманітнення мовлення;
- вилучення з активного словникового запасу позалітературних елементів, суржику;
- засвоєння власне української лексики;
- формування естетики слова, розвитку дару слова, мовного чуття;
- виховання потреби активного використання національних етикетних формул.

У процесі формування лексичної і фразеологічної компетентності продуктивними вважаємо лексичні, фразеологічні, лексико-стилістичні вправи, спрямовані на ознайомлення з лексичною системою української мови, зокрема професійною лексикою. За допомогою вправ студенти засвоюють основні поняття, з'ясовують семантику слів і фразеологізмів, осмислюють сутність лексико-семантичних і фразеологічних одиниць, сферу використання слів або фразеологізмів у контексті, оволодівають синонімічними ресурсами мови в усіх її стильових різновидах.

У процесі навчання лексикології і фразеології важливу роль відіграє робота зі словниками, оскільки вони не виключають, а доповнюють інші види навчально-методичної літератури.

Систематична робота з лексикографічними виданнями сприяє формуванню стійких умінь самостійного використання довідкової літератури, що надзвичайно важливе для майбутніх учителів початкових класів, які в подальшому мають навчити учнів користуватися словниками. Уміння працювати зі словниками ґрунтується на знанні типології словників, норм сучасної української літературної мови, їх варіативності, умінні здійснювати інформаційний пошук тощо.

Аналіз лінгводидактичних джерел переконує, що до найбільш дієвих прийомів навчання лексикології й фразеології належать такі:

- знаходження певної мовної одиниці в контексті;
- з'ясування ролі лексичного явища або фразеологічної одиниці в аналізованому тексті;
- добір прикладів, що ілюструють лексичне явище;
- групування лексичних і фразеологічних явищ за певними ознаками;
- конструювання мовних одиниць з певним лексичним явищем, уведення лексичної (фразеологічної) одиниці в контекст;
- робота зі словниками;
- лексичний розбір;
- заміна слів і виразів іншими;
- знаходження лексичних помилок та їх виправлення;
- знаходження у тексті фразеологізмів, заміна їх синонімічними, введення в речення, зіставлення українських і російських фразеологізмів;
- виписування із фразеологічного словника різних за складом і семантикою фразеологізмів;
- добір заголовків-фразеологізмів до творів і статей для стіннівок, використання фразеологізмів у власних текстах.

Отже, модернізація форм організації освітнього процесу у виші, що ґрунтується на використанні традиційних в оптимальному поєднанні з інноваційним сприяють підвищенню ефективності процесу формування лексичної і фразеологічної компетентностей майбутніх учителів класів, а також активізації механізмів професійного й особистісного саморозвитку та самореалізації.

Джерела та література

1. Греб М. Лінгводидактичні засади навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкової школи в умовах вищого навчального закладу. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 1–2 (141–142). С. 4–8.
2. Кондратюк С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до впровадження нового змісту державного стандарту початкової загальної освіти. *Наука і освіта*. 2014. № 3. С. 72–75.

Ангеліна Баховська – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Володимир Антонюк

ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Напрямок формування творчої діяльності – важлива умова гуманізації навчально-виховного процесу. Діє урядова програма виявлення і сприяння розвитку обдарованості дітей України. Проблему розвитку пізнавальної активності, її структуру розкривали в своїх працях Д. Б. Богоявленська, Г. С. Костюк, В. К. Котирло, О. М. Матюшкін та ін.; зв'язок пізнавальної активності з театралізованою діяльністю досліджували М. Матюшкін, С. В. Герасимов; залежність розвитку пізнавальної активності від спілкування з дорослими, однолітками, висвітлювали М. І. Лісіна, Д. Б. Годовікова.

В психологічному аспекті під творчістю слід розуміти процес створення, відкриття чого-небудь нового, раніше для цього конкретного суб'єкта невідомого [2].

Творча активність – якість особистості, сутність якої полягає у здатності і прагненні свідомо здійснювати ініціативні, новаторські дії у різних галузях людської діяльності.

Творчість як процес має певні етапи.

Перший – підготовчий період. Створення проблемної ситуації, постановка проблеми, її аналіз. Другий – процес вирішення проблеми. Результатом активності підсвідомих сил є третій період творчого процесу – інсайт (осаяння). Крім того, для підготовки осаяння важливим є стан спокою нервової системи. Четвертий період творчої роботи – упорядкування інтуїтивно отриманих результатів [1].

Щоб дитина виявляла творчу активність, слід насамперед з довірою поставитися до її природної схильності діяти на власний розсуд, сприймати життєві враження, покладаючись на власний досвід.

Саме включеність індивідуального досвіду дитини у процес пізнання робить його власне розвивальним, сприятливим для розкриття внутрішніх сутнісних сил.

Творча активність дошкільника має ніби два тісно пов'язані між собою, проте не тотожні джерела – навчально-виховні впливи людей, що оточують (насамперед дорослих), та особистий досвід, який вклю-

чає досвід індивідуальної взаємодії зі світом, а також результати попереднього навчання і виховання. Якщо перше джерело задає нормативну побудову навчальної діяльності як моделі суспільно вироблених форм пізнання, то друге несе у собі риси “відкритості” світу, цілісне (подекуди неусвідомлене) ставлення до навколишньої дійсності, відображення особистісно значущих для дошкільника аспектів життя, які не завжди істотні з точки зору дорослого.

Реалізація досвіду творчості передбачає створення різноманітних умов, що поєднують принципи індивідуальності і варіативності. Чим різноманітнішим буде середовище дошкільного закладу, тим легше буде дитині проявляти самостійність, критичність, творчу активність.

Загальні способи стимуляції творчої активності [1].

1. Забезпечення сприятливої атмосфери. Доброзичливість з боку дорослого, його відмова від оцінювань і критики на адресу дитини сприяють вільному виявленню дивергентного мислення.

2. Збагачення навколишнього середовища дитини найрізноманітнішими новими для неї предметами і стимулами з метою розвитку її допитливості.

3. Заохочення висловлювання оригінальних ідей.

4. Забезпечення можливостей для вправи і практики. Широке використання питань дивергентного типу щодо до найрізноманітніших галузей.

5. Використання особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблем.

6. Надання дітям можливості активно ставити запитання.

У театральному мистецтві творчість – це з’єднання і розкриття драматургом, режисером, художником, композитором і акторами художніх образів, об’єднаних єдиним задумом. У театралізованих іграх, дітям доводиться бути і художниками, і акторами, і режисерами, але результати їх діяльності не можна порівнювати з результатами роботи дорослих.

Творчість дітей носить характер відкриттів для себе. І в театральній ігровій діяльності ці відкриття пов’язані з досягненням авторського задуму, з додаванням свого відношення до явищ, що зображаються. Отже, творчість дітей є видимою в трьох аспектах – створення драматургічного матеріалу, виконання свого авторського задуму, оформлення свого спектаклю. Проте діяльність ця носить ігровий характер і тому не є раз і назавжди зафіксованою, імпровізаційність – характерна властивість всієї дитячої діяльності. Саме завдяки цій властивості театралізовано-ігрова діяльність є активним творчим процесом [3].

Старші дошкільники виявляють велику цікавість до театального мистецтва, що є передумовою розвитку творчих можливостей дитини. Разом з тим у дошкільників відсутній досвід сприйняття сценічного мистецтва, не сформована готовність до самостійної театралізованої діяльності. Лише небагато випускників дитячого саду мають достатній рівень уявлень про театр і ігрові уміння, що дозволяє їм організувати самостійну театралізовану діяльність.

Умови для прояву самостійності і творчості дошкільників в театралізованих іграх наступні [3]:

- 1) зміст ігор повинен відповідати інтересам і можливостям дітей;
- 2) педагогічний супровід будувати з урахуванням поступового наростання самостійності і творчості дитини;
- 3) театально-ігрове середовище повинне бути таким, що динамічно змінюється, а в її створенні беруть участь діти.

Педагогічний супровід тетралізованих ігор, направлений на збереження самостійності гри і пробудження ігрової творчості, бажання спільно придумувати сюжети, ролеві діалоги і елементи наочно-ігрового середовища. Педагог прагне збудити у дитини здібність до імпровізації, насиченню сюжетів оригінальними подіями, що поєднують реальні і фантастичні елементи.

Роботу над постановкою і кожен спектакль бажано фіксувати (стенди з фотографіями, виставки дитячих малюнків, відеозапис). Дуже цікаво порівнювати відеозаписи декількох спектаклів. У групі дитячого саду рекомендується організувати куточки для театралізованих ігор і спектаклів. У них відводиться місце для режисерських ігор з пальчиковим, настільним, стендовим театром, театром на рукавицях, театром кульок і кубиків.

Висновок. В основу формування творчої активності дошкільників покладено єдність емоційної сфери та сукупність естетичних і творчих уявлень, знань, умінь слухати, сприймати, оцінювати, смакувати, опановуючи власну творчість, які стають визначальною характеристикою їх гармонійного загального розвитку. Є всі підстави говорити про багатофункціональність театралізованої діяльності в старшому дошкільному віці й бачити як самоцінність її, так і прикладне значення. Самоцінність пов'язана із залученням дітей до різних видів театралізованої діяльності (драматизація, інсценування тощо) до театального мистецтва, різних його жанрів з формування театральної грамотності, ерудиції, творчих здібностей.

Джерела та література

1. Ваганова Н. А. Гуманістичні принципи розвитку творчої особистості дитини [дошкільного віку]. *Обдарована дитина: науково-практичний освітньо-популярний журнал для педагогів, батьків та дітей*. 2008. № 6. С. 7–8.
2. Кузьменко В. Своєрідність дитячої винахідливості як найвищого прояву творчих здібностей дитини дошкільного віку. *Обдарована дитина*. 2011. № 1. С. 5–8.
3. Фортунатова М. Театр етичних мініатюр, або Інноваційна технологія розвитку особистості дітей. *Вихователь-методист дошкіль. закл.: щомісяч. спеціаліз. журн*. 2013. № 12. С. 21–28.

Юлія Бондарук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор **Петро Гусак**

ВАРІАТИВНІСТЬ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Зростання вимог до професійної підготовки студентів – випускників ЗВО, вимагає здатності до ефективної діяльності та реалізації професійних завдань. Професійна компетентність як провідний чинник продуктивної діяльності формується під час навчання студента у ЗВО та розвивається у процесі його неперервної освіти. Саме від рівня сформованості професійної компетентності в умовах навчального закладу залежить ефективність використання здобутих знань, умінь та навичок у майбутній фаховій діяльності випускника.

На переконання Н. Стеценко, «професійна компетентність – це головний компонент підсистеми професіоналізму особистості, сфера професійних знань, коло питань, що вирішуються, система знань, що постійно розширюються і дозволяють виконувати професійну діяльність з високою ефективністю» [3, с. 185]. Ми погоджуємося з науковцем, зауважуючи, що комунікативна компетентність є одним з найбільш вагомих аспектів професійної компетентності фахівця будь-якого профілю. Глобалізаційні процеси у світі, розширення можливостей професійного росту та перспектив особистісного розвитку передбачають високий рівень фахової підготовки, сформованість комунікативної

компетентності як передумови налагодження продуктивної взаємодії у процесі спілкування з усіма суб'єктами діяльності. Актуальність означеної проблеми безсумнівна для майбутніх викладачів, оскільки від їхніх умінь та готовності будувати комунікативний процес безпосередньо залежить якість майбутньої професійної діяльності.

Мета даної статті – визначити поняття професійної комунікативної компетентності майбутнього викладача у сутнісній інтерпретації окресленої категорії та її структурних компонентів.

Комунікативна компетентність педагога є предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, проте досі немає єдиного визначення даного категорії, оскільки вчені дотримуються різних підходів до цієї проблеми. Варто зауважити, що більшість науковців вивчають комунікативну компетентність з позиції компетентнісного, діяльнісного, особистісного, системного підходів. Так, у дослідженні Н. Ашиток комунікативна компетентність педагога – це «здатність до ефективного спілкування у межах професійних обов'язків, що передбачає вміння обмінюватися інформацією, сприймати співрозмовника, усвідомлювати його потреби, розуміти його почуття і психологічні стани, досягати взаєморозуміння» [1, с. 11].

У роботі Н. Волкової комунікативну компетентність розглянуто як складову педагогічної компетентності та запропоновано таке визначення: «об'єктивне сприйняття партнерів по взаємодії, знаходження адекватного стилю й тону спілкування, урахування індивідуальних особливостей, вміння активно слухати, вільно володіти вербальними, невербальними, комп'ютерними засобами комунікації» [2, с. 488].

До сукупності комунікативних знань та умінь, які утворюють комунікативну компетентність фахівця, відносять знання норм і правил поведінки, високий рівень мовленнєвого розвитку, адекватне сприйняття невербальних засобів спілкування, здатність вступати в контакт з урахуванням вікових, статевих, соціокультурних особливостей, уміння переконувати співрозмовника у правомірності своєї думки, здатність правильно оцінювати партнера по спілкуванню як особистість, вибирати власну комунікативну стратегію, вміння викликати у співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості [3, с. 3].

Комунікативна компетентність викладача – інтегративна багатокомпонентна характеристика педагога. Беручи до уваги дослідження І. Зимньої щодо структури компетентності, більшість науковців виділяють її мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий та емоційно-вольовий аспекти [3, с. 4]. Н. Ашиток представляє струк-

туру комунікативної компетентності у вигляді моделі з такими складовими:

– мотиваційно-ціннісний компонент (готовність педагога до професійного розвитку, інтерес до інноваційної діяльності, прагнення до самореалізації та саморозвитку);

– когнітивний компонент (знання про сутність змісту комунікативної компетентності, її ролі у професійній діяльності, здатність вирішувати проблемні ситуації ефективно);

– операційно-діяльнісний компонент (застосування компетентності у стандартних і нестандартних ситуаціях, здатність до особистісно-орієнтованої взаємодії в освітньому процесі, вміння зберігати рівновагу, вирішувати конфлікти конструктивно, володіння ораторськими вміннями, грамотність різних видів мовлення, підбір оптимальних форм і методів самопрезентації, вміння будувати стратегію взаємодії, організувати спільну діяльність, прогнозувати результати ефективної інтеракції) [1, с. 12].

Процес формування професійної комунікативної компетентності викладача потрібно розробляти з урахуванням системного підходу, здатного реалізувати це завдання на усіх етапах підготовки фахівця. Доцільно виділити такі етапи формування комунікативної компетентності: діагностичний (з'ясування наявності комунікативних здібностей студентів, комунікативного потенціалу, актуальності компетенцій, які вони можуть здобути у ЗВО), теоретично-навчальний (засвоєння комунікативних знань під час вивчення різних дисциплін), практично-навчальний (формування комунікативних навичок та умінь, які дають змогу творчо застосовувати здобуті знання у професійній діяльності), контроль-рефлексивний (перевірка знань, аналіз набутої комунікативної компетентності, оцінка успішності проведеної роботи) [1, с. 12].

Отже, професійна комунікативна компетентність майбутнього викладача – складна інтегративна характеристика, яка потребує детального вивчення, покомпонентного аналізу, розробки механізмів формування в умовах навчання в магістратурі, що і складає перспективи подальшого дослідження.

Джерела та література

1. Ашиток Н. Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування. *Молодь і ринок*. № 6. 2015. С. 10–13.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. Київ: Академвидав, 2007. 616 с.

3. Стеценко Н. М. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць / редкол. В. В. Кузьменко та ін.* Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип. 29. С. 185–191.

Іванна Бочарова-Ятлук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **Олена Бєлкіна-Ковальчук**

ДІТИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН В УКРАЇНІ

В умовах сьогодення, за оцінкою різних джерел, від 200 тисяч до декількох мільйонів українських дітей мають одного чи обох батьків, що працюють за кордоном. Причини цілком зрозумілі: економічна та політична криза, в якій не перший рік перебуває наша держава, зниження рівня життя населення, дефіцит робочих місць та зростаючі бідність і безробіття змушують все більше українців вирушати в Росію, Польщу, Італію, Німеччину та інші країни шукати кращої долі.

Соціальні сироти або «євросироти» – так сьогодні називають дітей трудових мігрантів. Розширення таких категорій як «соціальні сироти», «діти вулиці» і «група ризику» є одним із негативних наслідків такого явища як заробітчанство. Цю категорію дітей можна віднести до «групи ризику», тому що саме вони часто опиняються в складних життєвих обставинах, стикаються із проблемами в навчанні, психічному розвитку, соціальній адаптації, взаєминах із дорослими й однолітками, соціалізації в цілому. Термін «євросироти» був запозичений у сусідньої Польщі: вже з падінням залізної завіси наприкінці 80-х тисячі людей з Польщі, Румунії, Болгарії, Латвії та Литви попрямували на Захід на пошуки роботи.

Після приєднання цих країн до Європейського Союзу в 2004 та 2007 роках цей тренд посилювався та проблема покинутих дітей трудових мігрантів перетворилася з національної на загальноєвропейську, яку тепер намагаються вирішувати на наднаціональному рівні.

Згідно з даними досліджень міжнародного правозахисного центру «Ла-Страда Україна», серед причин від'їзду за кордон трудові мігранти

називають бажання заробити гроші на навчання дітей (86 %), придбання або будівництво житла для родини (72 %), або просто забезпечення повсякденних потреб своїх нащадків (69 %) [3, с. 15].

Виїжджаючи із країни на заробітки, батьки (один чи обоє) залишають вдома дітей, тим самим позбавляючи їх постійної уваги та опіки. Сім'я є осередком первинної соціалізації дитини, чинником її розвитку, а тому відіграє провідне значення у формуванні особистості дитини, її фізичного та психологічного здоров'я, моделей спілкування з оточуючими, життєвих цінностей. Залишаючись без батьків, діти позбавляються повного батьківського виховання, уваги, що може призвести до суттєвих психологічних змін у їх поведінці. Тому проблема дітей трудових мігрантів заслуговує окремої уваги, оскільки веде до появи низки наслідків, які потребують розв'язання.

Трудова міграція у сімейній сфері стає однією з причин підвищення рівня розлучень. Тривале перебування одного з батьків за кордоном призводить до віддалення батьків один від одного, що веде до непорозумінь та погіршення стосунків. Це, в свою чергу, є причиною розпаду сімей, що в кінцевому рахунку позначається на вихованні та психоемоційному здоров'ї дитини [1].

З появою в сім'ї батьків-заробітчани змінюються умови життя членів сім'ї, зокрема дітей. Це напружує ситуацію у сім'ї, ускладнює процес соціалізації дитини й суттєво впливає на її поведінку у будь-якому віці. Поїздки на роботу за кордон змушують розлучатися з дітьми заради їх же благополуччя, жертвувати сімейними цінностями і кидати напризволяще їх розвиток і виховання. У той час, як батьки вирушають на заробітки, аби забезпечити дітям достойну освіту та майбутнє, самі діти не завжди цінують такі жертви та втілюють прагнення своїх батьків, ставлячись до них радше, як до «банкоматів».

Дорогі подарунки, якими батьки намагаються компенсувати відсутність батьківської уваги, відчуваючи свою провину перед дітьми, а також гроші, які вони переказують на ведення домогосподарства та особисті потреби, роблять їх більш матеріально забезпеченими порівняно з однолітками, що є фактором для виникнення непорозумінь.

Серед проблем, які постають перед дітьми заробітчани, науковці виділяють: проблеми психологічного характеру; проблеми дозвілля; проблеми з навчанням; проблеми знаходження спільної мови з оточенням (сварки з родичами, непорозуміння з друзями тощо); матеріальні проблеми [2].

В цілому, діти трудових мігрантів мають такі ж проблеми, як і їхні однолітки. Проте через відсутність батьків у них виникають додаткові труднощі: сум за батьками, пригнічений стан, відсутність підтримки, відчуття незахищеності, складність прийняття рішень, самотність, страх, надмірні намагання самоствердитися [4, с. 19].

Складною сімейною проблемою, яка переростає в соціальну, є виховання дітей трудових мігрантів, залишених в Україні, особливо у випадках тривалої відсутності обох батьків. Виникає необхідність здійснювати підтримку стосовно дітей з таких сімей не лише з боку близьких та рідних, але й, у першу чергу, з боку держави, соціальних служб, освітніх закладів, міської влади та правоохоронних органів, адже проблеми, які звичайна дитина вирішує в сім'ї через поради батьків, діти трудових мігрантів не завжди можуть розв'язати у своєму соціальному оточенні.

Проблема дітей трудових мігрантів на нормативно-правовому рівні відображена в Наказі Міністерства науки та освіти України «Про проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів» від 28 грудня 2006 року № 865, крім того, вона обговорювалося на засіданнях Верховної Ради України. Проте проблемою трудових мігрантів в більшій мірі займаються громадські організації – фонд Open Ukraine, Карітас, Ла-Страда Україна, Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національний університет «Львівська політехніка», які і надають мігрантам та їхнім сім'ям соціальні послуги [5].

На нашу думку, найправильнішим вирішенням цієї проблемної ситуації буде взаємозв'язок державних органів соціального захисту населення (обласних, районних, міських, сільських управлінь соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді) та недержавних громадських організацій, оскільки останні мають значний практичний досвід допомоги дітям трудових мігрантів.

Зважаючи на усі аспекти та тенденції трудової міграції існує об'єктивна необхідність вироблення перспективних напрямів удосконалення державної політики відповідно до потреб соціального захисту і підтримки неповнолітніх дітей, які залишаються в Україні на деякий час без батьківського догляду. Також є необхідність у розробці та впровадженні у практичну діяльність технологій соціальної, соціально-педагогічної і психологічної роботи соціальних працівників, психологів та педагогів, які безпосередньо працюють з дітьми трудових мігрантів,

зокрема щодо попередження й мінімізації наслідків розлучення з батьками.

Джерела та література

1. Гордієнко Н. В., Ізотова А. Ю. Соціально-педагогічні засади профілактики деформацій у соціалізації дітей з сімей трудових мігрантів. *Вісник Черкаського університету. Науковий журнал.* 2008. № 123. С. 50. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N123/N123p048-051.pdf
2. Ковальчук А. Психологічні наслідки трудової міграції для мігрантів та їхніх сімей. URL: http://vuzlib.com.ua/articles/book/12600Psikholog%D1%96chn%D1%96_nasl%D1%96dki_tru/1.html
3. Лизун І. Ф. Соціальні потреби дітей трудових мігрантів. *Педагогічний альманах.* 2011. № 11. С. 244–248.
4. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч.-метод. посіб. / В. Л. Андрєєнкова, Т. О. Дорошок, М. В. Євсюкова та ін.; за заг. ред. К. Б. Левченко. Київ: ФОП «Купріянова», 2007. 240 с.

Юлія Бурда – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Євгенія Дурманенко

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У період реформування освіти найбільш гострою є проблема підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів. З огляду на це волонтерська діяльність студентів у закладах вищої освіти є одним із важливих чинників професіоналізації майбутнього викладача вищої школи. А відтак досліджувана проблема є *актуальною* і своєчасною для її вирішення.

Проблема волонтерства не є новою. Вона досліджувалась ученими О. Безпалько, О. Брижоватою, Р. Вайнолою, М. Дейчаківським, З. Зайцевою, І. Зверєвою, Н. Заверико, Н. Корпач, А. Капською, Л. Коваль, С. Толстоуховою, І. Трубавіною, О. Яременко та ін. У наукових доробках учених розкривались сутність і зміст поняття волонтерства, принципи організації волонтерської діяльності, аналізувались зміст, форми і методи практичної підготовки майбутніх фахівців до продуктивної волонтерської роботи.

Волонтерство, як соціальний феномен, зауважує О. Кін, має стійкі традиції у вітчизняній історії. В Україні праця на користь суспільства

завжди була наявна, а її витoki і поширення нерозривно пов'язані з ментальністю народу, національним світосприйняттям [2].

У ході дослідження нами з'ясовано, що волонтерський рух в Україні зумовлений гуманізацією суспільного життя, соціальною активністю молоді, почуттям громадянськості та відповідальності, будучи закорієним у традиції безкорисливої допомоги нужденним, історично притаманній українській національній культурі, з кожним роком набуває усе більшої потужності, об'єднує усе більше громадян та залучає значні ресурси [1].

У Законі України від 21.06.2001 р. № 2558-III «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» законодавчо визначається термін «волонтерський рух» як добровільна, добродчинна, неприбуткова та вмотивована діяльність, яка має суспільно корисний характер, задекларовано, що підтримка і сприяння його розвитку є одним із основних напрямів державної політики у сфері соціальної роботи з дітьми та молоддю.

Постановою Кабінету Міністрів були визначено сутність волонтерської діяльності (добровільна неприбуткова діяльність фізичних осіб, спрямована на надання допомоги особам, що перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги), основоположні засади діяльності волонтерів (добровільність та добродчинність, законність, гуманність, відповідальність), напрями роботи (надання соціальних послуг громадянам, що перебувають у складних обставинах – інвалідність, втрата рухливої активності та надання соціальних послуг дітям та молоді, що перебувають у складній ситуації – інвалідність, хвороба, сирітство, безпритульність [2]).

У «Словнику-довіднику соціальної роботи» [4] базовими складовими волонтерської програми є три основні принципи: захист спільних інтересів своїх членів; вступ в організацію тільки за власним бажанням кожного; недержавна сутність організації. А волонтер (від лат. «voluntarius» – воля, бажання, від англ. «voluntary» – добровільний, доброволець, йти добровільно) – це особа, яка за власним бажанням допомагає іншим.

Аналізуючи проблему формування професійної майстерності майбутніх педагогів, доцільно звернути увагу на волонтерську діяльність студентів, що є однією з найбільш ефективних форм роботи з молоддю. Саме волонтерство слугує джерелом набуття громадянської освіти, дає людині можливість реалізувати себе у служінні суспільству. Велика кількість громадських організацій поєднує молодих людей, які на добровільних засадах беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі та надання допомоги іншим в їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції у суспільство тощо.

У контексті нашого дослідження актуальними є наукові доробки Н. Чепелевої стосовно професійного становлення майбутніх фахівців, формування їхньої професійної майстерності. Автор наголошує на тріаді «розуміння-інтерпретація-діалог», оскільки саме ці процеси «є підґрунтям ефективної професійної діяльності, ... і роблять теоретичні знання справді дієвими, забезпечують свідоме використання необхідних технік, а не бездумне маніпулювання засвоєними у процесі навчання професійними прийомами» [5, с. 272].

Для підготовки майбутніх педагогів важливою також є думка Н. Чепелевої, яка підкреслює, що для майбутніх фахівців великого значення набуває така професійна якість, як діалогізм, який включає у себе «безумовне прийняття іншого, вміння встановлювати ефективні контакти з людиною» [5]. Саме вміння вести конструктивний діалог, слухати і чути іншого, розуміти й ставити себе в ситуацію іншої людини (П. Лушин, Н. Пророк, Н. Чепелева) дають змогу педагогічному працівнику краще розуміти настрій, причино-наслідкові зв'язки, особливості людини, бачити її й сприймати як цілісний організм, а не набір певних ситуацій.

У контексті нашого дослідження конструктивним є визначення волонтерської діяльності, запропоноване І. Литвиненко. Так, автор волонтерську діяльність визначає як невичерпний позанавчальний додатковий ресурс, який допомагає:

- а) розвивати професіоналізацію особистості студента;
- б) поглибити інтерес до обраної професії;
- в) розвивати почуття професійної відповідальності;
- г) набувати практичний власний досвід співпереживання та рефлексувати його;
- д) досвід формування цінностей;
- е) свідомо робити якісне визначення своєї майбутньої сфери професійної діяльності, спираючись на свою індивідуальність;
- є) розвивати комунікативні здібності, вміти вести конструктивний діалог з різними людьми; розуміти соціальний сенс професії, підвищувати персональну пізнавальну активність, прагнення формувати якості, практичний досвід, необхідні у подальшій роботі, формувати психологічну готовність до самостійної практичної роботи після закінчення закладу вищої освіти [3].

Джерела та література

1. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу: дис... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2008. 247 с.

2. Кін О. М. Розвиток волонтерської діяльності студентської молоді України наприкінці ХХ століття. URL: <http://orcid.org/0000-0003-3070-196X>.
3. Литвиненко І. С. Роль волонтерства у професіоналізації особистості студентів-психологів в умовах ВНЗ. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>.
4. Словарь-справочник по социальной работе / [Под ред. Е. И. Холостовой]. Москва: Юрист, 2000. 424 с.
5. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. *Актуальні проблеми психології: наукові записи інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / За ред. академіка С. Д. Максименка. Київ, 1999. Вип. 19. 286 с.

*Людмила Бусько – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент Оксана Данилюк*

ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕМОКРАТИЧНОГО СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В Україні активно проходять реформи, зокрема, і в управлінні соціально-культурною сферою. Проте процес реформування потребує встановлення та відображення причинно-наслідкових зв'язків в управлінні сучасною школою.

У сучасних наукових дослідженнях приділяється велика увага питанням управління освітою (В. Бондар, Л. Ващенко, В. Вербицький, Л. Гаєвська, О. Гречаник, М. Дарманський, В. Єлисеєва, Г. Єльнікова, В. Кремень, Ю. Конаржеський, В. Кричевський, В. Луговий, Т. Лукіна, В. Маслов, О. Мелешко, С. Одайник, В. Пікельна та ін.).

Специфіка процесу управління сучасною школою виявляється в необхідності забезпечення не лише ефективного функціонування навчального закладу, а і забезпечення якісного розвитку в процесі реформування.

Управління закладами загальної середньої освіти – це складний динамічний процес, що передбачає правильний вибір мети і завдань функціонування навчального закладу, вивчення і глибокий аналіз досягнутого рівня навчально-виховної роботи, систему раціонального планування, організації діяльності учнівського та педагогічного колективу, вибір оптимальних шляхів для підвищення рівня навчання і

виховання, розвитку закладів загальної середньої освіти, здійснення ефективного контролю.

Від керівника значною мірою залежить якісне розв'язання фінансово-економічних, господарських питань, результат навчально-виховного процесу, психологічний клімат у колективі та імідж закладу взагалі. При цьому керівники все частіше відчують труднощі в постановці конкретних, реальних і досяжних цілей перед педагогічним колективом, у плануванні власної діяльності з урахуванням реального бюджету часу, в аналізуванні результатів власної діяльності та діяльності свої підопічних.

Стиль роботи керівника загальним середнім закладом є «еталоном» для підлеглих. Він відображає важливі сторони управлінської діяльності – особисту участь у виконанні посадових обов'язків щодо підвищення ефективності та якості роботи.

Використання конкретних структурних елементів стилю залежить від різноманітних соціальних та власне управлінських ситуацій. Для кожного із стилів управління характерний набір властивостей, що відображають їх суть.

Успішність вибору стилю вирішальною мірою залежить від того, як керівник враховує при цьому здатність і готовність підлеглих до виконання його рішень, традицій колективу, а також свої власні можливості, що обумовлюються рівнем освіти і стажем роботи, психологічними якостями.

Найбільш доцільним стилем керівництва є демократичний. Він створює найбільш сприятливу атмосферу в групі й активно залучає її членів до спільної діяльності; оптимально забезпечує потреби підлеглих, задовольняє їхнє прагнення до творчості, ефективний щодо встановлення найбільш сприятливих взаємин між керівником і групою.

Демократичний стиль керівництва характеризується особливим підходом керівництва до управління робочим процесом.

Керівник з демократичним (колегіальним) стилем приймає рішення самостійно і працює над їх реалізацією спільно з підлеглими, вважає за краще впливати на них за допомогою переконання, уникаючи адміністративних методів нав'язувати власну волю підлеглим, звертається до групової дискусії і стимулює їх активність при прийнятті рішень.

Керівник демократичного стилю у всій своїй діяльності спирається на громадські організації. Особисто займається тільки найбільш складними і важливими питаннями, надаючи підлеглим вирішувати всі інші. Він намагається частіше радитись з ними і прислуховується до думки колег, не підкреслює своєї переваги і розумно реагує на критику, не йде від відповідальності ні за власні рішення, ні за помилки виконавців, сміливо йде на виправданий ризик.

Демократичний стиль заохочує творчу активність підлеглих, сприяє створенню атмосфери взаємної довіри і співробітництва, в якій люди повною мірою усвідомлюють свою значущість і відповідальність у вирішенні завдань, що стоять перед колективом, дисципліна трансформується в самодисципліну.

Такий стиль успішно спрацьовує при: стабільному, усталеному колективі; високій кваліфікації працівників; наявності активних, ініціативних, нестандартно мислячих і діючих працівників (навіть і в невеликій кількості); не екстремальних виробничих умовах; можливості здійснення вагомих матеріальних витрат. Проте такого типу умови далеко не завжди є, та до того ж це саме ті умови, що роблять застосування демократичного стилю можливим.

Таким чином, управління навчальним закладом – це складний багатогранний процес, який залежить від особистісних якостей керівника, рівня професійної компетентності, наявного управлінського досвіду. Вибір стратегії управління впливає на стосунки в системі «керівник-підлеглі», психологічний клімат, рівень задоволеності працівниками своєю роботою. Оптимальним стилем керівництва є демократичний, який базується на принципах рівності, поваги і взаєморозуміння.

Подальшого дослідження потребує питання з'ясування організаційних умов формування демократичного стилю управління закладів загальної середньої освіти.

Джерела та література

1. Освіта для демократичного громадянства: посіб. для підготов. вчителів з питань освіти для демократ. громадянства та освіти з прав людини (вдосконалена версія – вересень 2007) / [Р. Голлоб, Е. Хаддлестон, П. Крапф та ін.]; пер. з англ. та адапт. Л. М. Ващенко; за ред. Е. Хаддлестона; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. Київ: НАДУ, 2009. 92 с.

*Мар'яна Вітковська – студентка факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Євгенія Дурманенко*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНСТРУКТИВНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Вибір професії є одним із головним чинників майбутньої успішної життєдіяльності людини. Саме від вибору майбутньої професії зале-

жити те, як людина почуватиме себе в суспільному житті, як буде реалізувати свій потенціал та чи отримає справжнє задоволення від своєї діяльності.

У науковій літературі існують різні підходи до визначення сутності й призначення професійного самовизначення. Так, І. Вдовенко визначає такі основні завдання професійного самовизначення:

1) формування установок на особисту активність та самопізнання як основу професійного самовизначення;

2) ознайомлення дітей зі світом професій, потребами ринку праці, правилами вибору професії;

3) забезпечення самопізнання та формування «Я-образу» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності;

4) формування у дітей вмінь зіставляти «Я-образ» із вимогами професії до особистості та потребами ринку праці, створення на цій основі професійний план і перевіряти його;

5) розвиток умінь аналізу різних видів професійної діяльності, враховуючи їх спорідненість за психологічними ознаками та схожістю вимог до людини;

6) створення умов для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;

7) забезпечення розвитку професійно важливих якостей;

8) формування мотивації та психологічну готовність до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність;

9) прищеплення загальнолюдських та загальнопрофесійних якостей [2, с. 48].

У свою чергу, Є. Павлютенко [1, с. 64] зазначає, що на вибір професії молодістю особистістю впливає *група таких чинників*: група дружніх відносин (друзі, товариші, знайомі, випускники школи); навчальні предмети; позакласна робота (шкільні гуртки, факультативи, індивідуальна робота, бесіди про професію); позашкільна робота (екскурсії, зустрічі з фахівцями, керівниками підприємств, відвідування днів відкритих дверей навчальних закладів); педагогічний колектив (класний керівник, учителі, соціальний педагог, психолог, адміністрація навчального закладу); сім'я та інші родичі; засоби масової комунікації (телебачення, радіо, книги, газети, Інтернет); суспільно-корисна та виробнича діяльність (дослідницька робота, робота в учнівських об'єднаннях, ремонтних бригадах тощо).

На думку Є. Клімова [1, с. 69], основними орієнтирами у виборі майбутньої професії старшокласниками ЗОШ є такі: позиція старших

членів сім'ї, які вважають, що несуть пряму відповідальність за благополуччя підлітка, і тому прагнуть нав'язати свою думку, позиція друзів і подруг, позиція вчителів, шкільних спеціалістів, особисті плани й уявлення про майбутню роботу, у тому числі й уявлення про передбачуваний рівень доходів, здібності, рівень вимог на суспільне визнання, інформованість.

Процес професійного самовизначення, як зауважує І. Кон, насправді має свій початок ще в дитинстві і поділяється на декілька етапів, тривалість яких варіюється залежно від соціальних умов і індивідуальних особливостей розвитку [3, с. 31]. *Перший етап* – дитяча гра, в ході якої дитина приймає на себе професійні ролі і «програє» окремі елементи пов'язаної з ними поведінки. *Другий етап* – підліткові фантазії, коли підліток бачить себе у мріях представником тієї чи іншої привабливої для нього професії. *Третій етап*, що охоплює підлітковий і більшу частину юнацького віку, це попередній вибір професії. Різні види діяльності аналізуються і оцінюються з точки зору інтересів підлітка («я люблю історичні романи, я стану істориком»), з точки зору схильностей («у мене гарні успіхи з математики, чому не зайнятися нею?»), з точки зору його системи цінностей («хочу багато заробляти»). *Четвертий етап* – практичне прийняття рішення, тобто власне вибір професії, що включає в себе два компоненти: 1) визначення рівня кваліфікації майбутньої діяльності, обсяг і тривалість навчання; 2) вибір конкретної освітньої програми з підготовки до обраної спеціальності.

У ході дослідження нами також з'ясовано, що вчені визначають такі структурні компоненти готовності учнів старших класів до професійного самовизначення: когнітивний, мотиваційний та практичний [5, с. 476]. Так, *когнітивний компонент* готовності до професійного самовизначення характеризується такими показниками: наявність знань щодо індивідуальних особливостей; інформованість про світ професій; інформованість щодо вимог, які ставить професія, що обирається, до індивідуальних характеристик людини. *Мотиваційний компонент* готовності передбачає сформованість позитивних мотивів ставлення до професії: моральних, соціальних, пізнавальних, творчих, наявність інтересу до професії. *Практичний компонент* (або практично-дійовий) передбачає наявність в учня вміння розробляти особистий професійний план та здійснювати заходи щодо його реалізації. Професійний план, являє собою певний розумовий, уявний образ майбутнього професійного шляху [6, с. 12]. До практичного компоненту готовності до вибору професії часто включають професійно важливі знання, уміння, професійно важливі якості особистості.

Конструктивним, на нашу думку, є підхід до аналізу компонентів готовності до професійного самовизначення, запропонований Т. Козак. Автор, поряд із вище вказаними, виділяє ще такі компоненти готовності до професійного самовизначення: *креативний, психологічний, самооціночний* [4, с. 92–94]. *Креативний компонент* готовності означає сформованість у старшокласників раціоналізаторського активно-перетворюючого ставлення до праці, потреби приймати участь в технічній творчості, раціоналізаторській і винахідницькій діяльності. *Психологічний компонент* готовності до професійного самовизначення включає в себе індивідуально-психологічні якості особистості, наявність яких є передумовою успішного оволодіння обраним видом трудової діяльності.

Самооціночний компонент готовності до професійного самовизначення визначає здатність співвіднесення учнями старших класів своїх індивідуальних особливостей і рівня підготовки з професійними вимогами даної професії.

Підсумовуючи вище сказане, нами зроблено висновок про те, що професійне самовизначення є невід’ємним компонентом особистісного самовизначення. Ці явища йдуть паралельною лінією впродовж всього людського життєвого шляху, і від того, як людина справляється з поставленими завданнями вибору на різних етапах свого життя, залежить успішність життя в цілому.

Професійне самовизначення – це складне структурне новоутворення взаємопов’язаних і поєднаних переконаннями морально-вольових якостей особистості, способів поведінки, знань про професії, практичні вміння і навички, сформовані відповідно до вимог суспільства й можливостей навчально-виховного процесу в школі.

Джерела та література

1. Василенко О. Орієнтири для вибору майбутньої професії випускниками загальноосвітніх шкіл в сучасних умовах. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 2. С. 62–71.
2. Вдовенко І. С. Професійне самовизначення учнів та їхнє професійне спрямування під час навчання в Щорському вищому професійному училищі лісового господарства. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 51. С. 46–51.
3. Доротюк В. І. Педагогічні умови професійного самовизначення старшокласників. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 4. С. 28–30.

4. Козак Т. Б. Професійне самовизначення школярів як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Прикарпатського національного університету*. Серія: Педагогіка. Івано-Франківськ: Плай, 2006. № 12. С. 87–94.
5. Мачуська І. М. Основні чинники професійного самовизначення старшокласників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. Вип. 17(1). С. 474–482.
6. Мачуський В. В. структурні компоненти та критерії оцінки готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. № 3. 2001. С. 10–14.

*Анна Вознюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Леся Мартіросян*

КОМП'ЮТЕРНО-ІГРОВА ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ВИД АДИТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Комп'ютерно-ігрова залежність – різновид психічної залежності, що розповсюджується в Україні протягом останніх двадцяти років. Досліджуючи явище комп'ютерно-ігрової залежності, Н. Бугайова пише, що у західній науковій літературі цей феномен одержав назву Internet Addiction Disorder (IAD) – «Інтернет-адиктивний розлад». За матеріалами закордонних досліджень, даний вид нехімічної адикції серед західних користувачів мережі в від 1 % до 5 % і сьогодні наближається до 10 % [1]. Адикція – нав'язлива залежність або потреба певного виду діяльності. Адикція у сучасному світі може приймати найрізноманітніші форми, мати різні причини. Деякі види залежностей є досить незвичними, однак позбутися від них буває так само важко, як і від звичайних. Доступність інтернет-послуг та збільшення користувачів ПК впливають на ступінь поширення комп'ютерно-ігрової залежності, як виду поведінкової адикції серед підлітків.

Сутність проблеми полягає в нездатності людей, особливо дітей та підлітків, захистити своє психічне здоров'я від стороннього впливу.

Підлітковий вік – це період формування цінностей, розширення соціальних контактів, а залежна дитина обмежує своє коло спілкування комп'ютером. У цей складний період діти мають звужене коло інте-

ресів, намагаються зануритися у віртуальний світ та втекти від реальності. Формування залежності, відхід від дійсності – все це, особливо в підлітковому віці, спричиняє дезадаптацію, зниження шкільної успішності, неможливість отримання мінімуму знань необхідних в майбутньому.

Проблему комп'ютерної залежності вивчали такі вчені як: Н. Бугайова, А. Войскунський, Р. Грановська, І. Гольдберг, М. Гріффітс, Е. Горлова, Т. Дуброва, Л. Єргієва, А. Єгоров, Н. Кузнєцова, О. Лисенко, Н. Левшунова, Дж. Мід, Я. Мызь, О. Макаренко, О. Постова, М. Потенця, М. Степанова, А. Тимофєєва, А. Ускова, С. Фадєєва, Р. Фольберг, О. Фрейдман, А. Чамберс, Г. Чайка, Т. Шибутані, К. Янг та інші.

Психологічні аспекти негативного впливу комп'ютерних ігор на дітей проаналізовано А. Тимофєєвою [3, с. 18–25]. Психолого-педагогічні аспекти комп'ютерної залежності підлітків вивчала С. Фадєєва [4, с. 23–25].

Зазначимо, що схильність до комп'ютерно-ігрової залежності є складним явищем, яке складається з багатьох чинників. Вони традиційно поділяються на:

- психологічні чинники: тип акцентуації характеру, привабливість відчуттів і переживань, які виникають, вироблення гедоністичних установок, страх завдати собі реальної шкоди, відсутність соціальних інтересів, прагнення до самоствердження;

- біологічні чинники: ступінь початкової толерантності, обтяжена спадковість, органічні ураження мозку, хронічні хвороби;

- соціальні чинники: доступність, мода, ступінь можливої відповідальності, вплив групи підлітків [2, с. 157].

Специфіку віртуальної комунікації, на думку А. Тимофєєвої, визначає низка психологічних особливостей віртуального середовища, такі як:

1. Анонімність – полягає у відсутності достовірної інформації про співрозмовника або в неповноті інформації про нього. Анонімність звільняє користувача від необхідності репрезентувати у процесі комунікації самого себе, тобто відповідати своєму реальному «Я», відкриваючи можливості для конструювання альтернативних самопрезентацій.

2. Фізична непередставленість. У поєднанні із анонімністю створює можливості для надання про себе недостовірної інформації та фантазування про особистість співрозмовника. Відтак зникає чимало бар'єрів

спілкування, зумовлених статтю, віком, соціальним статусом, зовнішністю, а також невербальною складовою комунікативної компетентності.

3. Своєрідність протікання процесів міжособистісного сприймання в умовах відсутності невербальної інформації.

4. Нерегламентованість поведінки. Полягає у відсутності чітких правил online-комунікації, що виражається в повній свободі встановлення й розриву контактів, стилю комунікації. Деякі користувачі репрезентують себе з іншого боку, аніж в умовах реальної соціальної ситуації, програють нереалізовані ролі, сценарії ненормативної поведінки.

5. Зниження психологічного й соціального ризику в процесі спілкування. З'являється внаслідок анонімності й безкарності та виявляється у вигляді розкутості та певної безвідповідальності учасників спілкування [3, с. 18–25].

Важливим є також зв'язок комп'ютерної залежності з депресією. Адже, для осіб з депресивними розладами, що характеризуються низькою самооцінкою та страхом бути відкинутим, дуже важливе прийняття інших, тому труднощі в міжособистісному спілкуванні вони можуть компенсувати завдяки віртуальній підтримці.

Досліджуючи комп'ютерно-ігрову залежність підлітків, варто зауважити, що дівчатка з високим рівнем тривожності або у конфлікті з батьками з більшою ймовірністю встановлювали близькі стосунки з іншими користувачами мережі. Це стосується й тих хлопців, у яких спостерігалися відсутність взаєморозуміння в родині або більше високий порівняно з іншими рівень тривожності. У підлітків із комп'ютерно-ігровою залежністю простежується дисгармонія функціонування емоційної сфери, що виявляється в нездатності до чіткої диференціації своїх почуттів, неможливості спонтанно відреагувати у комунікативних ситуаціях; тенденція до соціальної ізоляції.

Варто зауважити, що для більшості залежних притаманне переживання напруги, тривоги, розпачу, що виникає під час зіткнення людини з непереборними перешкодами (реальними або уявними) на шляху до досягнення значущих цілей, задоволення потреб.

Отже, вивчення явища комп'ютерно-ігрової залежності дозволяє зробити висновок, що це реально існуючий феномен, який проявляється у патологічній пристрасті людини до постійного проведення часу за комп'ютером з метою зміни свого психічного стану шляхом надмірної фіксації на певних видах комп'ютерних ігор. Як вид адитивної поведінки, комп'ютерно-ігрова залежність у дітей підліткового віку

характеризується позитивним емоційним відношенням до комп'ютерної гри, низьким самоконтролем, високою цільовою спрямованістю, позитивним рівнем батьківського відношення до комп'ютерних ігор та наданням переваги віртуальному спілкуванню в цілому.

Джерела та література

1. Бугайова Н. М. Інтернет-адикція як форма залежної поведінки. *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики*. Кривий Ріг: НМетАУ, 2006. Т. 3, Вип. VI. С. 339–342. URL: file:///C:/Users/%D0%90%D1%80%D1%82%D1%83%D1%80/Downloads/192-Article%20Text-796-1-10-20131122.pdf
2. Мартинюк Т. А. Теоретичні засади проблеми формування комп'ютерної залежності серед дітей та підлітків. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 122. С. 155–159.
3. Тимофеева А. Психологическое воздействие компьютерных игр: формирование зависимости, развитие агрессивности. *Сборник материалов круглого стола «Дети и Интернет»*. Челябинск, 2005. С. 18–25.
4. Фадеева С. В. Психолого – педагогические аспекты компьютерной зависимости подростков. *Воспитание школьников*. 2009. № 10. С. 23–25.

Ніна Гапонюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент **Олена Белкіна-Ковальчук**

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

В умовах сьогодення однією з умов успіху фахівців будь-якої галузі є вміння вести переговори, налагоджувати зв'язки з партнерами та здійснювати управління колективом. Особливо важливими ці вміння є для працівників соціальної сфери. Сучасні соціальні працівники повинні вміти спілкуватися із різними комунікативними партнерами, встановлювати довірливі стосунки зі своїми клієнтами, впливати на них за допомогою слова, інтонації, жесту. Через відсутність вміння вести діалог доволі часто виникають комунікативні конфлікти на міжособистісному, груповому й суспільному рівнях.

Саме тому ситуація, яка склалася сьогодні вимагає нових рішень у царині вищої школи, підвищення інтересу до специфіки соціальної роботи загалом і професійних якостей соціального працівника зокрема. Система професійної освіти орієнтується на розвиток кожної осо-

бистості в соціумі й оновлення багатьох сфер її життєдіяльності, у зв'язку з чим результати її функціонування залежать від ефективної реалізації такої якості професіоналізму, як комунікативна компетентність.

В даному аспекті актуальною є проблема професіоналізму майбутніх фахівців соціальної сфери, успішне розв'язання якої може бути забезпечене прийняттям відповідних указів, розробкою етичного кодексу, механізмів відбору спеціалістів, технологій і шляхів оптимізації процесу підготовки студентів до соціальної роботи, державного галузевого стандарту зі спеціальності «Соціальна робота» [1, с. 3].

Професійна компетентність співвідноситься зі здібностями, вміннями та знаннями, адекватними професійним завданням і достатніми для їх вирішення. Так, учені виділяють такі складові професійної компетентності: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; знання досвіду, наявного у даній галузі; вміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу; здатність критично оцінювати свою діяльність і вносити корективи у процес досягнення цілей (Є. Огарьова); особистісно-гуманні орієнтації, креативність, рефлексію, комунікативні вміння тощо [5, с. 304].

У контексті поглиблення розуміння поняття «комунікативні вміння» в педагогічних розвідках подаються різні тлумачення: вміння встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (Г. Данченко, С. Козак, С. Макаренко); володіння сукупністю певних умінь (Є. Головаха, Н. Паніна, Р. Парошина); знання норм і правил спілкування (А. Козлов, Т. Іванова) [1, с. 98–99]. Можна стверджувати, що комунікативна компетентність являє собою інтегруючі якості, які опосередковують професійну діяльність соціального працівника, спрямовану на розвиток та підтримку ефективної взаємодії з суб'єктами соціального процесу.

Успішність виконання професійних функцій соціальним працівником залежить від наявності й рівня його комунікативних умінь, оскільки вони слугують підґрунтям успішної реалізації технологій. Цілеспрямована робота зі створення соціально-педагогічних умов, спрямованих на забезпечення ефективного формування професійної комунікативної компетентності у студентів зумовлює відповідну процедуру підготовки, що передбачає координацію методів і технологій, які відповідають вимогам майбутньої спеціальності та сучасним підходам до професійної підготовки фахівців [4, с. 400].

Рівні професійної комунікативної компетенції визначаються ступенем вияву знань про правила слухання партнера; професійний служ-

бовий етикет; норми, правила тактики спілкування; правила користування невербальними засобами спілкування й умінь концентрувати і розподіляти увагу; володіти голосовими модуляціями; володіти технікою і логікою мовлення; правильно будувати публічні виступи з урахуванням аудиторії; аналізувати конфліктні та кризові ситуації й вирішувати їх завдяки професійним комунікативним умінням [2, с. 35–36].

Формування комунікативної компетентності відбувається поступово. У її становленні виділяють кілька етапів:

1. Рівень мовної правильності; забезпечується мовною освітою (правила користування мовою, її лексикою, граматичними формами; знання з історії літературної мови, з історії становлення галузевої термінології).

2. Рівень інтеріоризації, який засвідчує вміння реалізовувати себе у висловлюваннях відповідно до власного внутрішнього світу, уміння творити себе засобами мови і виражати свою особистість; забезпечується духовно-моральною культурою особистості, розумовою (логічною) культурою мовлення, комунікативністю і сценічністю.

3. Рівень насиченості – передбачає володіння багатством і різноманітністю мовних засобів. Мовець (соціальний працівник) вільно почувається у мовній стихії, має багатий лексикон.

4. Рівень адекватного вибору – характеризується вмінням говорити прицільно, на кожен мовну ситуацію відгукуватися точною мовною реакцією [3, с. 27–30].

Рівні комунікативної компетентності особистості співвідносні з основними комунікативними ознаками досконалого мовлення: правильність, точність, логічність, чистота, виразність, образність, доречність, етичність та естетичність. Реалізацією якостей мовлення, гармонійним поєднанням їх забезпечується індивідуальна і колективна культура спілкування учасників соціальної ситуації [3, с. 17].

Комунікативні можливості мови незмірно широкі, вони становлять основу культури мови загалом і професійної мови зокрема, культури мовлення соціального працівника. Рівень розвитку категорійно-мовленнєвого апарату аналізованої галузі наукових знань визначається рівнем освіченості соціального педагога, обсягом і стилістикою використання ним професійної мови.

Професійне, бездоганне мовлення передбачає погляд на мову як творчу практику індивідів, що, спілкуючись між собою, зберігають у ній соціокультурний досвід, збагачуючи його відповідно до надбань відповідної галузі. Таке мовлення є інтелігентним, утверджує етику поведінки, постійне самовдосконалення і самовияв. Концепція функції

мовлення (установки на контакт, взаєморозуміння, взаємоповагу) спрямована на утвердження манери ввічливої розмови, духовне оздоровлення учасників соціальної ситуації. Соціальне й індивідуальне у професійному мовленні нерозривні, у єдності особистого й громадського, естетичного й етичного, інтелектуального й морального ґрунтується концепція професійного мовлення соціального педагога [4, с. 400–401].

Ефективність формування професійної комунікативної компетентності соціальних працівників визначається співвідношенням професійної діяльності, спілкування особистості, що виявляється на рівнях інтелектуального, емоційного і діяльнісного вияву.

Отже, комунікативна компетентність є однією з головних у діяльності соціального працівника, так як сфера його роботи безпосередньо пов'язана з різноплановим спілкуванням, ефективність якого залежить від уміння спілкуватися.

Джерела та література

1. Годлевська Д. М. Комунікативні уміння як складова комунікативності особистості соціального працівника. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. Луганськ: «Альма-матер», 2004. № 2. С. 96–100.
2. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.
3. Михайлюк В. О. Українська мова професійного спілкування: навч. посіб. Київ: ВД «Професіонал», 2005. С. 15–30.
4. Москалюк О. І. Зміст і структура професійної спрямованості майбутніх педагогів: аналіз у контексті системного підходу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць*. Київ; Вінниця, 2006. Випуск 10. С. 398–403.
5. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: [навч. посіб.]. Київ: ВД «Професіонал», 2004. С. 304.

*Ольга Горобець – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Надія Корпач*

ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Демократичні перетворення в Україні обумовили глобальні зміни у філософії освіти, визначенні її мети, завдань та методів діяльності.

Сьогодні завдання навчальних закладів – виховання громадянина з високим рівнем громадянської свідомості, патріотизму, активності, поваги до прав і свобод демократичного суспільства.

Метою повної загальної середньої освіти, за Концепцією Нової Української школи, є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

Оскільки у школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості, суспільство покладає на школу виконання соціальної функції, а саме: введення дитини за допомогою навчання у розгалужену структуру соціальних ролей. Залучення учнів до участі в позакласній, позашкільній роботі сприяє набуттю ними соціального досвіду, в процесі якого відбувається соціалізація особистості, підготовка до виконання своєї ролі в суспільстві.

Як свідчить аналіз науково-методичної літератури, автором терміна «соціалізація» є американський соціолог Ф. Г. Гіддінгс, котрий у 1887 р. у книжці «Теорія соціалізації» вжив його в значенні, близькому до сучасного, – «розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя». Лише в середині ХХ ст. цей термін набув офіційного статусу теоретичного поняття. Представники біхевіоризму і небіхевіоризму (Б. Скінер, А. Бандура та ін.) трактують соціалізацію як процес соціального навчання. Представники школи символічного інтераціоналізму (Ч. Кулі, Дж. Мід) досліджують соціалізацію як результат соціальної взаємодії людей, а прихильники структурного функціоналізму (Т. Парсонс, Р. Мертон) вважають, що соціалізація – це процес рольового тренування [2].

Проблеми соціалізації особистості, у своїх працях, висвітлювали і сучасні дослідники: І. Зверєва, А. Капська, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, В. Петрович, Н. Корпач та ін. Враховуючи погляди дослідників, ми дотримуємося думки, що слід дотримуватися визначення соціалізації, як двостороннього процесу, що включає в себе, з однієї сторони, засвоєння індивідом соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з іншої сторони, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище.

О. В. Безпалько виокремлює різні види та фактори соціалізації (див. табл. 1):

Таблиця 1

Види та фактори соціалізації особистості

Види	Фактори
Стихійна	Мегафактори
Відносно спрямована	Макрофактори
Соціально контрольована	Мезофактори
	Мікрофактори

Стихійна соціалізація людини відбувається внаслідок впливу на особистість різноманітних спеціально не створених обставин суспільного життя.

Відносно спрямована соціалізація має на меті організацію в суспільстві певних економічних, законодавчих та інших передумов, які впливають на розвиток та життєвий шлях особистості.

Соціально-контрольована соціалізація – це процес спеціально організованої передачі соціального досвіду особистості та розвитку її потенційних можливостей, який відбувається в різних державних та недержавних організаціях.

Соціалізація – багатфакторний процес, на здійснення якого мають свій вплив соціально-психологічні та соціально-педагогічні механізми. (див. табл. 2).

Таблиця 2

Механізми соціалізації

Соціально-психологічні	Соціально-педагогічні
<i>Імпринтинг</i> – фіксування об'єктів впливу на рецепторном і підсвідомому рівнях	<i>Традиційний</i> – засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, які характерні для його родини і найближчого оточення
<i>Наслідування</i> – копіювання певних зразків поведінки	<i>Інституційний</i> – взаємодія людини з інститутами суспільства і різними організаціями
<i>Ідентифікація</i> – процес неусвідомлюваного ототожнення індивідом себе з іншою людиною, групою	<i>Стилізований</i> , діючий в рамках певної субкультури – комплексу морально-психологічних рис і поведінкових проявів
<i>Рефлексія</i> – внутрішній діалог, в якому людина розглядає, оцінює, приймає або відкидає ті чи інші цінності	<i>Міжособистісний</i> – взаємодія людини з суб'єктивно значущими для нього особами

У ранній юності на основі прагнення до автономії формується структура самосвідомості, яка дає змогу оцінювати свої здібності, особистісні якості та займатися самовдосконаленням. Посилення інтересу до своєї особистості у цей період є умовою цілеспрямованої самоосвіти та самовиховання. Для старшокласників провідним центром розвитку стає особистісне самовизначення, а центром життєвої ситуації, навколо якої починає обертатись уся їх діяльність та інтереси, вибір життєвого шляху.

Високого ступеня зрілості, диференціації та стабільності досягає моральна свідомість, яка характеризується переходом на конвенціональний рівень: старшокласники починають усвідомлювати морально-етичні проблеми, над якими задумуються дорослі, їх моральне самовизначення опосередковане не тільки процесами пізнання, а міжособистісними відносинами [1].

Діяльність соціального педагога в закладах освіти передбачає створення умов для успішної соціалізації та адаптації дитини, як процесу набуття нею соціальної компетентності, формування і ствердження її як особистості, входження в активне громадське життя. Соціальний педагог – ключова фігура в закладі освіти, яка покликана об'єднати зусилля родини, школи, громадськості, для надання допомоги дитині. Тому слід зазначити, що робота соціального педагога за будь-яким напрямом стає більш ефективною завдяки співпраці з психологом, педагогічним колективом, батьками, адміністрацією навчального закладу та спеціалістами з різних служб та установ. Така взаємодія дає змогу здійснювати інтегрований підхід щодо соціально-педагогічного супроводу учнівської молоді в сучасних умовах. Суть професійної діяльності шкільного соціального педагога полягає в тому, що він на відміну від учителя взаємодіє у своїй діяльності з підлітками упродовж їхнього розвитку та соціального становлення. Отже, практична діяльність сучасного соціального педагога полягає у здійсненні соціально-педагогічного супроводу навчального процесу, що включає в себе більше видів діяльності, і перш за все – захист прав дитини.

Старшокласники – це особлива соціально-демографічна група, яка знаходиться на порозі дорослого життя, де повинна буде реалізувати всі потреби особистості в соціумі. Надаючи допомогу підлітку соціальний педагог повинен визначити зону своєї компетентності. Соціальний педагог працює з труднощами дітей і дорослих, а саме допомагає самостійно долати труднощі, змінити щось у тій реальності, в якій вони виникають.

Отже, роль школи у процесі соціалізації не зводиться лише до передачі знань, умінь та навичок – вона здійснює вплив самим характером виховання, характером життєдіяльності дитини у школі, де старшокласник засвоює ціннісні орієнтації, моральні норми, навички спілкування, які мають забезпечити їй перехід до дорослого життя.

Джерела та література

1. Авраменко О. О. Соціалізація особистості як соціально-педагогічна проблема. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 5.
2. Галус О. М. Соціалізація особистості: сутність, концептуальні підходи у наукових теоріях, напрямках, школах. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 69–75.
3. Заверико Н. В. Особливості соціалізації підлітків і молоді в умовах сучасності. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2005. № 1. С. 30–35.
4. Корпач Н. І. Формування громадянської позиції підлітків в процесі соціалізації в дитячих громадських організаціях. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наук. пр. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Вип. 5. (Ч.1). С. 298–302.
5. Сухіх Л. О., Толстенко Є. М. Становлення особистості та її соціалізація. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Філософія. 2013. Вип. 41(2). С. 3–16.

Марія Городенець – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Тетяна Здіховська – кандидат філологічних наук, доцент, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

З 1 вересня 2017 року в Україні розпочали роботу 100 пілотних шкіл за проектом нового Державного стандарту початкової загальної освіти, що забезпечує реалізацію Концепції «Нової української школи». У лютому 2018 року Державний стандарт початкової освіти затверджено постановою Кабінету Міністрів України. Стандарт передбачає одне з найголовніших завдань початкової освіти – усебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливо-

стей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності творчості та допитливості [4]. Цей Стандарт уводить інтегроване навчання в початковій школі. Оскільки дитина в ранньому віці сприймає світ цілісно, а не предметно, то навчання в початковій школі буде інтегрованим – предмети об'єднуюватимуться довкола цікавих для дитини тем чи проблем. Запропоновано інтегрувати сім освітніх галузей у курс «Я досліджую світ», а саме: мовно-літературну, математичну, природничу, технологічну, інформативну, соціальну й здоров'язбережувальну, громадянську та історичну.

На сьогодні проблема інтегрованого навчання актуальна, оскільки таке навчання є обов'язковим у Новій українській школі. Проте варто розуміти, що інтеграція предметів не є чимось новим чи експериментальним.

На важливості інтеграції навчального змісту неодноразово наголошували прогресивні педагоги всіх часів. Спроби здійснити інтеграцію ми знаходимо ще в Аристотеля, Демокріта, Піфагора, Платона та інших античних філософів. В епоху Відродження вчені говорили про важливість формування у школярів цілісних уявлень про взаємозв'язок природних явищ.

Концепція інтеграції освіти була запропонована Я. А. Коменським, який уважав, що для формування цілісної системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами. «Усе, що перебуває у взаємозв'язку, має вивчатися в такому ж зв'язку» [2].

Дидактичні особливості інтеграції змісту навчання досліджували В. Ільченко, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Чекіна, О. Біляєв, Т. Донченко, Ю. Колягін, В. Тименко, Н. Светловська, Л. Варзацька та інші.

Зазначмо, що інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи [3]. Звідси випливає, що інтегроване навчання – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни.

Інтегроване навчання – навчання, коли вчителі заохочують учнів робити зв'язок між дисциплінами й спиратися на знання та навички з кількох предметних областей. Це об'єднання в ціле компонентів об'єктів навчання, що є необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого уможлиблюється створення в учнів цілісного уявлення про

об'єкт, що вивчається, формується компетентність на міжпредметному рівні [3]. Враховуючи те, що учень не може довго сприймати одноманітну інформацію, поєднання на уроці навчальних предметів забезпечує активізацію пізнавальної діяльності дітей, стимулює інтерес до навчання, показує взаємозв'язок навчальних дисциплін, зв'язок із життям. Оскільки вчителі початкових класів є багатопредметниками, то їм під силу втілити в реальність інтегроване навчання.

Зупинимось детальніше на змісті інтегрованих уроків. Вони можуть будуватися в межах одного навчального предмета (внутрішньо-предметна інтеграція) і на основі інтегрованого змісту кількох дисциплін (міжпредметна інтеграція).

Інтегрований урок об'єднує блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище різнобічно, досягати цілісності знань. Такий урок спрямований на розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах [1].

Виокремлено таку мету інтегрованих уроків: створення передумов для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища; формування системного мислення; позитивно емоційного ставлення до пізнання; творчих пізнавальних здібностей учнів; формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їхньої пізнавальної діяльності; підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в колективі учнів; виявлення здібностей учнів та їх особливостей; формування навичок самостійної роботи школярів із додатковою довідковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами; підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається; ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання; формування особистості, здатної розв'язувати складні життєві проблеми [1].

Під час підготовки й проведення інтегрованих уроків використовують різноманітні навчальні технології: проектні, інтерактивні, евристичні, комп'ютерні, технології розвитку критичного мислення, пошуку, проблемного навчання тощо. Учителеві відводиться нова роль – він переходить від посередництва й передачі абстрактних знань учням до позиції консультанта, координатора, який підтримує їх у досягненні певних результатів освітньої та практичної діяльності. Головне завдання впродовж підготовки й проведення інтегрованого уроку – опану-

вати технологію співтворчості вчителя й учнів. До уроків готується не тільки вчитель, а й учні. Інтегровані уроки – це взаємна творчість учителя та учнів.

Отже, інтегровані уроки – необхідна умова сучасного навчального процесу. Змістовні та цілеспрямовані інтегровані уроки вносять новизну, оригінальність, сприяють формуванню цілісної картини світу, дозволяють систематизувати знання. Інтеграційні процеси в освіті різноманітні, але мета їхня одна: розвинена, креативна особистість, яка здатна до творчого пошуку.

Джерела та література

1. Ілляш С. Інтегрований підхід до навчання у початковій школі, його педагогічна цінність. URL: <http://drohobych.net/youngsc/AQGS/20136-2/pedagogy/57-65.pdf>
2. Коменский Я. А. Великая дидактика: [избр.пед.соч.]. Москва,1995.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
4. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. Київ:ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.

Ірина Гребельна – магістр Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки **Валентина Сергеева**

ЗАВДАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ СЕРЕД ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Згідно пріоритетів і стратегічних спрямувань сучасної освіти перед усім педагогічним загалом поставлено стратегічну мету – пошук шляхів удосконалення процесу збереження, зміцнення та формування здоров'я юного покоління в цілому і кожної особистості зокрема. Саме тому першочерговим завданням дошкільної ланки є така організація освітнього процесу, за якої міцне здоров'я, крім особистісної цінності, має стати для дитини однією з провідних потреб не лише в дошкільний період, а й упродовж усього життя.

У сучасних дослідженнях, присвячених концептуальним змінам освітнього середовища (А. М. Богуш, Г. В. Беленька, Н. В. Гавриш, Е. С. Вільчковський, С. Ф. Русова, Н. Ф. Денисенко, О. Д. Дубогай,

О. Л. Кононко, Т. І. Поніманська та ін.), значна увага звертається на організацію навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу, а особливо оздоровчого і розвивального аспекту фізичного виховання.

Метою публікації є аналіз завдань фізкультурно-оздоровчої роботи в старших групах дошкільного навчального закладу.

У наш час категорія здоров'я набула особливої актуальності, трансформувавшись у глобальну проблему існування людської цивілізації, зумовивши перегляд ставлення населення до власного здоров'я та впровадження у життя оздоровчої ідеології.

Відповідно до Законів України «Про дошкільну освіту», «Про фізичну культуру» одним із пріоритетних напрямків освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах залишається фізичне виховання дітей. Воно спрямовується на охорону та зміцнення здоров'я, підвищення спритності й захисних сил дитячого організму, поліпшення його працездатності, своєчасне формування у малюків життєво важливих рухових вмінь та навичок, розвитку фізичних якостей і забезпечення належного рівня фізичної підготовленості й фізичної культури взагалі, на виховання стійкого інтересу до рухової активності, вироблення звички до здорового способу життя.

Однак, організація роботи з фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах потребує вдосконалення. Про це свідчить наявність значної кількості дітей з дисгармонійним фізичним розвитком, а також із недостатнім розвитком основних рухів та фізичних якостей. Фіксується досить високий відсоток дітей, які часто хворіють на респіраторні інфекції та мають хронічні недуги.

Щоб усунути ці недоліки, слід приділити основну увагу організації фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах, де було б передбачено правильну побудову та активізацію рухового режиму, надання йому оздоровчого спрямування, дієвого медико-педагогічного контролю і своєчасної лікувально-профілактичної роботи.

У Базовому компоненті дошкільної освіти щодо збереження здоров'я та фізичного розвитку дітей дошкільного віку зазначено такі результати освітньої роботи: 1. дитина усвідомлює цінність здоров'я, його значення для повноцінної життєдіяльності; 2. володіє елементарними знаннями про основні чинники збереження здоров'я; 3. розуміє значення для зміцнення здоров'я і запобігання захворюванням загартування, щоденної ранкової гімнастики, плавання, масажу, фізіотерапії, правильного харчування, безпечної поведінки, гігієни тіла; 4. дотримується правил здоров'язбережувальної поведінки; 5. бере участь в оздоровчих та

фізкультурно-розвивальних заходах, виявляє позитивне ставлення до національних та сімейних оздоровчих традицій; 6. знає про вплив основних природних чинників на стан здоров'я організму; 7. володіє найпростішими навичками загартування, виявляє інтерес до процедур загартування [1, с. 9].

Відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти України завдання щодо фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками реалізуються за допомогою чинних програм навчання і виховання дітей дошкільного віку, якими є: «Впевнений старт» (для дітей старшого дошкільного віку), «Українське дошкілля», а також оновлена програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» (2012 р.) та нова редакція програми «Я у Світі» (2014 р.). Зміст програм передбачає поступове урізноманітнення форм роботи та заходів оздоровчо-профілактичного спрямування [2; 3].

Згідно чинних програм основними освітніми завданнями щодо фізкультурно-оздоровчої роботи дітей старшого дошкільного віку є наступні:

- сприяти формуванню у дітей потреби в щоденному виконанні ранкової та гігієнічної гімнастики (тривалість 8–12 хв.);
- розвивати уміння чітко виконувати загальнорозвивальні вправи з різних видів положень в заданому темпі;
- проводити щоденні заняття з фізичної культури тривалістю 30–40 хв. (у фізкультурній залі та свіжому повітрі);
- заохочувати до самостійних і організованих ігор в природних умовах, виконання фізичних вправ під час прогулянки (тривалість 45–60 хв.), рухливих ігор та ігор спортивного характеру;
- залучати дітей до підготовки фізкультурних свят, спортивних розваг, командних змагань, днів здоров'я;
- спонукати до проявів витривалості, вправності, наполегливості, винахідливості, співчуття, взаємодопомоги;
- розвивати уявлення про ознаки здоров'я і хвороби та шляхи їх запобігання; доводити, що довготривале життя потребує уваги людини до свого здоров'я; розповідати, що джерелом зміцнення здоров'я і запобігання хворобам є здоровий спосіб життя та безпечна поведінка в довкіллі;
- знайомити з помічниками і друзями здоров'я – природними і соціальними чинниками, які допомагають (міцний сон, свіже повітря, раціональне харчування, особиста гігієна, фізичні вправи), а які можуть нашкодити здоров'ю (неправильне харчування, тривале сидіння перед телевізором, комп'ютером, шкідливі звички, недотримання розпорядку дня тощо).

Всі програми виховання і навчання дітей дошкільного віку спрямовані на пошук шляхів розв'язання актуальної проблеми формування, зміцнення та охорони здоров'я вихованців через організацію рухової активності та використання різних методів та форм фізкультурно-оздоровчої роботи. Оновлена програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» удосконалює попередні розробки та орієнтує педагогів на систематичне проведення різних форм фізкультурно-оздоровчої роботи – цікавих і корисних дітям – задля збереження та зміцнення їхнього здоров'я. Нова редакція Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (2014 р.) також засвідчує пріоритети удосконалення та розширення завдань фізичного виховання дошкільників. Її зміст спрямований на природний розвиток дитини та збереження її фізичного й психічного здоров'я.

Отже, у дошкільних навчальних закладах має забезпечуватися охорона та зміцнення здоров'я вихованців, розвиток у них фізичних якостей, належний рівень їхньої фізичної підготовленості, що і є основними завданнями фізкультурно-оздоровчої роботи серед дітей старшого дошкільного віку.

Джерела та література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Богущ. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Дитина: програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.
3. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2-х ч. Ч. II. Від трьох до шести [семи] років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 452 с.

*Вікторія Грицюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Тетяна Мартинюк*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА НОМОФОБІЇ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Масштабне та динамічне проникнення інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери життєдіяльності людини значною мірою відображається на її соціальному самопочутті й орієнтаціях. Особливої

популярності набули засоби мобільного зв'язку, які стали центральним предметом у житті дітей, залишивши позаду навіть комп'ютери, MP3 плеєри і телевізори. Мобільний телефон стає для дітей, особливо підліткового віку, джерелом розваг та дає відчуття себе «супергероями», підвищує рівень адреналіну. У той же час підліток стає залежним від гаджетів й більше не може без них обходитися. Його настрій безпосередньо залежить від мобільних пристроїв. Без них він більше не може повноцінно насолоджуватися реальним життям. Будучи позбавленими свого мобільного, підліток переживає фізичні симптоми стресу, синдрому відміни і тривожності, що породжують мобільну залежність – номофобію.

Серед науковців, які працюють над проблемою мобільної залежності, можна виокремити таких, як Є. Бережковська, яка піднімає проблему про мобільну залежність; В. Девісілов, який розглядає безпечність мобільних телефонів; О. Корягина, яка досліджувала проблеми мобільної залежності та їх виникнення, Ю. Кувшинов, який вивчав особливості впливу мобільних телефонів на фізичне і психічне здоров'я та інші.

Оскільки явище «номофобії» набирає все більше обертів, необхідно визначити реальний рівень залежності підлітків від мобільних телефонів для того, щоб сформувати безпечну поведінку щодо них. З цією метою, нами було проведено емпіричне дослідження у якому брали участь 24 учня 7 класу. У якості інструментарію дослідження було використано розроблену нами анкету та тест.

Нами було з'ясовано, що всі діти мають мобільні телефони. Перед анкетуванням було поставлене питання чи має хтось телефон на кнопках. Всі діти повідомили, що у них лише смартфони, а телефони на кнопках це «минулий вік». Дівчата, переважно, використовують їх для спілкування з близькими та друзями через соціальні мережі. Хлопці використовують мобільні для різноманітних мобільних ігор та додатків. Більша половина респондентів відповіли, що, при втраті свого смартфона, будуть відчувати дискомфорт, менша половина – будуть нервувати. Варто зауважити, що майже всі діти зазначили, що не змогли б відмовитися від використання мобільного телефону.

Наступним аспектом діагностики був рівень залежності підлітків від їх смартфонів. В процесі дослідження отримали наступні результати: до високого рівня залежності відносяться 4 % дітей (1 учень), до середнього рівня – саме 83 % (20 учнів), до низького рівня – 13 % класу (3 учня).

Відповідно до отриманих результатів, ми дійшли висновку, що переважна більшість учнів використовують всі доступні функції мобільного телефону. З його допомогою, вони завжди в курсі всіх актуальних подій, постійно «на зв'язку». Мобільний телефон став для них невід'ємною частиною життя, а його відсутність породжує дискомфорт, хоча не критичний його рівень. Тобто, якщо випадково учень залишив телефон вдома, то цілий день в школі він буде спокійно себе поводити, без надмірних хвилювань. Але, згадавши, перед виходом з дому, що забув взяти телефон обов'язково повернеться за ним. Як бачимо підлітки живуть в реальному світі, але така прив'язаність до мобільного пристрою дещо насторожує, оскільки все ж призводить до тривожності.

Оцінюючи рівень «номофобії» підлітків, нами було розроблено програму первинної соціально-педагогічної профілактичної роботи. В якій виділили основні принципи профілактичної роботи, а саме: принцип компетентності, принцип самоактуалізації, принцип випередження виховного впливу, принцип взаємодії, принцип індивідуальності, принцип творчості, принцип довіри, принцип орієнтації на культурні цінності та принцип успіху. Окрім традиційних форм роботи, ми виділили сучасні інтерактивні форми, такі як інтерактивна вистава, змагання команд КВН, ігрова програма, ток-шоу, флеш-моб – це ефективні форми роботи щодо попередження виникнення номофообії, які передбачають включення учасників в профілактичний процес, що допомагає їм приміряти на себе ролі, відчутти на собі негативні наслідки мобільної залежності. Запропонували тематику профілактичних робіт в початково-виховних закладах, а саме: ток-шоу «Безпечний мобільний інтернет та соціальні мережі», інтерактивна вистава «Коли смартфон прилип до вуха», флеш-моб «Номофобія наближається!» тощо.

Були розроблені рекомендації щодо уникнення залежності від мобільного телефону, які допоможуть дітям підліткового віку регламентувати свій час використання даного пристрою, раціонально використовувати його можливості та більше часу приділяти безпосередньому спілкуванню з батьками, друзями та ровесниками.

Мобільні телефони займають важливе місце в житті підлітка, тому повне обмеження його використання буде неможливим та і не потрібним у сучасному світі глобальних комунікацій. Відповідно до цього, ми виділили безпечні мобільні додатки та ігри, які дають змогу отримувати дітьми підліткового віку нових знань та вмінь, реалізовувати свої бажання та потреби і до того ж користю проводити свій вільний час.

Джерела та література

1. Вигівська В. М., Гуріна З. В. Проблема залежності від мобільного телефону у підлітків. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1 (40). С. 196–199.
2. Вильчинская Д. С. Медиакультура – особый тип культуры информационного общества. *Образование в XXI веке: материалы X Республиканской научно-практической конференции молодых ученых и студентов БНТУ (70-й студенческой научно-практической конференции БНТУ)*, 15–16 мая 2014 года. В 2 ч. Ч. 1 / ред. кол. С.А. Иващенко [и др.]. Минск: БНТУ, 2010. С. 11–13.
3. Зборовська Т. Е. Вплив мобільного зв'язку на індивідуальне та суспільне здоров'я. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту*. Економічні науки. 2010. Вип. 4. С. 362–366.
4. Кабешева А. О. Психологічний вплив засобів мобільного зв'язку на емоційно-комунікативну сферу студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2015. 203 с.
5. Кувшинов Ю. А. Влияние компьютера и сотового телефона на физическое и психическое здоровье студентов. *Современные проблемы науки и образования*. 2011. № 6. URL: www.science-education.ru/100-4986.
6. Мателега М. М., Азізов С. С. Психологічні особливості залежності як девіантної поведінки особистості. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2015. Вип. 7. С. 146–160.

*Ірина Давидчук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Георгій Гац*

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

Останні роки характеризуються значним збільшенням наукових пошуків у дослідженні різних аспектів фізичного виховання дітей дошкільного віку та випуску відповідної методичної літератури: з навчання дітей вправ та ігор спортивного характеру (Т. І. Осокіна, С. Ф. Цвек, Ю. О. Короп, О. І. Курок), впливу фізичних вправ та рухливих ігор на виховання позитивних моральних та вольових якостей у дітей (Е. Ю. Яницька, Н. А. Кіт), застосування ігрового методу в навчанні дітей фізичних вправ (О. Л. Богініч, Г. В. Біленька, А. Я. Волочинський).

Фізичне виховання – це організований педагогічний процес, спрямований на морфологічне і функціональне удосконалення організму

людини, формування і поліпшення її основних життєво важливих рухових вмінь, навичок і пов'язаних з ними знань. Фізичне виховання в дитячому садку як цілеспрямований педагогічний процес здійснюється всією системою організаційних форм, які передбачено програмою (щоденні заняття фізкультурою, ранкова гімнастика, рухливі ігри та ін. [3, с. 122]).

Основою розвитку найважливіших систем організму в перші роки життя є фізичне виховання, а рухливі ігри – один із найважливіших засобів фізичного виховання дітей.

Гра викликає в дітей відчуття задоволення, привчає до узгоджених дій, виховує почуття товариськості, вчить приймати самостійні рішення, розвиває спритність, швидкість, витривалість. Активні дії гравців виражаються в різноманітних рухах (біг, стрибки, метання, хода, лазіння), це й визначило їх назву – рухливі ігри (В. Г. Фролов та Г. П. Юрко та доводять у своїх працях Е. С. Вільчковський та О. Г. Курок).

Джерелом змісту ігрової діяльності дитини є її умови життя. Саме цим ми можемо пояснити те, що характер дитячих ігор змінюється. Багато в чому діти черпають зміст ігор із роботи й побуту людей, які поряд.

Гра витікає з безпосередніх інтересів і потреб дитини. Вона починає грати, наслідуючи те, що її приваблює. Спочатку наслідує матір та оточуючих людей, а зі збагаченням досвіду ігри ускладнюються, й дитина починає гратися не тільки в те, що вона безпосередньо спостерігає, а й розігрує події, про які чула, читала тощо.

Гра поступово привчає людину до тих фізичних і психічних зусиль, які необхідні в подальшому житті та роботі. Недаремно П. Ф. Лесгафт стверджував, що «між розумовим та фізичним розвитком існує тісний зв'язок... розумовий зріст та розвиток вимагають розвитку фізичного» [2, с. 22]. У процесі гри розширюються функціональні можливості організму, розвиваються координаційні здібності, окомір та інші якості, що позитивно впливає на оволодіння трудовими діями. Таким чином, якщо фізичне виховання й рухова гра є необхідною основою праці, то праця в свою чергу також впливає на фізичний розвиток дитини.

Період від народження дитини до вступу до школи – найбільш відповідальний етап розвитку організму й один із найважливіших у становленні особистості людини. Знання особливостей росту та розвитку дітей різних вікових груп необхідно, щоб правильно здійснювати фізичне виховання малюків, спостерігати за їхнім психічним станом та

фізичним розвитком. Прагнення дитини взяти участь у діяльності оточуючих її людей обмежене через недостатній розвиток фізичних якостей та життєвий досвід. Внаслідок цього залучення її до практичної діяльності реалізується у формі гри, яка має значення не тільки як засобу фізичного, а й розумового, морального та естетичного виховання.

Не випадково П. Ф. Лесгафт писав, що гра є вправа, яка готує дитину до життя. Ігри, за його словами, складають найвигідніше заняття для дитини, яке пов'язане до того ж із «підвищеним почуттям задоволення» [2, с. 23].

Отже, можна сказати, що рухливі ігри в аспекті виховання не оцінені для дітей дошкільного віку, й тому вони мають бути невід'ємною частиною загального рухового режиму. Ігрова діяльність повинна носити комплексний характер і будуватися на поєднанні різних рухових дій. Раптові зміни ситуацій по ходу гри зобов'язують дитину вирішувати рухові завдання в найкоротші терміни та з повною мобілізацією рухових здібностей.

Яскраво виражена емоційність ігрових дій дозволяє дітям із великим задоволенням виконувати вправи впродовж тривалішого проміжку часу, що посилює їхній вплив на організм, сприяє розвитку витривалості та призводить до динамічності рухових навичок. Чим більшу кількість різноманітних рухів опанує дитина на ранніх етапах свого життя, тим ширші можливості для розвитку різних психічних процесів, тим більш повноцінно здійснюється розвиток особистості.

Підбір рухливих ігор повинен здійснюватися ретельно і враховувати фізичні, фізіологічні, психічні особливості розвитку дитини. Зважаючи на все вищесказане, можна зробити висновок – якщо період розвитку дитини, починаючи від народження та до досягнення нею молодшого шкільного віку, буде упущений у плані грамотного фізичного виховання з урахуванням віку дитини, то надалі надолужити час, усунути допущені помилки буде надзвичайно складно.

Джерела та література

1. Вільчковський Є. С. Куро О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 428 с.
2. Волкова С. С., Віндюк О. В. Фізичне виховання дітей 5-7 років у спортивно-оздоровчих установах Сполучених Штатів Америки. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. №1. С.21–23.

Вікторія Денисюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Євгенія Дурманенко

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Важливим фактором формування конкурентоздатного спеціаліста є розвиток особистісних якостей, які забезпечують достатній рівень професійної компетентності та підвищують внутрішній потенціал особистості. Лідерство необхідно розглядати як обов'язкову складову в досягненні професійної компетентності, без якої неможлива повноцінна самореалізація особистості. З огляду на це проблема формування лідерських якостей у майбутніх фахівців є надзвичайно *актуальною і своєчасною*.

У педагогічних працях активно досліджується проблема розвитку лідерських якостей у респондентів різного віку: у дітей (М. Вікуліна, І. Пескова, О. Уманський), зокрема, школярів (Д. Алфімов, Т. Вежевич, Н. Сушик, О. Хмизова), старшокласників (О. Косенчук, Г. Старкова, В. Ягоднікова) та підлітків (В. Сбитнева, Т. Хацкевич).

У системі вищої освіти проблемами розвитку лідерських якостей займаються З. Гапонюк, О. Зоріна, К. Ємелін, Кайдалова, О. Кін, Л. Конішева, Н. Шафеева, Л. Шигапова (у студентів загалом); Н. Мароховська, К. Кіба, О. Крупський, Н. Семенченко, Г. Тітова, Г. Угляниця (у майбутніх педагогів); Р. В. Сопівник (у майбутніх фахівців агропромислової галузі), Т. Гура (у майбутніх інженерів), А. Пільганчук, В. Кузьменко (у майбутніх психологів), О. Долгопол (у молодших спеціалістів з ресторанного бізнесу), О. Ашихмін, О. Кокун, Е. Лук'янчиків, О. Маковський, Ю. Щедрін (у системі вищої військової освіти); в керівників навчальних закладів – праці М. Гасанової, І. Драч, С. Калашнікової, Г. Тимошко.

Зупинимось на аналізі понять лідера та лідерства. Так, К. Бланшар розуміє лідерство як партнерство, що має на увазі взаємну довіру між двома людьми, які працюють разом для досягнення загальних цілей [1, с. 145]. У свою чергу, П. Друкер визначає, що лідерство – це міжособистісна взаємодія, яка проявляється в певній ситуації за допомогою комунікаційного процесу і спрямована на досягнення специфічної мети або цілей [3, с. 89]. Продовжуючи, А. Уманський визначає лідерство як

«результат взаємодії членів малої групи в конкретний часовий проміжок, на який впливає як наявність тих чи інших якостей або їх сукупності у її членів, так і їх прояв у конкретній ситуації, а також взаємний вплив наявних якостей і конкретної ситуації» [5, с. 49].

У ході дослідження нами встановлено, що найбільш вживаним є визначення лідера, подане С. Гончаренком: «лідер» – це особистість, котра організовує, мобілізує й веде за собою групу людей, які реалізують свої власні або запозичені ідеї, цілі й завдання суспільної діяльності. Лідер має певний авторитет, користується підтримкою й довірою людей, йому делегується право керувати членами групи та приймати відповідальні рішення [2].

У контексті дослідження, нам імпонує визначення лідерства за К. Бланшаром. А саме – лідерство – це не те, що ви робите для людей, а те, що ви робите з людьми. Тут необхідне партнерство. Це уміння розкривається в тому, щоб отримати у вашого підлеглого дозвіл використовувати той стиль лідерства, який відповідає його рівню розвитку [1, с. 124].

Щодо визначення лідерських якостей, то С. Калашнікова зазначає, що лідерство є станом особистості та процесом залучення послідовників до певної діяльності. Першоумовою прояву лідерства є особистість лідера (лідерські якості особистості)» [4, с. 47].

Таким чином, на основі аналізу літературних джерел визначаємо, що лідерство необхідно розглядати як внутрішній стан людини, спрямований на досягнення успіху, при цьому людина глибоко вмотивована, веде активне діяльнісне життя, впевнена у своїх рішеннях та діях.

Лідерські якості класифікуємо наступним чином.

1. Загально-професійні якості. До них можна віднести глибокі теоретичні знання, практичний досвід, системність у вирішенні професійних питань, вміння легко адаптуватися до ситуації, здатність до прогностичної діяльності, належне виконання професійних обов'язків, вміння керувати колективом, виділяти головне і другорядне, правильно розпоряджатися власним часом і розподіляти обов'язки в колективі.

2. Творчі якості, тобто широкий світогляд стосовно загальних питань, творчий підхід до роботи, педагогічна та методична підготовка, високий рівень творчої майстерності.

3. Соціально-психологічні якості, а саме: уміння встановлювати міжособистісні контакти, створення позитивної атмосфери в колективі, індивідуальний підхід до кожного члена групи, вимогливість до підлеглих, уміння розбиратися в людях і впливати на них, подавати

власний приклад, викликати довіру і прихильність до себе, задавати темпи роботи, переконувати у власній правоті, а також урівноваженість, схильність до аналізу та самоаналізу, людяність.

4. Соціально-комунікативні якості. До таких належить уміння спілкуватися та налагоджувати професійні контакти, відстоювати власні інтереси й інтереси всього колективу, забезпечувати належний контроль за робочим процесом, стимулювати колектив до роботи, вміння товаришувати та заводити друзів, доброзичливість, такт, чесність і порядність, відповідальність, адекватний емоційний стан і психологічна збудливість, правильність артикуляції, гарна постановка голосу тощо.

Джерела та література

1. Бланшар К. Лідерство: к вершинам успеха. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 368 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
3. Друкер П. Ф. Эффективное управление предприятием: учебное пособие. Москва: Вильямс, 2009. 224 с.
4. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: [моногр.]. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. 390 с.
5. Уманский А. Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства: дис. докт. пед. наук : 13.00.01. Кострома, 2004. 318 с.

*Софія Дмитрів – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Тетяна Остапівська*

ЕТАПИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Важливе значення при вивченні математики в початковій школі має використання інтерактивних методів, одним з яких є метод проєктів. Саме на уроках математики реалізуються такі функції проєктної діяльності:

– формування загально-навчальних умінь: навчально-організаційних, навчально-інформаційних, загально-пізнавальних і контрольно-оцінювальних, що складають основу ключових компетентностей;

– формування вміння формулювати мету, спрямовувати діяльність на досягнення результату;

– залучення учнів до розв’язання актуальної для них інтелектуальної математичної проблеми [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1; 2; 3] дозволив нам визначити, що проектна діяльність учнів початкової школи – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність молодших школярів, що має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямована на досягнення загального результату діяльності. Неодмінною умовою проектної діяльності є наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапів проектування та реалізації проекту, включаючи його осмислення і рефлексію результатів діяльності.

Зважаючи на змістові особливості курсу математики і час, відведений на виконання програмових вимог, навчальний проект з цього предмета доцільно організовувати:

– *по-перше*, для урізноманітнення діяльності учнів у разі їхнього успішного просування в засвоєнні основного;

– *по-друге*, коли навчальна ситуація в класі актуалізувала проблему, прийнятну для розв’язання методом проектів [1].

Робота над проектом з математики у початковій школі передбачає такі етапи:

1. *Етап розробки*, який передбачає вибір виконавця (одного чи декількох), формування команди, розподіл обов’язків, планування роботи, розробка змісту етапів, визначення форм і методів керування й контролю, корекція з боку педагога. Поряд з цим, етап включає формулювання проблемних математичних питань, висунення гіпотез розв’язання проблем, обговорення можливих джерел інформації.

2. *На другому етапі* здійснюється планування проекту, обдумування напрямків розв’язання математичної проблеми; визначення критеріїв оцінювання та можливих форм презентації результатів. Спланований учнівський крок, після створення Портфоліо і роботи в Інтернеті – створення учнями мультимедійних презентацій. Кожна група розробляє сценарій математичного проекту, враховуючи його цілі і завдання. Учнівська презентація може складатися з окремих 5–6 слайдів. Звичайно, головну увагу доцільно зосередити на змісті, чи відповідає він ключовому і тематичним питанням, чи несе нову інформацію або результат учнівських досліджень, чи демонструє уміння учнів узагальнювати інформацію. Професійно оформлена мультимедійна презентація передбачає і встановлення графічних та анімаційних елементів, відео- та звукових файлів, додавання гіперпосилань, музики і звукового супроводу.

3. *Етап реалізації проекту* етап передбачає діяльність учнів з реалізації проекту, а саме: складання учнями плану роботи над проектом; визначення способів збору джерел інформації; розподіл обов'язків між учасниками проекту; самостійна робота учнів над проектом; обговорення плану захисту проекту (презентації) [3]. Цей етап також передбачає інтегрування й акумулювання всієї інформації з урахуванням теми з математики та її мети. Підготовка наочно-графічного матеріалу, розробка аудіо-, відеоряду проекту. На цьому етапі здійснюється контроль і корекція проміжних результатів, співвідношення їх з метою, керівництво, координація роботи учнів.

4. Окремим етапом нами визначено – *презентацію проекту*, на якому учні здійснюють самооцінку своєї роботи. У ході захисту проекту з математики доцільним є відповісти на такі питання: Чому ви почали розробляти саме цей математичний проект? Чи відповідає обрана вами ідея висунутим вимогам? Якими є коментарі сторонніх людей і тих, хто буде використовувати ваш проект? Як покращити проект або якими є напрями для подальшої роботи?

5. Наступним етапом є *оцінка процесу проектування*. Для цього потрібно практикувати задавати учням такі питання, які можуть бути спрощені залежно від ситуації: Чи правильно ви сформулювали задачу математичного проекту? Чи відповідало ваше дослідження обраній меті? Чи обґрунтували ви кожний з критеріїв? Чи різноманітними були ідеї? Чи врахували вони місцеві умови? Чи обґрунтували ви своє рішення при виборі однієї ідеї? Чи збігається результат ідеї з тим проектом, який ви збиралися виконувати? Чи достатньо повним було відпрацювання ідеї, що ви обрали? Наскільки добре ви спланували й використали час? Чи передбачає реалізація проекту вирішення економічних проблем? Що б могло бути зроблено по-іншому, якби ви знову почали розробляти цей математичний проект? [3].

Завершується захист математичних проектів, як правило, у формі виставки тих виробів, які виготовили учні. Результатом пошукової роботи може бути: випуск збірок, задачників, буклетів тощо; невеличка доповідь; альманах; макет; відкриття експозицій тощо.

Таким чином, метод проектів на уроках математики дозволяє наблизити освітній процес до життя, до потреб дітей, навчальний матеріал адаптувати до реальних життєвих ситуацій, а головне – робить навчання молодших школярів цікавим і змістовним, а процес набуття знань простим і доступним; воно орієнтоване на самостійну пошуково-творчу діяльність учнів, що може бути як індивідуальною, так і гру-

повою, у процесі якої діти вчать застосовувати знання на практиці, що забезпечує формування предметно математичної та ключових компетентностей молодших школярів.

Джерела та література

1. Авраменко О. В. Інноваційні та сучасні педагогічні технології навчання математики: посібник для спецкурсу. Кіровоград: КДПУ, 2009. 200 с.
2. Онопрієнко О. В. Управління проектною діяльністю молодших школярів. Навчання і виховання учнів 4 класу: методичний посібник для вчителів / упор. О. Я. Савченко. Київ: Початкова школа, 2015. С. 53–54.
3. Юрчик О. В. Впровадження проектної технології в навчальний процес. [Навчальний посібник]. Хмельницький: НВО №5 ім. С. Єфремова, 2015. 88 с.

Олена Жвавець – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент **Надія Корпач**

ПРОБЛЕМА СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається стрімка зміна і звичних зразків поведінки, прийнятих у суспільстві як норма, і способу життя людини, тому питання поведінки особистості є досить актуальними у психології, соціології, педагогіці, юриспруденції.

Варто зазначити, що дослідження проблеми поведінки людини має глибоке коріння. Її сутність, причини, які спонукають людину виявляти за конкретних умов ту чи іншу активність намагалися пояснити ще античні філософи Демокрит, Сократ, Геракліт, Платон, Арістотель. У сучасній науковій літературі поняття «поведінка», її сутність розглядали С. Ф. Анісімов, М. В. Бондаренко, О. Богач, І. Бех, Ю. О. Козенко, Н. Крейдун А. В. Лякішева, І. М. Максимова, О. М. Омельчук, П. А. Сорокін, А. Р. Смирнов та ін.

Досліджуючи поняття «поведінка» ми з'ясували, що у словнику психологічних термінів за редакцією А. В. Петровського «поведінка особистості» трактується як взаємодія з довкіллям, опосередкована її зовнішньою і внутрішньою активністю у формі цілеспрямованої послідовності вчинків. При цьому кожний вчинок особистості являє со-

бою свідому дію, акт морального самовизначення, в якому людина стверджує себе як особистість у ставленні до іншої людини, самої себе, соціальної групи або суспільства та життя загалом [6].

Варто зауважити, що в науковій літературі окремі дослідники вказують на соціальний характер поведінки [5], інші на її ціннісний аспект [2].

Суспільно-політична ситуація в країні (АТО, політична нестабільність), кризова економічна ситуація (проблема заробітчанства) сприяють поширенню девіантної поведінки серед дітей підліткового віку (злочинність, наркоманія, проституція, алкоголізм, аутоагресивна поведінка (суїцидальна, несуйцидальна)). Зокрема, досить актуальною є проблема саме суїцидальної поведінки, оскільки, згідно даними ВООЗ, у світі, щорічно, близько 800 тис. людей розлучаються з життям по своїй волі. Значно більше людей роблять спроби самогубства. На країни з низьким і середнім рівнем доходу припадає 78 % самогубств.

Разом з тим, відмічено, що у 2015 році самогубства стали другою провідною причиною смерті серед молодих людей 15–29 років в глобальних масштабах [1].

Викликає занепокоєння те, що збільшується кількість самогубств серед дітей та молоді і в Україні. За даними центру досліджень дитинства Українського НДІ, у 27 % дітей віком від 10 до 17 років час від часу з'являються суїцидальні думки.

Варто зазначити, що суїцид є складною формою поведінки, яку зумовлюють психологічні, соціальні, ідейно-філософські, біологічні та інші чинники. Крім того, більшість дитячих самогубств пов'язана не з психічними захворюваннями, як здається на перший погляд, а з недоліками морального виховання та низкою соціальних чинників: проблеми в сім'ї, депресії, смерть близьких, вагітність, насильство тощо. Велике занепокоєння у батьків, педагогів та спільноти загалом викликають суїцидальні спільноти («групи смерті»), які діють у соціальних мережах («Тихий дім», «Море китів» та ін).

Поняття суїцид широко трактується в науковій літературі [7; 3]. На думку Кондратенка В. Т. самогубство (суїцид) – це усвідомлене позбавлення себе життя. Суїцидальна поведінка – поняття більш широке, яке, крім суїциду, включає в себе суїцидальні замаху, спроби і прояви. До замахів відносяться всі суїцидальні акти, які не завершилися смертю з причини, що не залежить від суїцидента (обрив мотузки, своєчасно проведені реанімаційні заходи і т. д.). До суїцидальних проявів відно-

сять відповідні думки, висловлювання, натяки які спрямовані на позбавлення себе життя [4].

Тобто, можна стверджувати, що суїцидальна поведінка проявляється і у внутрішніх і у зовнішніх формах. Внутрішніми формами суїцидальної поведінки є:

- суїцидальні думки – роздуми особистості про відсутність цінності і сенсу життя, переконання в доцільності власної смерті, обміркування способів і засобів самогубства;

- суїцидальні задуми – формування суїцидального наміру, вибір способу, засобу та визначення часу вчинення самогубства;

- суїцидальний намір – утворений із задумів і вольового рішення мотиваційний феномен, який пов'язує внутрішньопсихічний і зовнішньодієвий складники вчинку самогубства.

Зовнішніми формами суїцидальної поведінки є:

- завершений суїцид – цілеспрямований вчинок самогубства, який мав летальний фінал;

- суїцидальна спроба (парасуїцид) – цілеспрямоване оперування засобами самогубства, яке внаслідок певних обставин не завершується смертю.

Отже, суїцидальна поведінка є гострою соціально-педагогічною проблемою, оскільки переважна більшість визнаних теорій самогубств наголошує на тому, що суїцид – породження негативного впливу на людину соціальних чинників, тому, саме, соціальні працівники/педагоги спроможні усунути згубний вплив негативних чинників, які впливають на особистість в процесі її становлення і розвитку.

Джерела та література

1. ВООЗ призвела світову статистику по суїциди. URL: <https://ukr.media/medicine/321159/>
2. Голубкова Н. Я. Социальное поведение учащейся молодёжи. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/840/686/1217/024.Golubkova.pdf>
3. Дюркгейм Е. Самогубство : Соціол. дослідження / Пер. з фр. Л. Кононович. Київ: Основи, 1998. 519 с.
4. Кондратенко В. Т. Девиантное поведение подростков. Минск, 1988.
5. Оксамытный В. В. Правомерное поведение личности. Київ: Наук. думка, 1985. 175 с.
6. Психология: словарь / под общ. ред А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
7. Федоренко Р. П. Психологія суїциду [Текст]: навч. посіб. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. 260 с.

*Марія Загоровець – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент Оксана Данилюк*

ДО ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ

Аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої питанням естетичного виховання молодших школярів засобами етномузичних цінностей, дозволив нам виділити основні параметри, що характеризують естетико-виховні можливості національного пісенного фольклору. Вони пов'язані передусім із формуванням в учнів молодшого шкільного віку естетичної свідомості. Зазначимо, що основи естетичної культури особистості, емоційне сприймання, співпереживання, оцінні судження формуються в молодшому шкільному віці. Народна пісенна творчість здатна розвивати в дітей естетичні почуття і поняття, збагачувати знання та уявлення, спонукати до пошуку в повсякденному житті проявів прекрасного і піднесеного. Естетична свідомість набуває свого повноцінного змісту на основі впливу національного пісенного фольклору.

Підкреслюючи значення цінностей етномузичної культури у вихованні та становленні учнів початкової школи, В. Сухомлинський наголошував, що мелодія і мова рідної пісні є могутньою виховною силою, яка розкриває перед дитиною народні ідеали і сподівання. Залучення учнів молодшого шкільного віку до народних музичних традицій є одним із важливих завдань, пов'язаних із національним вихованням. Адже одним із показників естетичної культури учнів є знання першоджерел народної творчості, у яких сконцентровано результати діяльності багатьох поколінь. У пісенному фольклорі відображена культура українського суспільства, традиції та цінності сімейних відносин, спілкування, сприймання дійсності. Як зазначає А. Іваницький, «історизм фольклору – це категорія змісту, притаманна усній творчості кожного народу, тому що фольклор – частка історії народу, історії його культури, – і сам він – історія» [1, с. 131].

У процесі оволодіння скарбами народної культури в молодшому шкільному віці, за словами К. Ушинського, формується «корінь духовності» який не можна замінити нічим іншим. Адже рідна мова, музична

культура є природним вихователем, найбільшим педагогом, цвітом духовного життя. Педагог наголошує на важливості збереження народного досвіду та пам'яті про нього. Підкреслюється, що зацікавленість історією родоvodu, повага до нього не приходять самі по собі. Їх треба плекати, підтримувати добрими справами в сім'ї та школі. Ефективним засобом виховання є національні свята, звичаї, традиції, обрядовість, в яких закладено шанування свого роду. Дитина найбільше розкриває свій творчий потенціал у присутності родини [2].

Здійснений нами теоретичний аналіз дозволив визначити, що естетичне виховання учнів засобами національного пісенного фольклору в навчально-виховному процесі початкової школи є актуальною науковою проблемою. Її актуальність зумовлена тим, що в сучасній виховній практиці етнокультурні цінності покликані сприяти успішному вирішенню завдань духовного розвитку особистості, формування громадянських, патріотичних, моральних та естетичних якостей учнів, залучення їх до етнохудожніх цінностей, традицій та звичаїв українського народу. Національний пісенний фольклор є важливим засобом естетичного виховання молодших школярів, що зумовлює необхідність його активного використання в навчально-виховному процесі початкової школи.

Звернення до проблеми естетичного виховання учнів засобами етномузичної культури має глибокі історичні традиції. На підставі проведеного аналізу з'ясовано, що в різні періоди становлення і розвитку українського суспільства питання залучення учнів до надбань народного музичного мистецтва набували певної суспільної уваги. Зв'язок естетичного виховання з цінностями національного пісенного фольклору простежується на прикладах розвитку культури стародавньої доби, музики часів Середньовіччя, культури княжої доби України-Русі, культури епохи Відродження, пісенного фольклору козацько-гетьманської доби, січової співацької школи, української пісенної лірики XVII–XVIII ст., народної музики епохи Просвітництва, фольклористичної роботи XVIII ст., української культури та дитячого національного пісенного фольклору кінця XIX – початку XX ст., музики в закладах освіти міжвоєнного та повоєнного періоду, музично-естетичної культури у XX – початку XXI століття.

Естетичне виховання учнів засобами національного пісенного фольклору становить собою важливу складову культуротворчої практики, спрямованої на визначення змісту, ролі та функцій народної пісні, покликаної відтворювати естетичне сприймання навколишньої дійсності і передавати найтонші нюанси емоційно-чуттєвого реагування на

прояви прекрасного. На основі осмислення культурологічних засад естетичного виховання засобами національного пісенного фольклору зазначено, що пісенний фольклор є потужним чинником розвитку як духовної культури суспільства, так і освітньо-виховної практики, системою творчого мислення народу та окремої особистості, яка може виступати в ролі виконавця та носія фольклорних традицій і цінностей. Особливою в естетичному вихованні є роль дитячого пісенного фольклору, який спроможний привчати дітей до прекрасного, його сприймання, відчуття та відтворення.

На основі теоретичного аналізу вказаної проблеми зазначено, що естетичне виховання учнів засобами національного пісенного фольклору є складним і водночас відповідальним педагогічним процесом, від ефективності якого залежить розвиток важливих духовних якостей особистості, а також розкриття виховних можливостей народнопісенних жанрів і творів композиторів, у яких використано українські народні мелодії. Педагогічний досвід відомих композиторів дозволяє констатувати, що питання педагогічного забезпечення естетичного виховання учнів початкової школи засобами національного пісенного фольклору вимагають уваги вчителів, пов'язаної з упровадженням на практиці відповідних форм, методів і технологій естетико-виховного впливу на учнів.

У процесі науково-теоретичного осмислення проблеми естетичного виховання молодших школярів засобами національного пісенного фольклору виділено основні параметри, що характеризують його естетично-виховні можливості. До них віднесено передусім можливість національного пісенного фольклору у формуванні естетичної свідомості, зокрема естетичних почуттів, вражень, уявлень, знань, понять, смаків, ідеалів, переконань, світогляду, поглядів учнів. Поряд із цим можливістю національного пісенного фольклору пов'язані з розвитком естетичної активності молодших школярів, зокрема з розвитком естетичних інтересів, орієнтацій, потреб, сприймання, оцінок, суджень, мислення, ставлення, спілкування, пізнання, творчості учнів початкової школи. Зазначено, що ефективне використання естетико-виховних можливостей національного пісенного фольклору в навчально-виховному процесі початкової школи є педагогічним завданням, яке вимагає свого теоретичного осмислення та практичного вирішення.

Джерела та література

1. Іваницький А. І. Хрестоматія з українського музичного фольклору (з поясненнями та коментаріями) : навч. посіб. для вищ. навч. закл. культури і мистецтв I–IV рівнів акредитації. Вінниця: НОВА КНИГА, 2008. 520 с.

2. Ушинський К. Д. Про народність в громадському вихованні. *Вибрані педагогічні твори*: [у 2 т.]. Київ, 1983. 386 с.

Катерина Карпенко – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент **Ірина Сидорук**

УСВІДОМЛЕНЕ МАТЕРИНСТВО ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Сучасний етап суспільного розвитку в Україні характеризується трансформацією традиційних стереотипів репродуктивної поведінки, загостренням демографічних проблем, зміною моделей сімейних стосунків. Сьогодні суспільство зіткнулося з протиріччям: з одного боку – депривоване дитинство, зростання кількості осиротілих дітей при живих батьках, а з іншого, – інфантильні матері, котрі не готові до виконання материнських функцій. Відтак, вивчення феномену материнства та його відображення у самосвідомості жінки ХХІ століття є актуальною соціальною проблемою.

Підростаюче покоління є головним людським ресурсом для відтворення, збереження та покращення кількісного та якісного показника населення України та основним джерелом виховання та формування особистості майбутніх громадян незалежної України. Саме тому в останні роки актуальним є питання формування навичок усвідомленого та відповідального материнства як умови для гармонійного розвитку дитини [1].

Проблема юного материнства в останні десятиліття стає все більш актуальною у зв'язку із зростанням сексуальної активності підлітків, що веде до зростання кількості незапланованих вагітностей і пологів у дівчат-підлітків, отже, до збільшення кількості молодих матерів. Материнство в підлітковому віці супроводжується низкою труднощів, необхідністю економічної та психологічної підтримки, відсутність якої негативно позначається на соціальному самопочутті та ефективності адаптації до ролі матері. Народження дитини стає додатковим джерелом емоційного навантаження для дівчини-підлітка та її близьких, дається взнаки психологічна неготовність до виконання ролі матері. У

цьому контексті актуалізується важливість надання цілеспрямованої уваги проблемі розвитку у молодого покоління відповідального ставлення до материнства, від рівня та якості якого залежить здатність матері повною мірою виконувати свої рольові обов'язки, сприяти повноцінному і здоровому розвитку дитини.

Сучасна наука визначає материнство як період безпосередньої взаємодії матері з дитиною, що триває з моменту народження дитини і протягом всього життя. Материнство є механізмом трансляції соціальних цінностей наступному поколінню. Це складний феномен, який має свої фізіологічні механізми, історію, культурні та індивідуальні особливості.

В історичній ретроспективі існували декілька напрямів дослідження материнства. Так, патріархальний напрям пов'язаний з уявленнями про традиційний розподіл статевих ролей, а матріархальний – про обмеження функціональної ролі жінки виключно сімейними обов'язками (В. Белов, В. Крупін). Сучасний, егалітарний напрям пов'язаний зі змінами в суспільній свідомості поглядів на місце і роль жінки в суспільстві, рівності статей, виборі пріоритетних сфер самореалізації.

На сьогодні феномен материнства вивчається в руслі різних наук: соціології (Н. Головатий, І. Демент'єва), психології (Т. Андрєєва, О. Бондарчук), педагогіки та соціальної педагогіки (Т. Голованова, В. Инжеватов, А. Капська, В. Кравець, В. Кузь, О. Рассказова), історії, культурології, фізіології, біології. Кожна наука вивчає і визначає материнство, виходячи зі своїх цілей та завдань [1].

Виникнення та існування проблеми підліткового материнства є віддзеркаленням проблем суспільства, а саме: проблем, обумовлених глобалізацією, урбанізацією, акселерацією, зміною цінностей, бідністю, застарілими гендерними стереотипами, втратою довіри підлітків до дорослих, послабленням функцій сім'ї як основного інституту соціалізації, недосконалістю системи соціального захисту, охорони здоров'я, соціального виховання. Суспільство стало більш припустимо ставитись до дошлюбних статевих стосунків, що позначилось на масовому зниженні віку початку статевого життя і відповідно, зростання кількості випадків народження дітей серед дівчат-підлітків [2].

Підліткова вагітність – не стільки медична, скільки соціальна проблема, адже юна мати зазвичай не в змозі самотійно забезпечувати себе та дитину. До того ж, вона нерідко зіштовхується з осудженням, негативним ставленням оточення, а також з необізнаністю з різними

аспектами виховання дитини, неусвідомленням себе в ролі матері, що пригнічує почуття материнської відповідальності щодо дитини. Проблемам готовності до материнства та народженню дітей в юному віці присвячено роботи І. Альонової, І. Каткової, Л. Камсюк, О. Лебединської, А. Шевельової.

Аналіз роботи науковців дозволив виділити такі складові у структурі готовності до материнства:

– біологічна – сформованість репродуктивних органів, здатність організму дівчини зачати, виносити і народити здорову дитину;

– психологічна – здатність забезпечувати належні умови для всебічного розвитку дитини, що виявляється у певному ставленні до дитини та обумовлюється її цінністю для матері;

– соціальна на мікрорівні – налагоджені взаємостосунки між подружжям, взаєморозуміння у сім'ї, розподіл обов'язків, прийняття ролі матері, усвідомлення та готовність взяти на себе відповідальність за дитину, певні знання щодо догляду за нею та її розвитку;

– соціальна на макрорівні – наявність, доступність і спроможність відповідних інституцій підтримувати та виконувати певну частину батьківських зобов'язань щодо догляду, виховання і соціалізації дітей;

– економічна – спроможність утримувати дитину без надмірного обмеження задоволення особистісних потреб [3].

Отже, усвідомлене материнство являє собою платформу, на основі якої формуються необхідні знання для виховання та розвитку дітей, партнерські стосунки між батьками й дітьми протягом життя. Стержневою детермінантою усвідомленої материнської поведінки є рівень психологічної готовності до материнства, від якої залежатимуть успішність виконання материнських функцій та рівень материнської компетентності. У підлітковому віці психологічна готовність до материнства не є сформованою, тому особливо важливим у роботі з даною категорією є використання соціально-педагогічних технологій, спрямованих на надання різного виду допомоги, зокрема на формування материнської компетентності, розвиток материнської відповідальності як однієї з головних якостей усвідомленого материнства.

Джерела та література

1. Вязнікова О. В. Формування навичок усвідомленого батьківства у старшокласників. *Психологічна газета*. 2006. № 16. С. 13–16.
2. Нероба М. В. Материнство як психологічний феномен. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 3–4 (48–49). С. 90–93.

3. Тіунова О. В. Особливості психологічної готовності до виконання материнських функцій у дівчат старшого шкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки: Зб.наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2007. № 18 (42). С. 101–107.

Мар'яна Ковальчук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент **Оксана Данилюк**

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Здобуття незалежності, перехід від індустріального до інформаційного суспільства, спрямованість на інтеграцію в міжнародний простір – це ті зміни, що відбулися в Україні протягом останніх десятиліть і є реальним підґрунтям подальшого демократичного поступу держави. Важлива роль у цьому процесі належить вищій педагогічній освіті, яка спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку системи вищої педагогічної освіти, стає входження її в європейський освітній простір, що зумовлює перебудову професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів. Законодавчим підґрунтям модернізації вищої освіти є Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.») [35], Закони України «Про освіту» [61], «Про вищу освіту» [60], Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті [119], Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [83] тощо.

Розвиток і вдосконалення системи вищої, і зокрема педагогічної, освіти в Україні передбачає високу якість навчання й виховання студентської молоді, кращу теоретичну і практичну підготовку майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, всебічний розвиток їхніх духовних та фізичних сил, формування національної свідомості тощо [163, с. 66].

Отже, завдання сучасної вищої педагогічної школи – пошук ефективних шляхів, забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу підготовки педагога як висококваліфікованого, конкурентоспроможного, компетентного фахівця, здатного до творчої організації всіх ланок особистісно орієнтованого педагогічного процесу, самореалізації, виконання нового соціального замовлення. Тому на сучасному етапі розвитку суспільства підвищеного інтересу серед багатьох науковців набула проблема професійної освіти майбутнього вчителя та виокремлення умов, які забезпечують його успішну педагогічну діяльність. Професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи вони розглядають через призму тих реальних умов, у яких відбувається його професійне становлення та безпосередньо здійснюється конкретна педагогічна діяльність.

Зокрема, проблеми змісту педагогічної освіти розглядаються у наукових доробках, А. Алексюка, В. Андрущенко, А. Беляєвої, І. Бежа, С. Гончаренка, В. Кузя, А. Кузьмінського, В. Майбороди, О. Мороза, І. Підласого, Н. Побірченко, В. Шахова, М. Шкіля та ін.; вдосконаленню технологій навчання майбутнього вчителя початкової школи присвячені роботи В. Бондаря, Л. Коваль, О. Комар, І. Осадченко, О. Савченко та ін.; оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх учителів – К. Авраменко, І. Богданової, П. Гусака, Д. Кавтарадзе, О. Коберника, М. Поташника, С. Скворцової, Т. Яценко та ін.; науково-теоретичним основам формування особистості педагога у процесі професійної підготовки – Т. Байбари, Н. Глузман, В. Гриньової, В. Коцура, Г. Костюка, М. Кухарева, Д. Мазохи, Д. Пащенко та ін.; основні аспекти методології формування особистості вчителя початкової школи розглядаються С. Архангельським, А. Бойко, Н. Кічук, Л. Кондрашовою, Д. Мазохою, В. Сластьоніним, О. Щербаковим та ін.; питання професійної підготовки і діяльності вчителів, викладачів – Г. Андреевою, Ю. Бабанським, Н. Ничкало, А. Сущенком та ін.; визначенню науково-обґрунтованого змісту професійного навчання та педагогічних знань і умінь присвячені наукові праці В. Крутецького, Н. Кузьміної, Д. Мазохи, В. Сластьоніна, Н. Хмель та ін.; методи професійного самовиховання і розвитку педагогічної техніки досліджували Ю. Азаров, В. Кан-Калик, С. Омельченко, І. Синиця, П. Щербань та ін.

Аналіз досліджень вищезгаданих авторів вказує на неоднозначність тлумачення поняття «професійна підготовка вчителя». Так, науковцями воно трактується як:

– система підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл та інших навчальних закладів у педагогічних університетах та інститутах, педагогічних училищах; у широкому розумінні – як підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів [49, с. 252];

– сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії [131, с. 573];

– процес учіння студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики й результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загальнопедагогічних знань, умінь і навичок [1, с. 57];

– процес професійного становлення майбутніх спеціалістів, залучення студента до навчально-виховної діяльності; мета й результат діяльності ВНЗ [148, с. 24].

Проаналізувавши різні підходи до поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи», ми визначаємо його як процес оволодіння майбутніми фахівцями у вищому педагогічному навчальному закладі професійними компетенціями, загальнонауковими та спеціальними знаннями і вміннями для успішного здійснення відповідної фахової діяльності.

Отже, домінантою аналізованого поняття є вияв професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Відтак, підвищенню якості підготовки фахівців у галузі початкової освіти сприяє посилення професійної спрямованості навчання, впровадження у педагогічну практику вищих навчальних закладів компетентнісно орієнтованої стратегії навчання, що дасть можливість студентам отримати необхідні професійні компетенції і у подальшому забезпечить їхнє успішне професійне становлення і конкурентоспроможність.

Теоретичний аналіз особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у контексті формування комунікативної компетентності дозволив нам тлумачити:

– професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи як процес оволодіння майбутніми фахівцями у вищому педагогічному навчальному закладі професійними компетенціями, загальнонауковими та спеціальними знаннями і вміннями для успішного здійснення відповідної фахової діяльності;

– професійну компетентність майбутнього вчителя початкової школи як наявність у нього достатнього обсягу знань, умінь та навичок, необхідних для розв’язання фахових проблем;

– комунікативну компетентність майбутнього вчителя початкової школи як наявність у вчителя початкової школи достатнього рівня знань, умінь та навичок здійснювати процес спілкування з молодшими школярами, використовуючи його як засіб реалізації навчально-виховного процесу.

Джерела та література

1. Абдуллина А. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образование : для педагогических спец. высш. учеб. заведений.* 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник.* Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. *Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. Каирова А. И.].* Москва: Сов. Энциклопедия, 1988. Т. 3. 880 с.
4. Селевко Г. К. *Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т.* Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.

Марія Колесник – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Галина Каптур – кандидат філологічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Будь-які соціальні, правові, інтелектуальні, морально-етичні проблеми суспільства починаються з його фундаментальної складової, якою є особистість людини. Одним із найважливіших завдань вищої педагогічної школи є підготовка майбутніх учителів до ефективного мовленнєвого спілкування: готовності до розуміння мовлення інших і здатності до власної мовленнєвої діяльності. Проблема мовної особистості в лінгвістиці, психолінгвістиці, дидактиці й лінгводидактиці не нова. Їй приділено значну увагу в дослідженнях Ф. Бацевича, О. Біляєва, С. Карамана, О. Леонтєва, Л. Мацько, А. Нікітіної, С. Омельчука, М. Пентилюк, Г. Шелехової та ін. Разом із тим потрібно зазна-

чити, що компетентнісний аспект формування мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи залишається ще недостатньо вивченим у вітчизняній лінгводидактиці.

Мета дослідження – визначити і схарактеризувати особливості формування мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві й розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження й закріплення соціальних відносин і взаємодій. Вона є умовою та продуктом загальної культури людини. Ф. Бацевич характеризує мовну особистість як «індивід, який володіє сукупністю здібностей і характеристик, які зумовлюють створення і сприйняття ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» [1, с. 87]. Мовна особистість – це інтелект, що найточніше проявляється в мові й досліджується через мову.

Мовна особистість має рівневу організацію. У сучасних лінгвістичних дослідженнях виділяють такі рівні мовної особистості: вербально-семантичний, лінгвокогнітивний і мотиваційно-прагматичний. «Вербально-семантичний рівень полягає у володінні різними мовними нормами; лінгвокогнітивний рівень репрезентує індивідуальну мовну картину світу; вихід на мотиваційно-прагматичний рівень забезпечує вільне володіння мовою у будь-якій комунікативній ситуації» [2, с. 155]. Перший рівень вважається нульовим: він є базою, на якій відбувається формування мовленнєвої особистості, проте не забезпечується повноцінний прояв індивідуального досвіду в слові. До другого відносяться ідеї, концепти, із яких складається власна картина світу кожної мовної особистості. Одиницями третього рівня є цілі, завдання, мотиви, наміри й настанови, які проявляються в комунікативно-діяльнісних потребах особистості [4]. Як бачимо, з трьох рівнів мовної особистості лише останній характеризує індивіда саме з погляду його комунікативних здібностей.

Складовими мовної особистості є також постійний інтелектуальний розвиток, розвиток психічних процесів: пам'яті зорової та слухової, мислення – абстрактного (понятійного) й образного (художнього), спостереження, уяви – репродуктивної (відтворювальної) й творчої, духовного багатства особистості та акумулювання мовних традицій (здатність берегти й розвивати мовні традиції народу) [3, с. 65].

Будуючи модель мовної особистості, А. Нікітіна вважає, що мовна особистість повинна володіти наступними компетенціями:

– мовною компетенцію (обізнаність з мовою: мовними одиницями, їх виражальними можливостями), тобто знання мови; володіння мовними уміннями й навичками);

– мовленнєвою компетенцію (уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування), тобто володіння мовленнєвими уміннями й навичками;

– предметною компетенцію (стосується вмінь відтворювати в свідомості картину світу – предмети, явища і взаємозв'язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою);

– прагматичною компетенцію, що виявляється в здатності до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення (опису, роздуму, розповіді);

– комунікативною компетенцію, що в широкому розумінні передбачає уміння спілкуватися з метою обміну інформацією [3, с. 61–65].

Усі компетенції, на які орієнтуються у процесі вивчення української мови, тісно взаємопов'язані.

Таким чином, мовна освіта нині покликана формувати у студентів стійку мотивацію до вивчення мови, спираючись на вищезазначені компетенції.

Ефективність формування компетенцій мовної особистості залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації освітнього процесу, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і прийомів. Цей процес буде ефективним за умови реалізації ідеї текстоцентризму у викладанні лінгвістичних дисциплін (зокрема на практичних і семінарських заняттях).

Аналіз художніх текстів на заняттях з української мови формує інтерес студентів до читання художньої літератури, розвиває їх ціннісно-орієнтаційну сферу, сприяє творчо-естетичній освіті та самоосвіті. За допомогою художнього тексту розвивається когнітивний компонент творчо-естетичних ціннісних орієнтацій студентів, який полягає в тому, що текст можна використовувати у процесі читання як джерело різноманітної лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації, завдяки чому розвивається мовна, мовленнєва та соціокультурна компетентності студентів.

У такий спосіб вони набувають умінь користуватися зображально-виражальними властивостями мови на основі творів художньої літе-

ратури, навичок стилістичного, фонетичного, морфологічного та синтаксичного аналізу, здатності усвідомлювати норми мовної грамотності для вираження емоційного стану, оволодівають різними видами творчо-естетичної діяльності на основі художніх текстів тощо.

Отже, успішному формуванню мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів сприяє цілеспрямований пошук шляхів удосконалення організації освітнього процесу, свідоме проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і прийомів.

Джерела та література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник]. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
2. Куварова О. К. Роль культури мовлення у формуванні мовної особистості. *Культура професійного мовлення: Матеріали регіональної науково-методичної конференції*. Дніпропетровськ: Пороги, 2006. С. 154–164.
3. Нікітіна А. Актуалізація категоріальних понять тексту як важливий чинник формування мовної особистості. *Педагогічні науки*. Херсон, 2002. Вип. 31. С. 6–65.
4. Овсієнко Л. Формування мовної особистості студента-філолога на засадах компетентнісного підходу. *Вісник Прикарпатського університету*. Серія Педагогіка. Івано-Франківськ, 2014. Вип. LI. С. 88–94.

Ірина Колодійчук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент **Оксана Данилюк**

ДО ПРОБЛЕМИ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ОНОМАСТИЧНОЮ ЛЕКСИКОЮ

Однією із проблем, що вимагає постійної уваги, є вдосконалення системи народної освіти. Провідною ідеєю державної національної програми «Освіта (Україна XXI століття)» є створення життєздатної системи безперервного навчання та виховання для досягнення високих освітніх рівнів, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Особливо важливим є «...формування національної свідомості у молодшого покоління, любові до рідної землі і свого народу, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, народних традицій і звичаїв» [1, с. 11–12].

Свідоме ставлення до мови починається із проникнення в її лексичне багатство. Оскільки слово – найактивніша одиниця мовлення, то вивченню лексеми слід приділяти належну увагу на всіх освітніх рівнях. Достатній лексичний запас і свідоме його розуміння – одна з умов вільного володіння усним і писемним мовленням, що є фундаментальною основою розвитку навчально-пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку не лише на уроках мови, а й у процесі вивчення всіх інших предметів за програмою початкової ланки освіти.

Так як у початковій школі закладаються основи світогляду дитини, виховуються почуття патріотизму і гуманізму, формується відповідальне ставлення до навчання, поглиблюється пізнавальний інтерес та внутрішня пізнавальна потреба до здобуття та глибокого усвідомлення знань, то кожному учителеві потрібно досить відповідально ставитися до вивчення основного змісту навчання, закладеного в діючих підручниках, а в разі потреби, творчо підійшовши до його аналізу, самому розробити або дібрати з високоідейних художніх творів той необхідний матеріал, який розширив би кругозір учнів, без примусу ними вивчався б з великим бажанням, викликав би в них потребу самостійно пізнавати глибину виучуваного, ставлячи себе в умови маленького дослідника.

Одним із ефективних засобів, який може допомогти молодому поколінню у частковому розв'язанні проблеми національного відродження і подальшому його розвитку, є використання ономастичного матеріалу, який, завдяки своєму розвивальному і виховному потенціалу, має практично невичерпні можливості для змісту навчання і виховання. Використання такого змісту навчання, як засвідчує практика роботи окремих учителів у школах та ВНЗ, постійно стимулює пізнавальну активність як школярів, так і студентів, сприяє виробленню умінь користуватися словом, допомагає виявити та розвивати потенційні можливості особистості, а також розширювати кругозір і впливати на формування україномовної особистості в цілому.

На необхідність використання локального ономастичного матеріалу у навчально-виховному процесі з дітьми ще у свій час вказували А. Ф. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо. Їх ідеї були творчо розвинуті В. П. Вахтеровим, О. В. Духновичем, Т. Г. Лубенцем, Д. Д. Семеновим та іншими педагогами.

У спеціальних дослідженнях А. М. Алексюка, Б. Г. Ананьєва, Л. П. Аристової, Ю. К. Бабанського, П. Я. Гальперина, В. В. Давидова, М. А. Данилова, Г. С. Костюка, І. Я. Лернера, М. М. Махмутова, Т. І. Шамової, І. І. Щукіної та інших розкривається сутність навчально-пізнавальної активності, ставляться і вирішуються окремі питання, пов'язані з розвитком у дітей пізнавальних інтересів, пізнавальної потреби, пізнавальної діяльності в навчально-виховному процесі.

Використання в навчальному процесі початкової школи ономастичної лексики, відібраної за семантичною і комунікативною цінністю, призводить до суттєвих позитивних зрушень в активному словниковому запасі молодших школярів, який є основою мовленнєвих навичок, завдяки чому забезпечується розвиток пізнавального інтересу до вивчення мови, формуються раціональні засоби розумової діяльності, виробляються уміння володіти способами використання здобутих знань у практичній творчій роботі.

Позитивна емоційна і психологічна атмосфера у класі, бажання учителя різноманітними прийомами роботи заохотити дітей до творчості з використанням ономастичної лексики, як ми переконалися у процесі експериментальної, мали вплив не тільки на розвиток пізнавальної потреби кожного учня, а й на позитивні результати в пізнанні навколишнього світу та поліпшенні якості знань школярів.

У житті кожної людини почуття відіграють значну роль, виступаючи стимулюючим фактором у процесі пізнання. Саме людські емоції активізують розумову діяльність, причому під їх впливом в учнів змінюється спрямування пізнавального процесу та його інтенсивність. Проведений нами експеримент дозволяє стверджувати, що використання ономастичного матеріалу, зразків високохудожніх літературних, наукових та соціально-політичних творів, які містять різні розряди онімів, поєднання раціонального і емоційного, оптимальне їх співвідношення із творчими можливостями школярів стимулює у них розвиток пізнавальної активності, виховує у дітей такі якості характеру, які забезпечують позитивний вплив на появу в учнів уміння поповнювати свої знання самостійним шляхом, переносити їх в нові умови і використовувати у повсякденному житті.

Матеріали, розроблені та впорядковані нами успішно можуть використовувати учителі у роботі з дітьми не лише з метою розвитку пізнавальної активності молодших школярів на уроках української мови, а і як додатковий матеріал на уроках читання, при організації гурткової роботи, підготовці ранків на теми: «Мій родовід», «Наші імена та

прізвища», «Стежинами краси рідного краю», «Таємниці морських глибин», «Світ навколо нас», «Псевдонім. Чи доречно його мати кожному?», «Звідки наші імена та прізвища?»».

Таким чином, ономастичний матеріал, вміло дібраний до виучуваної теми з української мови за програмою початкової школи, активно сприяє формуванню пізнавального інтересу та розвитку пізнавальної активності і пізнавальних потреб молодших школярів.

Джерела та література

1. Горпинич В. О. Топонімічний гурток в школі як одна з форм краєзнавчої роботи. Кіровоград, 1983. 96 с.

Мар'яна Корженівська – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Людмила Гусак

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства дуже гостро постає питання виховання громадянина, в основі якого лежать громадянські і моральні цінності, як найважливіші пріоритети розвитку особистості.

Ідеї громадянського виховання були відображені у працях відомих українські діячів таких як: В. Антонович, М. Драгоманов, М. Грушевський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Поняття «громадянськість», психолого-педагогічні аспекти громадянськості розкривали М. Боришевський, О. Киричук, В. Крицька, П. Омельченко, В. Оржеховська, К. Чорна. Формування громадянської позиції підлітків в молодіжних громадських організаціях досліджувала Н. І. Корпач.

Досліджуючи трактування поняття «громадянськість» ми з'ясували, що, на думку М. Боришевського, «громадянськість» – це складна особистісна характеристика (якість), що інтегрує в собі взаємопов'язані утворення у свідомості і самосвідомості, які виникають на ґрунті оволодіння людиною системою громадянських цінностей, що стали для суб'єкта значущими внутрішніми регуляторами поведінки, діяльності [1]. Г. Татаурова визначає громадянськість як моральну якість людини, в якій інтегровані її духовні, психічні і психофізіологічні функції.

У «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні» зазначено, що «громадянськість» – духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни [3].

У «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні» також зазначено, що провідну роль в реалізації громадянської освіти відіграють навчальні заклади (формальної і неформальної освіти): дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні навчальні заклади (загальноосвітні школи I–III ступеня, гімназії, колегіуми, ліцеї, спеціалізовані школи), професійно-технічні навчальні заклади; вищі навчальні заклади I–IV рівнів акредитації (коледжі, технікуми, училища, інститути, університети, заклади післядипломної освіти та інші вищі навчальні заклади), позашкільні навчальні заклади (центри, будинки, установи, клуби, бібліотеки); заклади та установи культури, громадські (неурядові) організації [3].

Безперечно, у процесі громадянського виховання провідне місце належить освітній складовій, яка доповнюється й розширюється вихованням у дусі громадянськості. Формування громадянськості через освітню мережу надає цьому процесу систематичності, цілеспрямованості, методичної виваженості, дозволяє ефективно мобілізувати потрібні ресурси.

За часів незалежності України значно поглибилось розуміння місця і ролі вищої школи в житті суспільства, відбувся розвиток її соціальних, політичних, економічних функцій. Ще більше почала усвідомлюватися роль вищої школи, вищої освіти в житті кожної людини, в її формуванні як особистості, в розвитку індивідуальних здібностей, інтересів.

Кожен працівник освіти покликаний провадити ідею української державності, бути провідником національних традицій, комунікатором прогресивного і творчого, нового – будувати і розвивати громадянське суспільство.

Викладачі вузів виступають однією з основних професійних груп, на яку суспільство покладає дві, надзвичайно важливі і взаємопов'язані задачі:

- збереження, примноження і трансляція культурного і науково-технічного здобутку суспільства і цивілізації в цілому;
- соціалізація особистості на відповідальному етапі її формування, пов'язаної з отриманням професійної підготовки, яка вимагає вищого професійного рівня [4].

Отже, враховуючи реформування національної системи освіти, сьогодні потрібно акцентувати увагу і науковців і практиків на інтегрованому результаті – наявності компетенції суб'єктів навчання. Тому, у системі роботи з викладачами закладів вищої освіти, ми визначаємо такі компоненти: когнітивний (наявність знань про державу, громадянське суспільство, громадські та політичні інститути та організації); мотиваційно-ціннісний (сукупність системи цінностей та мотивів, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності) творчо-діяльнісний (активна участь у громадській діяльності, роботі самоврядування, благодійній діяльності, проектах тощо); рефлексивно-особистісний (особистісні якості, потрібні для виконання педагогічних завдань та спроможність здійснювати рефлексію діяльності).

Джерела та література

1. Боришевський М. Й. Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості: [монографія] / [авт. кол.: Боришевський М. Й. та ін.]; за ред. М. Й. Боришевського; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ: Міленіум, 2006. 297 с.
2. Корпач Н. І. Формування громадянської позиції підлітків в процесі соціалізації в дитячих громадських організаціях. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 11 Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наук. пр. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Вип. 5. (Ч.1). С. 298–302.
3. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України повідомляє про оприлюднення 29 листопада 2012 року на офіційному веб-сайті (рубрика «Громадське обговорення») проекту Концепції громадянської освіти та виховання в Україні.
4. Петренко Л. П. Роль викладача вищої школи у громадянському вихованні студентів. *Теоретико-практичні аспекти виховної роботи в закладах інтернатного типу*: зб. наук. пр. Книга 5. Хмельницький: ХмЦНП, 2012. 115 с.

Віктор Корнелюк – аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Петро Гусак

СИНЕРГЕТИЧНА СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку освіти спрямовано

на гуманістичну та культурно-творчу сферу розвитку особистостей, здатних до системного та цілісного аналізу вирішення складних проблем навчального процесу, що має на меті знизити її формалізацію. Відповідна підготовка передбачає інноваційний тип діяльності, що містить творчу (креативність, винахідництво) та управлінську (розповсюдження, впровадження) частину.

Розглядаючи навчальний процес з позицій системного підходу варто відмітити, що ми маємо справу з відкритими системами нелінійного типу розвитку, взаємодії в яких зручно описувати на основі синергетичного підходу.

Мета дослідження – визначити можливості використання синергетичного підходу до моделювання інноваційної взаємодії у навчальному процесі.

Однією із складових будь-якої системи є взаємодія її елементів. Питання взаємодії учасників навчального процесу як форму суб'єкт-суб'єктних відносин розробляли: В. Андреева, Л. Байкова, Л. Волошко, Л. Долинська, Л. Гребенкіна, Н. Дьоміна, В. Журавльова, Є. Коротаєва, С. Кондратьєва, І. Ларіонова, В. Панюшкін, В. Семиченко, Г. Цукерман, М. Шульц; як групову взаємодію: А. Авраменко, Л. Байбородова, А. Вербицький, Ю. Саркісова; як особистісно орієнтовану взаємодію – І. Кобзарєва; конфлікт та взаємодію в освітньому процесі досліджували М. Вейт, В. Галузинський, Л. Гордін, Н. Зінченко, Ю. Костюшко, М. Рібакова.

О. Вознюк, В. Виненко, О. Дубасенюк, А. Євтодюк, С. Клепко, В. Кушнір, В. Лутай, В. Маткін, Л. Новікова, Л. Сурчалова, Ю. Талагаєв, М. Таланчук, М. Федорова використали синергетичний підхід для аналізу розвитку педагогічних систем.

Синергетичне бачення когнітивного світу призводить до розуміння значення правильних, резонансних впливів для прискорення розвитку та вибору найкоротших шляхів до нового знання в індивідуальному творчому пошуку і в пошукових устремліннях колективного розуму [1, с. 11].

Визначаючи інноваційну діяльність майбутніх учителів початкової школи як діяльність спрямовану на впровадження в навчальний процес результатів наукових досліджень, подекуди власних, з метою його удосконалення, вважаємо, що інноваційна взаємодія – за системним підходом – це творча діяльнісна тріада, що складається з предмету дії, способу дії та результату дії.

У синергетичному підході, інноваційна взаємодія – це процес самоорганізації, появи параметрів порядку та структур з хаосу нижчого рівня.

Взаємодія як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що зумовлює розвиток об'єктів та їх структур, є системною ознакою інноваційної діяльності. Взаємодія відображає творчий, суспільно значимий, колективний характер інноваційної діяльності, де індивідуальний внесок кожного із суб'єктів забезпечує розвиток інноваційної системи в цілому [2].

За синергетичного підходу в освітньому процесі організовується мотивація та супровід пізнавальної самостійності основних суб'єктів – викладача та студента як основи самоорганізації та саморозвитку навчального процесу із відповідною інноваційною взаємодією.

Для цього слід враховувати основні принципи синергетики:

1. Самоорганізація та самодетермінованість учасників взаємодії.
2. Неврівноважена динаміка, флуктуації та стан нестійкої рівноваги утворених структур.
3. Творчий характер хаотичності процесів, що виникають.
4. Відкритість (дисипативність) освітніх структур.
5. Нелінійність, біфуркаційність інноваційної взаємодії.
6. Імовірність, випадковість, багатомірність результату взаємодії.
7. Атракторність навчального процесу.

Для переходу навчального процесу в стан емерджентності, за якого взаємодія набуває нових властивостей, не характерних для простої суми її складових і, як наслідок, креативності, необхідно визначити точки біфуркації, в яких надмалий вплив спричиняє значні наслідки.

В точці нестійкості відбувається зміна ступенів свободи елементів нижчого порядку і перетворення у структуру іншого порядку. Так взаємодія учасників навчального процесу, що має визначені ступені свободи, при наданні цій взаємодії більшого числа ступенів свободи набуває неуврівноваженої динаміки з флуктуаціями – випадковими відхиленнями характеристик структури від середніх значень. Серед усіх флуктуацій переважає флуктуація з найбільш швидкозростаючою динамікою, що і детермінує нову структуру взаємодії та надає взаємодії інноваційний характер.

З іншого боку, за принципом ієрархічності, параметри вищого порядку (керуючі параметри) впливають на поведінку елементів нижчого рівня та дозволяють утримувати в динамічній рівновазі систему іннова-

ційної взаємодії в наперед заданих рамках, реагуючи на зворотні сигнали елементів системи вищого та нижчого рівнів.

Отже, використання синергетичного підходу до моделювання інноваційної взаємодії у навчальному процесі, визначає хаотичність як внутрішнє джерело змін і розвитку та дозволяє розглядати особистість майбутнього вчителя початкових класів як генератор освітнього процесу, якого мотивують, до одного із сприятливих для нього шляхів формування професійної компетентності (атрактора), з самокерованим розвитком. Це процес самоорганізації, утворення параметрів порядку, структур з хаосу мікрорівня.

Джерела та література

1. Астафьева Н. В. Інноваційний розвиток університетських комплексів: монографія. Єкатеринбург: УГТУ–УПІ, 2008. 232 с.
2. Коновальчук І. І. Учитель як суб'єкт інноваційної діяльності. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Київ; Вінниця, 2010. Вип. 66. Ч. 2. С. 71–75.

Надія Корпач – кандидат педагогічних наук, доцент
Східноєвропейського національного університету імені
Лесі Українки

Piotr Mazur – prof. dr hab., kierownik Katedry Pedagogiki
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ БЛАГОДІЙНОСТІ ТА ФАНДРАЙЗИНГУ В УКРАЇНІ

Традиції милосердя та благодійності завжди були притаманні людству. Вони беруть свій початок із первіснообщинного ладу. Поняття гуманності, людяності, милосердя входять до складу моральних кодексів усіх релігій. Термін благодійність з'явився у світовій культурі та в Україні, зокрема, лише у XIII ст. Подібними до благодійності є терміни «меценацтво» та «філантропія». Меценацтво – це добровільна, безкорислива діяльність фізичних осіб у матеріальній та фінансовій сфері, зокрема, підтримка закладів та діячів культури. Філантропія – це безкорислива допомога одних громадян – іншим (головна особливість – громадська спрямованість).

Враховуючи історичні аспекти благодійності, можна стверджувати, що поняття «благодійність» увійшло в суспільну свідомість як гуманістичний покликання людини надавати допомогу нужденним. Однак,

на сучасному етапі розвитку українського суспільства, благодійність стає одним з найважливіших пріоритетів соціальної політики держави. Тому, варто звернути увагу на такі трактування благодійності:

1. О. М. Донік, у своїй праці «Благодійність в Україні (XIX – початок ХХ ст.)» зазначає, що «термін благодійність стосується сфери громадської активності, пов'язаної з передачею юридичними й фізичними особами грошових та матеріальних засобів, а також із особистим внеском приватних осіб у справу допомоги нужденним» [2, с. 160].

2. На думку Буздугана Я. М. благодійність можна трактувати як некомерційну неприбуткову діяльність організацій та фізичних осіб, спрямовану на задоволення потреб соціального розвитку, а в ширшому розумінні – це «інвестування соціальної сфери» [1, с. 89].

Тобто, соціально-економічні, політичні, глобалізаційні процеси в сучасному українському суспільстві сприяли тому, що у сучасне поняття «благодійність» вкладається більш широкий зміст – від звичайної матеріальної допомоги до потреби здійснення програм соціальної реабілітації, захисту та підтримки тих категорій населення, які цього потребують. Поряд із наданням допомоги різним категоріям населення, які опинилися в складних життєвих обставинах, набуло поширення ставлення до благодійності як професійного виду діяльності.

Саме, про безпосередню (нематеріальну) допомогу зазначено у ст. 5 Закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2013, № 25, ст. 252, де вказано, що одним із напрямом благодійної діяльності є безоплатне надання послуг та виконання робіт на користь бенефіціарів.

Враховуючи вищезазначене, проблеми відродження благодійності висвітлено у працях Т. Ніколаєвої, Т. Курінної, О. Донік; перспективи розвитку доброчинності розглядали В. Халецький, О. Семашко, Л. Дума, А. Гулевська-Черниш та ін.

Досліджуючи сучасні аспекти благодійності, вчені зазначають про наявність низки проблем: недостатня усвідомленість і державою і суспільством вагомості благодійної діяльності; використання благодійних ресурсів не за призначенням; нестійкість благодійного руху.

Потрібно також зазначити, що окремою і важливою складовою інституту благодійності є благодійні фонди, а сучасним інструментом мобілізації коштів до цих фондів – фандрейзинг. Я. М. Буздугана вказує на те, що «благодійність», «благодійна діяльність», «благодійництво», «меценатство» тісно пов'язані з фандрейзинговою діяльністю.

Фандрайзинг – сучасна галузь наукового знання і практичної діяльності, яка стала розвиватися в Україні на початку ХХ століття. Його тлумачать як комплекс методів і процедур знаходження ресурсів для реалізації соціально значущих проектів.

Варто також звернути увагу на те, що, за умов соціально-економічних трансформацій в Україні благодійники зіштовхуються з багатьма проблемами та труднощами, які були озвучені на Українському форумі благодійників у 2009 році: законодавчі та бюрократичні перешкоди – 74 %; небезпека використання наданих коштів не за призначенням – 48 %; відсутність достатніх коштів – 39 % [3].

В рамках Проекту з моніторингу прогресу по створенню сприятливого середовища, який фінансується Європейським Союзом та в рамках проекту USAID «Громадяни в дії», який реалізується за фінансової підтримки американського народу, наданої через Агентство США з Міжнародного розвитку відбулося оцінювання індексу сталості розвитку громадянського суспільства в Україні, індексу USAID. В результаті чого було визначено, що показник фінансової сталості в Україні – 4,2, коли середній показник індексу розвитку – це 3,3. Тобто, фінансова сталість, фінансова стабільність неурядового сектору, як показники розвитку громадянського суспільства, показують і найбільший ризик, і виклик для стабільного розвитку громадянського суспільства, благодійного сектору та волонтерства в Україні [4].

Отже, поширення благодійності та набуття нею форми організованої діяльності спричинили виникнення фандрайзингу як науки про планування та впорядкування дій, що допоможуть діяти організовано і меценатам і тим, хто отримує благодійну допомогу, – бенефіціарам.

Джерела та література

1. Буздугана Я. М. Роль благодійних організацій у вирішенні соціальних проблем суспільства. *Наук. записки ТДПУ*. Серія: Економіка. 2002. № 12.
2. Донік О. М. Благодійність в Україні (XIX – початок ХХ ст.). *Український історичний журнал*. 2005. № 4. С. 160–174.
3. Практика благодійної діяльності бізнес-компаній в Україні: сучасний досвід (звіт за результатами дослідження) / За ред. А. Гулевської-Черниш. Київ: Салютіс, 2010. 60 с.
4. У столиці обговорили законодавство для фандрайзингу. URL: <https://www.prostir.ua/?focus=u-stolytsi-obhovoryly-zakonodavstvo-dlya-fandrajzynhu>

Марта Кривянчук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Галина Каптур – кандидат філологічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Відповідно до законодавчих і нормативних документів зміст педагогічної освіти в Україні зумовлений суспільними вимогами до рівня кваліфікації молодих спеціалістів, пріоритетними є підготовка конкурентоспроможних фахівців для інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці кваліфікованими фахівцями, які мають належний рівень професійно-комунікативної компетентності, тобто володіють системою професійних знань, комунікативних умінь і навичок. У цьому контексті особливої значущості набула мовна освіта, що визначає своєю головною метою формування комунікативної компетентності, що спирається на досягнення когнітивної й комунікативної лінгвістики, спрямована на практичне оволодіння громадянами України українською мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності для досягнення мети в різних сферах життя. Успішне розв'язання цієї проблеми зумовило дослідження наукових праць мовознавців у галузі теорії тексту як лінгвістичного, соціокультурного, когнітивного, текстотвірного явища (Ф. Бацевич, Т. Єщенко, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько, Л. Руденко, Л. Синельникова та ін.), лінгводидактів (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, А. Нікітіна, М. Пентилюк, В. Статівка, Г. Г.Шелехова та ін.) і підтвердило актуальність пошуку нових підходів, принципів, методів і прийомів організації навчального процесу для формування українськомовної комунікативної компетентності на текстоцентричних засадах майбутніх учителів початкових класів.

Мета дослідження – висвітлити особливості формування текстотворчих умінь у майбутніх учителів початкових класів.

У сучасній дидактиці та лінгводидактиці текст розглядається як багаторівневе утворення, у якому вирізняють: мотиваційний рівень і рівень комунікативного наміру; предметно-денотативний рівень; змістовний рівень, або рівень змістовного наповнення, предикативних зв'язків та їх логічної організації у процесі осмислення; мовний рівень; фона-

ційний план для усного тексту, який озвучується [1, с. 25]. Тобто текст одночасно є одиницею мови, продуктом мовленнєво-мисленнєвої, текстотвірної діяльності, провідним засобом навчання.

Текст – це не хаотичне нагромадження одиниць різних мовних рівнів, а упорядкована система, в якій усе взаємопов'язано й взаємозумовлено: *змістова цілісність* тексту полягає в єдності його теми основної думки, змісту й логічної послідовності мовних одиниць; *структурна (граматична) цілісність* – «конкретно-знаковий вираз тексту у вигляді мовних засобів, які класифікують за мовними ознаками: фонемами, лексемами, синтаксемами» [2, с. 14] *комунікативна цілісність* тексту – це смислове й граматичне тема-рематичне підпорядкування кожного наступного речення попередньому, від відомого до нового [2, с. 33].

Робота з текстом через текстові завдання забезпечує запам'ятовування мовного оформлення, сприяє накопиченню позитивного мовленнєвого досвіду. У процесі виконання завдання відбувається багаторазове повторення мовних одиниць у різних контекстах, усвідомлюються норми вживання, оформлення граматичних форм. Наприклад:

Завдання. Прочитайте текст.

• Розставте пропущені розділові знаки. Замість крапок уставте пропущені букви.

• Запишіть виділені слова відповідно до правопису.

• Поясніть лексичне значення виділених слів.

*Надзвичайно ш...рокими були уявлення українців про навколишнє середовище. Селянство в процес...ї повсякденної практики було добре обізнане з в...г...**таційним** циклом б...гатьох рослин їхніми хімічними та фармакологічними властивостями міцністю тієї чи іншої дер...вини.*

В Україні особливою популярністю користувалися такі дерева як дуб береза тополя явір верба калина.

***Най/поширенішим** ел...ментом ...країнського п...йзажу є верба. У народі знали лікувальні зокрема проти/застудні якості верби, особливо такого її виду як верболіз. Пізніше професійна фармакологія скористалася з цих знань ро...почавши виготовлення препаратів сал...ц...лату (З календаря).*

Особливе місце серед засобів навчання української мови посідають вправи на основі навчальних текстів творчого характеру, що надають можливість для пошуку, дослідження, розв'язання проблеми [3]. До них належать такі типи вправ: *аналітичні*, пов'язані з аналізом

функцій мовних одиниць на основі текстового матеріалу; *асоціативні*, що спонукають студентів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджується на його тлі; *когнітивно-розвивальні*, що складаються на основі тексту з фоновим національним компонентом таким чином, щоб поряд із удосконаленням комунікативних умінь і навичок студентів забезпечити одночасно формування українськомовної картини світу, соціокультурної компетентності; *креативно-дослідницькі*, що передбачають залучення студентів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій. Студентам пропонуються уривки з текстів і теми для створення власного висловлення як усного, так і писемного:

- *В останні десятиліття нашого століття технократичні ілюзії змінилися технічним песимізмом. Для нього характерні зневіра в можливостях науково-технічного прогресу й навіть вороже до нього ставлення, заклики зупинити його поступ, звинувачення в усіх людських бідах і трагедіях та пророкування близької загибелі людської цивілізації внаслідок його подальшого розвитку.*

➤ **Чи не призведе розвиток науки до деградації духовності людини?**

- *Незважаючи на численні скарги роботодавців про необхідність доучування, а іноді і навчання молодих фахівців з дипломом, всі учасники ринку праці все ж вважають вищу освіту необхідною умовою працевлаштування.*

Підвищенню текстотворчої компетентності студентів сприяють тренінги, ділові й рольові ігри, комунікативні вправи, які застосовуються на практичних заняттях. Зазначені форми роботи передбачають формуванню в майбутнього педагога початкової школи свого бачення проблеми впровадження навчальних технологій, спрямованих на підготовку до формування текстотворчих умінь молодших школярів, виникненню нестандартного, креативного мислення, пошуку нового.

Отже, формування текстотворчих умінь студентів відбувається у функційно-системному і мовленнєво-прагматичному аспектах на засадах синтезу підходів, передусім комунікативного і текстоцентричного.

Джерела та література

1. Каптур Г. Лінгвістичний аналіз художнього тексту як засіб розвитку образного мовлення майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник СНУ ім. Лесі Українки. Педагогічні науки*. Луцьк: Вежа, 2014. № 6(283). С. 25–29.
2. Кочан І. Лінгвістичний аналіз тексту: курс лекцій. Львів: Світ, 1999. 142 с.

3. Шиянюк Л. Текст як засіб формування україномовної комунікативної компетентності студентів навчальних закладів нефілологічного профілю. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. 52. Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. С. 398–404.

Вікторія Кудкудак – магістр Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки **Валентина Сергєєва**

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Дошкілля є першою сходинкою, на якій дитина залучається до організованого розвитку, виховання і навчання; сьогодні воно визнане обов'язковою вихідною ланкою неперервної освіти. Перехід дитини з дошкільного навчального закладу до школи є важливим етапом її життя, який пов'язаний не лише зі зміною середовища її розвитку, а й з відповідними процесами самоусвідомлення, із зіткненням з новими проблемами, відкриттям у собі нових можливостей.

Одне із провідних місць у формуванні готовності дітей дошкільного віку до навчання у школі посідає мовленнєвий розвиток дітей, зокрема чисте і правильне мовлення, багатий словник, уміння вільно спілкуватись з однолітками і дорослими, із знайомими і незнайомими співрозмовниками; виявляти ініціативу у відповідних комунікативних ситуаціях; доречно використовувати етичні норми спілкування.

У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти розвиток мовлення подано як самостійний напрям дошкільної освіти, одну з основних освітніх ліній, що становить підґрунтя для формування мовної і мовленнєвої компетенції дітей на подальших етапах навчання, зокрема в початковій школі, й узгоджується з Державним стандартом початкової освіти [1].

Мовленнєва готовність дітей як лінгводидактична проблема досліджувалася вченими у різних напрямках. А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, О. П. Усова, О. С. Ушакова вивчали змістовий аспект навчання дітей 6–7 років рідної мови та мовленнєвої підготовки до школи. А. Г. Арушанова, К. Л. Крутій, Н. А. Лопатинська, Н. В. Маковецька, Ф. О. Сохін

аналізували формування граматично правильного мовлення. Д. Б. Ельконін, Л. Є. Журова, А. П. Іваненко досліджували виховання звукової культури мовлення та навчання грамоти; І. М. Непомняща, В. С. Савельєва, Є. М. Струніна – збагачення словника дітей; Л. І. Айдарова, Л. О. Калмикова, А. К. Маркова, Т. О. Пироженко – комунікативний розвиток дитини.

Водночас проблема мовленнєвої готовності дітей 6–7 років до навчання у школі в її цілісному аспекті не була вивчена дослідниками системно.

Засвоєння дошкільниками рідної мови передбачає формування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої діяльності, а також формування усвідомлення мовленнєвої дійсності, що можна назвати «лінгвістичним розвитком дитини».

Відтак, *мета* нашого дослідження була визначена у наступному: теоретично обґрунтувати, розробити і експериментально апробувати лінгводидактичну модель та методику мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку під час підготовки їх до навчання у школі.

У процесі дослідницького пошуку ми проаналізували науково-теоретичні засади мовленнєвої готовності дітей до школи; визначили мовленнєвий розвиток як показник мовленнєвої готовності дитини старшого дошкільного віку до школи;

Мовленнєва підготовка дітей до школи – особлива підготовка, що специфікою свого змісту стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільнят та готовність у сфері спілкування. Мовленнєва підготовка дошкільників забезпечує людині в подальшому необхідну для її життя і розвитку освіченість, компетентність, кваліфікованість у будь-якій сфері життя і галузі діяльності. Результатом такої підготовки має стати належний рівень мовленнєвого розвитку дитини старшого дошкільного віку, який у сучасній лінгводидактичній науці визначається як мовленнєва готовність дітей до навчання у школі. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, до нових програмових вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, необхідних для опанування мовленнєвих умінь.

Специфіка мовленнєвого розвитку старших дошкільників у лінгводидактичній науці розглядається як процес формування у них мовленнєвої готовності до навчання у школі. Відповідний рівень мовленнєвого розвитку старших дошкільників розуміється як рівень мовленнєвої готовності дітей до школи, що передбачає наявність у них певної суми знань і уявлень про довкілля; достатній лексичний запас, обізнаність із формулами мовленнєвого етикету, образними виразами,

прислів'ями, приказками, загадками; оволодіння чистою і правильною звуковимовою, граматичною правильністю мовлення; вміння послідовно, логічно і зв'язно висловлюватись, переказувати тексти, будувати розповідь [1].

У цьому зв'язку виняткової ваги набуває розробка методичних завдань із активізації розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку, формування у них мовленнєвих умінь й навичок на основі теорії мовленнєвої діяльності, що передбачає реалізацію комунікативного підходу до розвитку їхнього мовлення.

Нами було обгрунтовано педагогічні умови формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі; розроблено методики формування мовленнєвої готовності дітей до шкільного навчання, програми мовленнєвого розвитку дітей, що виховуються у дошкільних навчальних закладах і дітей, які не відвідують дошкільні заклади.

Отже, експериментальне дослідження засвідчило, що розроблена методика виявилась ефективною, сприяла підвищенню загального рівня мовленнєвої готовності дітей до школи, а також підвищенню рівнів сформованості усіх видів мовленнєвої компетенції.

Результати та експериментальний матеріал роботи може використовуватись у практиці роботи вихователів дошкільних навчальних закладів, практичній підготовці студентів спеціальності «Дошкільна освіта».

Джерела та література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Дошкільна лінгводидактика / Упоряд. А. М. Богуш. Ч. 1.; Ч. 2. Київ: Вища шк., 1999.

*Аліна Кузькіна – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Євгенія Дурманенко*

СПЕЦИФІКА МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З КЛІЄНТОМ

Дослідження проблеми сутності, структури, функцій, умов організації міжособистісної взаємодії є надзвичайно важливим. Особливо

актуальною є досліджувана проблема для працівників, які взаємодіють з іншими людьми. Саме суб'єктність є суттєвою для соціальної взаємодії людей.

Метою статті є аналіз особливостей міжособистісної взаємодії соціального працівника з клієнтом.

Поняття міжособистісної взаємодії досліджується психологами, соціологами, педагогами [1; 3]. Так, психологічна наука розглядає взаємодію як взаємний вплив людей, що породжує їхні взаємні зв'язки, відносини, спілкування, сумісні переживання та діяльність. У працях Я. Пономарьова, В. Мухіної та ін. розвинуто ідею впливу людей на індивідуальну діяльність людини, доведено взаємозв'язок індивідуальних можливостей людини в умовах взаємодії в групах (А. Петровський), виявлено, що взаємодія може відображати як суб'єкт-об'єктні, так і суб'єкт-суб'єктні відносини.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія включає в себе комунікацію як обмін інформацією (спілкування у вузькому значенні), взаємодію як обмін діями (взаємодію у вузькому розумінні) і сприйняття людиною одна одною. Вона вимагає такого типу відносин: суб'єкт-суб'єктні відносини, у процесі яких відбуваються співроздуми, співучасть, співпереживання тощо. На суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що характеризується «зв'язком двох або більше рівноправних, рівноактивних, рівновільних, рівноунікальних суб'єктів, які розкривають свою неповторність у змісті й способі взаємодії» вказує М. Каган [2, с. 22].

Отже, взаємодія (інтерація) – це вихідне, родове поняття, яке охоплює процеси впливу об'єктів (суб'єктів) одне на одного, їхню взаємну обумовленість і взаємозміну: взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства у цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп, індивідів. Вона охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності; виявляється в організації людьми спільних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення спільної мети [3].

Під час взаємодії відбувається обмін діями, зароджуються спорідненість, координація дій двох суб'єктів, а також стійкість їхніх інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо.

У сучасних наукових дослідженнях міжособистісна взаємодія описується за допомогою таких феноменів, як *взаєморозуміння* (адекватність, точність і об'єктивність відображення особистості партнера), *взаємовплив* (особливий рівень взаємодії, один із феноменів, який описує взаємодію); вони співвідносяться між собою як філософські

категорії особливого і загального), *взаємні дії* (здійснюються у формі співдії (взаємодопомога), бездії і протидії), *взаємостосунки* (виражають готовність партнерів до певного типу переживань і дій), *спілкування*[1].

Міжособистісна взаємодія, на думку В. Кручек, може бути розглянута як процес конструювання, формування міжособистісного простору. Він припускає: 1) вибір позиції у стосовно іншого, побудову до позицій один одного, «перевірку їх на міцність»; 2) чітке визначення просторових і часових меж ситуації взаємодії, за межами яких обрана позиція стає недоречною; 3) оформлення зайнятої позиції за допомогою використання вербальних і невербальних засобів комунікації [4]. Складовими такого міжособистісного простору є *взаєморозуміння, координація і узгодження намірів та інтересів сторін*.

Для кожного рівня спілкування стратегічно найбільш значущим є свій рівень взаєморозуміння, координації і узгодження, оцінки ситуації і правил поведінки кожного учасника. Адже, уміння зрозуміти ситуацію, привести прояв своїх емоцій і поведінки у відповідність з нею, а також у відповідність з поведінкою інших людей – необхідна умова спільної життєдіяльності.

Отже, міжособистісна взаємодія нами визначається як система взаємозумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, спрямованих на особистісний розвиток кожного із її учасників, при якій поведінка кожного із них виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури готовність фахівця до міжособистісної взаємодії ми розуміємо як складову загальної культури особистості й як сформоване інтегральне ціннісно особистісне утворення, яке забезпечує розвиток особистості через свідоме гармонійне поєднання її внутрішнього світу з зовнішнім соціальним середовищем, проявляється насамперед у поведінкових актах, сприяє успішній комунікації у колективній діяльності на основі усвідомлених морально-етичних норм, знань, умінь і навичок спілкування.

Міжособистісна взаємодія представляє собою специфічну психолого-педагогічну взаємодію, підґрунтям якої є суб'єкт-суб'єктні відносини між соціальним працівником і клієнтом, коли вони співпрацюють як рівноправні партнери спілкування. Завданням соціального працівника є створення як умов для виявлення і взаємодії кожного із суб'єктів спілкування, так і єдиного психологічного простору для успішного досягнення кінцевого результату. Клієнт виступає в ролі суб'єкта,

який спроможний самостійно визначити мету діяльності, користуючись порадами та методичними інструкціями соціального працівника, в разі необхідності звертаючись за допомогою, здатний визначити й виконати завдання, використовуючи для цього весь арсенал сучасних засобів навчання, виховання, праці, одержання інформації тощо.

Аналіз наукових джерел дає підстави для твердження, що між-особистісна взаємодія соціального працівника та клієнта ґрунтується на принципах співпраці, співтворчості, взаємоповаги та взаєморозуміння.

Джерела та література

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебн. для вузов]. Москва: Логос, 2003. 384 с.
2. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. Москва: Политиздат, 1988. 319 с.
3. Кан Ю. Б. Міжособистісна взаємодія – важливий фактор формування взаємин у дитячо-юнацькому туризмі (історико-соціальний аспект міжособистісної взаємодії). *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2008. Вип. 124. С. 114–118.
4. Кручек В. В. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування, навчальний посібник. Київ: ДАКККіМ, 2010. 273 с.

*Аліна Лагода – магістрантка факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Борис Коцун*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах екологічної кризи, особливу увагу заслуговує проблема виховання екологічно грамотного покоління, здатного існувати і розвиватись у складних умовах мінливого середовища. Це вимагає екологізації системи науки та освіти, перегляду змісту, форм і методів навчання у школі та підготовки у вищому навчальному закладі майбутніх вчителів до екологічного виховання учнів.

Аналіз літератури свідчить, що теоретико-методологічні засади екологічної освіти склалися під впливом гуманістичних ідей передових мислителів різних епох, у педагогічному процесі найважливіше місце займали методи «виховання на природі» Платона, І. Г. Песталоцці,

Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, А. Ф. Дістерверга, К. Д. Ушинського, В. І. Вернадського, В. О. Сухомлинського, А. С. Макаренка та багатьох інших [1].

Загальні педагогічні основи екологічної освіти розкривають (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, В. О. Сластьонін, В. Б. Стрельцова та ін. [1]).

Мета статті: висвітлення особливостей підготовки майбутніх вчителів початкових класів до формування екологічної компетентності молодших школярів.

Основна роль з екологічної підготовки покладена на вчителя, завданням якого є виховати в молодших школярів екологічну компетентність. Екологічна компетентність – це здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природничому оточенні, за якої набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення, виконувати відповідні дії, нести відповідальність за прийняті рішення, виконувати відповідні дії, нести відповідальність за прийняті рішення, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля [5].

Сьогодні до підготовки майбутніх вчителів висуюють такі загальноприйняті вимоги як: гуманізація, особиста орієнтація, педагогічна майстерність, організація на особливості вітчизняної культури [5].

Центральне місце у змісті екологічної підготовки вчителя початкових класів займає навчальна робота, регламентована навчальними планами і програмами. По відношенню до екологічної освіти студентів, навчальні дисципліни спеціальності «Початкова освіта» можна представити в наступному:

1. Дисципліни, предметом вивчення яких є природа і людина (екологія, основи зоології, основи ботаніки, основи землезнавства, основи природознавства з методикою викладання, технологія вивчення галузі «Людина і світ», ознайомлення дітей з суспільним довкіллям).

2. Дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Слід підкреслити важливу роль гуманітарних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя початкових класів до екологічної освіти школярів. Частково ці питання висвітлюють в курсі історії педагогіки, загальної педагогіки, дидактики.

3. Дисципліни циклу математичної та природничо-наукової підготовки, створюють умови для розвитку умінь оцінки стану природничих об'єктів і явищ, позитивних і негативних наслідків діяльності людини в природному і соціальному оточенні. Текстові завдання дають

можливість для розкриття питань про середовище виховання, дбайливе ставлення до неї.

4. Польові практики сприяють розвитку екологоорієнтованих ціннісних умінь, спілкуванню з природою і грамотного поводження з нею; сприяють розвитку естетичних і моральних стосунків з природним і соціальним довкіллям.

5. Види практичної професійної підготовки, в процесі яких студенти формують уміння самостійно організовувати та проводити різноманітні види, форми роботи з екологічного виховання.

6. Організація пошукової, науково-дослідної роботи в галузі екології [3].

Сучасна теорія та методика професійного навчання пропонує концепцію філософських та психолого-педагогічних основ організації процесу професійного екологічного виховання вчителя, акцентуючи увагу на ролі методик та технологій, за допомогою яких можливо реалізувати зміст екологічного виховання, втілюючи у життя найвищі ідеали та еталони екологічно вихованої особистості вчителя. Методики та технології представлені, як набір звертань до майбутнього педагога за допомогою конкретних способів, прийомів та засобів, а також організації діяльності студента, студентських колективів, в котрих виконуються цілі, задачі та принципи професійного виховання [3].

Американський біолог, спеціаліст у галузі охорони середовища Баррі Коммонер відобразив розвиток та самовдосконалення природи у 4-х законах екології:

1. Усе пов'язано з усім. Взаємозв'язок простежується в усьому.

2. Усе повинно кудись подітись. Ніщо не зникає, не залишаючи сліду.

3. Ніщо не дається просто так. Неможливо лише брати у природи, треба і віддавати. «Земля багата – народ багатий».

4. Природа «знає» краще [4].

Академік О. Савченко наголошує, що в початковій школі необхідно сповна задіяти всі передумови для системно-екологічного виховання молодших школярів, а саме: використання змісту природничих навчальних предметів і курсів; збагачення всіх предметів екологічно спрямованим змістом і міжпредметними зв'язками; проведення позаурочної діяльності з вивчення довкілля і заохочення дітей до практичних справ щодо його збереження; залучення школярів до дослідницької роботи, участі в індивідуальних і групових проектах; проведення екологічно спрямованих ігор, вікторин, конкурсів малюнків, екологічне просвітництво батьків [2].

Шкільні програми складені таким чином, що у зміст кожного навчального предмета закладені можливості для здійснення екологічної освіти і екологічного виховання учнів. Чільне місце у цьому процесі належить курсу «Я і Україна» та «Природознавство». На уроках з цих дисциплін дітей ознайомлюють з такими розділами: жива та нежива природа, вода, повітря, ґрунти, сонце – джерело енергії, людина та її організм, природа України, культура, людина серед людей, планета земля та багато інших [2]. Майбутні вчителі початкових класів для того щоб якнайкраще сформувані екологічну компетентність молодших школярів, зобов'язані детально оволодіти знаннями та вміннями з попередньо поданих дисциплін.

Згідно навчального плану протягом всього навчання студенти повинні були проходити такі види практик як: літня практика, педагогічна практика в дитячих оздоровчих таборах, навчально-виховна, виробнича педагогічна практика (стажистська), науково-дослідницька практика та переддипломна практика.

Отже, на основі опрацьованого матеріалу робимо висновок, що формування екологічної компетентності молодших школярів є важливою ланкою професійної діяльності вчителя початкових класів. Для її ефективного здійснення вчитель повинен сам добре знати особливості екологічної ситуації території на якій проживають і навчаються учні, що вимагає краєзнавчий принцип.

Тому підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування екологічної компетентності молодших школярів є важливою складовою їх загальної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Система підготовки майбутніх вчителів до формування екологічної компетентності включає, вивчення теоретичних курсів, серед яких особливо слід виділити: природничі дисципліни, гуманітарні та соціально-економічні, математичні, польові практики, практична підготовка, пошукова і науково-дослідна робота.

Отже, студенти закріплювали свої знання і вміння за допомогою різного виду педагогічних практик, що дає їм змогу перейти від сухого вивчення підручника до конкретних дій де вони можуть розкрити свої задуми. Теорія без практики існувати не зможе.

На нашу думку, підготовка майбутніх вчителів початкових класів до вказаного виду діяльності лише б виграла від впровадження у навчальний план самого спецкурсу відповідної тематики, що вимагає окремих досліджень.

Джерела та література

1. Андрусенко І. Формування екологічних умінь як складових природознавчої компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 12. С. 22–26.
2. Баглай О. «Я і Україна»: Формування екологічної культури. *Початкова освіта*. 1999. № 2. С. 5–12.
3. Ігнатуша А. Л., Ляшенко К. І. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до екологічного виховання учнів. *Початкова школа*. 2014. № 7. С. 108–112.
4. Крамар Л. Екологічне виховання в початковій школі. *Початкова школа*. 2014. № 2. С. 23–26.
5. Лопатюк Т. Екологія – наука про довкілля. *Початкова освіта*. 1999. № 2. С. 2–5.

*Людмила Лисенко – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Світлана Чернета*

СУТНІСТНА ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Модернізація сучасної професійної педагогічної освіти неможлива без розуміння педагога як активного суб'єкта, що пізнає й перетворює себе в процесі діяльності. Щоб відповідати сучасним вимогам, які постійно зростають, педагогу необхідно не тільки успішно займатися в системі спеціально організованої підготовки, а й безперервно працювати над собою, професійно саморозвиватися, самовдосконалюватися.

Незважаючи на існуючі численні дослідження проблеми готовності до професійного саморозвитку педагога, вона залишається актуальною і продовжує привертати увагу дослідників, будучи предметом їх вивчення (І. Зязюн, Т. Коваль, О. Маркова, В. Сластьонін, Л. Сущенко, Б. Фішман та ін.).

Мета дослідження – розкрити особливості формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх викладачів.

У сучасній літературі виділяються два основних підходи до розуміння сутності категорії «готовність» функціональний та особистісний. Готовність розглядається педагогами та психологами як стан (М. Дяченко, Є. Ільїн), як якість особистості (Є. Павлютенков, Є. Федорчук), як комплекс здібностей (Б. Анан'єв, С. Рубінштейн), як синтез певних

особистісних якостей (С. Дибін, В. Крутецька), як системне особистісне утворення (С. Васильєва, М. Дяченко).

Слід зосередити увагу на тому, що готовність людини до будь-якої діяльності, можна зобразити формулою: «готовність = бажання + знання + вміння» або «готовий = хочу + знаю + вмію» [2, с. 98]. Ця формула відображає три аспекти готовності: мотиваційний або особистісний, інформаційний та діяльнісний. Компоненти готовності, на наш погляд, повинні включати в себе ознаки, які дозволяють виявити в педагогів-магістрів наявність або відсутність кожного з названих аспектів готовності. Крім цього, компоненти повинні бути задані у такому виді, щоб можна було виділити рівні готовності.

Розуміння суті терміна «професійний саморозвиток» дозволяє визначити його роль в існуванні суб'єкта. У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «професійний саморозвиток» розглядається досить часто. Доволі вичерпно вказане поняття, на наш погляд, розкрито О. Марковою. На її думку, саморозвиток людини в професії – процес саморуху і прогресивної зміни особистості людини, детермінованої її професійною діяльністю, орієнтований на високий рівень професіоналізму та професійних досягнень людини як суб'єкта діяльності, заснований на здатності людини до самопроекування своєї життєдіяльності, творчої самореалізації, самозбереження, самоствердження і самовладання в критичних ситуаціях [3, с. 47].

Значимість саморозвитку в професійній діяльності педагога розкривається через функції, виділені В. Сластьоніним [5, с. 318]:

1. Основні: змістотворна – активний пошук нових смислів професійної діяльності, свого ставлення до істини, можливостей для самореалізації; активності – відкритість новому досвіду, широта життєвих і професійних інтересів; оцінна – осмислення результатів педагогічної діяльності, самокритичність.

2. Додаткові: адаптаційна – адекватне пристосування до умов професійного педагогічного середовища; компенсаторна – корекція професійної поведінки та діяльності; комунікативна – спілкування, обмін інформацією з суб'єктами освітнього процесу, що надає впевненість у собі, професійну сучасність.

Професійний саморозвиток особистості, на думку І. Зязюн, – це процес інтеграції зовнішньої професійної підготовки та внутрішнього руху, особистісного становлення людини [4, с. 263].

У такому розумінні професійний саморозвиток передбачає не тільки самостійні дії суб'єкта зі зміни своєї особистості, але й певну

підтримку з боку, спільну діяльність кількох суб'єктів. У якості такої підтримки може розглядатися професійне навчання в магістратурі.

Серед компетенцій майбутніх викладачів, які формуються в рамках готовності до професійного саморозвитку, особливу увагу хочемо звернути на наступні:

1) здатність здійснювати професійну та особисту самоосвіту, проектувати подальші освітні маршрути та професійну кар'єру – педагогічна освіта;

2) здатність до самовдосконалення і саморозвитку на основі рефлексії своєї діяльності, вміння організовувати рефлексію професійного досвіду (власного та інших фахівців) – психолого-педагогічна освіта.

На нашу думку, саме в процесі формування готовності до професійного саморозвитку найбільш активно розвиваються виділені компетенції (поряд з іншими, включеними до переліку планованих результатів).

Метою формування готовності до професійного саморозвитку є активізація особистісного потенціалу магістрантів і залучення їх до проектування траєкторії професійного саморозвитку.

Завданнями формування готовності до професійного саморозвитку виступають:

- збагачення уявлень магістрантів про механізми, чинники, етапи професійного саморозвитку педагога;

- розширення уявлень магістрантів про форми та методи самопізнання й самооцінки;

- розвиток рефлексивних здібностей;

- сприяння виявленню факторів, які стимулюють і перешкоджають власному професійному саморозвитку;

- оволодіння технологією проектування траєкторії професійного саморозвитку.

Навчання з формування готовності до професійного саморозвитку базується, виходячи з цього, на наступних принципах, які були визначені на підставі робіт Б. Є. Фішман [7]:

- суб'єктивності (особистісно-професійний саморозвиток учасників освітньої діяльності є результатом їх власної активності);

- аксіологічної орієнтованості (орієнтація освітніх процесів визначається провідними ідеями і цінностями саморозвитку);

- діалогічності (взаємодія всіх учасників освітнього процесу носить характер діалогу, в якому кожен учасник має рівні можливості висловитися і кожен має бути почутий);

- інтерактивності (освітній процес включає різноманітну інтерактивну діяльність в складі команди колег);
- рефлексивності (забезпечується рефлексія особистісних змін, які відбуваються на основі діагностики і самодіагностики);
- продуктивності (освітня діяльність об'єктивується в конкретних різноманітних продуктах: статтях, методичних матеріалах тощо) [7, с. 14].

Змістовним підсумком освоєння навчання з професійного саморозвитку педагога є формування трьох компонентів професійних компетенцій як результатів навчання, співвіднесених з планованими результатами освоєння освітньої програми, а саме: знаннєвого (повинен знати), діяльнісного (вміти), поведінкового (володіти).

Знаннєвий компонент включає в себе знання і розуміння значущості процесу саморозвитку в успішності професійної діяльності, основних наукових категорій «саморозвиток», «самовиховання», «самосвідомість», «я-концепція», «рефлексивна діяльність» тощо, знання механізмів, чинників, стадій і рівнів професійного розвитку та саморозвитку педагога.

Діяльнісний компонент спрямований на прояв умінь діагностування та об'єктивного оцінювання магістрантами своїх індивідуально-психологічних особливостей, рівня професійної майстерності та готовності до саморозвитку, бачення професійних перспектив, планування професійного зростання.

Поведінковий компонент демонструє володіння магістрантами методами самопізнання й самооцінки, рефлексією, засобами професійного самозбереження і протистояння деформаційним змінам, технологією професійного саморозвитку та побудови професійної кар'єри [2, с. 154].

Беручи до уваги вказані компоненти і спираючись на освітню програму магістратури, критерії та показники оцінки сформованості готовності до професійного саморозвитку магістрів представляємо наступним чином.

1. Знати: основні поняття курсу, механізми, стадії, рівні професійного розвитку і саморозвитку педагога;
2. Вміти: діагностувати і об'єктивно оцінювати індивідуально-психологічні особливості, рівень саморозвитку, планувати професійне зростання;
3. Володіти: методами самопізнання, рефлексією, методами професійного саморозвитку, технологією побудови професійної кар'єри.

Отже, формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх викладачів є важливою частиною професійної магістерської підготовки. Студенти, із сформованою готовністю до професійного саморозвитку, здатні ставити перед собою цілі професійного саморозвитку, вибирати найбільш адекватні засоби та способи їх досягнення, проектувати індивідуальний маршрут свого професійного розвитку та об'єктивно оцінювати його результати.

Джерела та література

1. Дистервег А. В. Избранные педагогические сочинения / Сост. В. А. Ротенберг; под ред. В. И. Мединского. Москва: Учпедгиз, 1986. 315 с.
2. Коваль Т. І., Сисоєва С. О. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності: навчальний посібник. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2009. 380 с.
3. Маркова О. І. Професійний саморозвиток педагога. Київ: Вища школа, 2004. 123 с.
4. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. 636 с.
5. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.
6. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Москва: Педагогика, 1988. Т. 2. 440 с.
7. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального развития саморазвития педагога. *Педагогическое образование и наука*. 2006. № 2. С. 10–16.

*Маріанна Макачук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Вікторія Петрук*

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА У ПРОВЕДЕННІ ДОЗВІЛЛЯ УЧНІВ

Школа – це унікальна система, особливий світ, де рух не припиняється ні на хвилину, адже його складовими часточками є діти, учнівська молодь і педагоги. А для того, щоб цей рух був плідним для кожного його учасника, необхідна злагоджена робота щодо організації навчально-виховного процесу. Особлива роль у ньому належить педагогу-організатору, від якого вимагається все більш високий рівень професіоналізму в роботі з дітьми, вміння організовувати спілкування,

вибудовувати стосунки з кожною дитиною таким чином, щоб сприяти її духовному розвитку і вихованню.

Педагог-організатор у школі планує і організовує позаурочну навчально-виховну роботу з дітьми, підлітками, молоддю. Вивчає індивідуальні особливості учнів, сприяє розвитку їх здібностей, талантів, навичок самодіяльності, самоврядування, організації змістовного дозвілля і відпочинку. Вживає заходів щодо попередження бездоглядності та правопорушень серед неповнолітніх, пропагує здоровий спосіб життя. Співпрацює з педагогами школи, батьками учнів та позашкільними установами і організаціями.

Дозвілля, як частина вільного часу, приваблює учнів своєю нерегламентованістю і добровільністю вибору його різних форм, демократичністю, емоційною насиченістю, можливістю поєднати в ньому фізичну й інтелектуальну діяльність, творчу і споглядальну, виробничу й ігрову. Для значної частини вихованців школи дозвілля є основними джерелами соціально-культурної інтеграції й особистісної самореалізації.

Відмінною якістю культурного дозвілля є емоційна забарвленість, наявність привнести в кожную можливість займатися улюбленою справою, зустрічатися з цікавими людьми, відвідувати значні для себе місця, бути учасником важливих подій. Вищий зміст щирого дозвілля полягає в тому, щоб наблизити цінне, улюблене і відокремити, скасувати порожнє, непотрібне. Тут дозвілля для дитини, підлітка, молодої людини перетворюється на спосіб життя, заповнення вільного часу різноманітними, змістовно насиченими висновками діяльності.

Дозвілля закладає у підростаюче покоління такі звички й уміння, які потім цілком визначатимуть його відношення до вільного часу. Саме на цьому етапі життя людини виробляється індивідуальний стиль дозвілля і відпочинку, накопичується перший досвід організації вільного часу, виникає прихильність до тих чи інших занять.

Таким чином, реалізується одне з головних завдань людини – всебічно розвивати свої здібності. Активне, змістовне дозвілля вимагає певних потреб і здібностей людей. Робити натиск на творчі види дозвіллевих занять, на забезпечення прямої участі в них кожної дитини – от шлях формування особистісних якостей, які сприяють змістовному й активному проведенню дозвіллевого часу. Друга вимога щодо організації дозвілля полягає в тому, щоб воно, безсумнівно повинно бути різноманітним, цікавим, розважальним і ненав'язливим. Зрозуміло, тут важливі як зміст, так і форма запропонованих занять, розваг,

які мають відповідати потребам та інтересам дітей. При плануванні й проведенні виховних заходів не слід забувати про те, що кожний захід має сприяти розвитку ініціативи учнів, задоволенню їхніх потреб та інтересів.

Для змістовного відпочинку та дозвілля школярів, потрібно використовувати різні форми та методи: конкурси, концертні програми, шоу-програми, вечори відпочинку, змагання тощо. Одним із аспектів плану педагога-організатора є календар знаменних дат, де обов'язково вказується дата, свято і як відзначатиметься у школі: чи то лінійка, концертна програма, свято, розважальна програма тощо [2].

Отже, основним завданням педагога-організатора є використання різних форм та методів роботи для цікавого дозвілля дітей.

Для того, щоб ефективно організувати дану роботу педагог-організатор повинен знати:

- анатоמו-фізіологічні, вікові, психологічні особливості учнів;
- зміст, форми і методи організації дозвілля дітей;
- специфіку потреб та інтересів дітей.

Педагог-організатор повинен володіти вміннями:

- ефективно застосовувати теоретичні професійні знання в практичній діяльності;
- розробляти необхідне методичне забезпечення позакласних виховних заходів;
- вміти визначати конкретну мету виховного заходу, завдання виховного впливу;
- вміти аналізувати результати своєї роботи і робити висновки щодо їх вдосконалення;
- володіти методикою підготовки, проведення, аналізу виховних заходів;
- розвивати творчі інтереси дітей, їх інтелектуальні здібності [1].

Таким чином, педагог-організатор відіграє важливу роль у проведенні дозвілля учнів. Це можна побачити, аналізуючи напрямки роботи, а саме: організація змістовного позаурочного дозвілля та відпочинку учнів у формі тематичних вечорів, тематичних дискотек, презентацій, флеш-мобів, виступів агітбригад, конкурсів, виставок, змагань тощо; створювати в школі сприятливі умови, які дозволяють учням виявляти громадянську і моральну позицію, реалізовувати свої інтереси та потреби, цікаво і з користю проводити вільний час.

Джерела та література

1. Педагог-організатор. URL: <https://organizator-sh.webnode.com.ua/pedagog-organizator/>

Наталія Мартинюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **Вікторія Петрук**

ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА У СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Виховна система школи – це цілісна структура, яка сприяє успішній діяльності виховання. У школі відбувається моральне становлення учнів, формування в них творчого мислення, відповідальності. Виховна робота здійснюється згідно з концепцією національного виховання і спланована окремим розділом річного плану роботи школи, планами класних керівників, педагога-організатора, соціального педагога та керівників гуртків, а також на основі Програми «Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів».

Педагог-організатор повинен вміти на високому рівні, комплексно і творчо вирішувати складні професійні завдання. Від рівня підготовки педагогів-організаторів багато в чому залежить успіх виховної роботи. Робота з дітьми вимагає від педагога-організатора найрізноманітніших знань і умінь. Вона будується на основі широкої ерудиції, знань про основи виховання, про дитячу психологію, про управління процесом розвитку особистості дитини та дитячого колективу. Педагог-організатор повинен бути майстром на всі руки і при цьому неодмінно залишатися духовним наставником дітей, формувати їх світогляд і характер, сприяти особистісному зростанню.

У своїй роботі педагог-організатор повинен керуватися словами грецького філософа Квінтіліана: «Дитина – не посуд, який треба наповнити, а світильник, який потрібно засвітити».

Саме тому він планує і організовує позаурочну виховну роботу з дітьми, підлітками, молоддю в освітніх установах. Вивчає індивідуальні особливості учнів, вихованців, сприяє розвитку їх здібностей, талантів, навичок самодіяльності, самоврядування. Спільно з педагогічними ко-

лективами, колективами установ культури, мистецтв, спортивними товариствами, творчими спілками, громадськими об'єднаннями, сім'єю розвиває мережу гуртків, секцій, клубів, об'єднань за інтересами, залучає в них дітей, підлітків.

Здійснює зв'язок педагогічного колективу освітньої установи з дитячими, юнацькими, молодіжними об'єднаннями, організаціями. Вживає заходів щодо попередження бездоглядності та правопорушень серед неповнолітніх, здійснює індивідуальну роботу з педагогічно занедбанними дітьми, підлітками.

Надає консультативну допомогу батькам, педагогічним працівникам. Бере участь в організації літнього відпочинку і оздоровлення учнів, вихованців в освітніх установах, за місцем проживання.

Настановленням і особистим прикладом утверджує повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших добродійностей.

Виховує повагу до батьків, жінки, культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, стимулює дбайливе ставлення до навколишнього середовища.

Дотримується педагогічної етики, поважає гідність учнів, вихованців, захищає їх від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігає вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам, пропагує здоровий спосіб життя. Спільно з педагогічним колективом сприяє створенню здорових, безпечних умов навчально-виховного процесу. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

Також педагог-організатор повинен знати: 1) основні закономірності особистісного розвитку дітей, підлітків, молоді, специфіку їх потреб, інтересів, мотивів, ступінь їх задоволення; 2) цілі, принципи, зміст, особливості навчально-виховної роботи в соціальному середовищі, школі, сім'ї, за місцем проживання, в дитячих, підліткових, молодіжних об'єднаннях, угрупованнях тощо; 3) сучасний стан і тенденції розвитку дитячих, підліткових, молодіжних спільнот, рухів, організацій, їх роль, місце у становленні особистості дитини; 4) ефективні форми і методи навчання та виховання, засади організації дитячого, молодіжного дозвілля, спілкування; 5) соціально-економічні, культурні, екологічні, інші умови; 6) нормативне забезпечення навчально-виховного процесу; 7) Закон України «Про освіту», Конвенцію про права дитини, інші законодавчі і нормативно-правові акти та документи з питань навчання

і виховання, основи трудового законодавства, правила охорони праці, техніки безпеки, дорожнього руху, пожежної безпеки; державну мову відповідно до чинного законодавства про мови в Україні [1].

Формами організації виховної роботи в школі є:

- традиційні українські свята, уроки мужності, тематичні виставки, лінійки, хвилини пам'яті, допомога ветеранам Великої вітчизняної війни;
- екскурсії на підприємства міста, до місцевого краєзнавчого музею, містами України;
- бібліотечні дні, літературні конференції, інтелектуальні конкурси;
- учнівське врядування, діяльність дитячої незалежної організації «ВУР» (Велика учнівська рада);
- бесіди, лекції; корекційно-виховні заходи;
- робота педагогічного всеобучу для батьків та учнів, корекційна робота психолога та соціального педагога з учнями;
- співпраця із громадськими організаціями; правові лекторії і вікторини;
- виставки робіт учнів, концерти художньої самодіяльності, художні конкурси, шкільні традиційні свята;
- спортивні змагання, спартакіади з футболу волейболу та тенісу, походи в довкілля, дні здоров'я, шкільні туристичні змагання [2].

Отже, конкретне планування виховної роботи школи – важлива умова її успішної діяльності.

Таким чином, педагог-організатор бере велику участь в організації виховної роботи в школі, що передбачає відповідні напрямки його роботи (залучення учнівського колективу до участі у благодійних акціях, добродійних заходах, волонтерській діяльності; максимальна увага національно-патріотичному вихованню школярів: вихованню любові та поваги до Батьківщини, державної символіки, рідної мови, пісні, народних традицій, звичаїв, свят; пропаганда здорового способу життя та дбайливого ставлення до власного здоров'я; превентивна робота з метою попередження негативних проявів у поведінці дітей та підлітків; надання консультативної допомоги класним керівникам у організації культурно-масової роботи з учнями; співпраця з адміністрацією школи, психологом, соціальним педагогом, бібліотекарями, а також з центрами виховної роботи шкіл міста, методичним кабінетом управління освіти, організаціями, установами тощо; вивчення та впровадження інноваційних форми і методів виховної роботи, використання нетрадиційних, сучасних підходів до організації діяльності).

Джерела та література

1. Педагог-організатор. URL: <https://organizator-sh.webnode.com.ua/pedagog-organizator/>
2. Система виховної роботи в школі. URL: [https:// irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?...2..](https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?...2..)

Валентин Марчук – магістр Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор **Анна Лякішева**

ОСНОВНІ ЕТАПИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ У ПРИЙОМНИХ СІМ'ЯХ

Складні події, що відбуваються у нашій країні, оголили безліч проблем дитинства, які безпосередньо впливають на виховання та навчання дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків. Соціальне сирітство – складне суспільне явище, яке є надзвичайно актуальним на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Нестабільність і безробіття, невпевненість у завтрашньому дні призвели до збільшення числа позбавлень батьківських прав. Різке зниження життєвого рівня для багатьох сімей стає причиною асоціальної поведінки (пияцтво, алкоголізм) від чого страждає найбільш незахищений прошарок суспільства – діти. Нерідко молоді матері відмовляються забирати своїх дітей з пологових будинків, в результаті чого діти потрапляють в будинки дитини, дитячі будинки, в кращому випадку, в прийомну сім'ю.

Комплекс проблем, що існують сьогодні в установах для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, сприяє стійкому прояву у них соціальної нестійкості, тривожності, незахищеності, конфліктності, нездатності до спілкування, депресивності. Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що діти-сироти представляють певну специфічну групу, яка не здатна без допомоги і підтримки держави, соціальних інститутів, найважливішим з яких є прийомна сім'я, адаптуватися у сучасному суспільстві.

У своєму дослідженні ми спиралися на концептуальні положення філософів, педагогів, психологів про індивідуалізацію діяльності, її доцільність і творчий характер. Зокрема, на праці зарубіжних дослідників (К. Гленнінг, А. Джеффс, Ф. Коффід, Дж. Колмен, І. Річардс,

С. Холл), які досліджували фостерні сімей, як фактор соціалізації дітей та вітчизняних науковців (І. Д. Зверева, І. М. Ковчина, І. В. Козубовська, Ю. І. Кривов, Л. І. Міщик та ін.).

Науковий аналіз досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці, вивчення досвіду роботи державних установ для дітей-сиріт дали можливість виявити низку суперечностей зокрема: між постійно зростаючою потребою суспільства в адаптованій особистості і недостатній ефективності соціально-педагогічного процесу адаптації дитини в умовах перебування в дитячому будинку та прийомній сім'ї.

Тому, *мета* нашої статті полягає у висвітленні етапів адаптації дітей-сиріт у прийомних сім'ях. Варто зазначити, що соціальна адаптація у вузькому розумінні передбачає всебічний розвиток дитячої індивідуальності, формування її особистісного «Я», позитивного досвіду сімейної взаємодії, що стане згодом психологічною основою для створення власної повноцінної сім'ї.

Адаптація у широкому розумінні пов'язана із поступовим виведенням дітей на простір суспільних стосунків поза родиною: відвідування дитячого садка, школи, гуртків, секцій, неформальне спілкування з однолітками, іншими особами. Такі стосунки розвивають в дитині навички соціального життя, що у подальшому забезпечують її розвиток і становлення як соціального індивіда, а відтак і засвоєння відповідних соціальних ролей. Спілкування прийомних дітей з родичами, знайомими сім'ї, сусідами, з рідними людьми і в різних сферах їхньої життєдіяльності розширює їх соціальний досвід, формує вміння та навички спілкування.

Безперечно, входження дитини у нову сім'ю, засвоєння необхідних навичок спілкування та співжиття з чужою для неї сім'єю відбувається поступово. Тривалість процесу адаптації дитини залежить від наявності емоційного контакту з прийомними батьками, рівня довіри і відкритості стосунків у родині. При цьому не можна забувати, що дитина приходить з певними проблемами, вирішення яких потребує постійної уваги та розуміння.

Як свідчить існуюча практика, не існує однозначних правил входження дитини у нову сім'ю. У кожному конкретному випадку все залежить від індивідуальних особливостей батьків та дитини, їхнього набутого досвіду готовності до взаєморозуміння.

Згідно із дослідженням Б. Бітінаса, реальний процес виховання не може відбуватись узагальнено, тобто незалежно від рівня позиції особи вихованця. Звичайно, опинившись у новому оточенні, дитина може і не сприймати відразу всіх вимог прийомних батьків, не бути готовою

підтримувати стиль життя сім'ї. Тому, *першим етапом* організації виховного впливу з боку дорослих має стати подолання недовіри вихованця, руйнування емоційного бар'єру між новим мікросередовищем і дитиною. Дитина спочатку спостерігає, потім вивчає життєвий простір, щоб визначити, наскільки безпечним він є для неї.

На цьому етапі можна чекати пустощів, відвертої непокори вихователям, проявів агресії: адже дитина одночасно вивчає систему покарань, що чекають її при порушенні тих чи інших вимог батьків, засвоює правила життя й поведінки з іншими членами родини. Тільки переконавшись у безпеці свого становища й адекватності норм вимог і покарань, дитина сприймає дорослих як вихователів.

Після подолання емоційного бар'єру розпочинається *другий етап*, коли свідомо створюються ситуації, що змушують дитину замислитися про доцільність її поведінки. Цей етап можна назвати «етапом боротьби мотивацій». Так, негативну звичку палити не можна викоринити лише одними наріканнями на хворі легені. Наведення деяких життєвих прикладів, що так чи інакше переконують вихованця у шкоді паління, змушують дитину замислитися і самотійно зробити вибір. Такий прийом є більш дієвим.

Батькам варто знати, що на цьому етапі їм краще підібрати переконливі мотиви, які мають бути протилежними тим, що вже є установленими для дитини, запропонувати розглянути і проаналізувати інший бік проблеми. Незаперечним є і позитивний вплив умов життя сім'ї, оточення, що сприяє перегляду ставлення дитини до раніше сформованих негативних звичок. У дитини поступово формуються обґрунтовані нові мотивації, відмова від старих.

Тільки на *третьому етапі*, коли дитина самотійно усвідомить негативні наслідки власних норм поведінки й вирішить позбавитися їх, батьки цілеспрямовано, відкрито і делікатно можуть допомагати їй у цьому. Виховний вплив у такому випадку набуває цілеспрямованості й розцінюється як допомога в подоланні проблеми, а не як нав'язування одноманітних правил.

Варто також звернути увагу і на періоди адаптації прийомної дитини до нової сім'ї, які виділяють психологи: звикання до нового середовища; «медовий місяць»; «бешкетний» період; «справжня дитина». Схарактеризуємо їх.

Звикання до нового середовища – це період адаптації, який триває декілька тижнів. Батькам важливо знати, що навіть при великому бажанні дитини потрапити до сім'ї, в цей час вона знаходиться у стресовому стані й бажано не погіршити цей стан надмірними вимогами до

неї. Бажано, щоб за цей час дитина познайомилася з оточенням, із людьми, з якими вона буде найчастіше спілкуватися.

«*Медовий місяць*» – він може тривати від півроку до року – за цей час дитина поводить ся так, щоб сподобатися батькам. Діти в цей період бувають дуже нав'язливими, весь час потребують фізичного контакту, допомагають батькам, задають багато питань, часто запитують одне й теж саме по кілька разів. Вони пізнають, що можна робити, а чого ні, вивчають реакції батьків.

«*Бешикетний*» період – дитина вже усвідомила, що її взяли на-завжди і починає перевіряти батьків, чи будуть її любити, якщо вона «не буде хорошою».. У цей період батькам може здаватися, що дитина «збожеволіла», що її як підмінили. Найнеобхідніше в цей час – велике терпіння, розумні вимоги до дитини та підтримка близьких. Робота з психологами та лікарями може навіть погіршити поведінку дитини, бо якщо батьки звертаються по допомогу, це дає дитині підстави не довіряти.

«*Справжня дитина*» – коли дитина відчуває, що батькам можна довіряти, вона стає спокійнішою. Тільки на цьому етапі можна зрозуміти, якою насправді є ваша прийомна дитина. Вона потребує багато спілкування, із гумором відноситься навіть до власної поведінки недалекого минулого. Це час для встановлення дружніх стосунків.

Тривалість кожного періоду залежить від темпераменту дитини, стилю поведінки батьків. Буває, що в авторитарних батьків дитина затримується на другому етапі, але це недобре й свідчить про наявність страху в дитини. Добрий показник – перехід і розпізнавання в поведінці дитини четвертого періоду [4, с. 66].

Процес адаптації дітей, які тривалий час перебували в критичних, негативних умовах або зазнали сильного психологічного стресу, є довготривалим і складним. У дітей як реакція на постійну занедбаність виробляється відповідна стратегія (апатія, втеча, установка цілком покладатися тільки на себе тощо). Тому подолання шкідливих звичок, залучення дитини до сімейного колективу є нелегким і відповідальним процесом.

Отже, враховуючи особливості розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування, які потрапляють на виховання у прийомні сім'ї, основні завдання, що постають перед прийомними батьками, особливо на етапі адаптації дитини до умов сімейного виховання, можуть бути сформульовані так: формувати у дитини об'єктивну, адекватну самооцінку; створювати такі умови, щоб дитина відчувала, що вона спри-

ймається дорослими саме такою, якою вона є, у її неповторності і своєрідності, з її помилками і суперечливим життєвим досвідом.

Джерела та література

1. Безпалько О. В. Соціальна робота в схемах і таблицях: навч. посіб. Київ, 2003.
2. Книга для батьків. Посібник до курсу «Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі» / За заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Київ: Науковий світ, 2006. 496 с.
3. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо соціального супроводу прийомних сімей [Автор. кол.: Н. М. Комарова, Г. М. Бевз, Л. С. Волинець та ін.]. Київ: Видавництво «Студцентр», 1999. 103 с.
4. Дитина в прийомній сім'ї: Нотатки психолога / Г. М. Бевз, І. В. Пеша. Київ: Український інститут соціальних досліджень, 2001. 101 с.
5. Приходько Т. В., Товстоп'ят Я. Ф. Особливості соціально-психологічної адаптації дитини-сироти до життя у прийомній сім'ї. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. Вип. 3. 2010. С. 76–82.

*Олена Марчук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Анна Лякішева*

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА ТА ЇХ ВПЛИВ НА ВІДХИЛЕННЯ В ПОВЕДІНЦІ

Характеризуючи вікові особливості девіантної поведінки особистості, слід зазначити, що у дошкільному віці говорити про девіантну поведінку як таку не доводиться через відсутність стійких моральних переконань у дітей. Разом з тим, саме у цей період закладаються перші уявлення про добро і зло, моральні норми, загалом, перший досвід спілкування із соціумом, особливості якого закладають специфіку самоприйняття, ставлення дитини до себе, до інших, до моральних норм.

Ускладнення психічного розвитку в підлітковому віці урізноманітнює прояви середовищної дезадаптації і, відповідно, форми компенсаторної поведінки дитини.

Загалом, як зауважує І. С. Кон, підлітковий вік являє собою групу ризику в контексті девіантної поведінки через [1]:

- труднощі перехідного періоду, починаючи з психогормональних процесів і завершуючи перебудовою Я-концепції, що зумовлюють

переживання підлітком тривоги, емоційну напруженість, нестійкість, неврівноваженість тощо;

- граничність і невизначеність становища підлітка (уже не дитина, ще не дорослий); розходження між об'єктивним положенням учня і його прагненням вважати себе дорослим на тлі недостатніх навичок спілкування, засобів взаємодії зі світом дорослих на партнерських засадах; почуття «дорослості» як протиріччя між орієнтацією на самостійність і відсутністю відповідного життєвого досвіду;

- суперечності, зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, що ґрунтуються на дотриманні зовнішніх норм і слухняності, вже не діють, а дорослі засоби контролю, що передбачають свідому дисципліну і самоконтроль, ще не склалися; ці чинники проявляються на тлі посилення орієнтації на однолітків і зростання залежності поведінки від групових норм.

Наведені чинники фатально не зумовлюють девіантну поведінку особистості. Разом з тим, за несприятливих умов попереднього етапу розвитку, вони можуть стати підґрунтям для виникнення різноманітних поведінкових девіацій. При цьому слід урахувати, що для підлітка значущими стають, насамперед, стосунки з однолітками, в очах яких він бажає ствердити себе. Якщо це не вдається, підліток може шукати інші кола спілкування, часто з асоціальною спрямованістю, стати «важким».

Л. Міщик та З. Білоусова називають такі типові риси «важкого підлітка» [2]:

- відставання в інтелектуальній сфері, нерозвиненість чи особлива вибірковість сприйняття й оцінки довкілля, недосконалі розумові процеси, нерозвинуте мовлення;

- негативні риси характеру, безвідповідальність, лінь, шкідливі звички, часто байдужість, жорстокість до інших людей, тварин, природи тощо;

- підвищена конфліктність у стосунках з товаришами по навчанню, батьками, вчителями;

- підвищений інтерес до заборонених, не відповідних віку, розваг на тлі відсутності інтересу до соціально корисних видів діяльності;

- афективність, відсутність бажання і вмінь стримувати себе в момент сильного збудження;

- активізація механізмів психологічного захисту, що впливають на трактування підлітком поведінки як нормальної, формування нечесності, агресивності;

- вибір негативних способів самоствердження через девіантну поведінку тощо.

При цьому форми девіантної поведінки підлітка мають властиві для його віку особливості. Так, зокрема, алкоголізація підлітка відбувається через прагнення зменшити характерний для нього стан тривоги і водночас – позбавитися надмірного самоконтролю і сором'язливості. Важливу роль відіграють також прагнення до експериментування і особливо – норми підліткової субкультури, за якими алкоголь традиційно вважається однією з ознак мужності і дорослості, а також негативний приклад батьків. Наркотизація підлітка, як і пияцтво, пов'язана із психічним експериментуванням, пошуком нових, незвичайних відчуттів і переживань, цікавістю, наслідуванням старшим, впливом групи однолітків, а іноді й обманом з боку поширювачів наркотичних речовин, коли першу дозу нав'язують під виглядом певного напою чи сигарети, що зрештою невідворотно веде до звикання та кримінальної поведінки.

Суїцидальна поведінка підлітка часто є криком про допомогу в разі негараздів у взаємодії підлітків з оточенням, неможливістю самотійно розв'язати проблеми (недарма суїцидальні спроби підлітки найчастіше здійснюють вдома, ввечері чи вдень, коли хтось може втрутитися).

Така поведінка також може бути пов'язана з властивими підлітковому віку особистісними розладами, насамперед, із синдромом відчуження, який виникає в разі неможливості встановити емоційно значущі конструктивні стосунки із середовищем. У цьому випадку, щоби пом'якшити психотравмуючу ситуацію, особистість утворює між цим середовищем психологічну дистанцію, сприймаючи його як стороннє, емоційно незначуще (хоч насправді це не так).

Відчуження, як засіб зменшення емоційної значущості травмуючих зв'язків із середовищем, може бути спрямоване як на оточуючих, так і на власне Я. У першому випадку виникає дереалізація, коли зовнішній світ сприймається як чужий, несправжній. У другому випадку відбувається деперсоналізація, коли зникає відчуття реальності власного Я, втрачає сенс будь-яка діяльність, з'являється апатія тощо. До особистісних розладів відносять також дисморфофобію – страх зміни власного тіла – від простої стурбованості зовнішністю до одержимості дійсними чи уявними дефектами, а також дисморфоманію – маячіння через фізичний недолік. При цьому, як зауважує І. Кон, існують труднощі у розпізнанні підліткової психопатології, адже девіантна поведінка в більшості випадків лише підкреслює риси, що характерні для цього

віку, особливо акцентуєвані, які виявляються в так званому «слабкому місці» або місці «найменшого опору» підлітка [1; 3]. Так, підліткам з нестійкою акцентуацією притаманна навіюваність, посилена схильність до наслідування, тому вони потребують постійного контролю, вимогливості, перебування у сприятливому середовищі, де прикладом для наслідування є позитивні лідери. Підліткам з гіпертимною акцентуацією постійний контроль витримати дуже важко, їх бурхливу енергію слід спрямовувати в конструктивне русло, намагатися зацікавити новими творчими завданнями, які вони вирішуватимуть самостійно. Для істероїдних, підлітків «слабким місцем» є сильна потреба перебувати у центрі уваги оточуючих [4].

Бродяжництво підлітків часто є наслідком несприятливих умов виховання в сім'ї, часто гіперопіки і авторитарного тиску, іноді діти втікають з дому через прагнення дистанціюватися від власної соціально-неблагополучної сім'ї, особливо за наявності відповідних «вуличних» традицій у спільноті однолітків. Протиправна і злочинна поведінка підлітків часто пов'язана з їх недостатньо розвинутими правовою свідомістю, мотивоутворювальними структурами особистості, емотивністю поведінки, імпульсивністю і конформізмом тощо [5].

За сприятливих умов, а також спеціальної роботи можна запобігти виникненню девіантної поведінки підлітків або відкоригувати її небажані прояви. В іншому випадку негативні прояви поведінкових девіацій закріплюються, набуваючи особливо небезпечних форм у дорослому віці.

Джерела та література

1. Козубовська І. В., Товканець Г. В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей у процесі професійного педагогічного спілкування. Ужгород: Патент, 1998. 195 с.
2. Шебанова Г. С. Практичний курс зростання своєму зростанню (Програма корекції агресивної поведінки у підлітків, студентів та молоді: модифікований варіант соціально-психологічного тренінгу спілкування). *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 2. С. 20–22; № 3. С. 21–28.
3. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки: навч. посіб. Київ: ВПУ «Київський університет», 2002. 308 с.
4. Ярошко М. М. Психологія важковиховуваних підлітків: монографія. Дрогобич: Коло, 2002. 164 с.
5. Формування навичок здорового способу життя у дітей і підлітків: За проектом «Діалог»: навч.-метод. посіб. / О. В. Вінда, О. П. Коструб, І. Г. Сомова та ін. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ, 2003. 284 с.

*Мар'яна Матвійчук – аспірант факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Анна Лякішева*

НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДІВ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

Розвиток суспільства перебуває в прямій залежності від стану здоров'я населення, а особливо дітей. Впродовж останніх років зберігається тенденція щодо погіршення медичних показників. Така ситуація зумовлена різними негативними факторами: екологічними, соціально-економічними та психологічного характеру. Тому поліпшення, зміцнення та організація оздоровлення та відпочинку у літній період залишається сьогодні актуальною проблемою державної політики України.

Проте, щороку кількість установ, що надають такі послуги зменшується, а кількість бажаючих оздоровитися та відпочити зростає. Матеріально-технічна база багатьох закладів застаріла, не відповідаючи сучасним вимогам. На сьогодні не здійснюється будівництво нових будівель, та не відбувається відновлення тих, котрі певний період не працюють. Це пояснюється недостатнім фінансуванням з боку держави.

Відсутній механізм державної підтримки та економічного стимулювання діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку шляхом встановлення пільг із землекористування, оплати житлово-комунальних послуг, сплати податків і зборів, оформлення правовстановлюючих документів на земельні ділянки. Саме такі фактори зумовлюють високу вартість путівок до дитячих закладів оздоровлення та відпочинку [3].

Аналізуючи нормативно-правову літературу даного питання, слід зазначити, що вона має чітко організовану, проте специфічну та багатогранну складову. Охоплює великий спектр діяльності та об'єднує дії органів державної виконавчої влади та організацій для повноцінного функціонування на всіх рівнях.

Забезпечення щасливого дитинства, а також можливість користуватися своїми правами та свободами передбаченні на міжнародному рівні. У Конвенції ООН зазначено: «Необхідність у такому особливому захисті дитини була передбачена в Женевській декларації прав дитини

1924 року і Декларації прав дитини, прийнятій Генеральною Асамблеєю 20 листопада 1959 року, та визнана в Загальній декларації прав людини, в Міжнародному пакті про громадянські і політичні права (зокрема, в статтях 23 і 24), в Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права (зокрема, в статті 10), а також у статутах і відповідних документах спеціалізованих установ і міжнародних організацій, що займаються питаннями благополуччя дітей» [1].

На державному рівні стаття 3 Конституції України гарантує «...людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визначаються в Україні найвищою соціальною цінністю», а також у статті 53 Конституції України зазначено: «держава забезпечує розвиток позашкільної освіти» [2].

Таким чином, базуючись на міжнародних договорах, Конституції України, Сімейному Кодексі законодавство у сфері оздоровлення та відпочинку складається із ряду законів України: «Про охорону дитинства», «Про оздоровлення та відпочинок дітей», «Про позашкільну освіту», «Основ законодавства України про охорону здоров'я», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування у зв'язку з тимчасовою втратою працездатності та втратами, зумовленими народженням та похованням» та іншими підзаконними нормативно-правовими актами.

Щороку видаються розпорядження Президентом України та постанови Кабінету Міністрів щодо організації оздоровлення та відпочинку дітей.

У зв'язку з цим, на органи центральної та місцевої виконавчої влади покладена відповідальність щодо проведення оздоровчої кампанії, тому головою обласної державної адміністрації видаються розпорядження про організацію та проведення оздоровлення, плану заходів на поточний рік, які затверджуються на міських та обласних сесіях. Відповідно видаються розпорядження чи накази керівника (власника) підприємства про проведення організації відпочинку.

Варто зазначити, що в Україні є змістовна нормативно-правова база, яка базується державних та міжнародних документах. Проте відбувається удосконалення її системи щодо доступності послуг, розвитку дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, та відповідності сучасним вимогам та потребам.

Для вирішення даного питання необхідне впровадження чіткого механізму для створення сприятливих оздоровчих та відпочинкових послуг, сприяння держави у підтримці приватних закладів для зменшення вартості путівок, а також виділення коштів з державного бюджету та залучення інвестицій іноземних країн для розвитку матеріально-технічної бази.

Джерела та література

1. Конвенція ООН про права дитини: ратифіковано Постановою ВР № 789-XII від 27 лютого 1991р. / Верховна Рада України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021
2. Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року / Верховна Рада України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>
3. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми оздоровлення та відпочинку дітей і розвитку мережі дитячих закладів оздоровлення та відпочинку на період до 2017 року»: прийнята 15 травня 2013 р. № 549-р / Верховна Рада України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/en/549-2013-p>

*Марія Мацюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Людмила Гусак*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Поняття «професійно-педагогічна компетентність» вперше в науковий обіг було введено Н. В. Кузьміною [3]. Автор професійно-педагогічну компетентність (педагога за фахом) визначає як «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань» [4, с. 90].

На думку В. М. Введенського, «професійною компетентністю педагога» є «здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність: швидко оволодівати сучасними способами діяльності та успішно виконувати професійні обов'язки». Він зазначає, що професійна компетентність не зводиться лише до набору знань та вмінь, а визначає необхідність їх ефективного застосування в реальній освітній практиці [2].

Інші науковці, досліджуючи застосування терміну «компетентність» щодо особистості педагога, пропонують визначати його компетентність як актуалізовану спроможність оптимально реалізувати всі цілі педагогічної діяльності, а також творчо підходити до її організації, що зумовлюється знаннями, навичками, уміннями, засвоєними видами і способами (технологіями) здійснення, а також індивідуально-психічними властивостями викладача (темперамент, здібності, характер, спрямованість особистості тощо) [3, с. 90].

Отже, «професійну компетентність» можна трактувати не лише, як вміння успішно виконувати професійні обов'язки, а й як певні особистісні та індивідуально-психологічні якості викладача, що сприяють його успішній науково-педагогічній діяльності.

При дослідженні професійної компетентності можна виділити такі підходи:

1. Процесуальний, що включає:

- дослідження якості підготовки до навчально-виховного процесу (гностичний і конструктивний компоненти);
- дослідження діяльності викладача в навчально-виховному процесі (комунікативний і організаторський компоненти);
- дослідження контрольної-діагностичної діяльності викладача (рефлексивний компонент).

2. Особистісний, що включає:

- оцінювання знань і вмінь викладача;
- мотиваційний компонент;
- професійно-значущі особистісні якості педагога.

3. Процесуально-особистісний (комплексний) підхід, що включає дослідження:

- педагогічних (процесуальних) умінь викладача;
- результатів праці викладача (навченість і вихованість студентів);

4. Результативний підхід – дослідження результативності навчально-виховного процесу, що складається із:

- ступеня засвоєння студентами змісту навчальних програм;
- набуття ними досвіду як репродуктивної так і творчої діяльності в межах конкретного навчального предмету;
- зміни емоційно-ціннісного ставлення студентів до змісту;
- навчального предмету і діяльності в певній галузі [5, с. 215].

Загальні вимоги до професійної компетентності майбутнього науково-педагогічного працівника включають:

– високу професійну компетентність, яка передбачає глибокі знання і широку ерудицію в науково-предметній галузі, нестандартне творче мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, методами вирішення творчих завдань та ін.;

– педагогічну компетентність, яка включає знання основ педагогіки та психології, психофізіологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними методами, засобами, методиками, технологіями та організаційними формами навчання та виховання, формування і розвитку особистості вихованця тощо;

– соціально-економічну компетентність, яка передбачає знання глобальних, соціально-економічних і технологічних процесів розвитку цивілізації і функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки та менеджменту і права;

– комунікативну компетентність, яка включає розвинуту літературну усну і письмову мову, володіння іноземними мовами, сучасними технологіями, ефективними прийомами і методами міжособистісного спілкування тощо;

– високу професійну і загальну культуру, яка передбачає науковий світогляд, стійку систему духовних, культурних, моральних та інших цінностей в їх національному і загальнолюдському вимірі [1, с. 41–42].

Під час навчання в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» у студентів повинні формуватися професійні компетентності, які в подальшому будуть розвиватися під час навчання в аспірантурі та в докторантурі. Тому значна увага викладачів повинна бути спрямована не лише на формування системи знань, а й на формування у студентів мотивації до самовдосконалення і професійного зростання. Необхідно навчити майбутніх викладачів моделюванню педагогічних ситуацій, застосуванню знань на практиці, вмінню вирішувати нестандартні ситуації, удосконаленню педагогічної практики. Для цього студенту потрібно мати ґрунтовну психолого-педагогічну та методичну підготовку.

Найвагомішою складовою професійної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників є педагогічна практика, метою якої є поглиблення теоретичних знань через їх впровадження у практику, формування вмінь та навичок практичної викладацької діяльності, формування та розвиток методичних та організаторських вмінь. Практична підготовка здійснюється через фахові та науково-асистентські практики. Для магістрантів зміст практики полягає у проведенні науково-дослідної та навчально-виховної діяльності.

Важливою складовою формування компетентного викладача є його прагнення до самовдосконалення. Майбутній викладач повинен не лише прагнути до самоосвіти, а й розвивати такі особистісні якості, як: комунікабельність, впевненість, зосередженість, відповідальність, креативні та інтелектуальні здібності, толерантність організаторські та лідерські якості та ін.

Джерела та література

1. Алексеева Л. П., Шаблыгина Н.С. Интеграционные процессы в образовании и профессионализм преподавателей высшей школы. *Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования*. Москва: НИИВО, 2003. Вып. 10. 52 с.
2. Введенський В. Н. Моделювання професійної компетентності педагога. *Педагогіка*. 2003. № 10. С. 51–55.
3. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: монографія. Київ: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. 140 с.
4. Кузьміна Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
5. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: монографія. Київ: Науково- методичний центр аграрної освіти, 2006. 343 с.

Ірина Мелех – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор **Анна Лякішева**

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

На сучасному етапі розвитку нашої держави проблема адаптації школярів набула актуальності. Поняття «адаптація» – одне з ключових у дослідженні живого організму, оскільки саме механізми адаптації, вироблені в результаті тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища. Це універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем. Адаптація як соціально зумовлене явище охоплює три рівні адаптивної поведінки людини: біологічний, психологічний і соціальний з провідною роллю останнього.

Процес адаптації першокласників до навчання протікає на всіх її рівнях:

- біологічному (пристосування до нового режиму навчання й життя);
- психологічному (входження до нової системи вимог, пов'язаних з виконанням навчальної діяльності)
- соціальному (входження до учнівського колективу).

В біологічній (фізіологічній) адаптації першокласника виділяють декілька етапів:

- **гостра адаптація** (перші 2–3 тижні).

Найважчий час для дитини. В даний період на всі нові впливи організм дитини відповідає значною напругою практично всіх своїх систем, і як результат – багато першокласників у вересні хворіє;

- **нестійке пристосування** – організм дитини знаходить адекватні, близькі до оптимальних варіантів реакцій на нові умови;
- **період відносно стійкого пристосування** – організм реагує на навантаження з меншою напругою.

Психологічна адаптація являє собою процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і програми її реалізації у ситуаціях, що відзначаються значною новизною та значущістю.

Соціальна адаптація визначається як процес, за допомогою якого дитина досягає стану соціальної рівноваги при відсутності переживання конфлікту із оточуючими людьми. Соціальну адаптацію розглядають як завершальний, підсумковий етап адаптації в цілому, що забезпечує як фізіологічне і психологічне, так і соціальне благополуччя особистості. Першокласник повинен пристосуватись до вимог тих соціальних груп, що характерні для школи (учнівська група, вчителі, інші класи тощо).

Соціальна адаптація проходить чотири основних стадії:

- **врівноваження** – встановлення рівноваги між групою та особистістю, які проявляють взаємну терпимість до системи вподобань і стереотипів поведінки один одного;
- **псевдоадаптація** – поєднання зовнішньої пристосованості до соціальної групи з негативним ставленням до її норм і вимог;
- **пристосування** – визнання і прийняття систем вподобань нової соціальної спільноти, взаємні поступки;
- **уподібнення** – психологічна переорієнтація особистості, трансформація колишніх поглядів, орієнтацій, установок відповідно до нової ситуації.

Критеріями успішного адаптаційного процесу в школі, з одного боку – є продуктивність навчальної діяльності, а з іншого – психологічний стан школяра, його емоційне самопочуття, відсутність внутрішнього напруження та дискомфорту. Більшість учнів адаптується до умов навчання школи досить швидко, приймаючи вимоги навчально – виховного процесу. Серед чинників, що впливають на успішність адаптації першокласника до навчання у школі велике значення має зміна соціальної позиції: з дитини-дошкільника вона перетворюється на учня школи, вперше в своєму житті дитина стає членом суспільства зі своїми і суспільно – громадськими обов'язками. Зі вступом до школи у дитини відбувається зміна провідної діяльності: з ігрової на навчальну діяльність. Діти-школярі починають «навчитися вчитися», тобто запам'ятовувати початковий матеріал, формулювати відповідь, вирішувати задачі. Вони зобов'язані робити те, що їм не завжди хочеться робити; повинні контролювати свою поведінку, бути уважними на уроках. Важливим чинником адаптації дитини до школи виступає її соціальне оточення: вчитель, клас, сім'я. Ставлення вчителя до дитини впливає на успішність її подальшого навчання в школі. Набута позиція першокласника в класі серед однолітків та сімейна ситуація, в якій опиняється дитина на початку свого навчання в школі також визначає успішність адаптації до навчання.

Отже, період адаптації молодших школярів пов'язаний із трансформацією раніше сформованих у нього стереотипів поведінки й навичок життєдіяльності, що призводить не лише до низки утруднень у взаємодії з оточуючим світом і в повсякденному житті, а й нерідко спричиняє погіршення навчальних успіхів. В процесі адаптації першокласника виділяють такі адаптаційні рівні:

1. Високий – першокласник позитивно ставиться до школи, її правила і вимог.

Навчальний матеріал засвоює легко. Глибоко й повно опановує програмовий матеріал, розв'язує ускладнені задачі, чемний, уважно вислуховує вказівки, пояснення вчителя. Доручення виконує охоче і сумлінно, без зовнішнього контролю. Виявляє високу зацікавленість до самостійної роботи, готується до всіх уроків. Має у класі позитивний статус.

2. Середній – першокласник позитивно ставиться до школи, відвідування уроків не спричиняє негативних переживань.

Розуміє навчальний матеріал, коли вчитель пояснює його досить детально й наочно. Засвоює основний зміст програми з усіх предметів,

самостійно розв'язує типові задачі. Зосереджений і уважний під час виконання завдань, доручень, вказівок учителя, разом з тим потребує контролю з боку дорослого. Зосередженим буває тільки тоді, коли робить щось цікаве для себе. Майже завжди готується до уроків і виконує домашні завдання. Доручення виконує сумлінно. Дружить з багатьма однокласниками.

3. Низький – першокласник негативно або байдуже ставиться до школи.

Спостерігаються порушення дисципліни. Самостійна робота з підручником викликає труднощі, під час виконання самостійних завдань не виявляє до них інтересу. До уроків готується нерегулярно, потребує постійного контролю, систематичних нагадувань як з боку учителя, так і з боку батьків. Для розуміння нового матеріалу потребує значної допомоги вчителя і батьків. Доручення виконує під контролем і без особливого бажання.

У випадку коли дитина не може адаптуватися до навчання у школі у неї виникає шкільна дезадаптація. Вона визначається як багатofакторний процес зниження і порушення здатності дитини до навчання внаслідок невідповідності умов та вимог навчального процесу, найближчого соціального середовища її психофізіологічних можливостей і потреб. Провідними причинами, з одного боку, є особливості дитини (її неможливість в силу особистісних причин реалізувати свої здібності і потреби), а з іншого боку, особливості мікросоціального оточення і неадекватні умови шкільного навчання.

Ознаками успішної адаптації психологи вважають:

- задоволеність дитини процесом навчання;
- легкість і успішність засвоєння програмного матеріалу;
- достатня самостійність дитини при виконанні навчальних завдань, звернення за допомогою до дорослого лише після спроб виконати завдання самостійно;
- задоволеність дитини міжособистісними відносинами з дорослими і однокласниками.

Джерела та література

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червона. Київ: Шкільний світ, 2008. 128 с.
2. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
3. Олейниченко С. Н. Адаптация первоклассников к школе. URL: nsportal.ru/

*Ольга Мендрук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Олена Белкіна-Ковальчук*

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Ефективність та результативність професійної діяльності соціального працівника як фахівця в галузі соціального виховання, який має діяти для вдосконалення соціального простору, сприяти запобіганню соціальним відхиленням, гармонізації відносин особистості із самою собою та світом, а також надавати допомогу в складних життєвих обставинах, залежать від рівня його професійної компетентності, сформованості особистих і професійно важливих якостей. Для того щоб соціальному працівникові сприяти становленню людини в соціумі, її саморозвиткові як у власних інтересах, так і на користь суспільства, майбутні фахівці самі потребують постійного духовного вдосконалення, отже, формування установки на саморозвиток є одним із найважливіших завдань підготовки майбутніх соціальних працівників.

Аналіз філософських, психологічних, педагогічних досліджень свідчить, що в цілому під саморозвитком розуміють: свідому якісну самозміну особистістю самої себе (О. Бодалєв), активність людини з перетворення себе, розкриття і збагачення духовних потреб, творчості, особистого потенціалу (В. Іванов); творчість, спрямовану на самого себе, процес свідомої якісної зміни особистістю власних моральних якостей, інтелектуальних і соціальних здібностей і можливостей, фізичних, психічних і духовних сил для досягнення ідеального образу цілісної особистості (Б. Мастеров); процес самостійної, цілісної, ціннісно-орієнтованої діяльності з неперервного збагачення індивідуального досвіду і духовно-моральних сил відповідно до внутрішніх покликань й актуальних соціальних очікувань (О. Власова); процес цілеспрямованої творчої зміни особистістю власних якостей для успішного досягнення життєвих цілей й ефективнішого виконання власного соціального призначення (Л. Куликова).

Розкриття змісту поняття «саморозвиток» стало підґрунтям для аналізу поняття «професійний саморозвиток».

Професійний саморозвиток дослідники визначають як особистісно і професійно значущий процес цілеспрямованої діяльності особистості з неперервного, усвідомленого управління власним професійним розвитком, вибору способів професійного вдосконалення, спрямованого на формування індивідуального стилю професійної діяльності через осмислення передового досвіду й особисту самодіяльність (О. Власова); свідому роботу з удосконалення власної особистості як професіонала: адаптування своїх індивідуальних особливостей до вимог професійної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності й удосконалення соціальних властивостей особистості, спрямовані на формування таких якостей, що відповідають вимогам суспільства й особистій програмі розвитку (А. Козлов).

З урахуванням наведеного вище під професійним саморозвитком майбутніх соціальних працівників ми розуміємо свідомий процес професійно-творчого вдосконалення, що виявляється в прагненні та цілеспрямованій діяльності зі збагачення знань, набуття вмінь, розвитку і реалізації власного потенціалу й особистісних якостей, здатності творчо використовувати професійний досвід та збагачувати його завдяки власному творчому внеску з метою успішного вирішення завдань професійної діяльності – створення доцільного духовно насиченого середовища для збереження й подальшого розвитку духовних та соціальних цінностей суспільства через діяльність у сфері соціального виховання. Здатність до професійного самовдосконалення та саморозвитку характеризується позитивною мотивацією на професію й особистісною спрямованістю на здійснення професійної діяльності на творчому рівні, постійною інтеріоризацією та екстеріоризацією досвіду, а також свідомим управлінням власним розвитком через вибір шляхів і засобів самовдосконалення. Процес професійного саморозвитку стосується всіх сфер особистості – її мислення, почуттів, волі, причому здатність до активно-творчої позиції як у професійній сфері, так і в життєдіяльності не є заданою, вона набувається особистістю поступово в результаті тривалих цілеспрямованих зусиль, спрямованих на зміну самого себе [2, с. 334].

Викликана ззовні потреба соціального працівника в самовихованні підтримується особистісним джерелом активності (переконаннями, почуттям обов'язку, відповідальності, професійної честі). Ця потреба стимулює систему дій із самовдосконалення, характер яких багато в чому зумовлюється змістом професійного ідеалу. Іншими словами, коли професійна діяльність набуває в очах спеціаліста особистісну, глибоко

усвідомлену цінність, тоді й проявляється потреба у самовдосконаленні, тоді й починається процес саморозвитку.

Для розгортання процесів саморозвитку велике значення має рівень сформованості самооцінки. Самооцінка як компонент саморозвитку проявляється в усвідомленні власних професійних якостей; зіставленні професійної оцінки та оцінки інших. Самооцінка означає не просто фіксацію рівня розвитку особистості, а ціннісне відношення до своїх якостей, яке з необхідністю припускає задоволеність позитивними якостями і потребу в їх закріпленні та незадоволення негативними або недостатньо розвиненими якостями і бажання змінити їх на краще [1, с. 38].

Психологи визначають два прийоми формування адекватної самооцінки. Перший полягає в тому, щоб співвіднести рівень своїх домагань з досягнутим результатом, а другий – зіставити їх з думками середовища. Якщо домагання невисокі, то це може призвести до формування завищеної самооцінки.

Складовою частиною професійного саморозвитку є самоосвітня робота соціального працівника. Оволодіння уміннями і навичками самостійної роботи починається із встановлення гігієнічно і педагогічно обґрунтованого режиму дня. Потрібно так спланувати свою професійну та позапрофесійну діяльність, щоб залишався час і для самоосвітньої роботи, і для культурного відпочинку.

Тому дослідники виділяють кілька етапів професійного саморозвитку.

На початковому етапі оволодіння професійним саморозвитком його мета і завдання неконкретні, їх зміст недостатньо точно визначений. Вони існують у вигляді невизначеного бажання стати краще взагалі, яке з'являється при дії зовнішніх стимулів. Засоби і способи саморозвитку ще не цілком освоєні. Процес протікає як навчальна діяльність, тому молодий спеціаліст потребує допомоги з боку значимого іншого.

На другому етапі оволодіння саморозвитком цілепокладання стає визначенішим і конкретнішим. При цьому цілі і завдання, які ставить перед собою особа, торкаються конкретних якостей. Багато що в процедурах саморозвитку залежить від зовнішніх обставин. Проте у міру накопичення досвіду, процедури реалізації саморозвитку скорочуються. Розсудливість, самокритичність – істотні прояви саморозвитку на цій стадії.

На третьому етапі саморозвитку соціальний працівник самостійно і обґрунтовано формулює його цілі і завдання. При цьому зміст саморозвитку зростає від особистісних якостей до глобальних або загальних професійно значимих властивостей особи. Планування роботи над собою, відбір засобів самовпливу здійснюються легко. Усі основні дії саморозвитку – цілепокладання, планування, самоконтроль, самокорекція – здійснюються автоматично, невимушено.

Програма самовиховання соціального працівника, яка також є засобом його саморозвитку, обов'язково містить оцінку педагогічних здібностей і шляху їх подальшого розвитку. Психологічна наука надає можливість вивчити рівень розвитку таких здібностей, а педагогічна діяльність виступає основним засобом їх розвитку. Всі особистісні зміни (інтелектуальний розвиток, уміння управляти своїми психічними станами, волява цілеспрямованість, культурний розвиток, розвиток здібностей) самі стають могутнім стимулом в професійному і особистісному саморозвитку, оскільки формують потребу в самовдосконаленні.

Таким чином, професійний саморозвиток майбутнього соціального працівника постає у якості комплексної системи, важливими складовими якої є процес професійного самопізнання та самовиховання. Адже професія соціального працівника – це одна з тих професій, що не терпить застою в знаннях. Це зумовлено небувалим науково-технічним і соціальним прогресом, духовним розвитком нашого суспільства, інтенсивним ростом запитів та потреб клієнтів у різних галузях знань, їхніх різноманітних інтересів. Але найголовніше те, що сучасна практика ставить таке розмаїття питань та ситуацій, розв'язати які може людина не просто освічена, а та, яка мислить. Усе це зобов'язує соціального працівника систематично вдосконалювати свою професійну майстерність, займаючись професійним самопізнанням та самовихованням [2, с. 361].

Джерела та література

1. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / С. Б. Елканов. Москва: Просвещение, 2003. 198 с.
2. Кабусь Н. Д. Професійно-творчий розвиток майбутнього соціального педагога в процесі навчання у вищій школі. *Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця*: монографія / за заг. ред. Т. О. Дмитренко. Херсон: ПП Вишемировський, 2014. С. 334–373.

Наталія Мікшина – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Євгенія Дурманенко

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СІЛЬСЬКИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема соціальної адаптації підростаючого покоління є надзвичайно складною у період реформування, інформатизації та постійних змін. Особливо *актуальною* досліджувана проблема є для сільської молоді.

Соціальну адаптацію особистості ми розглядаємо як зумовлену змінами соціальної реальності специфічну адаптивну діяльність людини, пов'язану з оптимізацією у відповідь на ці зміни взаємодії індивіда з навколишнім соціальним середовищем. А тому, цей процес передбачає врахування двох аспектів процесу соціалізації: з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з іншого – процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище. За цих умов індивід, оволодіваючи новими ролями і правилами, оволодіває водночас спроможністю створити щось нове, удосконалювати і перетворювати себе і світ. Це пояснюється тим, що підростаюче покоління, набуваючи соціального досвіду, водночас включається в багатогранні суспільні відносини. Крім того, зростає власна активність особистості, самостійність щодо вибору власних цінностей, середовища, якому віддається перевага, видів діяльності, що відіграє в сукупності істотну роль у процесі соціальної адаптації.

Метою нашої статті є визначення особливостей соціальної адаптації сільських школярів.

У процесі дослідження нами з'ясовано, що переривчастий характер соціальної адаптації особистості зумовлюється нерівномірністю особистісного становлення людини на різних вікових етапах її розвитку. Так, як стверджують Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, І. Бех, І. Зязюн та ін. найбільш сприятливим для ефективної соціальної адаптації є підлітковий і ранньоюнацький вік, оскільки він є стрижневим в цілому в особистісному становленні особистості, формуванні її світогляду.

Так, І. Кон визначає підлітковість як «фазу переходу від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, що передбачає з одного боку завершення фізичного, зокрема статевого дозрівання, а з іншого - досягнення соціальної зрілості» [4]. Л. Божович вирішального значення надає динаміці внутрішньої позиції особистості, що формується. Внутрішня позиція складається з того, як дитина на основі свого попереднього досвіду, можливостей, своїх потреб і прагнень ставиться до того об'єктивного становища, яке вона займає в житті в теперішній час, і яке становище вона хоче займати. Саме ця внутрішня позиція обумовлює певну структуру її відношення до дійсності, до оточуючих і до самого себе. «Через цю внутрішню позицію і заломлюються в кожний момент впливи, що йдуть від оточуючого середовища» [1]. Продовжуючи далі, І. Бех підлітковий вік характеризує періодом громадянського становлення людини, її соціального самовизначення, активного залучення до громадського життя, формування духовних якостей особистості. Головне за цих умов – формування активної життєвої позиції [2].

Особливе значення в соціальній адаптації підлітків, як свідчить аналіз педагогічної теорії, має спілкування. Це, на нашу думку, можна пояснити тим, що саме через спілкування реалізується зв'язок «Я» підлітка та навколишнього світу, у процесі спілкування підліток пізнає та освоює світ людської культури і, нарешті, спілкування стимулює самопізнання особистості, становлення образу «Я».

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної та соціально-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що діяльність у підлітковому віці (навчальна, соціальна, самотворча, спілкування) здійснюватиме позитивний вплив на соціальну адаптацію особистості і буде провідним засобом її реалізації, якщо вона буде: 1) соціально-орієнтованою, творчою, тобто сприятиме розширенню кругозору підлітків, пізнанню ними навколишньої дійсності, визначенню власної позиції у світі; 2) буде визначатись різноплановою інформативною науково-технічною, філософсько-етичною, соціальною тощо насиченістю, а також буде поєднувати суспільну необхідність і особистісну значущість, при цьому обов'язково забезпечуватиме свободу вибору особистісних установок, поглядів, переконань [3].

На підставі аналізу сутності понять соціалізації та соціальної адаптації особистості та специфіки протікання цих процесів у підлітковому віці, ми можемо зробити висновок, що сутність входження

старшокласника-підлітка в систему соціальних зв'язків полягає в тому, що реальна ситуація взаємовідносин, яка створюється між підлітком і шкільним мікросередовищем, виступає результатом взаємодії двох підсистем. З одного боку – школи, яка несе в собі певну соціальну програму виховання, з другого – індивідуальності підлітка з конкретною вираженою здатністю сприймати, усвідомлювати і певним чином реагувати на вимоги школи. Якщо взяти процес взаємодії двох «ланок» – школи і підлітка, то можна з упевненістю сказати, що важливим є з'ясування сутності обох цих складових. За цих умов доцільно зазначити, що школа має поставити перед старшокласником конкретні завдання.

Етапи шкільної соціалізації та соціальної адаптації є хронологічно послідовними складовими цілісного і багатовимірного педагогічного процесу. Його метою є забезпечення базових особистісних підвалин життєвої готовності, соціальної компетентності та адекватності підлітка до реальних умов його життєдіяльності. Ця мета екстраполюється у наскрізний зміст етапів шкільної соціалізації і є внутрішньою підставою їх послідовного смислового взаємозв'язку та наступності.

Соціалізаційно адаптивна робота з підлітками в умовах навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи, як свідчать результати нашого дослідження, вимагає таких підходів, за яких максимально використовувався б характерний для цього віку потяг до самостійності, нестандартності поведінки як форми утвердження індивідуальних та соціальних виявів власного «Я». Тому в цей період доцільним є застосування методу підлітківських проєктів, залучення підлітків до участі в неформальних та позашкільних молодіжних об'єднаних організаціях, молодіжного дозвілля у навчальних та соціалізаційних цілях. Провідними різновидами соціалізуючої діяльності у цей час є навчання та практична дія.

Таким чином, спираючись на результати аналізу визначених вище етапів соціальної адаптації, її складових і компонентів навчально-виховного середовища школи як важливого фактора соціальної адаптації, нами охарактеризовано головні напрями активізації соціальної адаптації старшокласників:

1. Особистісний напрям – це становлення особистості як соціальної істоти у сфері її внутрішніх самовизначень і відносин «Я – Я».

2. Міжособистісний напрям – це сфера становлення й розвитку знань, умінь і навичок особистості, які забезпечують їй можливості спілкування та спільної діяльності з «іншим» – відносини «Я – Ти».

3. Соціально-груповий напрям – це сфера відносин «Я – Ми», у межах якої особистість має оволодіти у школі базовими передумовами майбутньої інкорпорації у множину різноманітних за характером і масштабністю соціальних груп.

4. Політично-правовий напрям – це формування передумов поступового входження шкільної молоді у множину громадянських, юридично-правових, адміністративно-управлінських та громадських відносин.

5. Економічний напрям – у цій сфері суспільних відносин майбутній громадянин має стати учасником відносин виробництва, обміну, споживання.

6. Екологічний напрям – на цьому напрямі соціальної адаптації особистість має бути сформована як компетентний суб'єкт відносин «Я – довкілля».

7. Напрямок «Я – Універсум» – це сфера відносин людини як єдиної істоти, життя якої не обмежується фактом фізичного існування «тут» і «тепер», а відбувається як історична подія у вимірах минулого, сучасного та майбутнього.

Отже, як *висновок*, ми зауважуємо, що особливостями соціальної адаптації сільських старшокласників є врахування специфіки підліткового й ранньоюнацького віку й створення відповідного навчально-виховного середовища у сільській школі, яке б максимально сприяло становленню особистості старшокласника, формуванню його життєвої позиції, соціальної зрілості, а отже й соціальній адаптації.

Джерела та література

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург, 2008. 398 с.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтований виховний процес – сходження до людяності. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 2000–2010*: зб. наук. пр. / АПН України. Харків: ОВС, 2009. Ч. 1. С. 37–81.
3. Борисенко З. Т. Підлітковий вік: період набуття зрілості чи неповноцінності. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді)*: зб. наук. пр. Київ: Пед. думка, 2011. С. 139–142.
4. Кон И. С. Открытие «Я». Москва: Политиздат, 1978. 367 с.

*Світлана Мілінчук – аспірант факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Анна Лякішева*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДЛІТКОВОГО НАСИЛЛЯ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сьогодні в освітньому просторі гостро постає питання насильства у школі. Підліткова несоціалізована агресія є серйозною соціальною психолого-педагогічною проблемою. Цей вид агресії знаходить свій вихід як у фізичному, так і психологічному насиллі. Насилля є однією із причин цілої низки негативних наслідків: академічна неуспішність, шкільна дезадаптація, неадекватна самооцінка, тривожність тощо.

Найчастіше підліткове насильство в школі, як і насильство в інших сферах міжособистісних відносин, поділяється на фізичне і психологічне (емоційне). Фізичне насильство – це застосування фізичної сили по відношенню до учня, в результаті якого можливе завдання фізичної травми. До фізичного насильства відносять: побиття, нанесення ударів, запотиличники, псування і забирання речей тощо.

Психологічне (емоційне) насильство – вчинене по відношенню до учня або вчителя діяння, що спрямовано на погіршення емоційного самопочуття та благополуччя жертви. До основних видів емоційного насильства в школі можна віднести: глузування, надання брутальних прізвиськ, нескінченні зауваження і необ'єктивні оцінки, висміювання, приниження в присутності інших, відторгнення, ізоляція, відмова від спілкування.

Зазвичай, фізичне і психологічне насильство практично завжди нашаровуються одне на одне і в сукупності можуть бути означені як знущання, котре розцінюється як один із різновидів агресії.

У працях багатьох дослідників цикл насильства розглядається як певний сценарій систематично повторювальних репресій, де кожний учасник має свої соціальні ролі: 1) жертва – учень, який виступає об'єктом репресій і погроз; 2) агресор – переслідувач, який систематично вчиняє насильницькі дії по відношенню до жертви; 3) прибічники, спостерігачі – учні, які не є ініціаторами насильства, але своєю байдужою позицією стають залежними від напруженої ситуації; 4) пасивні прибічники – підлітки, які пасивно підтримують насильницькі дії, їм подобається, коли знущаються над іншими; 5) сторонні спостерігачі –

учні, які керуються принципом «не моя справа»; б) вірогідні захисники – учні, які не підтримують агресорів, але нічого не здійснюють щодо захисту жертв; 7) захисники жертви – учні, які намагаються допомогти жертві [2].

На процес розподілу ролей в ситуації насильницької поведінки впливають такі фактори: самооцінка, соціальний статус, соціальне прийняття. Разом з тим, здебільшого кожна дитина у різний час, за певних умов та обставин ситуації виконує вищезазначені ролі (ображає, підпадає під образи, спостерігає за образами, спонукає до образ тощо). Таким чином, утворюється ланцюжкова замкнена система деформації міжособистісних зв'язків, яка провокує виникнення схильності до протиправної поведінки, девальвації загальнолюдських цінностей.

Результати багатьох досліджень довели, що переважна більшість шкільних агресорів раніше були жертвами третирування з боку однолітків або вчителів. Насильство може призводити до поведінки, яка створює ризик для здоров'я (зловживання наркотиками, рання статевая активність тощо). З цим пов'язані психічні розлади та соціальні проблеми, включаючи тривогу, зниження продуктивності праці, нівелювання інтересу до навчання, порушення пам'яті, делінквентну поведінку.

За даними Д. Олвеуса, 35–40 % дітей, які у віці 13–16 років були переслідувачами, пізніше, в більш зрілому віці, засуджувалися за скоєння кримінальних злочинів [3]. Аналіз психолого-педагогічних досліджень М. Борби, Дж. Дейка, Д. Олвеуса засвідчує, що діти, які пережили насильство в школі, зазнають проблем у навчанні, вони невпевнені у собі, відчують тривогу, гнів, депресію, порушення контакту з дорослими, для них характерні стійкі поведінкові розлади, адиктивна поведінка, погіршення сну та інші негативні прояви в поведінці (жорстокість, бажання помститися). Як наслідок, в особистості формується небезпечна і стійка риса характеру – агресивність. Агресивна поведінка в школі як показник шкільної дезадаптації учнів, найчастіше знаходить вихід у різних проявах насильства та адиктивної поведінки (наркоманія, кібертретирування тощо).

На думку В. Гончарова, суттєвими факторами становлення агресивної поведінки виступають: 1) сім'я; 2) низький соціально-економічний рівень життя великої кількості сімей; 3) взаємини з однолітками; 4) засоби масової інформації; 5) комп'ютерні ігри; 6) вплив соціуму [1].

Н. Михайлова та Н. Зіновєва наголошують на суттєвій ролі шкільної ситуації у формуванні агресивної поведінки підлітків [3]. Такі особливості шкільного середовища як анонімність великих шкіл, несприятливий мікроклімат у педагогічному колективі; байдуже ставлення вчителів до проблем дітей одночасно з надмірною суворістю і вимогли-

вістю, а також застосування різноманітних покарань за порушення шкільної дисципліни, можуть провокувати підлітків на прояви насильства.

Аналіз проблеми шкільного насильства дозволяє стверджувати наступне: 1) насильницька поведінка є руйнівною, оскільки наносить шкоду іншим суб'єктам взаємодії, загрожує життєдіяльності дитини і є найнебезпечнішим проявом девіантної поведінки; 2) насильницька поведінка учнів супроводжується різними проявами шкільної та соціальної дезадаптації; 3) в основу підліткової агресивності покладена мотиваційна спрямованість нанесення шкоди іншій людині; 4) набутий дитиною будь-який рольовий досвід насильницької поведінки стає суттєвим бар'єром у процесі засвоєння соціальних норм, формуванні соціальних ролей, необхідних для адекватного сприйняття соціальної дійсності, її оцінки та прийняття свідомих рішень у конкретних ситуаціях.

Враховуючи зазначене вище, важливим завданням сучасної загальноосвітньої школи є визнання та попередження існуючих соціальних проблеми насильства та створення відповідного соціально-педагогічного впливу в освітніх установах для профілактики та боротьби цього явища.

Джерела та література

1. Гончаров В. Жорстока поведінка у підлітковому віці. *Соціальний педагог*. 2009. № 11 (35). С. 59–61.
2. Кіричевська Є. Насильство в загальноосвітніх навчальних закладах: стратегії подолання. *Практична психологія і соціальна робота*. 2010. № 8. С. 4–10.
3. Чернякова А. В. Педагогічні стратегії запобігання та подолання насильства в загальноосвітніх школах: досвід США: [навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка»]. Суми: Видавництво Вінниченко Микола Дмитрович, 2010. 246 с.

*Зоряна Мосюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент Оксана Данилюк*

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Національна свідомість є однією з фундаментальних цінностей, а виховання підростаючого покоління в дусі національної свідомості –

однією з передумов відродження нації. Суспільно-політична ситуація, що склалася в Україні після Революції Гідності, одразу поставила проблему національного виховання в іншому, глобальнішому ракурсі. Демократичні процеси в країні вимагають використання новітніх методик підготовки вчителя, котрий покликаний втілювати в життя якісні зміни вітчизняної національної системи освіти. Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних закладів щодо підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму, творчої активності, які відповідально ставилися би до результатів та підготовки до майбутньої професійної діяльності [1].

Учитель початкових класів – це одна з тих відповідальних професій, від якої залежить не тільки виховання і навчання дітей, а й розвиток їхніх естетичних, моральних, національних уподобань і переконань, тому на вищій навчальній закладі покладається особлива відповідальність у підготовці майбутніх учителів початкових класів до національного виховання учнів .

Проблема національного виховання знайшла своє відображення у педагогічній спадщині Я. Коменського і Й. Песталоцці. Народна педагогічна теорія українського народу глибоко розкрита в педагогічній діяльності та спадщині вчених, педагогів, етнографів, письменників України (Г. Ващенко, О. Воропай, М. Драгоманов, О. Духнович, М. Коцюбинський, Леся Українка, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, Т. Шевченко та ін.).

Загальнотеоретичні аспекти проблеми національного виховання і формування національної самосвідомості розкрито у працях сучасних суспільствознавців і філософів (Ю. Бромлей, М. Максюта, В. Мандрагелі, В. Піддубний, Б. Попов, Ю. Римаренко, В. Скуратівський), істориків (М. Грушевський, І. Крип'якевич, О. Субтельний, Д. Яворницький,), письменників і літературознавців (О. Гончар, І. Драч, І. Кравченко, В. Скуратівський, Д. Чередниченко та ін.). Ученими обґрунтовано історичну єдність національної культури і культурологічних факторів генезапису і феноменології національного виховання.

Одним із пріоритетних напрямів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів є вдосконалення їхньої готовності як до професійної діяльності в цілому, так і до національного виховання учнів початкової школи.

Підготовка студентів до національного виховання учнів початкових класів – це організація навчально-виховного процесу студентів, що створює умови для виявлення і формування творчої індивідуальності

особистості майбутнього вчителя початкових класів; набуття ним необхідного мінімуму знань, умінь і навичок для успішного результату майбутньої виховної діяльності національної спрямованості.

Складовою структурою підготовки і її головним показником є готовність як стан бути готовим до чого-небудь, до конкретної діяльності, бажання приступити до виконання певної соціальної ролі.

Слід зазначити, що за педагогічним словником «підготовка» розглядається «невід'ємною складовою частиною єдиної системи освіти» [2, с. 274–275]. А зміст її включає поглиблене засвоєння наукових основ і технології обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності.

Готовність студентів до національного виховання – це складне інтегроване поняття, результат теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійно-виховної діяльності з національного виховання учнів, це концентрований показник діяльнісної сутності особистості випускника ВНЗ, міра його професійної і національної зрілості.

Вивчення реального стану готовності вчителів і студентів до здійснення національного виховання дозволили виявити низку труднощів. З-поміж них: наявність розриву між теорією і практикою виховання, що призводить до руйнування традиційних механізмів моральності; девальвація загальнолюдських цінностей, нездоровий вплив засобів масової інформації на особистість молодшого школяра; недостатній зв'язок з батьками, громадськими організаціями, позашкільними навчальними закладами; недостатнє забезпечення вчителів необхідними методичними посібниками, сучасною літературою.

У процесі експериментально-дослідного навчання було визначено педагогічні умови формування готовності до національного виховання молодших школярів, які реалізовувалися в ході експериментальної роботи. З урахуванням теоретичних засад дослідження і виділених педагогічних умов була побудована педагогічна модель формування готовності студентів педагогічного факультету до національного виховання молодших школярів, яка обіймала чотири взаємопов'язані етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, конструктивно-творчий, оцінно-регулятивний. Кожний етап передбачав систему певних завдань.

Спираючись на експериментальні дані, можна стверджувати, що за даними дослідження, відбулися позитивні зміни у рівнях готовності

студентів до національного виховання молодших школярів. Так, високого рівня досягли 26 % експериментальних груп, на середньому рівні готовності перебували 72 % студентів експериментальних груп, лише 2 % студентів залишилися на низькому рівні готовності, зазначимо, що у студентів контрольних груп відчутних позитивних змін не спостерігалось. Отже, гіпотеза дослідження підтвердилася, що дало підставу визначити високу ефективність розробленої методики.

У процесі експериментального навчання з'ясувалося, що формування готовності студентів до національного виховання учнів початкових класів проходить певні послідовні стадії, а саме: усвідомлення студентами, майбутніми вчителями початкових класів, значущості й необхідності національного виховання учнів молодшого шкільного віку; збагачення теоретичних знань з національного виховання з педагогічних і фахових дисциплін; актуалізація набутих знань, форм, умінь і навичок у процесі практичних, лабораторних занять з фахових методик.

Джерела та література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <http://expert-ua.info/document/archivebp/law3dwjcu/index.htm>

Олена Незбрицька – аспірант факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент **Світлана Чернета**

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

В сучасних умовах Україна перебуває на шляху складних реформ та перетворень, які потребують радикальних та впевнених кроків, модернізації суспільних відносин і адаптації до сучасних викликів.

Процес реформування не завжди дає бажані результати. Причиною цього є ряд проблем, однією з яких є нагальна потреба використання під час підготовки та реалізації реформ нових інструментів, зокрема соціального проектування.

Метою дослідження виступає характеристика сучасних підходів до соціального проектування.

Основною метою соціального проектування як специфічної управлінської діяльності є створення проектів. Соціальний проект призначається для відображення майбутнього бажаного стану системи, що виникає внаслідок певних дій людей, за наявності певних фінансових, трудових, матеріальних та інших ресурсів, у тому числі інтелектуальних, пізнавальних, евристичних, ціннісних.

Під соціальним проектом також розуміють різновид програми, де відображені не тільки актуальні орієнтири, загальні завдання, а й уточнені терміни досягнення конкретних завдань, скоординовані зусилля виконавців на основі глибокого вивчення початкового рівня розвитку об'єкта і використання соціальних нормативів.

В наш час соціальне проектування знаходиться на активній стадії формування. Необхідність використання соціального проектування існує в багатьох сферах життєдіяльності, зокрема, у сфері державного управління [1, с. 164].

Соціальне проектування в державному управлінні застосовується для підготовки та реалізації державно-управлінських рішень, підготовки та впровадженні державних реформ, створення соціальних та державних програм, стратегій, концепцій, нормативно-правових актів, які направлені на підвищення показників рівня життя в країні.

Забезпечити відповідність соціального проекту майбутнього стану соціальної системи повинна технологія соціального проектування. Під технологією звичайно розуміється певна послідовність дій з використанням різних засобів для досягнення поставленої мети. Технології соціального проектування передбачають два види алгоритмів: алгоритм розробки соціального проекту і алгоритм управління проектом з боку керівника.

Необхідно зазначити, що на сьогоднішній день в процесі соціального проектування широко використовуються інформаційні технології.

Сучасні підходи до соціального проектування включають в себе ряд обов'язкових етапів:

- ініціація проекту;
- планування проекту – формулювання головної мети і задач, на розв'язання яких спрямована реалізація проекту;
- проведення SWOT-аналізу;
- визначення необхідності проекту – формулювання можливих наслідків нереалізації проекту;

- визначення основних принципів реалізації проекту поставленій меті;
- опис суті соціальної технології, запропонованої для досягнення поставленої мети проекту;
- визначення життєвого циклу проекту та етапів його реалізації;
- розробка критеріїв результативності проекту [2].

При виборі критеріїв оцінювання в ході соціального проектування необхідно звертати увагу на досить широке коло питань, у тому числі:

- чіткість сформульованої цілі, завдання, програми, стратегії, визначених в ході соціального проектування і їх відповідність можливостям інституцій, що будуть їх реалізовувати;
- логічність зв'язку між сформульованою проблемою й метою;
- реалістичність мети, на досягнення якої направлений процес соціального проектування;
- чи буде сприяти реалізація проекту, програми, стратегії вирішенню поставленої проблеми;
- доступність результатів соціального проектування;
- відповідність методів, плану виконання проекту, програми, стратегії в рамках соціального проектування поставленим завданням;
- чіткість критеріїв оцінки результатів процесу соціального проектування;
- реалістичність кошторису поставлених завданням;
- наявність підтримки інших організацій, інших спонсорів;
- компетентність виконавців [3, с. 7].

Таким чином, ефективне соціальне проектування забезпечить якість реалізації соціальних проектів в Україні, в сучасних умовах реформування економіки та євроінтеграції.

Отже, результати проведеного дослідження дали змогу визначити сучасні підходи та критерії оцінки соціального проектування. Залучення технологій соціального проектування в процес реформування надасть можливість визначити основні цілі та задачі реформи, визначити можливі варіанти розвитку подій, виключити можливі ризики, обрати оптимальний шлях вирішення проблем, досягти поставлених цілей та надати прогностичну оцінку майбутньому соціальному об'єкту, процесу, явищу.

Перспективами подальшого дослідження виступає зарубіжний досвід соціального проектування та перспективи його реалізації в Україні.

Джерела та література

1. Антропова Ю. Ю. Проектне управління. *Вісник Хмельницького державного університету*. 2009. № 11 (149). Серія Філософія. Соціологія. Культурологія. Вип. 11. С. 164–168.
2. Костєва Т. Б. Особливості технології проектування в соціальній сфері. URL: <http://pednauki.chdu.edu.ua/article/viewFile/90204/85738>
3. Нагорна Г. О. Вибір критеріїв оцінювання у процесі соціального проектування. *Державне будівництво*. 2017. № 1. С. 1–9.

*Антоніна Нінічук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент **Валентина Вітюк***

ПОВНОЦІННЕ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

За новою редакцією Державного стандарту початкової загальної освіти метою літературного читання є формування читацької компетентності учнів, ознайомлення молодших школярів з дитячою літературою як мистецтвом слова. І не важливо, в якому класі вивчається художній твір, який він за розміром, жанром, головним є те, що література – це багате джерело пізнання світу, розширення знань дітей про навколишню дійсність, минуле і сьогодення країни, формування національно-патріотичного світогляду молодших школярів, виховання духовних, морально-етичних та естетичних цінностей учнів. У процесі навчання відбувається становлення дитини-читача, здатної до самостійної читацької, творчої діяльності; здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток; формуються морально-естетичні уявлення й поняття, збагачуються почуття, виховується потреба в систематичному читанні [1].

Методика організації роботи учнів над текстами творів у початкових класах багатоаспектна. Вона передбачає реалізацію завдань предмета літературного читання з урахуванням мети опрацювання конкретного твору, особливостей його жанру, рівня підготовленості учнів класу, повноти методичного апарату підручника, кількості годин, які відведено на роботу з текстом. Сучасний жанрово-літературний діапазон початкової ланки освіти значно розширений і включає най-

різноманітніші художні форми: казки, оповідання, вірші, уривки з повістей, п'єси-казки, вірші-діалоги, міфи, легенди, перекази, повісті-казки, вірші-загадки тощо.

Проблемою аналізу художніх текстів на уроках читання займалися П. М. Якобсон, Л. В. Занков, Л. І. Айдарова, Г. А. Цукерман, Н. Д. Молдавська, О. І. Нікіфорова, О. Почупайло, Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки та ін. Зокрема, Н. Д. Молдавська визначила критерії і дала характеристику вікових рівнів літературного розвитку учнів, показуючи можливості та шляхи вдосконалення методів роботи вчителя. П. М. Якобсон, О. І. Нікіфорова розглядали проблему сприймання художньої літератури, психологічні особливості процесу сприймання, його механізми й умови більш глибокого сприймання літературних текстів. У науковій спадщині Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків набули ґрунтовного дослідження такі важливі методичні проблеми, як формування особистості кваліфікованого читача, естетичне виховання учнів засобами мистецтва слова, сприймання й осмислення художнього твору як явища мистецтва, розвиток літературно-творчих здібностей школярів. Методичним забезпеченням вивчення художніх творів різних жанрів з обов'язковим зверненням у цьому процесі до теоретично-жанрового літературознавчого матеріалу слугують наукові праці сучасних дослідників початкового навчання О. Савченко, В. Науменко, Г. Коваль, Л. Іванової, Т. Суржук, О. Джебелей, М. Наумчук та інших.

Нині повноцінне сприйняття художнього твору ми розуміємо як здатність читача співпереживати героям твору, відтворювати в уяві картини життя, створені письменником, бачити динаміку авторських емоцій, усвідомлювати причини, обставини, наслідки вчинків персонажів, осмислювати характери персонажів, оцінювати героїв твору; визначати авторське ставлення до персонажів і подій, авторську позицію та художню ідею твору, а також знаходити у своїй душі відгук на порушені автором проблеми.

Провідним принципом вивчення художніх творів є сприймання й усвідомлення учнями змісту у взаємозв'язку з аналізом його форми, тобто засобами відображення дійсності позиції автора. З огляду на це вчителю необхідно звертати увагу учнів, що в художньому творі важливо не тільки те, що написано (про що йдеться в творі (зміст)), але й як написано (як це відображено в сюжеті, композиції, образах дійових осіб, засобах виразності тощо (форма)), бо тільки за таких умов можливе повноцінне сприйняття художнього твору.

Однак, як свідчать спостереження, у шкільній практиці помітним недоліком аналізу літературного твору в сучасній школі є те, що

вчителі початкових класів намагаються відділити одне від одного зміст і форму – засадничі літературознавчі категорії, які акумулюють у собі уявлення про внутрішню суть і зовнішній бік твору, дають змогу всебічно пізнати художнє явище. Буває, що вчитель ставить питання, які стосуються тільки змісту твору, не розглядаючи способів його втілення; дійові особи обговорюються й оцінюються так, ніби це реальні люди, а не герої літературного твору, при цьому позиція автора, його оцінка зображуваних подій не беруться до уваги. Тобто аналіз твору проводиться не з погляду діалектичної єдності змісту і форми, як одного з найважливіших законів художнього твору.

Звичайно, що такі види роботи не ведуть до роздумів над текстом, до усвідомлення ролі того чи іншого художнього засобу в структурі цілого, а отже, не забезпечують повноцінного сприйняття художніх творів і, відповідно, бажаного рівня літературного розвитку учнів.

Для повноцінного сприймання художнього тексту потрібно вчити молодших школярів помічати і розуміти його особливість, оцінювати вчинки дійових осіб, виявляти мотиви їхньої поведінки, зіставляти вчинки персонажів, визначати засоби виразності, епітети, порівняння, емоційну спрямованість, бачити позицію автора у зображенні картин життя і персонажів та висловлювати своє ставлення до прочитаного.

Тому важливо привчати молодших школярів роздумувати над зв'язком між епізодами, простежувати динаміку емоцій, зародження і розвиток конфлікту, встановлювати зв'язки між вчинками персонажа і його характером, осмислювати роль пейзажу, портрета, мовної характеристики. Хоч ці вміння будуть ще на пропедевтичному рівні, проте вони можуть і повинні стати основою для подальшого формування в учнів умінь аналізувати художній твір.

Художній твір – складна системна єдність, пізнати яку можна лише за допомогою аналізу, що вимагає розгляду окремих елементів художнього тексту стосовно цілого, тому аналіз мови твору, сюжету, композиції, системи образів у взаємозв'язку і сприяє усвідомленню художньої ідеї.

Усвідомлення художнього тексту залежить від багатьох причин: глибокого розуміння кожного слова, здатності зосередити увагу, включити уяву, зберігати в пам'яті інформацію, що надійшла, вміння порівнювати, прогнозувати, знаходити сенс із сюжетної основи художнього твору і підтекстової інформації і т. ін.

Оволодіння процесом усвідомлення тексту вимагає від молодшого школяра досить високого рівня розвитку розумових операцій аналізу і

синтезу, складної мислительної роботи, у результаті якої визначається головна думка тексту. Цей процес спочатку непростий для дитини, бо у кожному тексті відображення дійсності опосередковано авторським розумінням. Тому потрібно вчити молодшого школяра розуміти чужу думку, яка міститься у тексті, брати з тексту той зміст, що вклав у нього автор під час написання, відчувати те, що відчувала інша людина.

Отже, шлях до повноцінного сприйняття літературного твору лежить через аналіз тексту. Художній твір – це складне ціле, в якому всі його компоненти (ідейно-тематична основа, композиція, сюжет, художні засоби) взаємодіють між собою. Тому робота над текстом художнього твору має бути спрямована на з'ясування його теми та ідеї, сюжету і композиції, образів і засобів художньої виразності.

Джерела та література

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://mon.gov.ua/.../uryad-prijnyav-derzhstandart-pochatk>

*Іванна Носуліч – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Надія Корпач*

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В Україні національно-патріотичне виховання дітей та молоді є одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства, оскільки спрямоване на виховання високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України. Актуальність національно-патріотичного виховання громадян, особливо дітей та молоді, зумовлюється процесом консолідації та розвитку українського суспільства, сучасними викликами, що стоять перед Україною і вимагають подальшого вдосконалення системи національно-патріотичного виховання, оптимізації державної політики у зазначеній сфері [1].

Безперечно, що на сучасному етапі розвитку суспільства і у вищій школі потрібно приділяти особливу увагу вихованню патріотизму підростаючого покоління, як складнику світогляду студента та його ставленню до рідної країни, інших націй та народів, національних святинь, посиленню любові до України, мови, почуттю відповідальності за її незалежність, збереженню матеріальних і духовних цінностей. Особливо, коли це стосується майбутнього вчителя, який у своїй професійній діяльності має здійснювати патріотичне виховання школярів. Тому, у сучасній вищій педагогічній освіті актуалізується потреба у вихованні патріотизму майбутніх учителів як почуття і як базової якості особистості на основі нових підходів і шляхів його реалізації.

Варто зазначити, що у науково-педагогічних дослідженнях накопичено величезну кількість робіт, які допомагають нам розглянути проблему національно-патріотичного та громадянського виховання студентів як майбутніх викладачів закладів освіти (Ф. Аліпханова, Г. Ващенко, В. Єрмак, П. Ігнатенко, І. Мартинюк, Б. Ступарик та ін.).

Дослідження та аналіз національно-патріотичних якостей також здійснювали працівники Інституту філософії та соціології НАН України, зокрема Л. Бевзенко, О. Злобіна, А. Колодний, Н. Костенко, М. Паращевін, А. Ручка, Л. Скокова, Н. Соболева та інші. Важливі принципи з основ національно-патріотичного виховання молоді ще у 1993 р. розробила творча група науковців і педагогів-практиків, що створена при Міністерстві освіти України. Вони викладені в книжці «Основи національного виховання» за редакцією В. Кузя, Ю. Руденка та З. Сергійчука.

Проблема формування національно-патріотичних якостей у молодих фахівців порушена у наукових доробках таких вітчизняних педагогів як: Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

У свою чергу О. Вишневський, П. Ігнатенко, Т. Завгородня, П. Кононенко, Н. Косарева, В. Кузь, Ю. Руденко, К. Чорна, П. Щербань та інші наголошували на необхідності по-новому теоретично осмислити наявні підходи до формування національних та патріотичних якостей у сучасної молоді.

Педагогічні аспекти формування національно-патріотичних якостей розглянуто у роботах О. Вишневського, Т. Дем'янюка, І. Єрмакова, А. Капської, В. Кіндрата, І. Коваленко, П. Кононенко, В. Кузя, І. Мартинюка, В. Оржеховської, С. Павлюка, А. Погрібного, Ю. Ру-

денка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, К. Чорної, П. Щербаня та інших [2, с. 24].

О. Вишневський визначає процес національно-патріотичного виховання (формування національно-патріотичних якостей) особистості, як діяльність, що впливає з потреб національного життя і процесів державотворення.

Узагальнюючи сучасні наукові підходи дослідників до визначення сутності поняття «національно-патріотичні якості» встановлено, що національно-патріотична якість особистості – це соціально-психологічна властивість, яка проявляється в єдності знань і діяльнісних почуттів особистості стосовно світу, людей, рідної нації, навколишнього предметного довкілля та суспільства в цілому тощо.

У наукових дослідженнях визначено, що можна виділити три основних групи національно-патріотичних якостей у структурі особистості:

1) якості, що характеризують ціннісне ставлення особистості до своєї сім'ї, родини;

2) якості, що визначають моральне ставлення до людей, толерантне ставлення до інших культур та націй;

3) якості, що характеризують ставлення до своєї країни, рідного краю.

Базовими патріотичними якостями визначено:

– любов і повага до батьків, родини, відчуття гордості за свій рід;

– ціннісне ставлення до Батьківщини, рідного краю;

– толерантне ставлення до людей інших національностей, поважне ставлення до їхньої культури та традицій;

– усвідомлення себе частиною українського народу [2, с. 28–29].

Отже, завдяки аналізу науково-педагогічної літератури можемо зробити висновок про те що проблема формування національно-патріотичних якостей викладачів закладів освіти, на сьогодні є одна із найактуальніших.

Джерела та література

1. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки від 13 жовтня 2015 року № 580/2015. URL: <http://kyiv-oblosvita.gov.ua/images/banners/2015/19.10/pu580-2015.pdf>
2. Жаровська О. П. Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання. Вінниця 2015. 290 с.

*Ольга Ойович – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Степан Гунько*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Поняття ціннісних орієнтацій особистості є предметом вивчення багатьох наук про людину і суспільство: психології та педагогіки, філософії та соціології. Ціннісні орієнтації займають важливе місце серед таких понять як мотивація і світогляд особистості. Ці поняття формують ставлення особистості до її оточення та діяльності. Ціннісні орієнтації є елементом внутрішньої структури особистості і включають в себе життєву мету особистості, її спрямованість, механізм індивідуальної взаємодії. Вони є найважливішими елементами внутрішньої будови особистості, які сформовані життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань. Система цінностей – це об'єднання культури, духовної діяльності людини та її моральної свідомості. Саме завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому її середовищі [3, с. 64].

Наявність стійких ціннісних орієнтацій характеризує рівень зрілості особистості, визначає показник духовного розвитку. Тож, вивчення процесу формування ціннісних орієнтацій відіграє важливу роль у розумінні змісту психологічного та педагогічного супроводу молоді людини у процесі життєвого, зокрема, професійного становлення, що підтверджується інтересом дослідників та практиків до цієї проблеми.

У зв'язку з тим, що цінність визначає особливості інших компонентів психологічної структури особистості, її розглядають в ролі центрального компонента психологічної структури особистості.

Якщо вважати основою життя людини задоволення її потреб, що є необхідними для збереження існування, розвитку, життєдіяльності, пізнання світу та самоствердження в ньому, то можна зазначити, що потреби – це фундаментальна частина особистості, що визначає спосіб і спрямованість її життя, дій та поведінки, характер ставлення до дійсності та своїх обов'язків [3]. Як матеріальні, так і духовні потреби задовольнюється в процесі практичної діяльності людини. Причини та

мотивація людської діяльності набувають подальшого розвитку: потреби, які стали зацікавленістю, перетворюються на цінності.

Отже, цінністю можна вважати будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини чи суспільства, заради якого людина діє, витрачає сили і живе.

Сформовані ціннісні орієнтації особистості виступають як результат саморозвитку, структурування відносно зовнішньої діяльності процесу реалізації і процесу розвитку особистісних цінностей і мотивів [2, с. 3].

Юнацький вік є сприятливим для утворення ціннісних орієнтацій як стійкого елемента життєвої перспективи. Цей період життя орієнтований на майбутнє, що сприяє позитивному емоційному налаштуванню та ставленню особистості до себе, стимулює активність і є основою для розвитку. Процес усвідомлення життєвих цінностей та перетворення їх на власні ціннісні уявлення є психологічним підґрунтям формування ціннісних орієнтацій молоді, студентської зокрема.

У цьому процесі можна виокремити три етапи: спочатку відбувається переоцінювання цінностей, якими керувалась особистість до цього (джерелом ціннісних орієнтацій у такому випадку виступає власний досвід), потім засвоєння нових цінностей та застосування їх щодо власної діяльності. Н. Є. Бондар вказує на те, що юнацький вік стає часом життєвого, соціально-рольового, професійного, особистісного, морального самовизначення та індивідуалізації. Тому саме в цей період необхідне знання власних можливостей та перспектив. Ця вимога задовольняється в процесі вироблення власного світогляду, смислового та ціннісного вибору, формування життєвих планів і програм [4].

Період здобуття вищої освіти припадає на юнацький вік. Саме це і є той час, коли у молодій людині формуються ставлення до навчання, до себе та однолітків, нові погляди, переконання, оцінки, відбувається активний «пошук себе», відбуваються глибокі зміни в системі особистих життєвих цінностей. Варто прийняти до уваги, що ціннісні орієнтації молоді формуються під впливом різних суперечливих факторів. Серед них – система освіти, середовище проживання, вплив політичних та релігійних організацій, професійна спрямованість, твори мистецтва, психологічні характеристики особистості, засоби масової інформації, самоосвіта тощо. Також характерною рисою юності стає

постановка життєвих цілей, планів. Вони формуються на основі цілей, які ставить перед собою особистість, що є наслідком побудови ядра ціннісних орієнтацій. Безпосередній вплив на становлення життєвих цінностей мають погляди суспільства, моральні та правові норми, соціальні цінності. Отже, життєві плани залежать від завдань, які визначаються ціннісними орієнтаціями.

На сьогоднішній день матеріальне забезпечення є однією з найбільш бажаних для досягнення метою молоді. На другий план відходять такі сфери інтересів, як політичне та громадське життя суспільства, творчий та спортивний розвиток. Зміни ціннісних орієнтацій студентської молоді повинні стимулювати перегляд та запровадження нових форм і методів роботи у ЗВО. Особливо, це важливо для студентів, які здобувають фах, орієнтований на тісну взаємодію з людьми, оскільки відсутність сформованих на належному рівні духовних та гуманістичних цінностей у представників даних професій в подальшому може мати негативний вплив на рівень їх професіоналізму та якість надання послуг.

Отож, цінності виявляють свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всі сторони діяльності (Б. Ананьєв, В. Отрут, М. Рокич). Відтак природно, що оволодіння системою цінностей, котре характеризується індивідуальним наповненням, набуває статусу життєво важливих орієнтаційних принципів та настанов, які неподільно пов'язані зі спрямованістю діяльності особистості.

Джерела та література

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности. *Психол. журн.* 1984. Т. 5. № 5. С. 63–70.
2. Водзинская В. В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании. *Философские науки.* 1968. № 2. С. 46–56.
3. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу. *Соціальна психологія.* 2010. № 1 (39). С. 94–106.
4. Святненко С. В., Виноградов О. Г. Ціннісні орієнтації української молоді : порівняльний аналіз. *Електронний архів Національного університету «Києво-Могилянська академія»: [сайт].* URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2803/Sviatnenko_tsinnisni_orientatsii_ukrainskoi_molodi.pdf

*Тетяна Остапівська – кандидат педагогічних наук,
доцент Східноєвропейського національного університе-
ту імені Лесі Українки*

*Інна Федчук – магістр факультету педагогічної
освіти та соціальної роботи Східноєвропейського
національного університету імені Лесі Українки*

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИКИ

У педагогіці під інтелектом (від латинського *intellectus* – пізнання, розуміння, розум) розглядають розумові здібності людини: здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати. Структура інтелекту включає такі психологічні процеси, як сприймання й запам'ятовування, мислення й мовлення та інші.

Розвиток інтелекту залежить від природних задатків, можливостей мозку й від соціальних факторів – активної діяльності, життєвого досвіду [2, с. 146].

Поняття розуму та інтелекту схожі між собою. Розум це філософське поняття, що передбачає вищу форму інтелекту, і на відміну від розсудку, передбачає висунення ним нових ідей, які виходять за межі попередніх систем знання, тобто саме з розумом пов'язана творчість людини в усіх сферах життєдіяльності. Розсудок є спосіб інтелектуальної діяльності за раніше заданими схемами і шаблонами, без проникнення в змістову сутність формально впорядкованих понять.

Розумовий розвиток – процес розвитку, вдосконалення інтелектуальної сфери й пізнавальних здібностей людини. Найінтенсивніше розумовий розвиток відбувається у ранньому дитинстві, підлітковому та юнацькому віці; у зрілому віці – дещо повільніше і головним чином у професійній сфері. Він може відбуватися стихійно через контактування індивіда з оточенням (природним і соціальним) і засвоєння соціального досвіду методом спроб і помилок. Другий шлях – свідоме навчання, цілеспрямоване оволодіння знаннями й навичками під керівництвом наставника.

Серед основних інтелектуальних здібностей людини, які найбільше розвиваються у молодшому шкільному віці, відмічаються такі як здібність аналізувати, здібність комбінувати, здібність розмірковувати, здібність планувати.

Здібність аналізувати проявляється у можливості виділяти в явищі різні сторони, вичленяти в предметі різні особливості. Так, у підручнику «Математика» (автори Рівкінд Ф., Оляницька Л.), учням пропонується визначати склад числа 4, знайти його зображення на малюнку [3, с. 25].

Здібність аналізувати проявляється у школяра під час розв'язування задач. Учень повинен розрізняти умову задачі та її запитання, виділяти дані та співвідношення між ними.

Розвиток здібності аналізувати характеризується з двох сторін: кількісної та якісної.

Кількісна характеристика здібності аналізувати проявляється в тому, з якою кількістю даних може зробити задачу школяр. Чим більшу кількість даних він може опрацювати, тим більший у нього кількісний показник. Як правило, такі учні добре справляються з задачами, які розв'язуються великою кількістю дій.

Якісна характеристика здібності аналізувати полягає у вмінні школяра точно виділяти в умові задачі основні суттєві залежності, відсівати неважливі, надлишкові. Для розвитку здібності аналізувати рекомендується розв'язувати з школярами задачі на групування. Суть цих задач полягає в пошуку спільних і відмінних ознак у запропонованих предметів або їх зображень.

При розв'язування задач на вміння групувати учні відчувають певні труднощі. Якщо потрібно згрупувати малюнки, то вся мислительна діяльність проходить в «умі», тому приховані як від самоспостереження, так і від спостереження зі сторони. Такий стан речей створює труднощі для дітей зі слабо розвинутою здібністю до аналізу, як на етапі виділення ознак предметів, так і на етапі співставлення цих ознак.

Основна методична допомога полягає в тому, щоб допомогти школярам здійснювати самоконтроль для спостереження над своїми пошуковими діями. Для цього вчитель може запропонувати учню не лише мислити в «умі», а й відмічати свої дії на малюнку наприклад за допомогою різних кольорів. Якщо фігури, які потрібно згрупувати за однією ознакою різні, її зафарбовують різними кольорами, коли однакові – одним. Такий спосіб допомоги учням під час розв'язування задач на групування є досить ефективним, бо дозволяє їм спостерігати свої мислительні операції візуально.

Прикладом такого завдання може бути вправа 2 з підручника [1, с. 52], де пропонується учням розташувати групи в порядку збільшення кількості фігур у них. Для зручності запам'ятовування автори підручника запропонували паралельне завдання на складення слова.

Ще одним способом допомоги школярам, в яких низький рівень здібності аналізувати є пропозиція озвучувати свої мислительні дії. Коли учень проговорює свої дії, коли він вголос виділяє основні дані задачі, взаємозалежності між ними, групує їх, то школяр самостійно може виправляти помилки, або у цьому процесі беру участь і вчитель. Він направляє мислительну діяльність учня навідними запитаннями. З часом у учня потреба коментувати свої мислительні дії вголос відпадає.

Важливою є розвиток у молодших школярів інтелектуальної здібності комбінувати. Здібність до комбінування проявляється у можливості складати різні поєднання предметів або їх елементів.

Розвиток здібності комбінувати характеризується за двома параметрами: якісним та кількісним. Якщо у школяра високий якісний показник здібності комбінування, то він складає багато пар з даних, які подано в умові задачі. Якщо під час розв'язування задачі учень склав лише один(очевидний за умовою) або ні одного з наборів сум, то це свідчить про низький кількісний рівень здібностей до комбінування.

Про високий якісний рівень здібності комбінування свідчить такий підхід до задачі, у процесі якого учень створює комбінації найбільш планомірно, уникаючи хаотичності.

Для усунення труднощів у цьому процесі ефективним є допомога школяреві здійснювати поетапний контроль за своєю діяльністю. У цьому випадку можна використати наочність, тобто зобразити предмети на малюнках і дозволити учню використовувати їх у процесі переміщень. Потім пропонують виконати цю вправу не використовуючи наочності.

Здібність розмірковувати проявляється у школяра в можливості послідовно виводити одну думку із другої, одні судження із других, в умінні несуперечливо розподіляти події в часі.

Основна причина труднощів, яка проявляється в школярів, полягає в невмінні дітей читати сюжетно-логічні задачі інформативно, тобто сприймати не лише сюжет, але, головне, розуміти логічні взаємовідносини між даними, які зустрічаються в умові задачі.

Щоб допомогти учням в осмисленні логічної сторони тексту задач, доцільно використовувати схематичні зображення, які розкривають логічні відношення ознак і предметів, які зустрічаються в умові задачі.

Кількісна сторона цієї здібності характеризується тим що, чим вище вона розвинута у школяра, тим легше він розв'язує задачі з великою кількістю даних.

Якісна сторона здібностей передбачає наступне: чим краще вона розвинута, тим більше варіантів дій запропонує школяр для розв'язання задачі. Низький якісний рівень здібності планування полягає в тому, що кожна дію задачі дитина планує лише тоді, коли виконана попередня. З вище сказаного можна зробити висновок, що основними інтелектуальними здібностями, які притаманні молодшим школярам можна відмітити наступні: здібність до аналізування, здібність до комбінування, здібність до розмірковування, здібність до планування. Їх потрібно розвивати. Великий потенціал у цьому процесі мають уроки математики і логіки в початкових класах.

Джерела та література

1. Богданович М.В., Лищенко Г. П. Математика: підручник для 1 кл загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2012. 160 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Рівкінд Ф. М., Оляницька Л. В. Математика: підручник для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2012. 144 с.

Катерина Пацманюк – магістр Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки **Валентина Сергєєва**

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

В оновленій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» як одну з пріоритетних ліній розвитку названо креативність.

Сьогодні розвиток креативності як здатності до творчості набуває особливої значущості, бо вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. Оскільки заявлена концепцією освіти ХХІ століття особистісно орієнтована модель має впроваджуватися у життя, час повернутися обличчям до природної здібності дитини творити, підтримати її, створивши для її прояву сприятливі умови, стимулювати прагнення дошкільника робити по-своєму, виявляти оригінальність.

Мета публікації полягає у висвітленні наукових підходів видатних учених у галузі педагогіки і психології щодо розвитку креативності дітей дошкільного віку в ігровій діяльності.

Вузловим питанням здібностей та обдарованості присвячено чимало праць як у вітчизняній, так і в зарубіжній психолого-педагогічній науці: завдяки дослідженням Дж. Гілфорда, Е. Торренса, Л. Холінгуорт зроблено помітний внесок у з'ясування структури і змісту творчого потенціалу особистості. Серед найвагоміших здобутків вітчизняної науки помітними є дослідження Л. Виготського (проблеми психічного розвитку дітей), Я. Пономарьова (трансформація побічного продукта об'єктної дії в прямий у творчому процесі), В. Моляко (педагогічна ефективність тренінгових методів розвитку творчих здібностей особистості), А. Запорожця (психічний розвиток дошкільника у грі), О. Савченко (пізнавальна активність школяра як необхідна умова розвитку його творчих здібностей), В. Паламарчук (відповідність рівня засвоєння знань рівню їх відтворення) та ін. Вагоме значення мають розроблені психологічні принципи творчого розвитку дітей у дошкільному віці та у початковій школі (А. Запорожець, М. Лисіна, Л. Венгер, В. Давидов, М. Поддяков, Д. Ельконін).

У психолого-педагогічній літературі поняття «креативність» частіше пов'язується з поняттям «творчість» і розглядається як особистісна характеристика. Багато дослідників характеризують її як творчу здібність, вияв і розвиток якої пов'язаний з розвитком уяви, фантазії. Так, Л. Виготський стверджує, що творча діяльність людини розгортається на фоні та під акомпанемент її емоційного стану [2]. Чим більші інтелектуальні обдарування у людини, тим глибинніші зв'язки вона прагне розкрити, тим більші негативні емоції нагромаджуються у неї, а отже, виникають більші потенції для творчості.

Обов'язковою складовою особистісного становлення дитини є ігрова творчість.

Сучасна педагогіка базується на особистісно орієнтованому підході, в рамках якого гра дошкільників розглядається не тільки як підготовка до «дорослого життя», але і як реальне творче (оскільки для дитини навколишній світ завжди в чомусь новий) надбання сучасного досвіду. Аналіз літератури дозволяє вважати ігрову діяльність провідною у дошкільному віці (Л. Артемова, І. Дичківська, Т. Поніманська, М. Лисіна, А. Усова).

Завдання і зміст ігрової діяльності визначається Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні (сфера «Культура», субсфера «Світ гри») [1], оновленою програмою розвитку дітей дошкільного віку «Я у

Світі», яка спрямована на збалансований розвиток дитини, формування елементарних форм її життєвої компетентності, реалізацію природного, зокрема творчого, потенціалу, індивідуалізацію особистісного становлення [3].

Проблема гри широко висвітлена в науково-педагогічній літературі (у працях Д. Менджерицької, Л. Усової, А. Сорокіної, Р. Жуковської, В. Нечаєвої та інших авторів-класиків), у сучасних розробках, зокрема Л. Артемової, у багатьох статтях педагогів-практиків і методистів, які друкуються у журналах «Дошкільне виховання», «Палітра педагога» та інших педагогічних виданнях.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі гра визначається як особлива діяльність, яка характеризується наявністю всіх її компонентів: мети, мотиву, засобів (навіть в окремих випадках вказують на результат), але при цьому кожен з елементів ігрової діяльності специфічний. Гра активізує дитину, сприяє підвищенню її життєвого тону, задовольняє особисті інтереси та соціальні потреби. Гра, як вид діяльності, спрямована на пізнання дитиною навколишнього світу шляхом активної співучасті у праці та повсякденному житті людей. У цьому полягає мета гри, хоча ні дитина, ні дорослий її навмисно не ставлять. Ця мета співпадає з мотивом гри, оскільки єдиною спонукою, що спрямовує активність дитини на гру, є нестримне прагнення її до пізнання і діяльної участі у житті та праці дорослих з їх практичними діями і взаємостосунками [4].

У роботах Л. Виготського, Д. Менджерицької, В. Давидова, А. Запорожця, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна і багатьох інших авторів гра розглядається як діяльність творча, а значить, в ній розвивається креативність як здатність до творчості. Креативність у грі пов'язується із здатністю до задуму, із створенням сюжету, їхньою реалізацією в ролях; комбінуванням рольових дій тощо (Л. Виготський) [2].

Дослідники підкреслюють можливість педагогічного керівництва ігровою діяльністю з метою розвитку креативності дитини (Р. Жуковська, Е. Зворигіна, Д. Менджерицька, І. Михайленко, Н. Поддяков, Я. Пономарьов та інші). З цією метою у психолого-педагогічній літературі розроблені методики Р. Жуковської, Д. Менджерицької, З. Новосолової та інших. Для педагогічного керівництва ігровою діяльністю з метою розвитку креативності дитини старшого дошкільного віку дослідники пропонують використовувати спеціальні методи, необхідні для розвитку креативності як здатності до творчості. Серед цих методів дослідники виділяють: метод постановки ігрового завдання, метод мозкового штурму, метод гірлянд і асоціацій. У наукових джерелах

віддається перевага організації демократичного стилю навчання з метою розвитку креативності у старших дошкільників.

Отже, вивчення наукових джерел переконує, що проблема розвитку креативності дітей в ігровій діяльності вивчалася багатьма дослідниками. Проте, означена проблема потребує глибшого дослідження у зв'язку з недостатністю опрацювання обраного аспекту та потребою практики. Зокрема, значимим є питання ґрунтування педагогічних умов і специфіки розвитку креативності дошкільників в ігровій діяльності.

Джерела та література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Богуш. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 234 с.
3. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2-х ч. Ч. II. Від трьох до шести [семи] років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 452 с.
4. Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. Москва, 1966. 352 с.

Ольга Петрина – бакалавр Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Галина Каптур – кандидат філологічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Проблема формування творчих здібностей особистості є однією з центральних у педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях творчого зростання, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних рішень, оригінальних підходів і шляхів їх втілення. Певні аспекти означеної проблеми розв'язувалися в працях В. Бадер, О. Божко, Н. Бондаренко, М. Вашуленка, Н. Грони, О. Садовнікової. Проте спостереження за навчально-виховним процесом на уроках української мови, анкетування вчителів початкових класів, аналіз творчих учнівських робіт дають можливість зробити висновок, що

проблема розвитку мовленнєво-творчих умінь молодших школярів потребує поглибленого вивчення.

Мета дослідження – обґрунтування лінгводидактичних умов формування мовленнєво-творчих умінь молодших школярів на уроках української мови.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виокремити різні підходи до класифікації мовленнєвих умінь. До цієї категорії належать вміння швидко й правильно орієнтуватись у мінливих умовах спілкування; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема її найважливішу ланку – мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити адекватно змісту акту спілкування комунікативні засоби, що відповідають водночас і творчій індивідуальності, і ситуації мовлення, а також індивідуальним особливостям об'єкта впливу (співрозмовника); постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; вміння чітко й емоційно виражати свої думки й почуття [2, с. 44]. Про сформованість комунікативно-мовленнєвих умінь свідчить здатність учня самостійно реконструювати (трансформувати), моделювати, конструювати синтаксичні одиниці; аналізувати стилістичні особливості використання складних речень у зв'язних висловлюваннях; аналізувати тексти різних типів, стилів і жанрів мовлення; удосконалювати власне та чуже висловлювання; користуватися різними видами читання; вести діалог з дотриманням вимог українського мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях; усно й письмово відтворювати і створювати висловлювання в певній композиційній формі.

Творчість якнайтісніше пов'язана з мовою і мовленням. Мова як основний засіб спілкування найкраще відображає прагнення людей до своєрідності, неповторності, що найповніше виявляється у творчому акті передачі інформації. Хоча спілкуванню властива певна стандартність у формах передачі інформації, а творчості – оригінальність, що сприяє розкриттю творчої індивідуальності кожного учасника комунікативного акту, – вони виступають у єдності, адже саме в процесі спілкування (комунікації) реалізуються творчі здібності й виникає новий продукт (висловлювання, текст), який відрізняється новизною, оригінальністю, нестандартністю тощо. Отже, мовленнєво-комунікативні вміння у своїй основі є творчими діями, що дає підстави для визначення поняття «мовленнєво-творчі вміння» [3, с. 123].

Мовленнєво-творчі вміння розглядаємо як здатність учня на основі мовної компетенції продукувати висловлювання відповідно до мети спілкування з урахуванням комунікативних якостей мовлення, що за-

безпечується наявністю в особистості певних мотивів і процесуальних умінь мовленнєвої діяльності. Під мовною компетенцією розуміємо «знання учасниками комунікації мови (мовного коду), передусім правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції, здійснюється їх трансформація» [1, с. 328]. Пропонуємо такі групи завдань і вправ на розвиток мовленнєво-творчих умінь молодших школярів:

1) реконструювання навчального матеріалу: допиши речення; продовж діалог; спиши, вставляючи з довідки опущені загальні іменники; прочитай і спиши текст, вставляючи пропущені прийменники; придумай початок розповіді;

2) конструювання мовних одиниць за заданими характеристиками: склади речення за запитаннями; до поданих слів, що називають ознаки предметів, добери спільнокореневі слова; спиши, вставляючи в дієсловах пропущені префікси; подані слова постав у неозначеній формі; кожне з дієслів, ужитих у неозначеній формі, усно зміни так, щоб до нього можна було поставити питання що робити?; утвори числівники, що відповідають на питання який?, котрий?;

3) трансформація мовного матеріалу: прочитай текст і вдоскональ його, замінивши слова, які повторюються; пошир речення; побудуй речення, добираючи відповідний за змістом іменник, став його в такій формі, якої вимагає числівник; спиши, подекуди вилучаючи іменники, що не виправдано повторюються, а подекуди замінюючи їх займенниками, вміщеними в довідці; перебудуй текст, щоб розповідь велася від третьої особи;

4) завдання на розвиток словесно-художньої творчості: спробуй скласти власну казку про те, як щедра горобина підгодовує пташок; розглянь малюнок, розкажи, для чого служать зображені інструменти; продовж казку; розкажіть, що цікавого доводилося вам спостерігати влітку на городі, в саду, в полі чи лісі; склади за малюнком розповідь.

Вважаємо, що на уроках української мови потрібно використовувати творчі вправи і завдання (конструктивні, власне творчі, комплексні комунікативно спрямовані), які відповідають логіці навчально-пізнавальної діяльності, ураховують лінгвістичну специфіку навчального матеріалу, забезпечують реалізацію функціонально-стилістичного й комунікативно-діяльнісного підходів у навчанні української мови, інтенсифікують процес розвитку мовленнєво-творчих умінь.

Дидактичними умовами використання творчих завдань є: необхідність підготовчої роботи до створення творчих продуктів на різних уроках (розвиток художнього сприймання, уяви, образного та логічного

мислення, мовлення); стимулювання мотивації мовленнєво-креативної діяльності (цікава, доступна молодшим школярам тематика та форма мовленнєвої творчості, оприлюднення результатів індивідуальної та колективної праці учнів); ознайомлення з елементарними прийомами мовленнєвої творчості; редагування творчих продуктів. Наведемо приклади деяких завдань:

1. «Від фантазії до малюнка» – учням пропонується описати словами малюнок, який бачать лише вони у своїй уяві; якщо написано здається дитині цікавим, то слова варто «перетворити» у малюнок, що може стати частиною домашнього завдання школяра.

2. Замість складання розповіді за малюнками можна запропонувати учням скласти сценарій мультфільму за цими ж зображеннями (таке завдання підвищує інтерес дітей, дає їм можливість відчувати себе «справжніми сценаристами», виконуючи звичайне завдання незвичним способом.

3. «Музичний твір» – учні описують фрагмент фільму, мультфільму чи вистави (придуманий ними або існуючий реально), музичним супроводом до якого могла б стати прослухана музика.

4. Твір-асоціація за мотивами написаного раніше диктанту чи переказу; такий вид роботи дає школярам можливість висловити власне ставлення до змісту попередньо виконаних робіт.

Необхідними умовами для розвитку творчих здібностей учнів на уроках української мови є добір і використання доцільної, науково обґрунтованої системи творчих вправ, створення атмосфери спокою, доброзичливості, творчості.

Отже, розвиток мовленнєво-творчих умінь молодших школярів має бути невід'ємною умовою змісту усіх навчальних предметів початкової школи, органічно доповнювати навчальний процес, щоби забезпечити єдність знань, умінь і навичок учнів та їхніх творчих можливостей.

Джерела та література

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник]. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
2. Вінчовська Н., Костюк І. Розвиток мовленнєвих навичок на уроках української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 5. С. 44–46.
3. Садовнікова О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку мовленнєво-творчих умінь молодших школярів у процесі вивчення української мови. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 15. Глухів: ГДПУ, 2010. С. 123–128.

Аліна Приходько – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки **Володимир Антонюк**

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ДНЗ І СІМ'Ї

Згідно з резолюцією ООН № 38/54 від 1997 року здоров'я населення вважається головним критерієм доцільності і ефективності всіх без винятку сфер господарської діяльності [20]. Дошкільний вік у розвитку дитини є періодом, коли закладається фундамент її здоров'я й фізичного розвитку. Посилення оздоровчої функції фізичної культури в ДНЗ має на меті створення для дитини здоров'язберігаючого середовища, що потребує переосмислення мети, змісту і завдань всієї галузі дошкільної освіти в Україні. Провідні ідеї здорового способу життя розглядалися у контексті підвищення ефективності системи фізичного виховання школярів та дошкільників такими вченими як Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, О. Дубогай.

Здоровий спосіб життя – це дотримання біологічно виправданих норм рухової активності, режиму праці та відпочинку, культури харчування, використання природних засобів загартування, різних оздоровчих систем та стійка орієнтація на морально-духовні цінності.

Більш просте уявлення дає сучасний валеологічний погляд на здоровий спосіб життя – так звана формула здоров'я, що означає всі дії людини, які безпосередньо спрямовані або опосередковано торкаються формування, збереження, зміцнення, споживання, відновлення і передачі здоров'я – ФЗЗСВПЗ.

Здоровий спосіб життя – це не просто сума засвоєних знань, а стиль життя, адекватна поведінка в різних ситуаціях. Тому основними передумовами дотримання здорового способу життя вважаємо такі:

– сформованість особистісно-мотиваційної установки на реалізацію власних фізичних, інтелектуальних, соціальних, духовних можливостей і здібностей;

– сформованість світоглядних позицій та основ культури, зорієнтованість на здоровий спосіб життя;

– забезпечення повноцінного сну, збалансованого харчування, дотримання раціонального розпорядку дня;

- дотримання правил гігієни (чистота тіла і думок, загартування тіла і духу);
- прагнення до досягнення психічної, морально-духовної гармонії в житті;
- сформованість толерантного ставлення до оточення;
- виключення з власної поведінки саморуйнівних звичок, бажань (лінощі, переїдання, негативні емоції, негативне мислення, малорухливість тощо) [2, с. 42].

Дошкільний вік – від 3-х до 6-ти років – є періодом інтенсивного особистісного розвитку, формування самосвідомості, образу «Я», рис характеру, нових мотивів поведінки, моральних якостей, волі та здібностей, що зумовлює його виключне значення у становленні особистості дитини.

У процесі формування навичок здорового способу життя дитини дошкільного віку, необхідно зважати на те, що на цьому віковому етапі джерелом емоцій стає власна діяльність дитини, що породжує передусім позитивні емоції. Тому процес засвоєння норм й правил здорового способу життя необхідно організовувати з урахуванням вікових особливостей та здібностей дитини (як моторних, так і психологічних).

У випадку позитивного вирішення поставленої перед дитиною задачі на цій віковій стадії розвитку можна вже спостерігати прояви моральних та інтелектуальних почуттів.

Нами визначено накопичені досвідом *методи і прийоми* формування навичок здорового способу життя у дітей дошкільного віку: наочні (приклад вихователя, батьків; показ фізичних вправ вихователем або дитиною; використання мімічних і пантомімічних рухів; демонстрація тематичних діафільмів, кінофільмів про спорт; імітаційно-ігрові методи); словесні (мовний коментар, розповідь, пояснення, бесіда); практичні (гра, змагання, практична допомога дорослих).

Важливим засобом формування інтересу до здорового способу життя у старших дошкільників є рухова активність (фізичні вправи, народні ігри і забави, побутові та професійні дії), за умови її застосування відповідно до діючих програм виховання і розвитку дошкільників. Засобами формування інтересу до здорового способу життя є також оздоровчі сили природи (сонце, повітря, вода) та гігієнічні фактори (режим дня і харчування, дотримання правил особистої та громадської гігієни тощо) й загартування.

Оздоровчі сили природи (сонце, повітря, вода) широко використовують для зміцнення здоров'я та загартування організму дитини. В при-

родних умовах в дитини підсилюється інтерес до виконання фізичних вправ, оскільки дитина взаємодіє з навколишнім середовищем.

Рухова активність – обов'язкова складова здоров'я, особливо для дітей дошкільного віку. Вона забезпечує здоровий тонус організму дитини, укріплення м'язів, розвиток опорно-рухового апарату.

Гігієнічні фактори (режим занять, відпочинку, їжі, гігієна одягу, фізкультурного обладнання та ін.) є своєрідним засобом фізичного виховання. Створення відповідних умов у дошкільному закладі, що задовольняють всі вимоги гігієни, раціональне харчування, особиста гігієна, правильний режим праці і побуту – необхідні умови для нормального розвитку дітей.

Загартування – система заходів, спрямована на підвищення стійкості організму людини, розвиває у неї здатність швидко і без шкоди для здоров'я пристосуватися до різноманітних умов навколишнього середовища. Виділяють загартування повітрям, сонцем, водою. Дошкільників завжди приваблюють об'єкти та явища природи. Тому під час проведення відповідної роботи важливо, перш за все, створити сприятливі умови, дібрати цікавий матеріал, доступний для дитячого сприймання та роботи з ним. Поряд з природними об'єктами, що знаходяться в умовах свого існування і задовольняють пізнавальні інтереси дітей, доцільно спеціально створювати матеріальне середовище, яке б стимулювало дитячу допитливість

Стиль батьківського виховання має істотний вплив на ставлення дитини до власного здоров'я та на виховання здорового способу життя. Але, на жаль, дуже часто родинне виховання і виховання в навчальних закладах становлять собою дві окремі ланки: іноді вдома дитина отримує одну інформацію та зразки поведінки, а у навчальному закладі – інші. Тому наступним завданням було надання батькам дітей теоретичної і практичної допомоги з питань виховання здорового способу життя дітей досліджуваного віку. Співробітництво з сім'єю з проблеми виховання здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку здійснювалося за такими напрямками: цілеспрямоване ознайомлення батьків з питаннями здоров'я та здорового способу життя, навчання батьків конкретних прийомів та методів оздоровлення. Батьки брали участь у тематичних батьківських зборах, індивідуальних консультаціях, бесідах, диспутах, конференціях, педагогічних майстернях, святах, знайомилися з інформацією в куточку для батьків [1, с. 108].

Таким чином важливою умовою формування інтересу до здорового способу життя у старших дошкільників є підбір і використання ефективних форм, методів, засобів та співпраця вихователів із батьками.

Джерела та література

1. Беленька Г. В. Здоров'я дитини – від родини. Київ: Наукова думка, 2006. 220 с.
2. Григоренко Г. І. Оздоровча робота в дошкільному навчальному закладі: навч. посіб. / Г. І. Григоренко, Н. Ф. Денисенко, Ю. О. Коваленко, Н. В. Маковецька. Запоріжжя: ЗНУ, 2016. 99 с.

Ірина Радванецька – магістр кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки **Тетяна Мартинюк**

ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність проблеми самовдосконалення в сучасних дослідженнях пов'язана зі здатністю фахівця ефективно вирішувати свої внутрішні проблеми та конфлікти, гармонійно існувати та реалізовувати себе в суспільстві.

На думку авторитетних учених Б. Ананьєва, Л. Анциферова, Л. Віготського, О. Леонтьєва, Б. Ломова, В. М'ясищева, особистість – суб'єкт індивідуального та суспільного розвитку, що триває протягом життя людини. Вищеназвані дослідники достатньо широко трактують поняття «розвиток» – як будь-яку якісну зміну у свідомості та поведінці особистості. Розвиток – об'єктивний процес кількісних та якісних змін психічних процесів, станів, якостей, що виражається в закономірних перетвореннях особистості.

Актуальна потреба в саморозвитку, прагнення до самовдосконалення та самореалізації – велика цінність. Згадувані потреби є показниками особистісної зрілості та умовою її досягання. Саморозвиток – це джерело довголіття людини не тільки у фізичному, але й у соціальному, особистісному. Постійне прагнення до саморозвитку сприяє професійному довголіттю [2].

Аналіз існуючих основних підходів до проблеми саморозвитку свідчить, що феномен саморозвитку – основний внутрішній механізм розвитку особистості. Саморозвиток – фундаментальна здатність людини бути справжнім суб'єктом свого життя, переробляти особисту життєдіяльність в предмет практичного перетворення. Саморозвиток здійснюється та виявляється в рамках життєдіяльності людини та тісно пов'язаний з життєвим шляхом, на певному етапі якого людина стає суб'єктом особистісного розвитку, що виявляється у свідомому ставленні до різноманітних сторін життя, формуванні певної позиції. Отже, саморозвиток людини відбувається в рамках індивідуального життєвого шляху. Критерієм аналізу останнього є події, що відбуваються в найближчому оточенні, внутрішньому житті особистості. Справжній саморозвиток передбачає, що людина стає автором особистісної життєдіяльності не підкорюючись обставинам, а намагаючись створювати та здійснювати перспективи своєї самоактуалізації [1].

В процесі саморозвитку під впливом певних мотивів ставляться та досягаються конкретні цілі. Відповідно до цих цілей (зміна векторів розвитку особистої та професійної діяльності, поведінки, зміна себе) використовуються форми саморозвитку: самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація. Самоствердження – посилення рис характеру особистості, способів поведінки та діяльності. Самовдосконалення – свідоме керівництво процесом саморозвитку. Самоактуалізація – реалізація себе в світі шляхом пізнання, досягнення повноти самоздійснення.

На особливу увагу в межах дослідження самовдосконалення викладачів закладів вищої освіти заслуговують гуманістичні та психотерапевтичні концепції, у яких пояснюється розвиток, саморозвиток, спираючись на вроджену тенденцію особистості до реалізації своїх потенційних можливостей. Традиційно особистісне зростання сприймається як тісно пов'язане з поняттям самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення, які описують близькі явища: прагнення людини до найбільш повного виявлення й розвитку своїх можливостей і здібностей [3].

Основними формами та підходами до механізму професійного самовдосконалення є:

– розглядаючи саморозвиток особистості як специфічний, багатогранний, неоднозначний процес, треба мати на увазі, що останній залежить не тільки від низки індивідуальних, психоемоційних, соці-

альних чинників, які впливають на динаміку та спрямованість саморозвитку;

– самовдосконалення – це найбільш адекватна форма саморозвитку, умова педагогічного професіоналізму, процес свідомого керівництва розвитком особистості, своїх якостей та здібностей, досягнення «недосяжного» ідеалу, що надає усвідомленості, повноти, стійкості та визначеності основним життєвим орієнтирам;

– самовдосконалення здебільшого залежить від ціннісних орієнтацій, особистісних смислів, самооцінки, мотиваційно-вольових компонентів, цілепокладання, розвитку потреби в «досягненнях» та «успіху». Саме ці компоненти визначають спрямованість та динаміку процесу самовдосконалення, рівень зрілості особистості. Гармонійне поєднання останніх дає змогу організувати самостійну діяльність та веде до самоактуалізації – вищої форми саморозвитку, де актуалізуються вищі сенси, мотиви поведінки. У зв'язку з цим для створення усвідомленого самовдосконалення необхідно, перш за все, сформулювати внутрішню потребу в саморозвитку та забезпечити її здійснення. Професійне педагогічне самовдосконалення характеризується яскраво вираженою педагогічною спрямованістю (стати, бути, залишатися в педагогічній професії), морально-ціннісною домінантою, педагогічними здібностями.

Отже, представлена спроба усвідомлення феномену самовдосконалення як психолого-педагогічної категорії є підґрунтям для висновку, що це фундаментальна життєдайна якість особистості, яка забезпечує процес свідомого керівництва розвитком її якостей, здібностей. Метою цього процесу є намагання бути кращим, досягати більш значних результатів, що, урешті-решт, призводить до задоволення життям, діяльністю, взаєминами з навколишніми людьми.

Джерела та література

1. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*: вісн. НАПН України. Київ: «Педагогічна преса», 2011. № 3(72). С. 5–16.
2. Реан А. А. Самоактуалізація и самотрансценденція личности. *Психологія личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2000. 480 с. С. 305–315.
3. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія. Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. 443 с.

Яна Рибіцька – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент **Наталія Іовхімчук**

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДІЄСЛІВНИМИ ФОРМАМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Пріоритетними напрямками модернізації початкової освіти, що спрямовані на різнобічні за змістом перетворення у навчально-виховній діяльності школи, є глибоке засвоєння мовних норм, формування мовленнєвих умінь і навичок, підвищення рівня культури українського мовлення. Реалізація завдань з удосконалення якості навчання і виховання у початковій школі не можлива без роботи над систематичним і цілеспрямованим збагаченням словникового запасу рідної мови як однієї з провідних умов загального розвитку молодших школярів. Навчання української мови в початковій школі передбачає взаємозв'язок вивчення мовного матеріалу та роботи над розвитком усного і писемного мовлення, що забезпечує формування граматичних, орфографічних і мовленнєвих умінь і навичок. Відтак, збагачення словникового запасу молодших школярів відбувається у процесі вивчення граматики, морфології та орфографії. На уроках української мови учні оволодівають мовними засобами, а саме, словами та їх формами, вчать розуміти семантику слів, використовувати лексичні одиниці якомога точно і доречно в мовленнєвій практиці, як у школі, так і в повсякденному спілкуванні.

У процесі розвитку зв'язного мовлення та збагачення лексичного складу в учнів початкових класів важливу роль відіграє формотворча та словотворча робота з дієсловами та вміння оперувати цими словами відповідно до завдань мовного і мовленнєвого характеру, а також у повсякденній комунікативній практиці. Встановлення словотворчих зв'язків дієслова із спорідненими словами та усвідомлення їх семантики слугує в кінцевому результаті основою для більш міцного закріплення у свідомості учня понять, що позначають похідні лексеми. Вагомість та актуальність цього завдання обумовлюється тим, що дієслово є одним із основних компонентів речення, яке сприяє вираженню значення головної ідеї висловлювання, а також забезпечує найбільш точне і вдале його оформлення.

Проблема навчання дітей елементів словотворчого аналізу та збагачення їхнього словникового складу розглядали такі науковці: Булаховський Л. А., Горпинич В. О., Ковалик І. І, Плющ М. Я., Потоцька Т. Ф., Хорошковська О. Н. та ін. Дослідники виявили механізми оволодіння дітьми основами словотворення та визначили педагогічні умови його формування.

Практика вивчення підрозділу «Будова слова», аналіз словотворчих умінь та аналіз активного і пасивного словника щодо вживання, розуміння значень дієслівних форм учнями початкових класів, аналіз методичної літератури та чинних державних документів засвідчив недостатню увагу до формотворчої та словотворчої роботи в початковому курсі української мови, а також вкрай обмежені ряди самостійно дібраних дітьми спільнокореневих дієслів, наявність значного числа відхилень від словотворчої норми у процесі конструювання похідних лексем із заданим значенням за допомогою дієслівних афіксів. Робота щодо ознайомлення учнів початкових класів із утворенням дієслів за допомогою різноманітних формотворчих та словотворчих засобів проводиться не завжди систематично і цілеспрямовано, хоча чинні програми та підручники містять матеріал щодо вживання й розуміння дітьми афіксальних дієслів.

Ще І. Франко зазначав, що такі категорії слів, як іменник, прикметник, дієслово «творять головну основу словесного твору, надаючи йому зміст і акцію», а словотворчі частини та граматичні форми – «се неначе тінювання в малярстві, що оживляє картину, робить її пластичною, індивідуально забарвлює мову і стиль художнього твору» [2, с. 33–35].

Дієслово, його форми і категорії як мовні засоби вираження, уточнення думки, як засоби емоційно-експресивного значення набувають у збагаченні словникового складу учнів початкової школи особливої ваги. Ця частина мови має безліч граматичних форм. Словникова робота, як вважають методисти (Бублєєва Н. А., Дорошенко С. І., Іванов С. П. та інші), це утворення тієї чи іншої частини мови, вивчення суфіксів, префіксів, закінчень, виділення у слові кореня, утворення нових слів за допомогою префіксів, суфіксів і складання основ, утворення нових форм; різні види диктантів, списування, вставляння слів у текст тощо.

За визначенням В. О. Добромислова, словникова робота – це «систематична цілеспрямована робота в галузі лексики, яка проводиться для того, щоб учні оволоділи незнайомими або малознайомими, але важкими для них словами» [1, с. 25].

Отже, основне в мовленні – його змістовність, багатство і різноманітність лексики. Якщо в людини обмежений запас слів, то як би правильно вона їх не вимовляла чи не писала, її мовлення не підніметься вище ні на один щабель. Розвиток лексики учнів – не поглиблення граматичного аналізу давно відомих слів, а кількісне і якісне збагачення її новими словами чи новими значеннями відомих слів.

Предметом нашого дослідження і є процес збагачення словника дітей дієсловами, що утворюються за допомогою префіксального, суфіксального та суфіксально-префіксального способу словотворення.

Наявні причини, що спонукають до необхідності здійснення такого дослідження, зокрема однією з таких причин, по-перше, є недостатнє усвідомлення багатьма школярами лексичного значення слів як у процесі сприймання їх у текстах підручників з різних предметів, так і у процесі власних висловлювань; по-друге, актуальність обумовлюється низькою частотністю вживання префіксальних та суфіксальних слів учнями початкових класів на етапі завершення ними початкового навчання; по-третє, це завдання є значним, оскільки в мовленні школярів трапляється багато порушень словотворчих норм.

Дитина починає вживати нове слово після того, як усвідомлює його лексичне значення, правильність граматичних форм у структурі словосполучень та речень. Для того, щоб закріпити слово у пам'яті, учень має активно й часто застосовувати його в мовленні.

Застосування на уроках української мови лексико-стилістичних вправ є необхідною умовою формування в учнів мовленнєвих умінь. Для мовленнєвого розвитку важливо вміти добирати синоніми та антоніми до дієслів, правильно вживати їх у текстах різних стилів. Систематична робота над добором слів, що виражають дію або стан, близьких та протилежних за значенням, збагачує словниковий запас учнів, формує навичку користуватися граматичними засобами, привчає до точного слововживання.

Значення словникової роботи, її позитивний вплив на глибину розуміння молодшими школярами граматичних явищ, на інтелектуальний і мовленнєвий розвиток дітей підкреслює чинна програма з української мови. В ній, зокрема, наголошується на потребі систематично проводити спостереження за значеннями слів, практичні вправи з синонімами, багатозначними словами, спільнокореневими словами тощо.

Отже, цінність словникового запасу як критерію мовлення, крім її кількісного складу, підвищується в міру збільшення точності і дореч-

ності вживання кожного слова, ознайомлення з найширшим діапазоном його значень і можливих сфер використання.

Джерела та література

1. Добромислов В. А. Обогащение активного словарного запаса учащихся. *Русский язык в школе*. № 3. 1958. С. 25.
2. Франко І. Із секретів поетичної творчості. Робота з дієслівними експресемами. *Урок української*. 2000. № 1. С. 33–35.

Надія Рижа – магістрантка факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **Валентина Вітюк**

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови у сучасній школі спонукає вчителя розвивати мовлення учнів як одного із головних чинників у пізнанні нового, цікавого, у досягненні успіху в будь-якій навчальній діяльності, а в майбутньому – і в будь-якій сфері життя.

Сучасні дослідники (М. Вашуленко, Л. Варзацька, В. Мельничайко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьова, О. Савченко, М. Стельмахович, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.) вирішують проблему вдосконалення методів і прийомів навчання мови з метою ефективного впливу на мовленнєві здібності школярів. Великого значення учені надають розвитку усного та писемного мовлення учнів, мовленнєвій культурі школярів.

Уперше в методиці навчання української мови поняття мовлення як діяльність було застосовано у 60-х роках ХХ ст. Поява терміна «мовлення» пов'язана з виходом фундаментальної наукової праці «Закономірності розвитку усного літературного мовлення» за редакцією І. Білодіда (1965 р.). До цього часу це поняття практично не вживалося. О. Біляєв зазначає: «Здобутки мовознавства, соціо- та психолінгвістики, психології навчання спричинили появу терміну «мовлення» для відрізнення його від мови» [2, с. 38].

Визначення поняття «мовлення» ми зустрічаємо в 11-томному словнику української мови: «Це здатність висловлювати свої думки; те, що виражає собою яку-небудь думку, що може бути засобом спілкування» [7, с. 768–769]. Більш повне визначення подається у «Словнику лінгвістичних термінів» Д. Ганича та І. Олійника: «Мовлення – це процес добору і використання засобів мови для спілкування з іншими членами мовного колективу. Мовлення є формою існування живої мови, у мовленні мова функціонує і в процесі функціонування перебуває в постійному розвитку» [7, с. 131]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» мовлення представлено як «мовна діяльність» [4, с. 534].

У психологічній літературі поняття «мовлення» трактується як процес переходу від задуму до його розуміння тієї чи іншої мови й далі до реалізації у зовнішньому мовленні – усному чи писемному [6]. Н. Болотнова, спираючись на дослідження Т. Дрідзе, А. Михальської, розглядає мовлення як текстову діяльність, спілкування автора й адресата, цілеспрямоване породження тексту, його сприймання, інтерпретацію та розуміння. Таке спілкування є співтворчістю і здійснюється на основі текстової компетентності – здатності мовної особистості до комунікативної діяльності, що ґрунтується на системі знань про текст [3, с. 53].

Різні види мовленнєвої діяльності передбачають і різні форми мовлення. Таких форм є три: зовнішня усна, зовнішня письмова і внутрішня. Внутрішнє і зовнішнє мовлення становлять єдність, яка не виключає специфічної своєрідності кожної з форм мовленнєвої діяльності. У внутрішньому мовленні здійснюється підготовка до писемного. Перш ніж щось написати, учень повинен мати уявлення про те, що писатиме. Чим відповідальніше письмове завдання, тим складніша внутрішня робота школяра над словом [1, с. 169].

Л. Виготський внутрішнє мовлення називає «мовленням для себе, а зовнішнє – для інших». Учений торкається проблеми «чернетки», тобто робить спробу простежити шлях від неї до «чистовика». На його думку, навіть за відсутності «чернетки» момент обдумування писемного мовлення особливо важливий, оскільки спочатку відбувається внутрішнє промовляння, а вже потім написання. Таку ситуацію дослідник називає «мисленнєвою чернеткою», що ототожнюється ним із внутрішнім мовленням [5, с. 316].

Відкриття Л. Виготським психологічної своєрідності писемного мовлення зумовило необхідність дослідити процес його формування. З

огляду на те, що «писемне мовлення є найбільш багатослівна, точна й розгорнута форма мовлення» [5, с. 338], вчений зближує його з внутрішнім мовленням на тій підставі, що обидва види є формами монологу. На користь цього твердження свідчить положення Б. Баєва про тісний зв'язок між писемним і внутрішнім мовленням: «Генетично писемне мовлення виникає пізніше від внутрішнього, і, отже, певним чином на основі внутрішнього» [1, с. 71].

Писемне мовлення належить до проблем розвитку вищих психічних функцій і тому психологи вважають, що до такої діяльності дитину необхідно готувати психологічно. Л. Виготський пише, що готувати дітей до писемного мовлення можна вже в дошкільному віці, але цей процес не має проходити, як просте переведення усного мовлення в писемні знаки, тобто через формування навички письма. Він пропонує формувати письмо, як відтворення свого неповторного мовлення, як важливий елемент дитячого життя [5]. На думку Л. Виготського, починати вводити дитину у писемне мовлення потрібно у стихії ще неорганізованого шкільною програмою мовного мислення дитини. Це означає, що початок оволодіння письмом проходить «за програмою дитини». Як конкретно це може відбуватись психолог не пише, однак він вважає, що розвинути писемне мовлення дітей цього віку можливо за умови врахування його особливостей.

Отже, мовлення – це мовна діяльність учнів, а розвивати мовлення молодших школярів означає вчити їх правильно і комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови залежно від мети висловлювання та ситуації спілкування.

Джерела та література

1. Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення. Київ: Рад. школа, 1966. 191 с.
2. Біляєв О. М., Скуратівський Л. В. Концепція навчання державної мови в школах України. *Дивослово*. 1996. № 1. С. 16–22.
3. Болотнова Н. С. Основные понятия и категории коммуникативной стилистики текста. URL: <http://library.krasu.ru>.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел]. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. 1728 с.
5. Выготский Л. С. Сочинение в 6 томах. Т. 3. Москва: Педагогика, 1979. 487 с.
6. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва: Наука, 1969. 308 с.
7. Словник української мови: в 11 т.; Т. 4. Київ: Наукова думка, 1973. 840 с.

Альона Рижко – магістр Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Галина Каптур – кандидат філологічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В умовах модернізації освітньої галузі мовна підготовка особистості набуває нових відтінків, коли йдеться про мовну поведінку в конкретних соціокультурних обставинах, створення реальних умов для гуманізації суспільної свідомості, формування нового типу культурних взаємозв'язків.

Аналіз наукових праць в аспекті обраного питання свідчить про активізацію інтересу дослідників до навчання, формування й виховання особистості, її становлення в міжкультурному, міжособистісному контекстах (Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Жинкін, О. Леонт'єв,); міжкультурного спілкування (Н. Бориско, Л. Голованчук, О. Коломінова, Ю. Пассов та ін.); формування лінгвокультурологічної компетентності студентів (О. Горошкіна, В. Дороз, С. Караман, Л. Курач, О. Кучерук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, О. Хорошковська та ін.). Компетентнісний підхід в освітньому процесі як стратегічний орієнтир обґрунтовано в працях Н. Голуб, І. Зимньої, С. Омельчука, О. Пехоти, К. Плиско, О. Пометун, Г. Шелехової й ін. Тому на сучасному етапі модернізації освітньої галузі актуальною є проблема обґрунтування й подальшого розроблення ефективної методичної системи формування лінгвокультурологічної компетентності студентів.

Мета дослідження – висвітлити особливості формування лінгвокультурологічної компетентності у майбутніх учителів початкових класів.

У межах нашого дослідження послідовному втіленню ідей антропоцентричної парадигми сприяє розвиток культурологічно спрямованої тенденції до навчання, що передбачає, у свою чергу, формування лінгвокультурологічної компетентності.

Культурологічно спрямовані тенденції до навчання базуються на формуванні таких компетентностей: культурологічна, лінгвокраїнознавча, комунікативна, соціокультурна, загальнокультурна, які тісно пов'язані з лінгвокультурологічною [1].

Культурологічна компетентність – це інтегрована якість, що втілюється через здатність особистості бути духовно й естетично вихованою, всебічно обізнаною; володіти національно-культурними знаннями (розумітися на традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях народу); знаходити зафіксовані в мові, етнотекстах і дискурсивній практиці компоненти духовної та матеріальної культури; вміти доцільно ними оперувати; усвідомлювати себе та кожну особистість як носія певної етнокультури; уміння бачити спільне й відмінне в культурах та світосприйнятті їхніх носіїв [1, с. 2].

Підвищення ефективності педагогічного процесу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення української мови можливе за рахунок застосування інтерактивних форм і методів навчання, які формують здатність відмовлятися від шаблонних і стереотипних дій і знаходити нові продуктивні і творчі ексклюзивні методики, інноваційні форми і засоби досягнення мети.

Для створення соціокультурного середовища можна застосувати *ситуативний метод*, у виборі якого головну роль надається навчальній ситуації. Такий метод дозволяє обирати нестандартні рішення, завдяки чому студенти досягають значних успіхів [2].

У навчальному процесі конкретні ситуації реалізуються у різних видах: ситуація-вправа, ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-запит інформації, ситуація-виклад, ситуація-проблема.

Ситуації-вправи дозволяють навчати професійно-спрямованому мовному спілкуванню, що забезпечує взаєморозуміння спеціалістів певного профілю. Добір матеріалу при цьому здійснюється згідно з сюжетною спрямованістю навчання, особливо в аспекті говоріння. Такі вправи дозволяють в активній формі вводити, активізувати, закріплювати лексико-граматичний матеріал певної навчальної теми, інтегрувати знання, удосконалювати комунікативні навички.

Ситуація-оцінка дозволяє вдосконалювати комунікативні вміння й навички. Студентам пропонується ознайомитися з певною ситуацією, після чого він мав ужити заходів, оцінити джерела, механізми, значення і наслідки ситуації, а також дії особи, колективу. Після вивчення ситуації дається оцінка правильності, правомірності чи неправильності, неправомірності пропонованих дій. Комунікативне завдання формулювалося у такий спосіб: «Дайте оцінку дій, визначте переваги та недоліки, проаналізуйте ситуацію, оцініть слушність дій».

Ситуація-запит інформації використовується для формування вмінь діалогічного мовлення, граматичних навичок побудови і використання питальних конструкцій різного типу.

Ситуація-виклад переважно застосовується для вдосконалення навичок усного монологічного мовлення, а також як засіб контролю лексико-граматичного матеріалу теми. Вона спонукає студентів обґрунтовувати свою думку, викладати її в логічній послідовності.

Ситуація-проблема містить природну або штучно створену проблему. Такі ситуації розраховані на високий рівень сформованості професійного мислення і комунікативних вмінь студентів.

Одним із методів формування культурологічної компетентності є навчальні дискусії, проведення яких ґрунтується на обміні поглядами з конкретної проблеми, для чого використовуються факти суперечностей різних наукових поглядів з тієї чи іншої проблеми.

Метод усного контролю найбільш активно застосовується під час інтегрованих занять із гуманітарними дисциплінами шляхом індивідуального і фронтального опитування студентів та допомагає активізувати їх увагу в процесі здійснення індивідуального, фронтального та групового опитування.

Метод письмового контролю застосовується за допомогою власних авторських завдань.

Щоб досягти мети у процесі української мови, можна застосовувати словесні методи. Найчастіше використовуються евристичні бесіди, особливо в тих випадках, коли нова тема не є складною, а у студентів уже склалися певні уявлення або усталені життєві спостереження, які дозволяють осмислити і засвоїти знання евристичним шляхом.

Серед практичних методів можна застосовувати усні та творчі письмові вправи, завдяки яким студенти виконують багаторазові дії та тренуються в застосуванні засвоєного матеріалу на практиці. Таким чином, вони поглиблюють свої знання, формують відповідні вміння й навички та розвивають своє мислення і здібності.

Отже, формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення української мови у вищому навчальному закладі є складним та різнобічним процесом, ефективність якого підвищується завдяки застосуванню комплексу підходів у процесі формування культурологічної компетентності.

Джерела та література

1. Галенко А. Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. URL : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12gamsfs.pdf>.

2. Пентилюк М. Концептуальні засади мовної освіти як засоби інтелектуального і духовного розвитку особистості. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. 2. Херсон: Айлант, 1998. С. 14–17.

Андрій Ройко – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вікторія Петрук

ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАОСВІТИ В ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Сучасне суспільство розвивається стрімкими темпами і з року в рік поглиблює інтеграцію технологій у повсякденне життя. Не є виключенням у цьому процесі й освіта, особливо вища, яка постійно намагається йти в ногу з часом та пропонувати майбутнім професіоналам усі технологічні та медійні засоби для забезпечення оптимального навчального процесу. Інформатизація навчального процесу спонукає людину до пошуку нової інформації, користуючись інтернет-джерелами, засобами масової інформації. Нові підходи до навчання, а також самоосвіта, яка ґрунтується більшою мірою на інтернет-навчанні створюють умови для більш тісного впливу медіакультури на людину. Наразі гострою проблемою є уже не дефіцит інформації, а якість інформації, її доцільність, актуальність та правдивість. Щоб студент, який навчається, постійно взаємодівав з інформацією, не стикався з такими проблемами, він повинен бути медіаграмотним. Попри те, що студенти – це люди з фактично сформованим світоглядом, у навчанні та самоосвіті досить часто не перевіряють актуальність використовуваної для навчання інформації, не цікавляться джерелами походження тих чи інших фактів, добирають джерела та літературу без детального аналізу на доцільність її використання та неупередженість, що є прямим шляхом для сприймання необ'єктивної та фейкової інформації. Отже, враховуючи перераховані фактори, постає проблема розвитку медіаграмотності студентів для більш актуального сприймання інформації, що, власне, є прямим шляхом для осучаснення освітнього процесу.

Формуванням медіаграмотності, як окремої компетентності людини, займається медіаосвіта. Медіаосвіта (англ. media education) – напрям

у педагогіці, орієнтований на вивчення інформаційної та комунікативної природи ЗМІ (преси, телебачення, інтернет-видань, радіо, кіно, тощо) та принципів їх використання для оптимального оволодіння основами знань. Серед головних завдань, медіаосвіта виокремлює підготовку молодого покоління до життя у сучасному інформаційному середовищі, до розумного сприймання різного роду інформації, навчає протистоянню молодій людині інформаційному впливу [1].

Проблему медіаосвіти та її культури було досліджено у наукових працях Н. Кирилової, О. Сергєєвої, М. Скиби, Л. Мастермана та ін.

Медіосвіту проголошено ЮНЕСКО одним із пріоритетних напрямків у педагогіці XXI століття. Доцільність та важливе місце медіаосвіти на міжнародному рівні вперше було виокремлено у Грюнвальдській Декларації 1982 року. Впродовж наступних років було визначено поняття «медіаосвіта», створено її функції та розроблено концепції щодо її подальшого впровадження в освітнє середовище. Важливість інтеграції медіаосвіти підтверджується прийнятою Європейським парламентом резолюцією з питань медіаграмотності у світі цифрових технологій 2008 року, де медіаосвіта була окреслена загальнодоступним компонентом навчання та яка вимагає спеціальної кваліфікації навчально-педагогічних кадрів [2].

У 2005 році Україною було підписано Болонську декларацію, що фактично дало старт і для розвитку вітчизняної медіаосвіти. Усі описані процеси в декларації Україна успішно реалізувала та реалізовує й досі, проте питання медіаосвіти потрібно розглядати окремо. Вітчизняні педагоги, на відміну від європейських, розуміють медіаосвіту як процес опанування медіаобладнанням та його подальшим використанням у навчанні. Європейське розуміння медіаосвіти ґрунтується на формуванні автономної, мислячої людини, відокремленої від впливу медіа. Для створення європейської моделі медіаосвіти в Україні, Президія Національної академії наук України у 2010 році схвалила «Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні», та розробила етапи її реалізації. Наразі наша країна перебуває на стадії переходу до укорінення медіаосвіти. Одним із кроків, передбачених концепцією є *«розроблення та апробація курсів за вибором з медіакультури та медіаінформаційної грамотності для старшої школи з урахуванням переходу до профільного навчання, учнів ПТНЗ, студентів ВНЗ;»* проте реалізація курсів, нажаль, не є масовою [3]. Також у контексті концепції виникло питання для розробки окремої програми для студентів вищих педагогічних закладів. Питання фактично було вирішене розробкою у

2013 році навчальної програми «Медіаосвіта (медіаграмотність)» для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічних та науково-педагогічних працівників», яка надає можливість інтеграції у навчальний процес окремої дисципліни «медіаосвіта». Попри те, достатньої уваги до медіаосвіти у вищих навчальних закладах України не спостерігається.

Впровадження навчального курсу «Медіаосвіта» як елементу педагогіки вищої школи у вищих педагогічних навчальних закладах створить умови для формування як теоретичного базису знань, який згодом можна застосувати на практиці, так і для розвитку медіаграмотності студентів.

Зважаючи на актуальність та доцільність впровадження медіаосвіти як окремого предмету педагогіки вищої школи, можна виокремити основні напрями орієнтації медіаосвіти:

- Медіаосвіта майбутнього педагога;
- Медіаосвіта як елемент загальної освіти студентів, у вигляді окремого предмету або у вигляді інтегрованої дисципліни з іншими навчальними предметами;
- Самостійна медіаосвіта людини;
- Медіаосвіта у закладах післядипломної освіти для підвищення рівня медіаграмотності працюючих педагогів;

Для забезпечення реалізації усіх завдань необхідно забезпечити достатню методичну підготовку навчальної дисципліни «Медіаосвіта», що неможливо без активної участі найвищих освітніх інстанцій нашої держави; організувати спеціальні курси для підготовки фахівців, які зможуть професійно викладати дисципліну для студентів або у інститутах післядипломної освіти; мотивувати викладачів до самостійної інтеграції медіаосвіти у предмети, які вони викладають. Досить доцільно та легко поєднати медіаосвіту з дидактикою (медіадидактика), педагогікою (розробка власних медіапродуктів, відео на окрему тему, реклама книги, тощо).

Отже, питання вітчизняної медіаосвіти у вищій школі вирішується, проте не надто активно. Напрацьований теоретичний базис та створені програми дозволяють активніше розгорнути впровадження медіаосвіти як у вигляді окремої навчальної дисципліни, так і фрагментарної інтеграції медіаосвіти у предмети навчального циклу, що дозволить осучаснити українську вищу школу та відкриє нові перспективи для викладачів та студентів у їх майбутній навчальній роботі.

Джерела та література

1. Онкович Г. В. Технології медіаосвіти. *Вища освіта України*; тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : моніторинг якості освіти». 2007. Т. 5 (додаток 3). С. 357–363.
2. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)). URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>
3. Навчальна програма «Медіаосвіта (медіаграмотність)» (для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічних та науково-педагогічних працівників). URL: <http://www.etnolog.org.ua/pdf/stories/pidruchnyky/2013/voloshenuk1.pdf>

*Людмила Савенюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Георгій Гац*

СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З ДОРΟΣЛИМИ ЯК ПІДГРУНТЯ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ З ОДНОЛІТКАМИ

Потреба у спілкуванні з дорослими розвивається у дитини протягом усього дошкільного дитинства, дорослий стає взірцем для наслідування. Як носій суспільно-історичного і культурного досвіду, а згодом – і морального прикладу, дорослий має значний авторитет для дитини.

Дослідник О. Леонт'єв вважає, що світ людей, з якими спілкується дитина, розпадається на два кола. Перше коло – інтимне, в яке входять лише найближчі люди (батьки), взаємини з якими визначають її стосунки з усіма іншими людьми. Друге коло – більш широке, в яке входять всі інші люди, взаємини з якими опосередковані [2, с. 89]. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що спілкування реалізується у процесі взаємодії людини зі своїм колом спілкування, в яке входять і дорослі і однолітки.

У свою чергу, Т. Поніманська звертає увагу на те, що діти, які мають повноцінне спілкування з дорослими, виявляють ініціативність, прагнуть привернути увагу до своїх дій, довірливо, відкрито й емоційно ставляться до дорослого, вимагають від нього співучасті у своїх

справах тощо. Надзвичайно важливо у спілкуванні забезпечити дитині емоційний комфорт, оскільки почуття захищеності, задоволеності своїми взаєминами з іншими сприяє формуванню довір'я до людей, є основою розвитку самооцінки й реалізації особистісних потреб. Емоційно захищена дитина активна, самостійна, у неї яскраво виражені емоційні реакції [3, с. 227].

Дорослих часто засмучують розмови з дітьми, які ні до чого не приводять. Діти не люблять спілкуватися з дорослими, тому що ті постійно обговорюють і критикують їх поведінку. Діти розуміють, що дорослі багато говорять і як наслідок – вони майже не слухають один одного. Трагедія такого “спілкування” полягає у відсутності або нестачі поваги. Саме тому, значний науковий інтерес, на нашу думку, має вивчення механізму *гуманістично спрямованого* спілкування з дітьми, що будується на повазі й умінні спілкуватися. Цей кодекс вимагає, щоб учасники спілкування пам'ятали про взаємоповагу, а розуміння один одного передувало порадам і настановам.

Домінуюча роль у формуванні особистості дитини, у тому числі й особливостей її спілкування, ставлення до себе і оточуючих, належить сім'ї. Батьки краще від усіх знають свою дитину і здійснюють вирішальний вплив на її розвиток. Однак сім'я не може бути єдиним полюсом виховання і соціалізації дитини. В дошкільному дитинстві є ще одна складова життя дитини – це дошкільний заклад, в якому вона перебуває значну частину часу, а вихователь є значимим дорослим в усіх сферах життєдіяльності дитини в дошкільному закладі.

Отже, можна сказати, що дитина знаходиться ніби в точці сходження сімейної і позасімейної (дошкільний навчальний заклад) систем виховання і залишається активним учасником кожної з них. Тому так важливо об'єднати зусилля дитячого закладу і сім'ї, щоб забезпечити належний рівень компетентності і соціалізації дитини.

Практика виховної роботи в дошкільних навчальних закладах показує, що суть поняття «гуманне ставлення до дитини» не завжди правильно сприймається, а тому в процесі спілкування з дошкільниками дорослі часто припускаються грубих помилок.

Кожен педагог має індивідуальний стиль спілкування і діяльності, тобто характерне лише для нього поєднання завдань, способів і засобів здійснення педагогічної діяльності. Від особистості педагога та його стилю взаємодії багато в чому залежить результат виховного впливу на конкретну дитину та колектив дітей в цілому. У процесі спілкування має не лише теоретично передавати дітям свій досвід і знання, але,

перш за все, транслювати власною поведінкою ставлення до іншої людини.

Важливо зауважити, що стиль взаємодії педагога з дітьми має прямий вплив на характер спілкування дітей один з одним, загальну атмосферу в дитячій групі. Таким чином, взаємини дітей у спілкуванні безпосередньо залежать від власного педагогічного почерку педагога. На думку І. Беха [1], характер сприйняття дитиною виховних впливів залежить від того, як вона сприймає особистість вихователя, від якого виходить виховна дія, і яке ставлення до нього у неї виникає. Так, якщо педагог демонструє доброзичливе ставлення до дітей, підтримує їх ініціативу, виявляє зацікавлену увагу, допомагає в складних ситуаціях, то висока ймовірність того, що діти будуть спілкуватися один з одним за такими ж правилами. І навпаки, авторитарне ставлення педагога до дітей, пригнічення самостійності, використання негативних оцінок відносно особистості, а не дій дитини, може призвести до низької групової згуртованості, частих конфліктів між дітьми, а також інших складнощів у спілкуванні.

Якщо педагог хоче, зазначає І. Бех, щоб його виховні дії дійсно доходили до дітей, він мусить своїм моральним складом викликати у них повагу, довіру, бути авторитетом у їх очах як вихователь і людина. Педагог мусить навчитися розуміти за реакціями дітей, як вони його сприймають, оцінюють його особистість, тобто повинен володіти яскраво вираженими здібностями до адекватної рефлексії своїх індивідуальних особливостей особистості і своїх професійних можливостей [1, с. 131].

Важливим у взаємодії вихователя з дітьми є ставлення педагога до дітей, які мають труднощі у спілкуванні. В основі ранніх форм педагогічної занедбаності дитини лежить незадоволеність потреби в корисному спілкуванні з оточуючими людьми, а також відсутність допомоги дошкільнику з боку дорослих у вихованні цієї потреби. Серед факторів, що заважають повноцінному спілкуванню дитини, він виділяє: неадекватну самооцінку особистості; невихованість моральних почуттів; невихованість навичок і звичок суспільної поведінки; слабку комунікабельність; «несприятливе» положення у групі однолітків; негативний вплив сфери вільного спілкування.

Таким чином, важливими умовами формування гуманістичної спрямованості спілкування є позитивного емоційного клімату в дитячому колективі, який передбачає зміну обстановки в дошкільному навчальному закладі, максимально наблизивши її до родинної (за умо-

ви, що вона сприятлива): любові, поваги, де старші турбуються про менших, оберігають і захищають їх, реалізація вихователями індивідуального підходу в роботі з дітьми, які відчують труднощі у спілкуванні, а також гуманізація взаємин дорослих (вихователів, батьків) і дітей, які безпосередньо впливають на формування гуманістичних цінностей підростаючого покоління.

Джерела та література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Науково-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Леонтьев А. А. Психология общения: учебное пособие. 3-е издание. Москва: Смысл: Академия, 2005. 368 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ: Академвидав, 2013. 464 с.

Ірина Савич – магістрантка факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки **Валентина Вітюк**

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ТИПОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У процесі навчання української мови застосовують традиційні й упроваджують нові форми організації занять, але провідне місце серед них належить уроку. Реалізація компетентнісно спрямованої системи навчання мови відбувається насамперед на уроці української мови, що є основною формою навчання в початковій школі, й потребує підготовки вчителя, який володіє необхідними професійними компетентностями і готовий до педагогічної діяльності в нових освітніх умовах. Реформування мовної освіти вимагає змін у змісті, структурі, класифікації й організації уроку української мови, оновлення теорії та методики й розроблення новітніх технологій його проведення.

Питання технології сучасного уроку української мови, обґрунтування та конкретизації його класифікації, методичного забезпечення були об'єктом наукового вивчення й нині залишаються в центрі уваги не тільки науковців, психологів, лінгводидактів, а й учителів-практиків.

Проблемі уроку мови, технологій його проведення, поєднанню в ньому традиційного та інноваційного, визначенню змісту, структури, типології й організації уроків української мови приділяли увагу в дослідженнях класики наукової думки і продовжують студіювати сучасні науковці: лінгвісти (Ф. Бацевич, І. Вихованець, С. Єрмоленко, Л. Мацько, М. Плющ та ін.); педагоги (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Давидов, І. Дичківська, Я. Коменський, А. Кузьмінський, І. Лернер, М. Махмутов, В. Онищук, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Савченко, М. Скаткін, А. Хуторської, К. Ушинський та ін.); лінгводидакти (О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Кучерук, Т. Ладиженська, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Т. Окуневич, Н. Остапенко, М. Пентилюк, К. Плиско, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, В. Сухомлинський та ін.).

В умовах сьогодення спостерігаємо неоднозначність і строкатість класифікації уроків української мови, що пояснюється різними підходами до уроку як основної форми навчання. Окреслимо найбільш поширені класифікаційні підходи щодо поділу сучасних уроків української мови, а першочергово визначимо сутність синонімічних дефініцій «типологія» і «класифікація». За свідченням лексикографічних джерел, типологія – це «класифікація предметів або явищ за спільними ознаками» [3, с. 892], а «класифікація – це розподіл чого-небудь за класами згідно з наявними ознаками» [3, с. 526]. Як бачимо, для дослідження класифікації сучасних уроків української мови потрібно, насамперед, визначити ті суттєві ознаки, що виступають вихідними положеннями і головними чинниками для їх поділу. У лінгводидактиці такими ознаками виступають класифікаційні підходи до типології уроків, яких є декілька:

- за дидактичною (навчальною) метою (Ю. Бабанський, О. Біляєв, В. Бондар, В. Онищук, М. Пентилюк, Л. Рожило, О. Савченко та ін.);
- за метою організації навчально-пізнавальної діяльності (С. Караман, М. Махмутов, О. Пометун, Л. Пироженко, К. Плиско та ін.);
- за основними етапами навчально-виховного процесу (М. Поздняков, Н. Сафарова, М. Фіцула та ін.).

У лінгводидактиці є поділ уроків української мови на основі змісту навчального матеріалу, який вивчається (О. Біляєв, Л. Варзацька, Н. Голуб, С. Караман, І. Олійник, М. Пентилюк, І. Хом'як, Г. Шелехова, С. Чавдаров та ін.). Відповідно до цього уроки мови поділяють на уроки фонетики, лексики, граматики і та. ін. Нині аналізована класифікаційна ознака не визнається правомірною, оскільки мовна освіта пріоритетним

декларує розвиток мовлення у взаємозв'язку з мовою і, як слушно зазначає О. Біляєв, «тепер у школах вивчають не «голу» фонетику чи граматику, а мову як засіб спілкування і пізнання, і уроки з будь-якого розділу мови обов'язково передбачають роботу над розвитком мовлення учнів» [1, с. 28], а вся система шкільного навчання спрямована на неперервний розвиток комунікативної компетентності учня, всіх її складників (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної).

Розглянемо основні класифікаційні підходи до типології та структурування уроку української мови в початковій школі.

І підхід – **за дидактичною (навчальною) метою** – досить поширений серед методистів, оскільки побудований на основі узагальнених завдань цілісної мовної освіти. Відповідно до пріоритетів сучасного мовного навчання в початковій школі компетентнісний підхід визначено стрижневим. Це зумовлює і переорієнтацію дидактичної мети – формувати компетентність. У межах навчального предмета «Українська мова» ключова компетентність водночас є і предметною – комунікативною компетентністю, що конкретизує дидактичну мету більш точно – знання, вміння, навички і досвід практичного застосування мовної системи (фонетики, лексики, морфології, синтаксису, орфоєпії, правопису) і мовленнєвих понять та мовленнєвої діяльності.

Головною спрямованістю сучасного уроку мови є розвиток мовлення учнів, формування їхньої комунікативної компетентності. На основі цього уроки мови лінгводидакти (О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, Т. Донченко, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Мацько, І. Олійник, М. Пентилюк, В. Сухомлинський та ін.) традиційно поділяють на дві групи:

- **аспектні уроки**, спрямовані на формування й розвиток мовних і частково мовленнєвих знань, умінь, навичок;
- **уроки розвитку зв'язного мовлення**, спрямовані на формування мовленнєвих і комунікативних знань та умінь.

Уважаємо, що такий розподіл потребує певної модернізації й уточнення у назвах типів уроків, оскільки сучасна типологія уроків української мови має спиратися не тільки на традицію, а й брати до уваги новітні вимоги і тенденції мовної освіти, зважати на ключові принципи, що реалізуються в шкільному курсі української мови, головним з яких є комунікативно-діяльнісний і компетентнісний.

II підхід – **за метою організації навчально-пізнавальної діяльності** – має дидактичну основу, тому поділ уроків здійснюється відпо-

відно до мети навчання мови й мети організації навчального заняття. К. Плиско переконує, що «типи уроків доцільно виділяти за метою організації, тобто залежно від того, для чого вони організуються – для вивчення нової інформації, закріплення чи застосування» [2, с. 206]. Безумовно, такий класифікаційний підхід заслуговує на увагу, однак, нам видається, що він відбиває лише одну сторону навчального процесу (дидактичну) й частково оминає психологічну, яка відображає внутрішні елементи процесу навчання.

III підхід – за основними етапами навчально-виховного процесу ґрунтується на аналізі особливостей процесу навчання, його складників. До таких уроків М. Фіцула відносить «вступні уроки, уроки первинного ознайомлення з матеріалом, уроки формування понять, виведення законів і правил, уроки застосування знань на практиці, уроки повторення й узагальнення матеріалу, контрольні уроки, комбіновані уроки» [4, с. 191]. Тип уроку відповідає кожному етапу процесу навчання. Як бачимо, типологія уроків, визначена за етапами навчальної діяльності, суголосна, за винятком вступних й уроків застосування знань на практиці, з навчальними заняттями, що класифіковані за дидактичною метою цієї ж навчальної діяльності.

Отже, питання класифікації уроків української мови було й залишається в колі наукових інтересів лінгводидактів. Наявність різних класифікаційних ознак і типологій свідчить про складність та багатогранність уроку як категорії лінгводидактики. У процесі аналізу найбільш прийнятним та найбільш вдалим є поділ уроків на основі дидактичної, або навчальної мети. При цьому потрібно мати на увазі, що жодна з класифікацій повною мірою не може характеризувати урок, лише в сукупності вони служать основою такої характеристики.

Джерела та література

1. Біляєв О. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посібник. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
2. Плиско К. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект). Харків: Основа, 1995. 240 с.
3. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.]. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.
4. Фіцула М. Педагогіка. Київ: Академвидав, 2009. 560 с.

*Каріна Савіна – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент Наталія Іовхімчук*

СТИЛІСТИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЛІНГВІСТИЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу – необхідна складова становлення і розвитку духовно багатої, соціально активної особистості, здатної плідно і творчо працювати в різноманітних галузях суспільної діяльності. Саме тому на сучасному етапі розвитку загальноосвітньої школи одним із пріоритетних напрямів реформування змісту мовної освіти є посилення практичної спрямованості навчання мови і творчого розвитку дитини, забезпечення комунікативної компетентності учнів.

В основу початкового курсу навчання мови покладено практичне ознайомлення учнів з елементарними відомостями про текст, його загальними ознаками та будовою, типами й стилями мовлення, що дає можливість вивчати основні мовні одиниці на текстовому матеріалі, а також створює умови для формування у молодших школярів умінь сприймати, відтворювати і будувати власні стилістично диференційовані висловлювання в усній і письмовій формах, редагувати їх.

Пропедевтичне засвоєння молодшими школярами виражально-зображувальних засобів української мови, ознайомлення з її стилістичним багатством, закономірностями функціонування мовних одиниць у текстах різних типів і стилів сприяють виробленню в учнів комунікативних умінь і навичок, підвищенню рівня їхньої мовленнєвої культури. І чим раніше учні усвідомлять залежність уживання емоційно-оцінних, експресивних засобів мови від адресата, мети і сфери спілкування, тим продуктивнішою буде їхня мовленнєва діяльність.

У методиці навчання української мови питання стилістики і культури мовлення молодших школярів розглядали Буслаєв Ф., Срезневський І., Ушинський К., Бунаков М. та ін.

У процесі становлення й розвитку лінгвістичної науки пропонувалися різні варіанти визначення стилістики як окремого розділу мовознавства. На сучасному етапі стилістика розглядається як лінгвістична наука про смислові й експресивно-стильові відтінки співвідносних,

паралельних чи синонімічних засобів мови, закономірності їх функціонування у різних типах і стилях мовлення. У дослідженні дотримуємося визначення, поданого в енциклопедії «Українська мова» (за заг. редакцією В. Русанівського): «*Стилістика, лінгвостилістика* – розділ мовознавства, що вивчає: а) закономірності існування і структурну організацію суспільно зумовлених різновидів мови – функціональних стилів; б) мовні одиниці з погляду додаткового експресивно-стильового забарвлення; в) цілеспрямований вибір мовних засобів, що відповідає стильовим і стилістичним нормам [2, с. 649]».

Враховуючи проблему роботи, коротко розкриємо теоретичне та практичне значення стилістики як науки, її предмет, основні завдання, поняття та категорії.

З теоретичного боку стилістика призначена розширити та поглибити наші знання про сучасну українську літературну мову, виявити сутність її системи, описати закономірності стилістичної організації мовлення. Водночас наука розв'язує і *практичні завдання*, що полягають у підвищенні рівня мовленнєвої культури нашого суспільства.

Ознайомлення молодших школярів з особливостями текстів художнього стилю сприятиме розвитку в учнів дару слова, мовного чуття, формуванню вміння помічати в тексті виражально-зображувальні засоби мови, доцільно вживати їх у власному мовленні. Художнє мовлення – це зразкове мовлення, під пером талановитого письменника мова стає явищем мистецтва, засобом створення яскравого образу. Саме тому засвоєння функціональних типів мовлення (розповіді, опису, міркування), їх структури та особливостей має відбуватися на текстах художнього стилю. Методично правильно організована, систематична робота на уроках мови і читання над текстами художнього стилю стимулює навчальну діяльність учнів, підвищує їх інтерес до мови.

Центральним поняттям стилістики як науки є *стиль* (грец. *stylos*, лат. *stilus* – загострена паличка, якою писали на навощених дощечках). У процесі розвитку науки від античної риторики до сучасної лінгвістики та стилістики поняття «стиль», а з ним і значення слова, значно змінилося, розширилося. Здавна слово «стиль» уживається як манера письма, манера спілкування, стиль мовлення. У художній літературі – це індивідуальна манера письменника, ідейно-художній, естетичний напрямок певної доби, характерні риси окремого твору (*стиль Шевченка, стиль романтизму, стиль байки* тощо). У практичній стилістиці – особливості мовлення з погляду відповідності його нормам літературної мови (*стиль гарний, поганий, простий, штучний*). Щодо визначення

мовного стилю, то і досі немає єдиного усталеного, загальноприйнятого визначення поняття, хоча спроб його розкрити є багато. Цей факт, як підкреслюють Л. Мацько, О. Сидоренко, О. Мацько та ін., передусім зумовлений тим, що поняття стилю багатопланове і визначається лінгвістами за кількома критеріями [1, с. 140]. Аналіз наукових праць російських та українських учених (Виноградова В., Білодіда І., Коваль А., Мацько Л., Мацько О., Пономарева О. та ін.) засвідчив, що найбільш прийнятним для нашого дослідження є таке визначення поняття: *стиль* – це суспільно необхідний, історично сформований різновид, видозміна літературної мови; манера мовного вираження у різних сферах, умовах, формах (усній і писемній) спілкування; мистецтво слова [2, с. 652].

Неоднозначно розглядається вченими й питання про поділ мови на функціональні стилі. В основу їх класифікації часто покладені різні принципи групування, не завжди у наукових працях збігається використана для позначення одного і того самого поняття термінологія, подається неоднакова кількість функціональних стилів. Більшість мовознавців традиційно виділяють п'ять основних стилів: *розмовний, публіцистичний, офіційно-діловий, науковий, художній* (Білодід І., Жовтобрюх М., Коваль А., Кожина М. та ін.). Із певними застереженнями окремі науковці додають до них *конфесійний* (Бабич Н., Дудик П., Кучеренко І., Мацько Л. та ін.), *епістолярний* (Дудик П., Мацько Л. та ін.), *ораторський* (Чередниченко І., Черемісін І. та ін.) стилі.

У дослідженні спираємося на класифікацію стилів, прийняту в методиці навчання мови в загальноосвітній школі: розмовний, науковий, офіційно-діловий, художній, публіцистичний.

Пропедевтичне ознайомлення учнів початкових класів зі стилістичними нормами у процесі вивчення лексико-граматичного матеріалу на основі текстів різних типів і стилів, систематична робота над стилістичними помилками сприятимуть формуванню комунікативно доцільного, стилістично правильного та виразного мовлення молодших школярів.

Отже, аналіз лінгвістичної літератури засвідчив, що важливими є наукові дані з таких розділів мовознавчої науки, як функціональна і практична стилістики, стилістика тексту; центральними поняттями, без засвоєння яких учителями неможливе успішне проведення стилістичної роботи на уроках української мови, є поняття функціонального стилю, стилістично нейтральних і стилістично маркованих засобів, стилістичної норми, стилістичної помилки; формування стилістичних умінь в

учнів початкових класів має здійснюватися на основі засвоєння школярами елементарних відомостей про текст, його структуру, основні типи.

Джерела та література

1. Мацько Л. І. Стилiстика української мови : підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; за ред. Л. І. Мацько. Київ: Вища шк., 2003. 462 с.
2. Українська мова: енциклопедія / редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), Зяблюк М. П. [та ін.]. 2-ге вид., випр. і доповн. Київ: Вид-во «Укр. енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.

*Тетяна Савлук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент Оксана Данилюк*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Емпатійна культура виступає способом осягнення дійсності, є спрямовуючою силою до вершин моралі, людського духу, усвідомлення цінності людського життя, особливо в умовах суспільно-економічної кризи. Це актуалізує необхідність переходу від авторитарних до гуманістичних принципів виховання підростаючого покоління, утвердження цінностей добра, справедливості, честі, гідності, совісті, обов'язку, відповідальності. У цьому контексті особливої ваги набуває формування емпатійної культури майбутніх учителів початкової школи, яке передбачає формування ціннісного ставлення до себе та оточуючих, Батьківщини, природи. Все це обумовлює вдосконалення змісту, форм і методів емпатійного формування майбутніх учителів початкової школи.

Зміни у системі сучасної освіти і виховання неможливі без належної уваги до морального і емпатійного формування майбутніх учителів початкової школи та визнання значущості формування емпатійної культури у майбутніх учителів початкової школи.

Формування емпатійної культури особистості ґрунтується на концептуальних засадах гуманістичної етики, що утверджують ставлен-

ня до людини як до найвищої цінності, визначає її право на власний вільний вибір, розвиток і саморозвиток, творчість і самореалізацію власних здібностей і можливостей тощо. Такий підхід акумулює гуманістичні знання, моральні почуття, мотивацію, що визначає внутрішню потребу в емпатійній поведінці. Це актуалізує формування емпатійної культури майбутніх учителів початкової школи, яка б визначала ставлення та співпереживання, співчуття особистості до себе, до оточуючих, до суспільства, до довкілля.

Формування емпатійної культури майбутніх учителів початкової школи – складний процес, основою якого є прищеплення студентам гуманістичних якостей і цінностей, системи світоглядних координат, вищих цілей і відповідних до них поведінкових і етикетних норм, спрямованих на самореалізацію сутнісних сил і здібностей особистості.

До структури системи виховання емпатійної культури майбутніх учителів початкової школи відносять:

- емпатійний курс теоретико-практичних занять з майбутніми учителями початкової школи як спеціальний навчальний предмет з використанням інноваційної методики з сюжетно–ігровою основою;

- повсякденна педагогічно інструментована методика «емпатійного посилу», що поєднує емпатійну установку на доброзичливість, повагу та попередження конфліктних ситуацій;

- колективна позааудиторна діяльність емпатійного спрямування, зорієнтована на включення всіх майбутніх учителів початкової школи в емпатійний діалог, спілкування, взаємодію.

У педагогічній моделі виділяють три рівні оволодіння основами емпатійної культури.

Перший рівень пов'язують з розумінням значимості емпатійних знань і прагненням до їх поглиблення; усвідомленням необхідності дотримання емпатійних норм у поведінці; здатністю осмислювати власні вчинки з емпатійних позицій; до моральної самооцінки та емпатійної рефлексії.

Другий рівень визначає потребу в емпатійних знаннях та емпатійні рефлексії; уміння оцінювати власні і чужі вчинки з емпатійних позицій; емпатійні переживання; емпатійна самооцінка, самоконтроль.

Третій рівень характеризується стійкою зорієнтованістю на емпатійні знання, норми, моральний вибір відповідно до емпатійних еталонів, адекватною самооцінкою та адекватним прогнозуванням наслідків своїх дій; прагненням до моральної самореалізації; стійкою емпатійною рефлексією.

Завдання формування емпатійної культури полягають у:

- вивченні моралі як культурного феномена;
- засвоєнні елементів прикладної етики та ознайомленні з її основами, категоріями і проблемним полем основних моральних цінностей;
- формуванні спроможності розуміти моральний світ інших людей та вміти вступати з ними в морально обумовлену взаємодію;
- оволодінні технологіями проектування і поліпшення власного життя, створення самотнього особистісного образу;
- актуалізації почуття належності до своєї етно-емпатійної культури;
- формуванні внутрішніх моральних регуляторів;
- стимулюванні навичок сучасного соціального життя, громадянського миру, національної злагоди [1].

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми і проведена діагностика рівнів вихованості основ емпатійної культури у майбутніх учителів початкової школи дозволив виявити основні тенденції у педагогічній теорії і практиці, проблеми і упущення, а також визначити педагогічні умови підвищення ефективності виховного процесу. Ми розглядаємо педагогічні умови як цілеспрямовану систему роботи, спрямовану на досягнення мети, вирішення поставлених педагогічних завдань через відповідний зміст, форми і методи виховання, що передбачає досягнення певного результату.

До педагогічних умов, спроможних забезпечити такий результат відносимо:

- збагачення змісту навчально-виховного процесу ВНЗ ідеями гуманістичної етики;
- запровадження активних та інтерактивних форм і методів його реалізації;
- підготовки вчителів до виховання у майбутніх учителів початкової школи основ емпатійної культури;
- дотримання усіма учасниками навчально-виховного процесу ВНЗ основних положень емпатійної етики.

Визначені нами педагогічні умови становлять певний комплекс, є взаємопов'язаними і цілісними, що визначає їхню ефективність.

Джерела та література

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навчально-методичний посібник. Львів: Норма, 2007. 344 с.

*Інна Сениук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент Наталія Іовхімчук*

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Обов'язковою умовою вдосконалення українського суспільства є створення високодуховного середовища, формування в молодих людей високої моральної культури. Особливої актуальності це набуває сьогодні, бо труднощі соціально-економічного й політичного розвитку, потік інформації впливають на поглиблення духовно-моральної кризи молодого покоління. Це спонукало до переорієнтації діючої системи навчання з прагматичної на духовно-творчу, пріоритетним напрямом якої є розвиток дитини, формування в неї стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі. Одне з основних завдань навчально-виховного процесу початкової школи, у тому числі й уроків літературного читання, за сучасних умов виявляється не стільки в накопиченні навчальної інформації, скільки в засвоєнні культурно-історичного досвіду побудови людських стосунків, збагаченні життєвого досвіду дітей.

Проблеми змісту морального виховання, системи моральних цінностей відображено в дослідженнях філософів, педагогів (Г. Ващенко, О. Духнович, М. Костомаров, І. Огієнко, С. Русова, О. Вишневський, І. Дубровіна, А. Сиротенко, О. Сухомлинська та ін.).

На жаль, сьогодні в мовній практиці простежується втрата кращих мовленнєвих традицій, продовжує набирати силу процес «огрубіння» мови суспільства, що приводить до занепаду загальної культури. У мовленнєвій діяльності це виявляється через використання лексики зі зниженим емоційно-експресивним забарвленням, просторічних форм, вульгаризмів, жаргонізмів. Певною мірою це пов'язано зі зниженням інтересу до художньої літератури, втратою «культу» книги в підростаючого покоління.

Окрім того, існує суперечність між низьким загальним рівнем культури, нівелюванням морально-етичних цінностей, зміною ставлення до визначення таких вічних понять, як «добро» і «зло», «духов-

ним занепадом» суспільства з одного боку, і спробами національного відродження кращих традицій навчання і виховання школярів на засадах духовності – з іншого. Це зумовлює необхідність розробки відповідного педагогічного, методичного та лінгводидактичного інструментарію. Важливе місце в системі роботи щодо формування в молодших школярів морально-етичних суджень належить знайомству з творами художньої літератури на уроках літературного читання, які збагачують внутрішній світ особистості, формують її моральні якості й почуття.

Мовлення учнів розвивається протягом усіх років навчання на уроках з усіх шкільних предметів, але провідна роль належить словесним предметам. Розвиток мовлення учнів на уроках мови і літератури (читання) – єдиний процес, що й виражено в програмах із цих предметів, зокрема у вимогах до знань і вмінь учнів викладати думки в усній і писемній формах, намічена система різних видів роботи в цьому напрямку, які ускладнюються від класу до класу. На думку Н. Волошиної, вчителю потрібно зважати на те, які знання й уміння, набуті учнями на уроках мови, доцільно використовувати з метою розвитку мовлення, зокрема творення суджень, під час вивчення літератури, тобто на уроках читання [1, с. 6].

Зразком не тільки правильного, змістовного, а й образного, емоційного мовлення є література. Художня література як один із видів мистецтва – найпопулярніший і найдоступніший усім. Вона приносить радість людині, підносить її духовно. Сила впливу художнього слова найвизначніших літературних творів не лише в тому, що вони правдиво в образах моделюють різні сторони й грані дійсності, а й у тому, що вони гуманістичні за своєю суттю. Вивчення літератури в школі проводиться не лише з освітньою, але й виховною метою. Адже засобами мистецтва слова виховується любов до Батьківщини, повага до її мови, історії, її звичаїв і традицій.

Активізація морально-етичних суджень учнями можлива за умови аналізу або створення ситуацій, які потребують морального вибору. Наприклад, ситуації «моральної оцінки» стосуються вчинків не тільки героїв літературних творів, а й конкретної поведінки людей у реальному житті. Ситуації «співчуття, емпатії», «гальмування негативної дії» дають змогу вчителю діагностувати рівень сформованості в школярів нормативних регуляторів у поведінці, націленість на гуманістичну дію, вміння тактовно відреагувати на негативний вчинок, припинити його, не образивши іншу людину тощо [2, с. 57].

У змісті початкової освіти достатньо уваги приділено ознайомленню школярів з правилами етикету, як сукупності вимог зовнішнього ставлення до людей: поведінка в громадських місцях і транспорті, форми звертання, вітання, прощання, пробачення тощо. Однак для щоденного етикету необхідні навички поведінки, формуванню яких треба приділяти постійну увагу на уроках літературного читання під час ознайомлення з літературними творами.

Отже, головне в організації навчального процесу на уроках літературного читання – отримати високий результат за найменшої затрати сил і часу, підняти учня на вищій щабель розумового й мовленнєвого розвитку, збагатити його мислення й мовлення емоціями та інтелектуальними почуттями, стимулювати допитливість, бажання висловлюватися щодо змісту прочитаного й почутого на уроці.

Джерела та література

1. Волошина Н. Й. Наукові основи методики літератури. Львів: Ленвіт, 2003. 176 с.
2. Хоружа Л. Формуємо культуру поведінки молодших школярів. *Початкова школа*. 2007. № 2. С. 52–57.

Валентина Сергєєва – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського
національного університету імені Лесі Українки

Ольга Гриценя – магістр факультету педагогічної
освіти та соціальної роботи Східноєвропейського
національного університету імені Лесі Українки

СВОЄРІДНІСТЬ ЕСТЕТИЧНОГО ТА ХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ ТА ЇХНІЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК

Актуальність питання естетичного і художнього виховання обумовлена сучасним етапом відродження української національної освіти. Сучасна система виховання потребує удосконалення форм і методів роботи художньо-естетичного спрямування, які будуть найбільш активно привертати дітей до джерел національної і світової культури. Це сприятиме формуванню духовно багатой, гармонійно розвиненої особистості, яка глибоко розуміє твори мистецтва, має високо розвинені естетичні смаки, відчуває красу навколишнього світу і прагне до творчого перетворення дійсності за законами прекрасного.

Проблема естетичного виховання у естетико-педагогічному аспекті широко репрезентована у спадщині видатних українських педагогів та діячів освіти – Є. Водовозової, П. Каптерєва, С. Лисенкової, Е. Тихеевої, С. Русової, К. Ушинського. Актуальні проблеми художньо-естетичного виховання дітей дошкільного віку знайшли розвиток у працях Н. Ветлугіної, Т. Доронової, Г. Григор'євої, Р. Жуковської, В. Котляра, Є. Лукіна, Є. Фльоріної та ін. Філософсько-естетичні аспекти цієї проблеми розглянуто у наукових працях Ю. Борева, І. Гончарова, М. Киященко, В. Ядова. Психологічні основи художньо-естетичного виховання розкрили Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та інші. Важливі питання теорії і методики естетичного виховання підростаючого покоління висвітлено в працях Л. Коваль, О. Дем'янчука, В. Передерій, Ю. Фохт-Бабушкіна, Т. Цвілих, Г. Шевченко, А. Щербо та інших. Питанням художнього виховання присвятили свої дослідження Н. Сакуліна, Н. Ветлугіна, Є. Фльоріна, В. Алексєєва, М. Гончаренко, М. Кір'ян, М. Коган, Т. Казакова, Т. Казанова, Л. Коваль та інші.

Проблема розвитку художньої-естетичної творчості дітей дошкільного віку – одна з найактуальніших у світлі сучасних стратегій дошкільної освіти. Так, у Концепції дошкільного виховання зазначається, що художньо-образна природа мистецтва робить художню діяльність дітей єдиним у своєму роді засобом формування продуктивного мислення, уяви, фантазії, які лежать в основі будь-якого виду творчості [3].

Мета публікації полягає у з'ясуванні сутності, своєрідності естетичного й художнього виховання та визначенні їхнього взаємовпливу й взаємозв'язку.

Протягом дошкільного віку закладаються основи потреб і смаків, народжується любов до мистецтва, формуються творчі здібності. Кожна дитина тією чи іншою мірою володіє задатками естетичного розвитку, потенційними можливостями сприймати і створювати прекрасне в житті та мистецтві. Для їх реалізації необхідне правильно організоване виховання і навчання, яке спирається на особливості віку та індивідуальність, що важливо для розвитку творчих здібностей.

Естетичне виховання є важливою складовою всебічного гармонійного розвитку особистості. Спостерігаючи прекрасне, людина не може залишитись байдужою. Під час естетичного сприймання виникають певні емоції, тому завдання естетичного виховання полягає у створенні умов, які б сприяли формуванню емоційної сфери дітей. Адже

багатство емоційної сфери людини свідчить про стан її духовного світу [2, с. 200].

Філософську основу теорії естетичного виховання становить естетика – «наука про закономірності естетичного освоєння людиною світу, про сутність і форми творчості за законами краси» [5, с. 432].

Змістова сутність поняття «естетичне виховання» розглядається науковцями по-різному. Зокрема, за визначенням Т. Поніманської, естетичне виховання – «цілеспрямований систематичний вплив на людину з метою формування творчої активності особистості, здатної сприймати прекрасне, відчувати потребу в естетичній діяльності, перетворенні дійсності за законами краси» [4, с. 339]. М. Гончаренко зазначає, що сутність естетичного виховання полягає в організації різноманітної художньо-естетичної діяльності дітей, спрямованої на формування у них здатності повноцінного сприйняття і правильного розуміння прекрасного в мистецтві та в житті, на вироблення естетичних уявлень, понять та смаків, а також на розвиток у них художньо-естетичних інтересів [2].

У дошкільному віці естетичне виховання має особливе значення, оскільки є не лише засобом формування ставлення до дійсності, а й одночасно засобом морального і розумового виховання.

«Виховання через мистецтва (термін Герберта Ріда – «education through art»), тобто *художнє виховання* («художнє» тут синонім «мистецтва»: «art education» – англ.), є не просто головною, але важливою ланкою естетичного виховання, це ядро, енергетичний центр виховання почуттів, оскільки тут, і тільки тут, почуття виступають головним педагогічним об'єктом освіти як виховання і виховання як освіти» [2, с. 138].

Почуття, емоції, сприйняття властиві кожній людині. Проте, тільки мистецтво їх утворює і виховує, поступово привчаючи, навчаючи людину сприймати зміст твору через форму, прочитану у літературі, почуту в музиці, побачену в образотворчому мистецтві. Саме мистецтво тренує гнучкість почуттів людини, що набуває повноти емоційних зв'язків із життям. Тому мистецтво і розвиває у цьому «тренінгу» здатність пізнавати зміст твору через специфіку його форми, відчуваючи при цьому неповторну красу художнього образу.

Художній образ – головний критерій художнього виховання, адже він – серцевина творчого процесу, в руслі якого виникає сам феномен мистецтва. Причому тільки мистецтво, як стверджують науковці, здатне залучити дітей – і дуже рано – до мистецтва як особистого художньо-образного мислення.

Естетичне виховання – масштабне поняття (ним займаються практично всі), але воно може здійснюватися і поза мистецтвом. Тому ми погоджуємося з думкою В. Алексєєвої, що «не будь-яке естетичне виховання – художнє, в той час як художнє виховання – обов’язково естетичне. І, якщо у закладах дошкільної освіти професійно поставлене художнє виховання, тобто формується культура почуттів як головний об’єкт педагогічної праці, то більш плідним є і естетичне виховання» [1, с. 140].

Отже, категорії естетичного й художнього, маючи свою специфіку, достатньо близькі й взаємопов’язані. Визначення своєрідності естетичного і художнього виховання має стати вихідним положенням у розкритті завдань, змісту і засобів художньо-естетичного виховання дітей дошкільного віку, оскільки художньо-естетичне виховання відіграє дедалі все більш значну роль у формуванні всебічно розвиненої особистості дитини.

Джерела та література

1. Алексєєва В. Эстетическое и художественное воспитание (к новым решениям). *Новое педагогическое мышление* / под ред. А. В. Петровского. Москва: Просвещение, 1989. С. 134–144.
2. Гончаренко М. В. Проблеми естетичного виховання (нариси теорії). Київ, 1976. 224 с.
3. Концепція дошкільного виховання в Україні (проект). Київ: Освіта, 1993. 16 с.
4. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки. Т. І. Київ, 1998. 448 с.
5. Философский словарь / под ред. И. Т. Флорова. Москва, 1981. 445 с.

Валентина Сергєєва – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського
національного університету імені Лесі Українки

Ярослава Паламарчук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ДО ПИТАННЯ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ І ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ МЕЖІ ХІХ– XX СТОЛІТЬ У ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) орієнтує на розробку нових освітніх технологій, використання національного та світового педагогічного досвіду. Важливим джерелом у цій

справі має стати історико-педагогічний аналіз теорії та практики виховання дітей до школи. Вивчення теоретичної спадщини і досвіду роботи видатних педагогів минулого, критична оцінка надбань педагогічної науки допоможе краще організувати і вдосконалити навчально-виховний процес у сучасних закладах дошкільної освіти, а також знайти правильний шлях у майбутнє.

Вперше до проблем розвитку дошкілля в Україні до 1917 р. звертається С. Амбрамсон. У дисертації та публікаціях автор висвітлює досвід роботи кращих дитячих садків в Україні на початку ХХ ст., наводить статистичні дані про діяльність громадсько-педагогічних товариств та функціонування дитячих садків в Україні у зазначений період.

У сучасній українській педагогічній науці ґрунтовні дослідження, в яких у систематизованому і узагальненому вигляді аналізуються педагогічні погляди, літературно-публіцистична творчість, освітня й громадсько-політична діяльність вітчизняних педагогів, з'явилися на початку 90-х рр. ХХ ст. Окремі аспекти життя, ідеї та погляди видатних просвітителів висвітлювалися у літературно-публіцистичних статтях, на сторінках журналів та часописів «Рідна школа», «Дошкільне виховання», «Початкова школа», «Україна», «Педагогіка і психологія», «Шлях освіти» та ін. У них друкувалися статті: «Софія Русова – «апостол Правди і Науки», «До витоків становлення української педагогічної науки», «Педагог і діяч», «С. Русова й концепції українського дитячого садка» «Наталія Лубенець – педагог дошкільного виховання», «Подвижниця національного відродження», «Повертається забута спадщина» та ін. Упродовж останніх десятиліть активними дописувачами наукових статей про розвиток дошкілля в Україні були Л. Батліна, А. Богущ, Н. Віденко, В. Волошина, Н. Гупан, І. Зайченко, Є. Коваленко, Т. Куліш, С. Попиченко, І. Русач, Т. Слободянюк, І. Улюкаєва та інші.

Мета дослідження – визначити і проаналізувати особливості дошкілля в Україні, підходи вітчизняних педагогів кінця ХІХ – початку ХХ ст. щодо розвитку національного дитячого садка; доцільність та ефективність їх використання в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

У плеяді педагогів і психологів, які зробили вагомий внесок у розвиток педагогічної думки в Україні наприкінці ХІХ – початку ХХ ст., гідне місце належить таким видатним просвітителям, як Ю. Карпінська, Н. Лубенець, С. Русова, І. Сікорський. Вітчизняні педагоги схвально

ставилися до створення дитячих садків, виступали з пропозиціями ввести дошкільне виховання як ланку в загальну систему народної освіти й виділити для цього належні державні кошти. Їх заслуга полягає в тому, що вже на початку ХХ ст. сформувались теоретичні засади українського дошкілля.

Яскравою перлиною в намисті видатних діячів просвітницького руху кінця ХІХ – початку ХХ ст. була С. Русова. В своїй багатогранній педагогічній спадщині вона представила досить чітку систему поглядів на найважливіші теоретико-методологічні проблеми розвитку дошкільного виховання в Україні. За глибоким переконанням просвітительки, не можна збудувати демократичне, цивілізоване суспільство, не маючи національної системи виховання, освіти. С. Русова стверджувала: «Національне виховання є певний ґрунт в справі зміцнення моральних сил дитини і оновлення, відродження душі народу» [1, с. 33]. Великий педагог писала: «Коли дитячий «ранок» проходить у несприятливих обставинах, дитина виростає слабкою, з хисткою волею і небезпечними нахилами» [2, с. 7]. Завдяки її зусиллям суспільне дошкільне виховання у січні 1918 р. було впроваджено у державну освітню систему законодавчим порядком. У «Регламенті дитячих садків» про це було сказано, що всі діти з трьох років повинні відвідувати дитячі садки, які мали бути «скрізь безплатними і організовуватись на кошти земського та міського самоврядування» [3, с. 95].

У процесі наукового дослідження ми здійснили порівняльний аналіз основних сучасних нормативних і методичних матеріалів з підходами до організації дошкільного виховання кінця ХІХ – початку ХХ ст., визначили рівень застосування надбань минулого в практичній діяльності закладів дошкільної освіти сьогодення. Результати засвідчили доцільність та ефективність використання теоретичних доробок та практичних порад педагогів минулого у виховному процесі сучасних дитячих садків, оскільки вони повністю відповідають вимогам сучасного закладу дошкільної освіти, в якому центром уваги має бути дитина, її інтелектуальне й духовне зростання.

Сьогодні ідеї та рекомендації вітчизняних педагогів-дошкільників, зокрема, С. Русової та Н. Лубенець, широко використовуються в практичній діяльності закладів дошкільної освіти України. До їхнього досвіду звертаються творчі колективи педагогів дитячих садків міста Києва, Чернігова, Дніпропетровська, Луцька та ін. Вихователі й методисти виявляють великий інтерес до розробленої С. Русовою концепції українського дитячого садка та опрацьованої Н. Лубенець першої програми виховання дітей у народних дитячих садках.

Отже, вивчення діяльності та праць відомих діячів освіти кінця ХІХ – початку ХХ ст. дозволяє дійти висновку, що вже в цей період сформувались теоретичні засади розвитку українського дошкілля, які визначали його мету, завдання, принципи, методи, організаційну структуру.

Вивчений і узагальнений матеріал дослідження може бути використаний при підготовці студентів до семінарських, практичних занять; педагогічній практиці студентів, вихователями закладів дошкільної освіти у їх практичній діяльності, а також фахівцями при складанні методичних розробок до навчальних програми.

Джерела та література

1. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С. Ф. Русової. Чернігів, 1996. 116 с.
2. Русова С. Наша дитина. *Дошкільне виховання*. 1997. № 2. С. 7.
3. Сергеева В. Ф. На зорі дошкільної справи в Україні. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 19. Рівне: РДГУ, 2002. С. 92–96.

Ірина Сидорук – кандидат педагогічних наук, доцент
*Східноєвропейського національного університету імені
Лесі Українки*

СФОРМОВАНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ТА ГРОМАДЯНСЬКИХ НАВИЧОК У МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

Навчання впродовж життя – ефективний інструмент розвитку суспільства. Система освіти, зокрема вищої, має надавати можливість кожному громадянину сучасного суспільства вчитися впродовж життя шляхом формування ключових компетентностей, які виступають як основа поведінки і професійної діяльності.

У Рекомендаціях 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року зазначається, що «...Оскільки глобалізація у Європейському Союзі продовжується, кожному громадянину необхідна широка сфера основних компетенцій для зручного пристосування до пов'язаного в усіх сферах світу, що швидко змінюється.

Освіта, виконуючи подвійну функцію – соціальну та економічну, відіграє особливу роль у наданні європейським громадянам основних компетенцій для зручного пристосування до таких змін. ...» [1].

Компетенції визначаються у зазначеному документі, як «...набір знань, навичок та відношень, що стосуються ситуації. Основні компетенції – це ті, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування. ...» [1].

Рекомендації «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» визначають вісім основних компетенцій: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземними мовами; 3) знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; 4) навички роботи з цифровими носіями; 5) навчання заради здобуття знань; 6) соціальні та громадянські навички; 7) ініціативність та практичність; та 8) обізнаність та самовираження у сфері культури.

Компетентнісний підхід відіграє провідну роль при підготовці соціальних працівників, оскільки це фахівці, які здійснюють свою діяльність в мінливих умовах одночасного впливу багатьох чинників. Особливе місце у підготовці зазначеного фахівця належить соціальній та громадянській компетентностям, оскільки їх формування та розвиток створить підґрунтя для побудови багатобічних, ефективних взаємозв'язків із соціальним оточенням, яке перебуває в постійному русі.

Сформованість соціальних та громадянських навичок вивчалися нами на основі діагностичної карти самооцінки студентів-магістрів спеціальності «Соціальна робота». Учасники опитування оцінювали прояви складових соціальної та громадської компетентностей за 10-бальною шкалою. Біля кожної якості респондентам пропонувалося написати цифру від 0 до 12 (де 10–12 – наявність якості, уміння, знання у великій мірі; 9–7 – володіння необхідними якостями, знаннями, вміннями, але не достатньою мірою; 6–4 – якість, знання, вміння виявляється слабо; 0–3 – відсутність якості, уміння, знання, не рахую необхідним їх розвивати). Дослідженням було охоплено 30 студентів – здобувачів освітнього ступеня магістра спеціальності 231 «Соціальна робота». Узагальнені результати проведеного нами опитування представлені у таблиці 1.

Загалом, отримані в ході дослідження дані свідчать про те, що магістри спеціальності 231 «Соціальна робота» оцінюють володіння необхідними якостями, знаннями, та вміннями за параметром «Вміння соціального характеру» та параметром «Вміння громадського характеру» не достатньою мірою.

Сформованість соціальних та громадянських навичок у магістрів спеціальності 231 «Соціальна робота»

1	2	Наявність якості, уміння, знання у великій мірі 12–10 балів		Володіння необхідними якостями, знаннями, уміннями, але не достатньою мірою 9–7 балів		Якість, знання, вміння виявляється слабо 6–4 бала		Відсутність якості, уміння, знання, не рахуючи необхідним їх розвивати 3–0 балів	
		а.п.	%	а.п.	%	а.п.	%	а.п.	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C1.	Знання того, як можна забезпечити оптимальне фізичне та психічне здоров'я.	15	50	15	50	-	-	-	-
C2.	Розуміння соціальних кодів поведінки та звичаїв, що є загальноприйнятими у різних суспільствах та середовищах.	20	66,7	10	33,3	-	-	-	-
C3.	Знання основних концепцій щодо людей, груп людей, трудових організацій, гендерної рівності та недискримінації, суспільства та культури.	5	16,7	25	83,3	-	-	-	-
C4.	Розуміння мультикультурних та соціально-економічних особливостей європейських суспільств.	5	16,7	25	83,3	-	-	-	-
C5.	Розуміння взаємодії національно-культурної специфіки та загальноєвропейської.	-	-	25	83,3	5	16,7	-	-

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
С6.	Вміння конструктивно спілкуватись у різних середовищах.	15	50	15	50	-	-	-	-
С7.	Вміння бути толерантним, вміння виражати свої та сприймати чужі думки, долати складнощі для набуття впевненості та співпереживати.	25	83,3	5	16,7	-	-	-	-
С8.	Вміння справлятися зі стресом та розчаруванням та виражати їх конструктивно, а також розрізняти особисту та професійну сфери.	25	83,3	5	16,7	-	-	-	-
С9.	Готовність до співпраці, впевненості в собі та чесності.	15	50	15	50	-	-	-	-
II.	Параметр «Вміння громадського характеру» – Г (вміння що допомагають в повній мірі бути учасником громадського життя, заснованого на знанні соціальних та політичних концепцій та структур, що зобов'язує брати активну участь у демократичному процесі):	Нааявність якості, уміння, знання у великій мірі		Володіння необхідними якостями, знаннями, уміннями, але не достатньою мірою		Якість, знання, вміння виявляється слабо		Відсутність якості, уміння, знання, не рахую необхідним їх розвивати	
		12–10 балів	9–7 балів	6–4 бала	3–0 балів	<i>а.п.</i>	%	<i>а.п.</i>	%
Г1.	Знання концепцій демократії, справедливості, рівності, громадянства та громадянських прав.	10	33,3	20	66,7	-	-	-	-
Г2.	Обізнаність у подіях сьогодення, тенденціях у державній, європейській та всесвітній історії.	10	33,3	15	50	5	16,7	-	-

Закінчення таблиці 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Г3.	Знання у сфері європейської інтеграції та структури Європейського Союзу, його основних цілей та цінностей.	-	-	15	50	15	50	-	-
Г4.	Вміння взаємодіяти з іншими у державній сфері та демонструвати солідарність та зацікавленість у вирішенні проблем місцевого та ширшого значення.	10	33,3	5	16,7	15	50	-	-
Г5.	Дотримання прав людини, включно з правом на рівність, як основи демократії, оцінка та розуміння різниці між системами цінностей різних релігійних та етнічних груп.	10	33,3	10	33,3	10	33,3	-	-
Г6.	Відповідальність, розуміння і повага загальних цінностей, важливих для єдності суспільства.	20	66,7	10	33,3	-	-	-	-
Г7.	Громадська активність, підтримка соціального різноманіття, єдність та стабільний розвиток, готовність поважати цінності та приватне життя інших.	15	50	15	50	-	-	-	-

Таким чином, підготовку майбутніх соціальних працівників потрібно здійснювати відповідно до нових запитів сучасного суспільства на основі компетентнісного підходу до навчально-виховного процесу.

Джерела та література

1. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя. *Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС)*. 18 груд. 2006. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_975.

*Іванна Сиридюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Леся Мартіросян*

СОЦІАЛЬНЕ ЯВИЩЕ БУЛІНГУ В ПОЧАТКОВІЙ ЛАНЦІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Булінг – соціально-педагогічна, психологічна проблема сучасності. Це соціальне явище, властиве переважно організованим колективам, особливо воно поширене в сучасній школі. Проте, цю проблему з різних причин замовчують, не афішують випадки знущань, її не прийнято обговорювати. За таких умов проблему не усувають, а навпаки, вона набуває більших обсягів і жорстокості.

Уперше термін булінг (з англ. «bully» – хуліган, забіяка, грубіян, насильник; «bullying» – цькування, залякування, третирування) з'явився на початку 70-х рр. ХХ ст. у Скандинавії, де група дослідників вивчала явище насильства між дітьми в школі. Досі немає чіткого наукового визначення цього терміна [6].

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) Україна посідає четверту сходинку серед країн Європи за рівнем проявів агресії підлітків. На першому місці Росія, на другому – Албанія і на третьому – Білорусь, зазначає Олег Зарубінський. Також, за словами 1200 дітей, які відповіли на запитання Інтернет-сайту KidsPoll, 48 % – піддавалися булінгу, 15 % – неодноразово, 42 % – самі ним займалися, 20 % – багаторазово [5].

Проблема булінгу є малодослідженою. Ґрунтовніше проблему насильства висвітлили зарубіжні вчені, зокрема І. Бердишев, І. Кон, Д. Лейн, К. Лоренц, Д. Ольвеус та ін. Вітчизняні наукові роботи з означеної проблеми мають практичний характер, теоретико-методологічні основи цього явища, його причини, наслідки, на сьогодні, не досліджені.

Серед причин булінгу в колективі вчені виділяють наступні: боротьба за лідерство, зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитися до них, агресивність, наявність у дитини психічних і фізичних вад, заздрість, відсутність предметного дозвілля, тощо [4].

Відповідно до думки більшості дослідників, булінг включає чотири головні ознаки: агресивний, негативний характер поведінки; регуляр-

ність агресивної поведінки; агресивність стосунків, учасники яких мають неоднакову владу; агресивна поведінка є навмисною [1]. Агресивна поведінка, за спостереженнями науковців, має певну динаміку, яку американська дослідниця Л. Валкер, визначила, як «цикл насильства». На її думку, існують три фази насильства: фаза посилення напруги; фаза вибуху чи побиття; фаза заспокоєння і каяття [3].

Виділяють декілька форм булінгу: вербальна, фізична, соціальна, кіберзалякування. Найскладніше зовні помітити соціальну, яка проявляється у систематичному приниженні почуття гідності потерпілого шляхом ігнорування, ізоляції, уникання, виключення. Найпоширенішою формою булінгу є вербальна: словесні образи, глузування, обзивання, погрози; образливі жести або дії; залякування за допомогою слів, загрозливих інтонацій, щоб змусити жертву щось зробити чи не зробити; ігнорування, відмова від спілкування, виключення з гри, бойкот; вимагання грошей, їжі, речей, умисного пошкодження особистого майна жертви; фізичне насилля; приниження за допомогою мобільних телефонів та розпускання чуток і пліток [2]. Сьогодні набирає обертів кібербулінг – приниження за допомогою мобільних телефонів, інтернету. Діти реєструються в соціальних мережах, створюють сайти, де можуть вільно спілкуватися, ображаючи інших, поширювати плітки, особисті фотографії або зроблені в роздягальнях чи вбиральнях.

Соціальна структура булінгу, на думку науковців, має три елементи: переслідувач (булі); жертва; спостерігач [2]. Кожен з учасників булінгу характеризується особливим психологічним станом. Норвезький психолог Д. Ольвеус визначає типові риси для учнів, які схильні схвалювати булі: вони відчують 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 [2].

Характеризуючи соціально-психологічний стан жертв булінгу Д. Ольвеус наголошує, що ними стають діти чутливі, замкнуті, сором'язливі, тривожні, невпевнені в собі, нещасні, з низькою самоповагою, схильні до депресії, діти, які не мають жодного близького друга й успішніше спілкуються з дорослими, ніж з однолітками. Однак провокувати знущання над собою можуть і сильні, обдаровані особистості. Перебуваючи у звичайній школі, обдарований учень запускає механізми розвитку булінгу: викликає заздрість і роздратування одно-

літків високим рівнем знань, допитливістю, акумуляцією уваги вчителя. Унаслідок цього відбувається ізоляція обдарованого учня від класу. Погане ставлення до нього поступово стає причиною відповідної поведінки: неприйнята в класі дитина починає порушувати правила, діє імпульсивно й необдуманно [4].

У той самий час, на думку окремих дослідників, відтворити типовий портрет агресора та жертви неможливо. Психологи фіксують увагу не стільки на індивідуальних властивостях дитини, скільки на її місці в групі. Ті діти, які активно не включені в групові процеси, тримаються осібно, менш товариські, як правило, є аутсайдерами і їх (інколи більш обдарованих і талановитих) не люблять у групі. Жертву яка не може постояти за себе, прагнуть принизити, залякати, ізолювати від інших різними способами. На жаль, кривдник часто залишається непоміченим та непокараним, однак образи не залишаються безслідними для «об'єкта» приниження.

Характеризуючи психологічний стан спостерігачів (ким би вони не були), учені відзначають такі їх типові характерні риси, як відчуття провини і власного безсилля.

Булінг, як соціальне явище, має ознаки фемінності і маскулінності. Хлопчики частіше вдаються до фізичного булінгу (стусани, поштовхи тощо), а дівчатка більш охоче користуються такими формами тиску, як поширення пліток, виключення з кола спілкування.

Отже, булінг – це явище, яке може виникнути у будь-яких, сталих дитячих колективах. Шкільне насильство є однією з найважливіших проблем сучасного освітнього середовища. Практично в кожному класі є діти, які стають жертвами цькування для окремих учнів, а іноді й більшості класу. Це викликає тривалі негативні психічні, моральні, соціальні, фізичні наслідки для особистості, яка піддається булігу, так і для всього шкільного колективу.

Джерела та література

1. Абсалямова К. З., Луценко О. Л. Булінг у середовищі молодшої школи – соціально-психологічні й особистісні аспекти. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: Психологія. 2013. № 1046. С. 216–221.
2. Булінг у школі. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/42788/
3. Методичний посібник для фахівців, які впроваджують корекційні програми для осіб, які вчинили насильство в сім'ї / за ред. Г. Ю. Мустафаєв, І. І. Довгаль. Київ, 2011. 192 с.
4. Петросянц В. Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде. *Вестник ТГПУ*. 2011. Вып. 6 (108). С. 151–154.

5. Система захисту дітей від жорстокого поводження: навч.-метод. посіб. / Л. Волинець, Т. Дорошок, М. Євсюкова та ін.; [ред. : К. Левченко, І. Трубавіна]; Держ. соц. служба для сім'ї, дітей а молоді. Міжнар. жіночий правозахисн. центр «Ла Страда Україна». Київ: Держсоцслужба, 2005. 395 с.
6. Стельмах С. С. Обдаровані діти як об'єкт боулінгу. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика*: зб. наук. пр. Вип. 8. Київ: Ін-т обдарованої дитини, 2012. С. 196–202.

Марина Слюсар – магістр Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
*Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент Оксана Данилюк*

ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Здобуття незалежності, перехід від індустріального до інформаційного суспільства, спрямованість на інтеграцію в міжнародний простір – це ті зміни, що відбулися в Україні протягом останніх десятиліть і є реальним підґрунтям подальшого демократичного поступу держави. Важлива роль у цьому процесі належить вищій педагогічній освіті, яка спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку системи вищої педагогічної освіти, стає входження її в європейський освітній простір, що зумовлює перебудову професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів. Законодавчим підґрунтям модернізації вищої освіти є Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»), Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір тощо.

Розвиток і вдосконалення системи вищої, і зокрема педагогічної, освіти в Україні передбачає високу якість навчання й виховання студентської молоді, кращу теоретичну і практичну підготовку майбутніх

спеціалістів до професійної діяльності, всебічний розвиток їхніх духовних та фізичних сил, формування національної свідомості тощо [1, с. 66].

Отже, завдання сучасної вищої педагогічної школи – пошук ефективних шляхів, забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу підготовки педагога як висококваліфікованого, конкурентоспроможного, компетентного фахівця, здатного до творчої організації всіх ланок особистісно орієнтованого педагогічного процесу, самореалізації, виконання нового соціального замовлення. Тому на сучасному етапі розвитку суспільства підвищеного інтересу серед багатьох науковців набула проблема професійної освіти майбутнього вчителя та виокремлення умов, які забезпечують його успішну педагогічну діяльність. Професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи вони розглядають через призму тих реальних умов, у яких відбувається його професійне становлення та безпосередньо здійснюється конкретна педагогічна діяльність.

Мовнокомунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи, будучи компонентом загальної професійної компетентності педагога, виявляється у сукупності:

- професійних знань у галузі спілкування (знання основних комунікативних завдань у спілкуванні, етапів, стилів спілкування);
- професійних умінь у спілкуванні (прийоми постановки широкого спектру комунікативних завдань і прийоми, які сприяють досягненню високих рівнів спілкування);
- професійних позицій і установок фахівця як суб'єкта рівно-правного спілкування, а також особистісних особливостей, якостей фахівця (педагогічний такт, емпатія, товариськість, володіння етикою тощо) [2, с. 13].

Підкреслимо, що оволодіння майбутнім учителем початкової школи мовнокомунікативними вміннями, вважаємо, дозволить надалі ефективно організувати продуктивне професійно-педагогічне з молодшими школярами та іншими учасниками професійної діяльності педагога.

Теоретичний аналіз особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у контексті формування мовнокомунікативної компетентності дозволив нам тлумачити:

- професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи як процес оволодіння майбутніми фахівцями у вищому педагогічному навчальному закладі професійними компетенціями, загальнонауковими

та спеціальними знаннями і вміннями для успішного здійснення відповідної фахової діяльності;

– професійну компетентність майбутнього вчителя початкової школи як наявність у нього достатнього обсягу знань, умінь та навичок, необхідних для розв'язання фахових проблем;

– мовнокомунікативну компетентність майбутнього вчителя початкової школи як наявність у вчителя початкової школи достатнього рівня знань, умінь та навичок здійснювати процес спілкування з молодшими школярами, використовуючи його як засіб реалізації навчально-виховного процесу.

Джерела та література

1. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.

*Аліна Соколюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Володимир Антонюк*

ВИХОВАННЯ ВЗАЄМОДОПОМОГИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СПІЛЬНОЇ ПРАЦІ

Суспільство вважає за обов'язок передати наступним поколінням досвід попередніх. Звичайно ж люди помітили, що виховуючи у дітей взаємодопомогу з дитинства, прищепити це набагато легше, ніж у наступні роки. Адже дошкільний вік – найбільш сенситивний період у розвитку особистості. Проблема організації дитячої діяльності, формуванням основ її культури у дошкільників займалися Л. В. Артемова, З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, Р. І. Заїченко, Г. П. Лаврентьева, Г. Нечаєва та інші.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчує, що моральні якості дітей виховуються в різних видах дитячої діяльності: у грі, праці, навчанні. Постановка трудового виховання саме в цьому плані розкриває величезні виховні можливості організованої праці

Спільна праця виступає засобом виховання взаємодопомоги як почуття колективізму, впевненості у собі і у товаришах. Взаємодія у

спільній праці активізує у дітей прагнення досягнути колективного успіху і підтримує зацікавленість в успіху товариша.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури ми розглядаємо готовність прийти на допомогу як інтегральну моральну якість, що набуває дитина саме в процесі спільної трудової діяльності, а взаємодопомогу – як процес, спрямований на вміння емпатійного сприймання та прийняття проблем, думок, позицій іншої людини і готовність діяти разом, допомагати задля досягнення певної мети.

Робота, організована на першому етапі експериментального дослідження, показала, що поняття «взаємодопомога» не є легкою для розуміння дитини. Причинами цього є недостатнє ознайомлення дітей цього віку зі змістом визначеного поняття, а також, переважна его-центрична спрямованість поведінки дитини. Такий стан вказує на наявність певної суперечності у дитячих бажаннях, боротьбу мотивів поведінки та необхідність цілеспрямованої роботи з боку вихователя щодо формування у дітей взаємодопомоги. Приймаючи участь у спільній діяльності, дитина прагне у колективі однолітків задовольнити власні потреби у визнанні. Однак ця діяльність вимагає від дитини вміння якимось чином регулювати свої відносини з ровесниками. І від того, який механізм регуляції буде обраний, залежить, чи зможе дитина задовольнити свої прагнення і чи отримає задоволення від реалізації цих потреб.

Аналіз психолого-педагогічних та методичних джерел з проблемами дослідження, проведення констатувального експерименту вказали на необхідність розробки і проведення потрібних технологій формування взаємодопомоги у дітей старшого дошкільного віку, що охоплює:

- ознайомлення дітей зі способом спільної праці;
- орієнтація дітей на досягнення загального результату;
- опори на усвідомлене ставлення дітей до власної трудової діяльності;
- впливу на когнітивну та емоційну сфери дитини та методів формування трудових умінь та навичок.

На першому етапі ми використали таку організацію трудової діяльності, яка передбачала відносну самостійність кожного учасника в процесі виконання спільного завдання. Кінцевий результат спільної діяльності складався з окремих результатів. Така форма організації спільної діяльності спрямована на виклик у дітей переживань, пов'язаних із досягненням власного успіху в ній.

Другий етап передбачав таку організацію спільної трудової діяльності дітей старшого дошкільного віку, яка будувалася за принципом

сукупної дії партнерів. Виготовлення виробу від початку і до кінця потребувало спільних учасників. Мета діяльності і технологія виробу, іграшки ставили дітей перед необхідністю обов'язкового узгодження дій, орієнтації на партнера, а отже, і врахування його інтересів і можливостей. Ми передбачили, що така організація праці повинна активізувати у дітей намагання досягнути спільного результату і підвищити тим самим зацікавленість в успішному виконанні своєї частини роботи, і роботи товариша.

Для того, щоб закріпити у дітей уявлення про взаємодопомогу ми використовували етичні бесіди і твори художньої літератури. Наприклад, після читання оповідання В. Сухомлинського «Як Федько відчув у собі Людину».

Подальший розвиток взаємодопомоги характеризувався тим, що дитина усвідомлювала, що її власне допомога забезпечує її визнання іншими дітьми і дорослими, приносить емоційне задоволення від результатів своєї діяльності, її безконтрольного протікання та успішного засвоєння умінь.

Отже, сформованість у дітей старшого дошкільного віку взаємодопомоги впливає на загальний психологічний клімат дитячого колективу, орієнтує дитину на цінність своєї поведінки та діяльності для інших членів групи, що, в той же час, забезпечує реалізацію власних домагань дитини на визнання.

Джерела та література

1. Поніманська Т., Гавриш Н. Виховання людяності. *Дошкільне виховання: науково-методичний журнал для педагогів і батьків*. 2008. № 2. С. 6–9.
2. Долинна О., Низковська О. Праця як засіб формування предметно-практичної компетенції дітей: рекомендації з трудового виховання до освітньої лінії «Дитина у світі культури». *Дошкільне виховання: наук.-метод. журн. для педагогів і батьків*. 2012. № 9. С. 22–27.

Вікторія Сорокіна – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент **Тетяна Здіховська**

РОЛЬ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розвиток творчих здібностей учнів, безперечно, є одним із найважливіших завдань сучасної школи, проте в умовах шкільного навчан-

ня його здійснення ускладнюється необхідністю засвоєння учнями визначених програмою стандартних знань, умінь і навичок. У Концепції нової української школи наголошено, що кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти й можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками [4, с. 18]. Це вимагає переходу від директивної до особистісно зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток внутрішніх можливостей учнів, їхніх потреб, інтересів, здібностей.

Теорія творчих здібностей представлена в дослідженнях вітчизняних (Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Крутецький, М. Лейтес, В. Моляко, В. М'ясищев, Я. Пономарьов, Б. Теплов та ін.) і зарубіжних психологів (Ф. Баррон, Ф. Вернон, Дж. Гілфорд, А. Осборн, Є. Торренс та ін.).

С. Бондар наголошує, що творчі здібності – це якості й властивості особистості, які виявляються у синтезі мотиваційної, інтелектуальної, організаційної та комунікативної сторін творчої діяльності, від яких залежить можливість та рівень її успіху [3]. На думку В. Моляко [5], творчі здібності – синтез властивостей і особливостей особистості, які характеризують рівень їх відповідності вимогам певного виду творчої діяльності і зумовлюють рівень їх результативності. Аналіз цих здібностей здійснюють без відриву від творчого потенціалу.

На основі аналізу поглядів вчених (В. Моляко, В. М'ясищев, Я. Пономарьов, Б. Теплов та ін.) творчі здібності трактуємо як інтегративну властивість особистості неординарно здійснювати діяльність завдяки єдності темпераменту, задатків, зусиль, емоцій, ставлень, потреб, мотивів, інтересів, прагнень, відчуттів, уваги, мислення, сприймання, уяви та пам'яті.

Узявши за основу погляди В. Моляко, ми визначили систему творчих здібностей (рис.1):

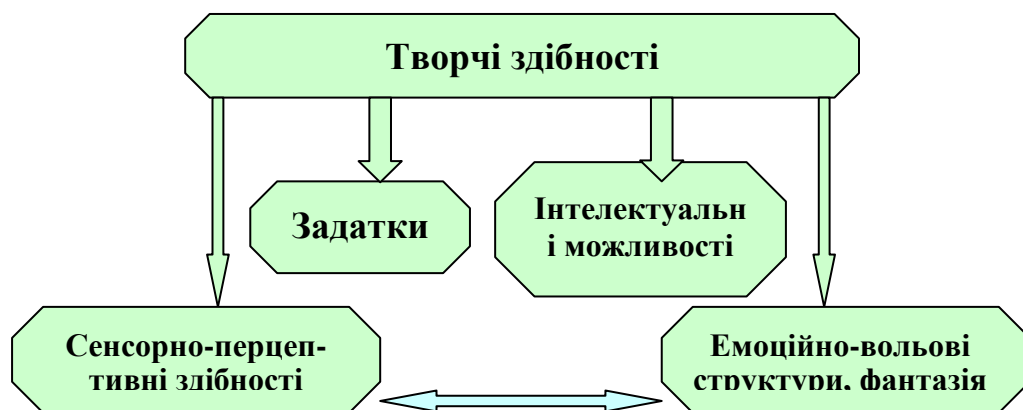


Рис. 1. Система творчих здібностей

Отже, система творчих здібностей включає єдність та взаємозалежність задатків особистості, її інтелектуальних та розумових можливостей, сенсорно-перцептивних та емоційно-вольвових характеристик, а також фантазії й уяви.

З-поміж рис творчої особистості ми виокремили такі: здатність бачити цікаве, особливе, незвичне у звичайному житті, буденних фактах; фантазію; натхнення; проникливість мислення; цілісність сприймання; легкість асоціювання; готовність пам'яті надати необхідну інформацію в потрібний час; гнучкість мислення; легкість генерування ідей; рухливість мовлення; здатність до згортання розумових операцій, перенесення досвіду, оцінювання, швидкого пов'язування нової інформації з відомою, до моделювання, доопрацювання.

Одним із засобів розвитку творчих здібностей особистості є її мовлення та мовленнєва діяльність. Ми з'ясували, що мовленнєва діяльність включає мову (нормалізовану систему звуків, морфем, слів і правил їхнього сполучення на морфологічному, синтаксичному, семантичному та логічному рівнях, що є основним засобом спілкування членів певного людського колективу, засобом переробки й передачі інформації від покоління до покоління) й мовлення (застосування мови в процесі спілкування, оскільки воно є виявом творчої ініціативності індивіда) як внутрішні засоби та способи її реалізації.

Мовлення молодшого школяра – застосування учнем мови у процесі спілкування. Варто зазначити, що мовлення учня початкової школи індивідуальне, динамічне, ситуативно зумовлене, є виявом його творчої ініціативності.

На ролі мовленнєвої діяльності в розвитку творчих здібностей молодших школярів наголошують педагоги-класики та сучасні педагоги [2] (табл. 1).

Таблиця 1

Учені про значення мовленнєвої діяльності в розвитку творчості молодших школярів

№ з/п	Учені	Роль мовленнєвої діяльності у творчому процесі
1	2	3
1.	К. Ушинський	В організації мовленнєвої діяльності учнів особливого значення надавав роботам творчого характеру, які збуджують думку дитини, викликають інтерес до мови в цілому, виховують елементи самостійної творчості.

Закінчення таблиці 1

1	2	3
2.	Л. Толстой	Відмовлявся від будь-яких схем, форм, планів, тобто від будь-якого обмеження творчої думки учнів, і вважав найголовнішим зацікавленість дитини темою й самостійність творчості; не обмежувався мовленням як об'єктом творчості і звертав увагу на його розвивальний характер за умови підготовки дітей до творчої діяльності: навчання бачити, спостерігати й правильно висловлюватися.
3.	В. Сухомлинський	Визначав поетичну творчість найвищим ступенем мовної культури, яка виражає сутність людської культури. Із живої думки і слова «почалося становлення людини: думка, втілена у слово, підняла нас над природою, над усіма речами і явищами, над епохами і століттями. Слово ввібрало у себе найтонші порухи наших почуттів; у ньому закарбувалася душа, звичаї, традиції, радості й болі народу – всі його духовні цінності, творені століттями».
4.	М. Вашуленко	Мовленнєва діяльність – невід'ємний компонент творчості: мовлення використовується у процесі ознайомлення з проблемою, під час зародження задуму, обробки інформації, у створенні плану дій тощо. Мовленнєва діяльність є самостійним специфічним, унікальним видом художньої творчості, що втілюється саме в процесі мовлення та є яскравим показником мовленнєвої компетенції, виявом бажання й здібності. Це свідчить про доцільність використання потенціалу мовленнєвої діяльності для розвитку творчих здібностей молодших школярів.
5.	І. Зимняя	Тлумачить мовленнєву діяльність як один із багатьох видів людської діяльності і визначає як «активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому й видачі мовленнєвого повідомлення».
6.	Н. Будій	Систематичне використання текстового матеріалу поступово знайомить дітей з характерними особливостями зв'язних висловлювань і, отже, готує до розуміння чужих і створення власних текстів. Текст ми розглядаємо як лінгвістичну основу розвитку творчих здібностей учнів.

Отже, як свідчить аналіз табл. 1, мовленнєвій діяльності в розвитку творчих здібностей учнів початкової школи відводиться значне місце, адже учитель на уроках з будь-якого навчального предмету може використовувати завдання, спрямовані на розвиток творчості за допомогою мовленнєвої діяльності. А саме: на уроках «...трудового навчання учитель і учні в процесі різноманітної навчальної діяльності

використовують тексти всіх типів – розповіді, описи і міркування. Те саме можна сказати і про мовленнєву діяльність школярів, що пов'язана з їхніми висловлюваннями на уроках образотворчого мистецтва. А на уроках фізичної культури учителям і учням доводиться ... зв'язко викладати правила і сюжет рухливих ігор, послідовність виконання окремих фізичних вправ ускладненої структури тощо. На уроках математики – навчаються будувати усні міркування, пов'язані з процесом розв'язування текстових задач, порядком виконання різних обчислень під час розв'язування математичних виразів, описувати геометричні фігури, спираючись на їх найістотніші ознаки тощо» [1, с. 18].

Таким чином, передумовами розвитку творчих здібностей учнів початкових класів є розвиток їхньої емоційної сфери, психічних процесів, а також психологічних факторів навчання мови (чуття мови, дару слова). Важливого значення в процесі розвитку творчих здібностей набувають активізація пізнавальної діяльності, забезпечення мотивації мовленнєвої діяльності, застосування інтерактивних технологій, ігрових прийомів, проведення нестандартних уроків.

Джерела та література

1. Вашуленко М. С. Теорія і практика навчання української мови в чотирирічній початковій школі: автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.02. Київ, 1992. 59 с.
2. Грушко О. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності : дис. к.п.н.: 13.00.092 – теорія навчання. Вінниця, 2005. 212 с.
3. Гуманізація процесу навчання в школі: [навчальний посібник] / За ред. С. П. Бондар. 2-ге вид., доповн. Київ: Стислос, 2001. 256 с.
4. Концепція нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
5. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. Київ: Знание, 1991. 20 с.

Людмила Стасюк – кандидат педагогічних наук, старший викладач факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Тетяна Жук – директор Брестського обласного центру корекційно-розвивального навчання і розвитку

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В СТРУКТУРІ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УКРАЇНЦІВ ТА БІЛОРУСІВ

Останнім часом досить часто в середовищі дітей доводиться спостерігати прояви, байдужості, невміння відчувати чуже горе, біль,

виявляти діяльнiсну турботу про iнших людей. Усе це – надзвичайно сприятливий ґрунт для формування егоїзму, iндивiдуалiзму, без-вiдповiдальностi, iнших негативних якостей. Тому у сучасному соцiокультурному просторi особливої значущостi набуває виховання вiдповiдальної, iнiцiативної особистостi, наголошується, що успішна самореалiзацiя молодої людини можлива тiльки за наявностi її особистої системи цiнностей, яка має бути адекватною умовам сьогодення.

Формування цiннiсних орієнтацiй школярiв як Бiлорусiї так i України є важливим чинником iхнього духовного розвитку. У зв'язку з цим провiдного значення у формуванні духовно-моральних цiнностей набуває світогляд особистостi. Гуманiстична мораль, нацiональна свiдомiсть i самовiдданiсть українцiв та бiлорусiв зумовлюють усвiдомлення найпрiоритетнiших цiнностей життя, якими є Батькiвщина, народ, культура. Фундаментальнi духовнi цiнностi людства – гуманiзм, свобода, справедливiсть, нацiональне примирення, збереження природи – у сучаснiй школi мають стати домiнантою виховного процесу.

Проблема цiннiсних орієнтацiй особистостi вiдображена у фiлософськiй, соцiально-психологiчнiй, педагогiчнiй i мистецтвознавчiй лiтературi. Так, у фiлософських дослідженнях розкрито найважлившi характеристики цiнностей: об'єктивнiсть (Л. Столович), вiдноснiсть (Н. Чавчавадзе), iєрархiчнiсть (М. Каган). Як визначається в роботах науковцiв, цiнностi суспiльства складають змiст цiннiсних орієнтацiй особистостi.

У дослідженнях психологiв Л. Божович, О. Леонтiєва, В. Мясiшева, С. Рубiнштейна, Д. Узнадзе розглянуто психологiчнi механiзми формування цiннiсних орієнтацiй.

Пiд час створення методологiчної бази педагогiчної аксиологiї, необхідно врахувати закони освiти i дiї виховних цiнностей, сформульованi Асмолвим А. Г.:

✓ *закон обов'язкової соцiально-психологiчної диференцiацiї* виховних цiнностей як умови суспiльного прогресу i соцiальної адаптацiї людини;

✓ *закон розквiту або занепаду* цiнностей вiдповiдно до темпiв i якостi прогресивного еволюцiйного становлення або стагнацiї самого суспiльства;

✓ *закон стiйкої залежностi престижностi, актуальностi i популярностi* цiнностей вiд об'єктивних потреб, вiд ставлення до тих або iнших явищ, подiй, професiй у суспiльнiй свiдомостi, а також вiд пропаганди, манiпулювання свiдомiстю людей через засоби масової комунiкацiї;

✓ *закон корінної зміни цінностей* відповідно до нового характеру суспільних відносин;

✓ *закон психологічної й історичної наступності* в суспільній свідомості і педагогічній діяльності;

✓ *закон руху, переміщення* в суспільстві представників різних груп, носіїв конкретних цінностей з однієї соціальної групи в іншу.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов ефективного формування ціннісних орієнтацій у дітей.

Розвиток почуттів та емоцій відіграє важливу роль у формуванні малих груп та стихійних компаній. Діти схильні переоцінювати власні моральні якості і недооцінювати їх у своїх однолітків, проте з віком вони стають більш самокритичними.

Розвитку вольових якостей дітей сприяє навчання, вимагаючи від них підпорядкування своєї активності, усвідомлення і виконання обов'язкових завдань, вміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати власні потреби з вимогами вчителя тощо. Поступове обмеження дитини як суб'єкта імпульсивної поведінки відкриває можливості її розвитку як суб'єкта вольової поведінки, здатного довільно регулювати власні психічні процеси та поведінку. Підвищується вимогливість до себе та інших, розширюється усвідомлення сфери обов'язків та необхідність їх виконання. В цьому віці воля характеризується нестійкістю в часі. Молодші школярі легко піддаються навіюванню, даний період формує такі вольові риси характеру, як самостійність, впевненість у своїх силах, витримка, наполегливість дитини тощо.

Ефективність формування вольових якостей залежить передусім від методів навчально-виховної роботи.

Процес морального формування особистості поєднує в собі розвиток моральної свідомості, почуттів і поведінки. Розвиток моральної свідомості розпочинається з накопичення знань моральних норм, усвідомлення їхнього значення для особистості. Учні молодших класів схильні до інтенсивного засвоєння моральних знань. До цього їх спонукає обмежена обізнаність та потреба діяти відповідно до вимог, які ставить перед людиною суспільство. У процесі навчання школярі опановують певну кількість теоретичних знань, які дають їм змогу зробити деякі узагальнення, засвоїти наукові визначення, проте переважають уявлення, почерпнуті дітьми із життя, з художньої літератури. В уяві дітей формується цілісний образ морально вихованої людини. Знаходить відображення не тільки зовнішня форма поведінки, але й

формується відповідний внутрішній механізм. Визначальна роль у цьому процесі відводиться педагогу, його готовності і вмінню допомогти дитині оволодіти знаннями в моральній сфері життя особистості й суспільства. Під керівництвом дорослих діти вчаться спостерігати за суспільним життям людей, за їхньою трудовою діяльністю та моральними стосунками між людьми. Тому варто саме на цьому акцентувати увагу школярів.

Отже, саме під час такої роботи діти проявляють свої приховані сторони, висловлюють багато думок тому активну участь та ініціативу у такій роботі мають брати психологи і соціальні педагоги. Бо ж хто як не вони зможуть розрізнити негативні прояви поведінки та вчасно усунути. Обираючи ту чи іншу цінність, людина насамперед формує свого роду довгостроковий план своєї поведінки й діяльності.

Джерела та література

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. Москва, 1984. 127 с.
2. Диденко В. Д Искусство. Духовная культура. Философия. Алма-Ата, 1990. С. 200.
3. Мамардшвили М. К Как я понимаю философию. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
4. Мельничук С. Г., Довга Т. Я. Виховання культури поведінки у молодших школярів. Київ, 2015. 80 с.

*Олександра Стеблій – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент Оксана Данилюк*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Враховуючи реалії сучасного життя, керівник закладу загальної середньої освіти має бути особистістю з демократичним світоглядом, здатним до самоосвіти, саморозвитку, самоствердження і самореалізації, мобільним і конкурентоспроможним на ринку праці.

Нині у наукових дослідженнях приділяється велика увага питанням управління освітою, формуванням певних якостей керівника (Л. Ващенко, В. Вербицький, О. Гречаник, М. Дарманський, Г. Єльнікова,

О. Кірдан, О. Коберник, Ю. Конаржеський, В. Кремень, В. Кричевський, В. Луговий, Т. Лукіна, В. Маслов, О. Мелешко, С. Одайник та ін.).

Лідерські якості – це комплексне, відносно стійке, динамічне особистісне утворення, що характеризується певною системою ставлень людини до людей та до самої себе у складності соціальних відносин. Зовнішньо вони виявляються у лідерській поведінці і діяльності. Внутрішньо лідерські якості зумовлюються системою установок, цілей і цінностей та відображає характер потреб, мотивів і переконань особистості.

Структура лідерських якостей особистості майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти має три основних компоненти: когнітивний (знання про себе та інших, про лідерство і лідерів, про лідерські вміння, навички, переконання); мотиваційно-емоційний (мотиви лідерства, потреби, емоції, ціннісні ставлення); діяльнісно-поведінковий (дії, вчинки, діяльність, лідерська поведінка).

Основними критеріями сформованості лідерських якостей у майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти нами визначено здатність до самоаналізу власної лідерської позиції, соціальна спрямованість, соціальна активність, що дало змогу виявити шість типів і чотири рівні сформованості лідерської позиції у майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти. Так, «універсальні просоціальні лідерські якості» характеризує високий рівень розвитку лідерських якостей у керівника закладу ЗСО (3,6 %); «ситуаційні просоціальні лідерські якості» – достатній рівень (4,9 %); «універсальні лідерські якості комбінованої спрямованості» та «ситуаційні лідерські якості комбінованої спрямованості» – середній рівень (6,7 %); «універсальні асоціальні лідерські якості» та «ситуаційні асоціальні лідерські якості» – низький рівень розвитку лідерських якостей у керівника ЗНЗ (4,9 %). Кожен із названих рівнів сформованості лідерських якостей характеризувався певними показниками.

У процесі формувального етапу експерименту нами встановлено, що ефективними організаційно-педагогічними умовами формування лідерських якостей у майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти є: формування лідерських якостей на засадах особистісно орієнтованого спрямування; врахування специфіки та розвиток мотивації лідерства у майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти; забезпечення у процесі навчання у закладі ЗСО можливостей для прояву лідерських якостей у майбутнього керівника закладу

загальної середньої освіти; вдосконалення його педагогічної компетентності.

Дотримуючись указаних організаційно-педагогічних умов, нами була змодельована технологія формування лідерських якостей у майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у професійній підготовці, що має такі взаємопов'язані компоненти: концептуальний (концептуальна основа дослідження), цільовий (мета і завдання технології), змістовий (програма «Основи лідерства», цикл психолого-педагогічних тренінгів), процесуальний (форми, методи і прийоми навчальної роботи) та оцінно-результативний (засоби діагностування, рівні сформованості лідерських якостей у майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти).

Вірогідність та ефективність розробленої моделі технології формування лідерських якостей у майбутнього керівника закладу ЗСО у професійній підготовці підтверджується позитивними результатами експерименту. Так, проведена дослідно-експериментальна робота сприяла формуванню лідерських якостей різних типів у 27,8 % майбутніх керівників закладу загальної середньої освіти експериментальної групи, на відміну від 19,4 % майбутніх керівників закладу ЗСО контрольної групи. Порівняно з початком дослідно-експериментальної роботи, відсоток магістрантів експериментальної групи, які виявили високий рівень розвитку лідерських якостей, став значно більший (2,7 % до проведення експериментальної роботи; 8,6 % після її завершення). Підвищився відсоток магістрантів, які виявили достатній рівень сформованості лідерських якостей (11,8 % наприкінці дослідно-експериментальної роботи). На відміну від експериментальної групи, у контрольній групі не відбулося значних зрушень (2,7 % магістрантів із високим рівнем та 3,5 % магістрантів із достатнім рівнем сформованості лідерських якостей на констатувальному етапі; відповідно, 4,6 % та 5,4 % магістрантів за результатами контрольного експерименту).

Встановлено, що позитивна спрямованість є характерною для 69,9 % майбутніх керівників закладу загальної середньої освіти експериментальної групи порівняно з 43,0 % майбутніх керівників закладу ЗСО з лідерськими якостями контрольної групи.

Успішність проведеної дослідно-експериментальної роботи також підтверджується характеристиками стилів лідерства. Так, для майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти експериментальної групи провідним стає демократичний стиль як універсальний, так і ситуаційного лідерства (63,6 %), на відміну від авторитарного,

який характерний для майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти контрольної групи (67,8 %).

Результати експериментально-дослідної роботи свідчать про значні позитивні зміни у сформованості лідерських якостей у майбутнього керівника закладу ЗСО експериментальної групи. Водночас подальшого дослідження потребують питання визначення статевих відмінностей у сформованості лідерських якостей у майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти.

Джерела та література

1. Ягоднікова В. В. Технологія виховання особистісних якостей учнівських лідерів. *Наша школа: науково-методичний журнал*. 2005. № 4. С. 26–29.

Вікторія Стельмашук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **Олена Белкіна-Ковальчук**

СУТНІСТЬ ТА ГОЛОВНІ ОЗНАКИ БУЛІНГУ

Проблема насильства над дітьми залишається актуальною для України, незважаючи на те, що на законодавчому рівні будь-які прояви насильства по відношенню до дитини заборонені. Держава визнає, що насильство над дітьми трапляється в різних сферах життя – вдома, при контакті з представниками правоохоронних органів, у закладах опіки, в навчальних закладах.

Насильство може чинитися як дорослими щодо дітей, так і самими дітьми відносно одне одного. Свідченнями поширеності останнього стали численні публікації та репортажі на національному телебаченні, присвячені насильству між дітьми.

Оскільки діти проводять багато часу саме в навчальних закладах, то школи мають відігравати одну з ключових ролей у справі захисту дітей від насильства [4, с. 4].

Сучасні заклади освіти й виховання при всіх їх проблемах, труднощах, недоліках зберігають статус одного з основних інститутів соціалізації особистості, її становлення і розвитку. Відповідно дорослі, які здійснюють контроль за навчальними закладами і які працюють у них, зобов'язані забезпечити умови, які б сприяли утвердженню людської

гідності дитини, її розвитку, поваги до її прав. Повага до прав людини сприяє соціальному та емоційному розвитку дітей, визнає їх людську гідність, дає можливість повністю розкрити свій потенціал. Окрім того, повага до прав людини є фундаментом культури миру, яка передбачає виховання поваги до відмінностей між людьми, яке є вирішальною умовою в боротьбі з насильством [1, с. 8].

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає насильство як умисне застосування фізичної сили або влади, дійсне або у вигляді загрози, спрямоване на себе або іншу особу або групу осіб, яке тягне або з великою вірогідністю може спричинити нанесення тілесних ушкоджень, психологічної травми, смерть, відхилення в розвитку або інший збиток. Насильство відрізняється від інших дій тим, що воно носить умисний характер [5, с.13].

У міжнародних дослідженнях застосовується класифікація насильства, ґрунтована на видах агресивних дій відносно потерпілого: фізичне; психологічне (емоційне); сексуальне; економічне насильство.

Незалежно від форм насильства, воно завдає психологічної травми усім залученим сторонам. На жаль, багато випадків насильства складно виявити. Як правило, учні-ініціатори насильства (кривдники) діють в умовах відсутності контролю і спостереження з боку дорослих. Саме тому нерідко дорослі помічають захисну реакцію потерпілого (яка виглядає як порушення дисципліни), а не дії кривдника. Крім того, потерпілі часто вважають за краще не повідомляти учителів або батьків про спрямовану на них агресію, боячись її посилення або не бажаючи виглядати в очах оточення «ябедою» або «стукачем».

Насильство має різну природу і характер, і може проявлятися по-різному: у формі одноразових насильницьких дій; у вигляді постійних знущань, принижень і систематичного цькування (булінгу). Саме систематичне цькування або булінг становить особливу небезпеку.

У поняття «булінг» є багато визначень. Назва «булінг» походить від англійського слова «bully», яке означає хуліган, забіяка, людина, яка використовує свою силу і владу, щоб налякати, або заподіяти шкоду слабшим людям. Слово булінг (bullying) означає агресивну поведінку однієї людини відносно іншої людини з метою заподіяти їй моральну або фізичну шкоду, принизити її і в такий спосіб утвердити свою владу [3].

Х. Лейман визначає булінг як «соціальну взаємодію, через яку одна людина (іноді декілька) зазнають нападів іншої людини (іноді декіль-

кох, але, як правило не більше чотирьох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає у жертви стан безпомічності і виключення з групи» [3].

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 на приниження почуттів, висловлювання негативних емоцій і принизливих оцінок щодо іншої людини. При цьому булінг не є порушенням закону, адже в кримінальному кодексі, як правило, немає закону, згідно якого така поведінка карається [3].

Найчастіше булінг – це свідоме плановане, що триває в часі фізичне і (чи) психологічне насильство, припинення якого вимагає втручання третіх осіб.

Як зазначає у своїй праці І. С. Кон, на думку більшості дослідників, булінг включає чотири головні компоненти: це агресивна і негативна поведінка; він здійснюється регулярно; відбувається в стосунках, учасники яких мають неоднакову владу; ця поведінка є умисною [2].

Аналіз літературних джерел дозволяє нам *розуміти булінг* як акти різних видів насильства і знущань, зазначених вище, що повторюються, з боку однієї особи або групи осіб відносно індивіда, який не може себе захистити та потребує для вирішення ситуації втручання третіх осіб.

Дослідниця Л. Кішлі виділяє такі ознаки булінгу: емоційне приниження, що включає вербальні і невербальні способи вираження; продовження емоційно образливої і принизливої поведінки впродовж тривалого періоду; непривітна і недовірлива поведінка; втручання у приватне життя людини; погіршення психологічного і фізичного стану людини, на яку спрямована агресія; намір завдати шкоду іншій людині, що дозволяє чи сприяє, щоб ця людина пережила травмуючі події; агресор займає вище становище, ніж його жертва і, відповідно, дозволяє собі дії, що принижують гідність і завдають моральної або фізичної шкоди іншій людині [3].

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 чином 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 недосконалыми, невідповідними розвитку сучасного суспільства, будуть виховуватися люди, які ставатимуть ініціаторами булінгу у школі, на робочому місці, в сім'ї.

Розрізняють два типи булінгу: прямий безпосередній, фізичний, і непрямий, який інакше називають соціальною агресією. Серед причин булінгу в колективі вчені виділяють наступні: боротьба за лідерство; зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитися до них; агресивність і віктимність; наявність у дитини психічних і фізичних вад; заздрість; відсутність предметного дозвілля тощо [6].

Отже, булінг – це складне соціально-психолого-педагогічне явище, яке характеризується такими особливостями:

- булінг асиметричний – з одного боку знаходиться кривдник, що має владу у вигляді фізичної і/або психологічної сили, з іншої – потерпілий, такою силою що не володіє і гостро потребує підтримки і допомоги третіх осіб;

- булінг здійснюється навмисно, спрямований на нанесення фізичних і душевних страждань людині, яка обрана ціллю;

- булінг підриває у потерпілого упевненість у собі, руйнує здоров'я, самоповагу і людську гідність;

- булінг – це груповий процес, що зачіпає не лише кривдника і потерпілого, але і свідків насильства, увесь клас (групу), де воно відбувається;

- булінг ніколи не припиняється сам по собі: завжди потрібно захист і допомогу потерпілим, ініціаторам булінгу (кривдникам) і свідкам.

Саме тому постає гостра потреба у розробці ефективних шляхів виявлення, попередження та подолання цього негативного явища.

Джерела та література

1. Как остановить насилие в школе: пособие UNESCO для учителей. URL: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3595>
2. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? *Сексология*. Персональный сайт И. С. Кона. URL: <http://www.sexology.narod.ru/info178.html>.
3. Лушпай Л. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). *Українознавчий альманах*. 2010. Вип. 4. С. 126–131.
4. Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні [Текст] / Є. Дубровська, М. Ясеновська, М. Алексеєнко. Київ: ВГО «Жіночий консорціум України», 2009. 34 с.

5. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Методическое пособие для педагогических работников [Текст] / Л. А. Глазырина, М. А. Костенко; под ред. Т. А. Епояна. Москва, 2015. 145 с.
6. Сидорук І. І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. URL: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/6578/1/35.pdf>

*Світлана Стецюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Світлана Чернета*

ПРИЧИНИ ПОДРУЖНІХ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТСЬКИХ СІМ'ЯХ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЇХ ПОДОЛАННЯ

Студентські роки – це не лише час для здобуття вищої освіти, пошуку нових друзів, однодумців, але й сприятливий час для створення сім'ї. Оскільки, це період широких можливостей вибору шлюбного партнера (особливо у закладах вищої освіти, де збалансована статева структура студентів), спільність багатьох життєвих поглядів, схожість ціннісних орієнтації, оптимальний вік подружжя для здійснення репродуктивної функції – усі ці чинники сприяють утворенню потенційно стабільних та перспективних сімей. Однак, їхні побутові негаразди, економічна несаможиттєвість за відсутності належної уваги з боку державних і суспільних інститутів, не підтримка з боку батьків, малий досвід сімейного життя можуть стати серйозною перешкодою на шляху становлення студентської сім'ї, стають у подальшому причиною подружніх конфліктів.

Під студентською сім'єю розуміємо таку сім'ю, у якій обоє членів подружжя навчаються. Це молода сім'я, у якій подружжю не більше 28 років, а стаж сімейного життя не перевищує 5 років. Якщо є діти, то вони, зазвичай, дошкільного віку.

Студентська сім'я через близькість ідейно-моральних характеристик подружжя має потенційну здатність до успішного функціонування. Однак існує кілька соціально-економічних, педагогічних та адміністративно-правових факторів, які ускладнюють реалізацію позитивних установок на успішне функціонування сім'ї в студентські роки [2].

Шлюб в студентські роки впливає на становлення особистості, змушує відчувати відповідальність перед собою та іншими членами родини, навчальним закладом, суспільством. У сімейних студентів відзначається більш серйозне ставлення до навчання та обраної професії, вони особливо цінують самостійність у роботі, більше орієнтовані на досягнення успіхів у професійній праці. Сімейний стан позитивно впливає й на ціннісні орієнтації студента, сприяє розвитку інтелектуальних і соціальних потреб.

Незважаючи на всі перелічені позитивні сторони укладання шлюбу в студентські роки, сучасна студентська сім'я стикається з низкою проблем: соціальна незрілість молоді, відсутність матеріальної бази і власного житла, несумісність навчання у вищі та виконання сімейних функцій, проблеми взаєморозуміння з батьками. Усі названі вище проблеми призводять до виникнення подружніх конфліктів, які мають різні наслідки для кожного з членів подружжя [2].

По-перше, постійно виникає потреба поповнювати сімейний бюджет, а тому – більше часу проводити на роботі. Це, в свою чергу, відволікає сімейних студентів від їхнього основного виду діяльності – навчання, що погано впливає на успішність студентів, засвоєння нових знань, умінь та навичок. Відомо, що майже будь-яка молода сім'я сьогодні потребує матеріальної допомоги, а студентська сім'я не є винятком. Така сім'я сьогодні перебуває у скрутних матеріальних умовах. Більшість молодих людей на початку свого сімейного життя стикаються з проблемами, про які вони, можливо, раніше й чули, але не думали, що їм доведеться їх вирішувати. Зокрема, такий маленький бюджет, який має в своєму розпорядженні молода сім'я, вимагає особливої ретельності ведення господарства. І тут необхідні хоча б елементарні знання та вміння. На фоні цього у подружжя виникають питання, хто піде на роботу та буде утримувати сім'ю, а хто буде навчатися, успішно опановувати знання, адже один може це робити в повному обсязі, а інший – меншою мірою, адже на ньому буде ще й сімейний бюджет. Відтак, молода сім'я може стикнутися із першими непорозуміннями, які будуть провокувати сварку, а якщо сім'я не дійде згоди, то стати серйозною причиною виникнення конфлікту.

По-друге, одним з головних питань, з якими стикаються студенти, укладаючи шлюб, є житлове. Добре, коли молоді починають спільне життя в окремій квартирі, але таке трапляється вкрай рідко. Житлову проблему сімейних студентів певною мірою дозволяють вирішувати студентські гуртожитки. Надання кімнати в гуртожитку молодій сім'ї

безпосередньо залежить від матеріального забезпечення того чи того вищого навчального закладу. Студентським сім'ям надають місця в гуртожитках лише близько половини ВНЗ.

По-третє, серйозною проблемою для стійкості й гармонійності шлюбних відносин у молодій сім'ї є характер взаємовідносин з батьками. Якщо молода сім'я не отримує батьківського схвалення, то це не може не відбитися на міжсімейних та внутрішньосімейних відносинах. Зазвичай, саме коли батьки чоловіка чи дружини не схвалюють їх вибір, постійно шукають якісь недоліки в одного з членів сім'ї, причини, аби погіршити стосунки між подружжям, це і, в результаті, призводить до того, що молода сім'я починає вирішувати ті проблеми, які, на думку їхніх батьків, у них присутні, не задумуючись над тим, а чи справді вони є. Саме надмірне втручання батьків чоловіка чи дружини у шлюбні відносини призводить до того, що подружжя, кожен захищаючи своїх батьків, не зможуть дійти спільної згоди у вирішенні тих чи інших питань. Однією з причин нестабільності шлюбу є нерозуміння подружжям справжнього значення сім'ї, її стійкість – не в безконфліктності відносин, а в умінні їх толерантно вирішувати, в усвідомленні того, що фізичне та моральне здоров'я людини залежить насамперед від сім'ї.

Не всі молоді люди достатньо підготовлені до сімейного життя. У багатьох з них не сформовані вміння та навички для виконання ролей чоловіка і дружини, вони не мають необхідних педагогічних знань і гігієнічних навичок з догляду за дитиною, часто безпорадні в господарських і фінансових питаннях, не привчені зважати на інтереси сім'ї, в окремих випадках постають щодо чоловіка (дружини) як споживачі [1].

Сьогодні, одними із основних причин подружніх конфліктів у студентських сім'ях є також, на нашу думку, надмірне проведення часу одного з членів подружжя в Інтернеті, а саме – в соціальних мережах, які є на сьогодні досить поширеними. Людина наскільки потрапляє в полон віртуального світу, що не помічає, як швидко проходить час, перестає зважати на прохання другої половинки, стає пасивним учасником у вирішенні побутових проблем сім'ї, менше уваги приділяє чоловіку чи дружині, що, в свою чергу, призводить до зниження зацікавленості справами другої половинки. На фоні цього виникають дрібні сварки через нерозуміння один одного, небажання проводити вільний час з коханою людиною, які можуть перерости у гострий конфлікт, вирішення якого може затягнутись надовго і лише ще більше буде псувати подружні відносини.

Також, серед частих причин виникнення конфліктів у молодій студентській сім'ї є неприйняття особистості партнера, або надмірна емоційна зосередженість на ньому, нерозуміння одне одного, прагнення до лідерства, незадоволеність інтимно-статевою атмосферою [2].

Вважаємо за доцільне в усіх навчальних закладах, крім вирішення житлово-побутових проблем студентських сімей, приділити увагу й вирішенню соціально-педагогічних та психологічних проблем молодих сімей.

Молодій студентській сім'ї важко впоратися самій із розв'язанням усіх проблем, які виникають після шлюбу.

Ми погоджуємося з думкою О. П. Скоромної, що подолати морально-психологічні проблеми та конфлікти у сім'ї допоможуть лекції, бесіди, в тому числі, індивідуальні, консультування різних спеціалістів, проведення вечорів запитань і відповідей, конференції з обміну сімейним досвідом, диспути, ознайомлення молоді зі спеціальною літературою, перегляд кінофільмів, зустрічі з лікарями, психологами, юристами. Розв'язання побутових проблем студентської сім'ї є одним з основних завдань керівництва вищих навчальних закладів.

На думку А. П. Карасевич також у навчальних закладах, крім вирішення житлово-побутових проблем студентських сімей, варто приділити увагу й вирішенню соціально-педагогічних та психологічних проблем молодих сімей. Із цією метою можна організувати факультативні заняття з проблем шлюбно-сімейних відносин, створення клубів молоді сім'ї, молоді господині та господаря, покликаних допомогти молодим людям набути відсутніх знань і вмінь для успішного сімейного життя.

Усі ці заходи певною мірою будуть сприяти успішному функціонуванню студентської сім'ї і зроблять позитивний внесок у стабілізацію шлюбно-сімейних відносин [1].

Отже, успішно готувати студентську молодь до сімейного життя можуть лише компетентні викладачі закладу вищої освіти, чий життєві принципи не розходяться з декларованими, яким студенти довіряють і яких поважають. Окрім того, хоч би якими системними, цілеспрямованими й результативними щодо цього були виховні впливи, важливо пробудити у студента прагнення до самовдосконалення, опанування культурою шляхетної статевої поведінки у найрізноманітніших життєвих ситуаціях.

Джерела та література

1. Карасевич А. П. Формування готовності студентської молоді до створення сім'ї: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ: 2009. 21 с.

2. Скоромна О. П. Студентська сім'я як об'єкт соціально-педагогічної діяльності. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. № 3. Київ, 2015. С. 32–36.

Юлія Талах – студентка факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філософських наук, доцент Ірина Бичук

МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ В КОНФЛІКТНИХ СІМ'ЯХ

Відомо, що конфлікти між батьками і дітьми у сім'ї є одним із найважливіших напрямів, що потребує уваги діяльності будь-якого спеціаліста, що працює у сфері соціальної роботи та соціалізації особистості.

Причинами конфліктів між батьками і дітьми є насамперед низька педагогічна культура батьків; небажання дітей дослухатися до думки членів сім'ї; нав'язування своєї думки іншим; втручання в особистий простір членів сім'ї тощо.

Виділяють такі найтипівіші педагогічні стилі поведінки у функціонально-неспроможних сім'ях, що не справляються з вихованням дітей:

– *Поблажливий стиль*, коли батьки не надають значення провині дітей, не бачать в цих провинах нічого страшного, вважають, що «всі діти такі», або міркують так: «Ми самі такими ж були».

– *Демонстративний стиль*, коли батьки, частіше мати, не соромлячись, усім скаржаться на свою дитину.

– *Педантично-підозрілий стиль* виявляється в такій поведінці батьків, коли вони не вірять, не довіряють своїм дітям, піддають їх образливому тотальному контролю, намагаються повністю ізолювати від однолітків, друзів, прагнуть абсолютно контролювати вільний час дитини, коло її інтересів, занять, спілкування.

– *Жорстко-авторитарний стиль* властивий батькам, що зловживають фізичними покараннями. Діти в таких сім'ях звичайно ростуть агресивними, жорстокими, не вважають за негідне кривдити слабших, менших.

– *Стиль батьківської безпорадності*. Батьки проявляють щодо своїх дітей повну безпорадність, вважають за краще застерігати, не-

скінченно умовляти, пояснювати, не застосовувати ніяких вольових дій і покарань.

– *Відчужено-байдужий стиль* складається найчастіше в сім'ях, де батьки, зокрема мати, поглинуті облаштуванням свого особистого життя.

– *Виховний стиль за типом «кумир сім'ї»* – часто спостерігається щодо «пізніх дітей», коли довгождана дитина нарешті народжується в немолодих батьків або самотньої жінки.

– *Непоследовний стиль* – коли в батьків, особливо у матері, не вистачає витримки, самовладання для здійснення послідовної виховної тактики в сім'ї. Виникають різкі емоційні перепади у стосунках з дітьми.

Методикам діагностики дитячо-батьківських стосунків зазвичай не ставляться дуже суворі вимоги стосовно їх діагностичної і прогностичної валідності – вони використовуються для побудови робочих гіпотез, які згодом уточнюються і перевіряються. Для систематизації методик психодіагностики використовують різні основи. Виходячи із структурних особливостей методик, виділяють чотири групи методів діагностики батьківського ставлення: бесіди, інтерв'ю; проєктивні; опитувальні; цілеспрямоване або включене спостереження реальної поведінки і взаємостосунків [1].

Методики діагностики стосунків у сім'ї тісно пов'язані з завданнями психокорекційної роботи, тому бажано, щоб вони не тільки розкривали картину існуючих стосунків, а й розширювали можливість розуміння суб'єктивного світу як для спеціаліста, так і для досліджуваного.

Існує ряд психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення особливостей сімейного виховання та ставлення до дитини:

Методика *«Тест-опитувальник ставлення батьків»* (А. Варга, В. Столін) орієнтований на вивчення особливостей батьківської позиції матері до батька, по відношенню до конкретної дитини, які звертаються по психологічну допомогу з питань виховання дітей і спілкування з ними.

Методика *«Аналіз сімейного виховання»* Е. Г. Ейдемільера спрямована на аналіз сімейного виховання та причин його неефективності. Це опитування призначене для батьків, які мають дітей підліткового віку і виявляє індивідуальний досвід батьків у вихованні підлітка.

Опитувальник *«Виявлення батьківських установок і реакцій»* Е. Шерефа спрямований на дослідження найбільш загальних особливостей батьківського виховання [2].

Виділяють такі методи роботи з конфліктними сім'ями:

Основний метод корекції батьківських ставлень – *когнітивно-поведінковий тренінг*. Основним змістом занять корекційних батьківських груп є обговорення і психодраматичне програвання типових ситуацій внутрішньосімейного спілкування і особливостей взаємодії з підростаючою дитиною.

Метод групової дискусії підвищує психолого-педагогічну грамотність батьків, їх загальну сенситивність до дитини та її проблем, дозволяє виявити індивідуальні стереотипи виховання.

Метод вербальної дискусії навчає культурі діалогу в сім'ї, виробляє вміння аргументувати свої доводи і уважно розглядати думки іншої людини, у тому числі і власної дитини.

Метод конструктивної суперечки допомагає порівнювати різні точки зору батьків на позицію дітей у вирішенні проблемних ситуацій, прислуховуватися один до одного, обирати найбільш раціональні та ефективні підходи на основі співробітництва.

Метод гри дозволяє моделювати і відтворювати в контрольованих умовах сімейні ситуації. Прикладами таких ігор можуть бути: «Архітектор і будівельник» – будівельник із зав'язаними очима під керівництвом архітектора, якому заборонені будь-які дії руками, повинен розмістити у певній послідовності кубики на великій карті. При цьому кожен з присутніх має побувати у різних ролях; «Приємні спогади» – необхідно згадати і поговорити про щось приємне для сім'ї і одного з батьків та показати, як це було; «Неприємні спогади» – необхідно згадати і програти останню сварку одного з батьків з власною дитиною, а потім поговорити про почуття, що відчували обоє.

Метод спільних дій заснований на виконанні дитиною і одним із батьків спільного завдання. Після виконання завдання проводиться його аналіз.

Спеціальні вправи на розвиток навичок спілкування. Прикладом таких вправ може бути вправа «Тренінг ефективного вербального спілкування, в комунікації один з батьків – дитина (Як будувати Я-повідомлення)» [3].

У процесі соціально-педагогічної роботи з дітьми у конфліктних сім'ях доцільно використовувати різноманітні форми роботи, застосовували різноманітні методи роботи.

Джерела та література

1. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. Москва, 2007. С.15.
2. Соціальна робота: технологічний аспект. Київ, 2004. С. 103–105.
3. Кравець В. Психологія сімейного життя: навч. посібник. Тернопіль, 2004. 696 с.

*Яна Терейчик – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Оксана Бартків*

ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ЯВИЩ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Проблема діяльності соціального педагога закладу загальної середньої освіти є надзвичайно актуальною на сучасному етапі, оскільки сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується поширенням проявів аморальної, асоціальної, делінквентної, адиктивної поведінки серед шкільної молоді.

Теоретико-методичні й науково-практичні основи соціальної профілактики були закладені у дослідженнях вітчизняних педагогів (О. Безпалько, Т. Воронцова, Т. Журавель, І. Зверева, А. Капська, В. Лютий, Т. Лях, В. Оржеховська). Напрями професійної діяльності соціального педагога досліджують Ю. Мельник, С. Шаргородська, Ж. Серкіс. Питанням профілактичної діяльності соціального педагога в школі присвячені наукові доробки Г. Василенко, В. Кириченко, Т. Федорченко та ін.

Негативними явищами в учнівському середовищі вважають розповсюджені та важкі для подолання дітьми та молоддю соціальні та особистісні проблеми, а також такі особливості їхньої поведінки, способу життя, які, з одного боку, несуть загрозу для психічного й фізичного здоров'я дитини, заважають її розвитку та соціалізації, а з іншого – є небезпечними для повноцінної життєдіяльності інших осіб, для належного функціонування суспільства [1, с. 5]. Соціально-педагогічну профілактику негативних явищ в учнівському середовищі визначаємо як систему заходів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку дітей і підлітків, попередження виникнення негативних соціальних явищ та проблем особистості [2].

З метою ефективної соціально-педагогічної профілактики негативних явищ та з врахуванням визначених педагогічних умов нами була розроблена Програма профілактики негативних явищ в учнівському середовищі.

Профілактична програма – спеціально розроблений комплекс (система) заходів, спрямованих на попередження конкретної соціальної

проблеми (або декількох пов'язаних між собою проблем) Програма передбачає реалізацію чотирьох взаємопов'язаних процесуальних складових: когнітивну (підвищення рівня поінформованості, формування системи знань); діяльнісну (формування навичок безпечної поведінки); ціннісну (формування цінності здоров'я, здорового способу життя, усвідомлення важливості використання безпечних поведінкових практик); – емоційну (формування умінь регулювання своїх емоцій, адекватного висловлення почуттів) [24].

Змістовий компонент програми передбачав тематичне наповнення профілактики негативних явищ з урахуванням особливостей цільової аудиторії, її потреб, запитів та заявленої мети у відповідності до виду профілактичного втручання (первинна, вторинна або третинна профілактика). Оскільки до експериментальної роботи були залучені учні 7–9 класів, то й програма розроблялася для цієї цільової групи.

Мета програми – формування в учнівської молоді стійкості до негативних явищ, формування культури здоров'я та міжособистісної взаємодії.

Програма профілактики негативних явищ складається з трьох частин. Вступна частина – мотивування учнів до участі у заняттях. З цією метою нами проводилась рекламна кампанія щодо популяризації здорового способу життя, негативного ставлення до різних асоціальних явищ; роз'яснювальна робота щодо сутності та проявів негативних явищ. Основна частина профілактичного впливу передбачала реалізацію системи заходів з соціально-педагогічної профілактики негативних явищ (міні-лекцій, бесід, диспутів, тренінгів, запланованих ігор, вправ, завдань, які спрямовані на краще усвідомлення учнями чинників тих чи інших емоційних реакцій та станів, на розпізнавання та розуміння їх походження). У змодельованих ситуаціях формувалися позитивні емоційні реакції, стресостійкість, самоконтроль та стриманість. Підсумкова частина передбачала використання окремих завдань на рефлексивний аналіз того, чого вдалося навчитися, зрозуміти учням.

Програма розрахована на 18 занять по 40 хв. (табл.1).

Основу занять становили соціально-психологічні та педагогічні методики відомих вітчизняних і зарубіжних авторів. Особлива увага приділялася вправам, які сприяють формуванню чіткої особистісної позиції дітей та підлітків щодо власного здоров'я, оволодінню навичками прийняття правильного рішення, конструктивної відмови та протистояння соціальному тиску, визначенню учнями власних перспектив. У ході позакласної виховної роботи нами були обирали такі форми і

методи роботи з дітьми, які б ґрунтувалися на активній взаємодії, партнерській співпраці педагогів з вихованцями.

Таблиця 1

Програма профілактики негативних явищ

№ з/п	Зміст	Термін виконання
1	2	3
1.	Проведення експрес-діагностики схильності до асоціальної та афективної поведінки, В.В.Бойко. Бесіда «Афективна й асоціальна поведінка, їх ознаки»	вересень
2.	Міні лекція «Реалізація прав і виконання обов'язків» Дискусія «Що важливіше – права чи обов'язки». Тренінг стійкості до негативного соціального впливу	вересень
3	Брейн-ринг «Право та здоровий спосіб життя. Бесіда «Здоровий спосіб життя знову в моді»	вересень
4.	Бесіда «Шкідливі звички. Вплив алкоголю на здоров'я людини»,	вересень
5.	Диспут «Здорове харчування – це як? Бесіда «Вітаміни у нашому житті»	жовтень
6.	Корекційний-тренінг «Профілактика негативних явищ». Методика «Ціннісні орієнтації», М. Рокич.	жовтень
7.	Тест на Інтернет-залежність К. Янг в модифікації С. Бурової Бесіда «Основні симптоми та етапи виникнення Інтернет-залежності».	жовтень
8.	Просвітницька акція «Молодь за «живе» спілкування». Круглий стіл «Інтернет: за і проти». Тест «Самооцінка сили волі» М. Обозова	жовтень
5.	Бесіда «Проступок, що це? Види деліквентної поведінки, шляхи її уникнення». Методика «Особистісна агресивність і конфліктність», Є. П. Ільїн та П. А. Ковальов. Шкали: запальність, поступливість, образливість, непоступливість, безкомпромісність	листопад
6.	Лекція-прес-конференція «Макро і мікрочинники впливу Інтернету на особистість». Методика на визначення Інтернет-залежності (А.Жичкіної)	листопад
7.	Методика «Діагностика міжособистісних стосунків» Т. Лірі	листопад
8.	Бесіда «Суїцидальна поведінка. Шляхи її уникнення». Методика «Виявлення суїцидального ризику у дітей», А. А. Кучер, В. П. Костюкевич. Шкали: ризику суїциду – алкоголь, наркотики, нещасливе кохання, протиправні дії, гроші і проблеми з ними, добровільний відхід з життя, сімейні негаразди, втрата сенсу життя, почуття неповноцінності, ущербності тощо.	грудень

Закінчення таблиці 1

1	2	3
9.	Перегляд і обговорення відеороликів «Синій кит». Методика «Карта ризику суїциду» (модифікація для підлітків), Л.Б.Шнейдер	грудень
10.	Міні-лекція за методом «рівний-рівному» «Агресивна поведінка. Види агресії. Булінг – як поширений прояв агресивної поведінки. Вербальний булінг». Опитувальник «Дослідження рівня насильства в школі» (заповнюється представниками адміністрації, педагогами, батьками), А. Долгова.	лютий
11.	Проведення соціальної реклами з профілактики аморальної поведінки «Внутрішня й зовнішня культура людини».	Лютий
12.	Бесіда «Прояви агресії у школі». Методика «Особистісна агресивність і конфліктність», Є. Ільїн та П. Ковальов. Шкали: запальність, поступливість, образливість, непоступливість, безкомпромісність.	березень
13.	Диспут «Дрібне хуліганство: це серйозно?». Методика вивчення акцентуацій особистості, К. Леонгард в модифікації С. Смішека.	березень
14.	Бесіда «Алкоголь і куріння як найпоширеніші шкідливі звички». Методика виявлення мотивів куріння. Опитувальник для виявлення ранніх ознак алкоголізму, К. Яхін та В. Менделевич. Шкали: рівень алкоголізму, рівень побутового пияцтва, рівень здоров'я.	квітень
15.	Проведення соціальної реклами з профілактики Інтернет-залежності «Переваги та недоліки Інтернету», створення буклетів. Карта оцінки ризику наркотизації (адаптована І. Парфанович).	квітень
16.	Бесіда «Міжособистісні відносини в колективі. Вибір типу міжособистісних стосунків в реальному житті та Інтернеті. Експертна діагностика інтерактивної узгодженості в малих групах, А. С. Чернишов, С. В. Саричев	травень
17.	Диспут «Яким є моє «Я»» Тест оцінки нарцисизму, Ф. Денекі і В. Хільгенсток в адаптації Н. Залуцької, А. Вукс, В. Віда.	травень
18.	Захист стіннівок на теми «Учнівська молодь за здоровий спосіб життя»	червень

Отже, усі складові програми передбачали формулювання та розв'язання соціально-моральних задач, які мобілізують школярів на пізнавальну діяльність, пов'язану з аналізом, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, систематизації, узагальнення; створення ситуацій,

які вимагають зіставлення їхніх життєвих уявлень з реальними фактами; розгляд альтернативних напрямів розв'язання конкретної проблеми з необхідністю самостійного вибору оптимального рішення; використання елементів гри, дискусії та дискусійних методів, які спонукають учнів до застосування здобутих знань, сформованих умінь і навичок для обстоювання власних поглядів і переконань тощо.

Джерела та література

1. Лютий В. П. Соціальна профілактика негативних явищ в дитячому і молодіжному середовищі: навчальний посібник. Київ: «Академія праці і соціальних відносин», 2004. URL : <http://moodle.socosvita.kiev.ua/moodldata/filedir/7e/ef/7eef2468fde80b86dfa5cbd6ee6cf0cb06b6a957>
2. Терейчик Я., Бартків О. Діяльність соціального педагога школи з профілактики негативних явищ в учнівському середовищі. *Матеріали II Всеукраїнського круглого столу «Педагогічний дискурс»* (Луцьк, грудень 2017 р.). Луцьк: Вежа-друк, 2017. 172 с.

*Альона Трофимчук – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент **Наталія Іовхімчук***

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕТНОКУЛЬТУРОЗНАВЧОЇ ЛЕКСИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У сфері сучасної лінгводидактики активізувалися дослідження проблем, пов'язаних із сутністю мовно-мовленнєвих та соціокультурних компетенцій і компетентностей.

У науковому обігу проблема збагачення словникового запасу етнокультурознавчими словами в початковій школі представлена роботами таких науковців: О. Білецький, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, В. Мельничайко, В. Онищук, М. Пентиліук та ін.

У дослідженнях учених розкрито проблеми взаємозв'язку культури, історії, соціально-політичного устрою, традицій та звичаїв України, а також методики збагачення знань мовними одиницями з національно-культурним компонентом, розвиток здатності сприймати українську мову в її культурноносній функції, що сприяє залученню до діалогу культур, усвідомленню сутності мовних явищ, ролі мовних одиниць у

комунікативних процесах. Учені відстоювали думку про те, що знання учнями норм і цінностей, традицій і звичаїв, властивих культурі українського народу, позитивно впливає на формування особистісних якостей поведінки, естетичної культури, культури усного та писемного мовлення.

Незважаючи на широкий спектр досліджуваних питань, проблема збагачення мовлення молодших школярів етнокультурознавчою лексикою залишається: відсутня чітко вибудована та структурована методична система, яка б ґрунтувалася на основних положеннях етнолінгвістики, етнопедagogіки, лінгвокраїнознавства, етнокультурознавства була призначена для вивчення на уроках рідної мови. Отже, очевидною є низка суперечностей між: зростанням необхідності різнобічно формувати національно-мовну, етнокультурну особистість школяра та мінімальною реалізацією цього процесу в сучасній початковій школі; недостатньою сформованістю етнокультурознавчих понять у молодших школярів та нагальною потребою початкової практики у спеціально розробленій методиці збагачення словника учнів лексикою національно-культурного змісту.

Мова як прояв національної самобутності народу зберігає і передає наступним поколінням етнічні особливості світосприймання, картини соціального та культурного побуту, народні думки і почуття, звичаї та обряди, втілені у відшліфованих словесно-виражальних формах. «Оскільки мова є продуктом певної етноспільноти, вона передусім консолидує націю. Упродовж століть у народній мовній свідомості переосмислюється світ реалій, у результаті чого формується категоризаційна етнічна модель світу» [2, с. 4].

Народ формує власну мовну картину світу, відбиває в ній своє світосприймання, специфіку свого життя, культури, реакції на довкілля, оцінки тієї чи тієї реалії. «Оскільки мовна модель є постійним предметом пізнання, то пізнання світу проходить через процеси пізнання передусім мовного організму в його динаміці, вічному поруху, взаємозв'язках мовних явищ. Єдність мови, мислення і мовної свідомості необхідно продуктивно розглядати в руслі семантики мовних явищ» [2, с. 10].

Етнокультурознавча лексика розглядається дослідниками під різним кутом зору, будучи об'єктом різнобічної характеристики. Зокрема, з'ясовується зв'язок мови і ментальності, мови і культури, мови та етносу. Науковці по-різному трактують поняття етнокультурознавча лексика: як «країнознавча лексика», «етнолексеми», «національно

маркована лексика». С. Бевзенко послуговується терміном «специфічно українська лексика», визначаючи її як таку, що виникла на українському ґрунті після розпаду давньоруської мови. На думку вченого, власне українські слова за своїм обсягом та семантико-стилістичною структурою «є кількісно найбільшим і найрізноманітнішим шаром корінної української лексики. До її складу належать слова різного походження й неоднакової давності, що закріпилися тільки в українській мові в період її формування й виражають специфіку української мови, тобто саме те, чим вона відрізняється на лексичному рівні від інших східнослов'янських мов» [1, с. 20].

Аналізуючи та підсумовуючи думки мовознавців (Є. Верещагіна, А. Волошиної, В. Костомарова, А. Поповського, С. Флоріна), В. Загороднова поділяє етнокультурознавчу лексику таким чином:

1. Еквівалентні лексеми, в яких зміст інформації українського слова на рівні лексичного поняття і лексичного фону збігається зі словом іншої мови (наприклад, російської чи білоруської) (сонце, вітер, вода, земля, мати, хліб, день). Такі слова у своєму основному значенні не залежать від національно-культурної специфіки, для їх пояснення достатньо такого способу семантизації, як переклад.

2. Безеквівалентні лексеми називають поняття, специфічні для певної культури, для яких немає точного відповідника в іншій мові. Розуміння таких лексем пов'язане із з'ясуванням тієї змістової інформації, яку закладено в цих лексичних одиницях і на рівні лексичного поняття, і на рівні лексичного фону. У змісті і структурі безеквівалентної лексики виділяє:

– центр: слова-реалії, тобто лексеми, які не мають аналогів в інших мовах через відсутність об'єктів найменування (наприклад, галушки, чумаки, оселедець);

– периферія: фонові слова, тобто лексеми, якими в одній із етнокультур поняття про ті самі або подібні явища чи стани об'єктів довколишнього світу (матеріального і духовного) фіксуються детальніше або дещо інакше, ніж в іншій. Наприклад, укр. провесінь – рос. канун весны; укр. напровесні – рос. в начале весны; укр. дятел, дятлення (пташеня дятла); коваль – ковалиха (дружина коваля) – ковалівна (донька коваля) – коваленко (син коваля); пшонина (зернина пшона), житнище (поле, на якому росло жито), гречаниця (гречана солома);

3. Слова-символи – слова, що мають усталені асоціативні зв'язки з відповідним поняттям. Значення символів не має чітко окреслених контурів, воно пов'язане з мовною метафорою [3, с. 69].

Узагальнюючи попередні думки дослідників щодо сутності етнокультурознавчої лексики, аналізуючи лінгвістичні, етнологічні, історичні та словникові джерела, подаємо таке трактування цього поняття: *етнокультурознавча лексика* – це національно забарвлена, культуровідтворювальна лексика певної мови, що включає загальноживану лексику, історизми, архаїзми, неологізми, які в минулому були діалектизмами, і відображає національне світосприйняття народу: природу, фольклор, мистецтво, побут, суспільний устрій, звичаї й традиції.

Отже, лінгвістичними засадами збагачення мовлення молодших школярів є етнокультурознавча лексика, що відображає національне світосприйняття українського народу і сприяє формуванню етно-мовленнєвих умінь і навичок на уроках рідної мови.

Джерела та література

1. Бевзенко С. Вступ до мовознавства: Короткий нарис: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2006. 143 с.
2. Огієнко І. Історія української літературної мови; упоряд., авт. передмови і коментарів М. С. Тимошик. 2-ге вид., випр. Київ: Наша культура і наука, 2004. 436 с.
3. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.

*Юлія Фарина – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Володимир Антонюк*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільне дитинство у житті людини має особливе значення, яке важко переоцінити. Як визначено у сучасних концепціях дошкільного виховання, – це вік найбільш стрімкого фізичного і психічного розвитку дитини, початкового формування якостей і властивостей, що роблять її людиною. Питанню формування навичок навчальної діяльності у дітей дошкільного віку приділяли увагу Ф. М. Ривкінд, Л. С. Виготський, Б. М. Теплов, Л. В. Артемова, Е. Л. Трусова.

Дошкільний заклад – це перша сходинка, на якій відбувається залучення дитини до процесу систематичного навчання. Внаслідок освітньо-виховної роботи, що здійснюється в умовах дошкільного навчального закладу в кінці дошкільного періоду у дітей звичайно виникає нова вища потреба – вчитися [1].

Інтерес до навчання виникає і розвивається за таких умов:

- 1) можливість самостійного пошуку і відкриття дитиною нових знань, вирішення проблемних завдань;
- 2) різноманітність навчальної діяльності;
- 3) усвідомлення потрібності і важливості навчального матеріалу;
- 4) пов'язаність нового, матеріалу із засвоєним раніше;
- 5) посиленість засвоєння, пізнавальна складність нового матеріалу;
- 6) яскравість і емоційність навчального матеріалу;
- 7) позитивне оцінювання успіхів дітей, що стимулює їх активність.

Отже, виховання позитивних інтересів є найважливішою складовою виховання особистості дитини [2].

Важливою передумовою навчальної діяльності дошкільників є самостійний пошук способів виконання практичних і пізнавальних завдань. Діти дошкільного віку виокремлюють не лише практичний результат дії, а й знання, уміння, які вони при цьому засвоюють.

Ще однією передумовою успішної навчальної діяльності дошкільників є опанування контролем способу виконання своїх дій. Навчальна діяльність, що відбувається на основі зразка дій, без зіставлення виконаної дитиною дії із зразком (без контролю), позбавляється свого основного компонента. Підготовку до навчальної діяльності потрібно починати з формування вмінь контролювати й оцінювати свої дії. Цілеспрямованому контролю своїх дій покликаний навчити дошкільників вихователь [3].

Використання різноманітних форм організації навчання дошкільників забезпечує ефективне засвоєння знань, умінь і навичок, розвиток пізнавальних можливостей дитини і, відповідно, формування навичок навчальної діяльності.

Найефективнішим знаряддям активізації навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників є інтелектуальні ігри, в яких поєднані дидактична, розвивальна та пізнавальна мета.

Методика роботи з інтелектуальними іграми будується на компонентах пізнавальної діяльності: змістовому, мотиваційному, процесуальному, контрольному-оцінювальному. Змістовний компонент забезпе-

чує міст матеріалу, на якому створюється завдання, спільне рішення пізнавальних завдань можливе, якщо діти володіють міцними знаннями, які можуть комбінувати в процесі розгадування ігор-загадок. Мотиваційний компонент має на меті пробудити і закріпити у дітей позитивні емоції у процесі навчання, викликати інтерес, допитливість, бажання до самостійного розмірковування і, як наслідок – сформулювати прагнення до розумової діяльності.

Суттєві компоненти інтелектуальних ігор, що можуть бути використані на будь-якому занятті:

- збір потрібної інформації;
- пошук невідомого елемента, знань чи алгоритму досягнення мети;
- прийняття рішення (логічний вибір одного шляху з низки можливих);
- подолання перешкод на шляху до встановленої чи обраної мети.

Щоб виростити дитину як творчу особистість, використовуються педагогічні технології, у яких розвиток навчальних і творчих здібностей є пріоритетним. Однією з таких педтехнологій є ТРВЗ – теорія розв’язання винахідницьких завдань, яка покладена в основу ТРВЗ-педагогіки. ТРВЗ докорінно змінює стиль роботи з дітьми: вчить думати, шукати, розв’язувати проблеми самостійно. ТРВЗ дозволяє формувати у дітей творчу уяву, а головне, – основи діалектичного мислення. Найголовніше – діти привчаються мислити системно, з розумінням усіх закономірностей, які відбуваються в оточуючому середовищі. Діти пізнають всі таємниці змін, перетворень, роблять самостійно висновки. Технологія ТРВЗ спонукає малюків до самостійного «відкриття» властивостей предметів; заохочує шукати «нове» застосування добре відомих предметів

Отже, основними передумовами навчальної діяльності дошкільників є: наявність у них стійких пізнавальних інтересів; оволодіння загальними способами дій; самостійне знаходження способів виконання практичних і пізнавальних завдань; контролювання способу виконання власних дій.

Джерела та література

1. Бондаренко Т. Проблеми підготовки дітей до школи в історії зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки. *Рідна школа*. 2007. № 9. С. 70–73.
2. Єлманова С. В. Допитливість – якісна характеристика пізнавальної діяльності дошкільнят. *Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учн. молоді*: зб. наук. пр. Житомир, 2005. Вип. 7. С. 114–118.

3. Ямшина С. Н. Профилактика трудностей в обучении у детей старшего дошкольного возраста. *Педагогические технологии*. 2010. № 4. С. 8–12.

Іванна Федина – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент **Оксана Бартків**

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПОБУДОВИ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства перед закладами освіти постають завдання, пов'язані зі створенням нових умов для виховання відповідального, працелюбного, конкурентного, мобільного випускника з сформованим прагненням до самоосвіти та самовдосконалення. Вирішення окреслених завдань можливе за умови конструктивно організованої виховної системи в закладах освіти з діагностично визначеною метою, продуманим змістом, формами, методами її реалізації.

Дослідженню теорії виховних систем, освітньо-виховних систем закладів освіти присвятили свої доробки вчені О. Бартків, О. Вишневський, О. Коберник, Г. Сорока, В. Семиченко та ін. Проте, потребують глибшого аналізу питання побудови моделі професійної підготовки майбутніх викладачів до створення виховної системи закладу освіти.

Метод моделювання є практичним інструментом реалізації виховних цілей, що, в свою чергу, дає змогу будувати індивідуальну для кожного закладу освіти модель виховної системи із врахуванням набутого ним досвіду, власних традицій, специфіки, особливостей та можливостей колективу, соціальних умов його функціонування, завдань, що стоять перед колективом [1]. У нашому дослідженні простежено моделювання процесу професійної підготовки студентів до побудови виховної системи освітнього закладу, який, у свою чергу, розглядаємо як цілісну організацію аудиторної та позааудиторної роботи студентів, яка за діагностично сформульованої мети й завдань, вдало підібраних змісту, форм та методів, забезпечить ефективність формування у студентів – майбутніх викладачів системи знань й умінь моделювання виховних систем закладів освіти (Рис.1).



Рис. 1 Модель професійної підготовки студентів до побудови виховних систем освітніх закладів

У моделі чітко окреслено мету процесу професійної підготовки студентів, яку доречно конкретизовано завданнями: формування в студентів мотивацій, інтересів та потреб в оволодінні вміннями моделювання виховних систем; засвоєння майбутніми фахівцями системи психолого-педагогічних, професійно-орієнтованих знань, необхідних у процесі майбутньої професійної виховної діяльності; формування умінь самовиховання та самоаналізу сформованості важливих професійних якостей.

У досліджуваному нами процесі важливим є врахування таких принципів: цілеспрямованості, професійної спрямованості, моделювання умов і змісту майбутньої професійної діяльності, співробітництва в суб'єкт-суб'єктному педагогічному процесі, єдності змістового та процесуального компонентів освітнього процесу.

Змістовий компонент моделі складає система знань, умінь та навичок професійної підготовки студентів, що формується в ході вивчення ними тем «Виховна система, її ознаки і структура (2 год)», «Технології моделювання виховної системи освітнього закладу» (4 год), які, на наш погляд, доречним було б ввести у вивчення магістрами курсу «Теорія і методика виховної роботи у ВНЗ». Вивчення саме цих тем забезпечить формування у студентів спеціальних компетенцій прогнозувати, планувати та забезпечувати реалізацію виховних систем закладів освіти. За нашим переконанням, саме викладачі закладів вищої освіти, виконуючи свої посадові обов'язки, мають бути компетентними у моделюванні виховних систем закладу освіти та виховної системи академічної групи.

Суттєвим у професійній підготовці майбутніх викладачів до моделювання виховних систем є використання інтерактивних методів та форм навчання. Особливу роль ми відводимо методу проектів, що полягає в творчому засвоєнні знань студентами у процесі самостійної пошукової діяльності, тобто проектування, продуктом чого є навчальний проект у вигляді публічного виступу, реферату, доповіді тощо. Схематично проектне навчання можна подати так (рис. 2) [2]:

Проблема – проектування (планування) – пошук інформації – продукт – презентація

Рис. 2. *Схема проектного навчання*

Важливою складовою моделі є педагогічні умови. У нашому дослідженні визначено такі педагогічні умови, які, на наш погляд, сприятимуть ефективному формуванню у студентів – майбутніх викладачів умінь моделювати та реалізовувати виховні системи закладів освіти:

– удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти через впровадження тем, спрямованих на формування у студентів готовності моделювати виховні системи закладів освіти.

– формування навичок моделювання виховних систем освітніх закладів через застосування інтерактивних методів і форм навчання;

– ефективне управління процесом підготовки студентів до моделювання виховної системи освітнього закладу з боку викладача.

Основним результатом професійної підготовки майбутніх викладачів до побудови виховної системи ми визначаємо позитивну динаміку сформованості системи знань й умінь студентів з моделювання виховних систем закладів освіти.

Отже, процес підготовки майбутніх викладачів до моделювання виховних систем освітніх закладів є певною педагогічною системою, яка включає низку взаємопов'язаних компонентів і лише установка на цілісний, системно організований процес, а не на окремі його функції, дає змогу отримати заплановані результати високої якості [3, с. 3]. Лише усвідомлюючи взаємозв'язок й взаємообумовленість компонентів моделі можна вчасно коригувати подальший процес формування системи знань й умінь про моделювання виховних систем освітнього закладу.

Джерела та література

1. Бартків О. С. Структурно-функційний аналіз виховної системи закладу вищої освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Серія: «Педагогічні науки». 2018.
2. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі. Київ: Науковий світ, 2001. 182 с.
3. Сластенин В. А. Формирование социально активной личности учителя: вопросы методологии и методики. *Формирование социально активной личности учителя*: сб. научн. трудов. Москва: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. С. 3–14.

Аліна Фенюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Тетяна Здіховська – кандидат філологічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КАЗКОТЕРАПІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Освіта в Україні на початку ХХІ ст. зазнала значних реформ. Сучасна освіта – це диференційований підхід до учнів; уміння виявити

й розпізнати інтереси та здібності кожної дитини; задовольнити потребу в розвитку її розумових та психологічних особливостей. Цей процес надзвичайно важкий та довготривалий. Школярі на сьогодні дуже перенавантажені. На їхній розумовий та психічний розвиток впливає чимало негативних факторів. Отже, ми повинні пам'ятати, що крім навчання та виховання, першочергове завдання сучасного педагога – зберегти та зміцнити здоров'я учнів. Тому під час здійснення освітньої діяльності в сучасній школі для ефективного формування ключових компетентностей у молодших школярів доцільно використовувати казкотерапію. Це проста, цікава та ефективна здоров'язберігаюча технологія.

Один із ефективних шляхів у роботі з дітьми початкових класів, на думку педагогів, – застосування методів та прийомів казкотерапії. Для будь-якої терапії, зокрема для терапії за допомогою казки, дуже важливо створити такі умови для психологічної та педагогічної роботи, які б допомагали дитині подолати те, що стримує її розвиток. Казкотерапія дозволяє опанувати позитивними моделями поведінки, знизити негативні емоції, рівень тривожності. Спілкування дітей з казкою допомагає їм впоратися із негативними станами, невпевненістю, лінню, небажанням пізнавати нове.

Роботи Л. Виготського, Д. Ельконіна, дослідження та досвід Е. Берна, позитивна терапія притчами та історіями Н. Пезешкяна, дослідження дитячої субкультури М. Осоріної, ідеї Е. Романової, психотерапевтичні казки та ідеї А. Гнєздилова, досвід О. Захарова стали джерелами концепції казкової терапії. Цьому питанню також приділяли увагу Т. Зінкевич-Євстигнеєва, І. Вачков, Т. Грабовська, М. Еріксон, Д. Кудзілов, Е. Петрова.

Одним із перших в українській педагогічній науці роботу із застосуванням казкових мотивів та образів запровадив В. Сухомлинський. Він приділяв значну увагу використанню казки під час роботи з дітьми.

Визначення «казкотерапія» знаходимо в різних контекстах, тому що казкотерапію використовують і у вихованні, і в освіті, і в розвитку, і в тренінговому впливі, і як інструмент психотерапії. У вузькому розумінні казкотерапія – це процес установаження зв'язків між казковими подіями й поведінкою дитини в реальному житті, процес переносу казкових символів у реальність [2, с. 11–12].

Казки мають вагоме значення у вихованні та розвитку дітей, виконуючи різні функції, серед яких: діагностична (відіграє важливу роль на первинному етапі казкотерапії, дозволяє визначити стан дитини й основну мету для подальшої роботи); прогностична (завдяки цій

функції відкриваються особливості поведінки дитини, бачення нею навколишнього світу, стратегії своєї подальшої поведінки); виховна (допомагає за допомогою простих сюжетів і яскравих, барвистих образів навчити дитину простих істин, виховати в ній якості та властивості особистості, що потрібні їй у певний момент для розв'язання ситуації, що склалася, і знадобляться в подальшому житті); коригувальна (полягає в заміні «небажаної» поведінки на необхідну) [4, с. 12].

Залежно від мети казки поділяють на діагностичні, коригувальні та психотерапевтичні.

Діагностичні казки застосовують на початковому етапі казкотерапії, оскільки дозволяють діагностувати, виявити певні властивості особистості, проблеми, рівень розвитку необхідних знань про навколишню дійсність, життєві цінності тощо.

Коригувальні казки використовують з метою корекції, тобто зміни, розвитку необхідних навичок, умінь, набуття знань, що можуть допомогти дитині надалі. За допомогою коригувальної дії виявляється вплив на поведінку учня, формується позитивний стиль поведінки. Після декількох сеансів казкотерапії дитина набуває впевненості в собі, їй легше впоратися зі своїми труднощами, спілкуватися з оточуючими.

Психотерапевтичні казки можуть застосовуватися як на завершальному етапі казкотерапії, так і на будь-якому іншому. Тобто вони можуть бути використані замість коригувальних або замість діагностичних. Основним їхнім завданням є дія не безпосередньо на образ мислення людини або її поведінку, а на сферу її несвідомого, тобто на її духовну складову. Вони не дають конкретних готових відповідей на запитання, що хвилюють людину, а дозволяють їй самій знайти їх. Особливістю цього виду казок є те, що вони здебільшого використовуються в роботі з дорослими, оскільки в дитини ще бракує знань, щоб самій знайти вихід із ситуації, що склалася, вона потребує допомоги й підтримки з боку дорослих [3, с. 74].

Для кожного віку існують свої казки, а тому цей вид діяльності має майже необмежені можливості. Для казкотерапії добирають казки різні, а саме: народні, авторські, сучасні, психокорекційні, притчі, міфи, легенди, філософські казки та багато інших.

Серед основних прийомів роботи з казкою виокремлюють такі: аналіз казок; розповідання казок; переписування казок; постановка сюжету казок за допомогою ляльок; складання казок [1, с. 37].

Казка – це хороший засіб розвитку творчого мислення, збагачення мови, вона дозволяє збуджувати фантазію, уяву, стимулювати продук-

тивне мислення. Отже, казкотерапія здатна допомогти кожному педагогові, котрий захоче дійсно принести користь підростаючому поколінню.

Джерела та література

1. Деркач О. О. Педагогіка творчості : Арт-терапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця: ВДПУ, 2009. 88 с.
2. Живицька Л. В., Горська О. О. Підготовка майбутніх вчителів до роботи над казкою в початкових класах. *Професійна підготовка вчителів початкових класів в умовах входження України в Європейський освітній простір*: збірник Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дрогобич: Просвіт, 2007. С. 11–18.
3. Зборовська Н. Казки як психотерапія для дорослих і дітей. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 9. С. 71–80.
4. Соловійова Л. Казкотерапія у навчально-виховному процесі. *Початкова освіта*. 2010. № 16 (квітень). С. 12–13.

Наталія Філонова – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Степан Гунько – кандидат педагогічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ПРОФІЛАКТИКИ ЗАЛУЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО ДЕСТРУКТИВНИХ МЕРЕЖЕВИХ ГРУП ТА КВЕСТІВ

Сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком інформаційних технологій, які дають можливість людині навчатися, знайомитися та спілкуватися з друзями, обговорювати різноманітні проблеми, а навіть переноситися в будь-яку частину світу, щоб дізнатися про ту чи іншу культуру. Всесвітня мережа Інтернет стала невід’ємною частиною сучасного життя, вона дає можливість для розвитку особистості, розширення кола її інтересів та покращення знань. Поряд з цим вона несе реальні загрози, особливо для особистості, що формується, які проявляються в залученні підлітків через соціальні мережі до деструктивних груп та квестів.

Соціальна мережа являє собою інтерактивний багато-користувачський веб-сайт, зміст котрого наповнюється самими учасниками ме-

режі. Термін «соціальна мережа» було введено в обіг англійським соціологом Барнсом у 1954 році у збірці робіт «Людські стосунки» [3, с. 3]. Останнім часом значного поширення в соціальних мережах набули деструктивні групи, які залучають підлітків до координованої гри, кінцевим результатом якої є доведення дитини до самогубства. Учасники однієї з перших виявлених кіберполіцією України деструктивних груп називали себе «китами». Варто зауважити, що подібні групи постійно блокуються адміністрацією соціальних мереж за зверненнями правоохоронних органів або їх користувачів [4, с. 18]. Однак, незважаючи на блокування, щоразу з'являються нові смертельні групи та квести, що прийшли вслід за «Синім китом», такі як «Червона сова», «Зелений кіт», «Біжи або помри» «Море китів», «Тихий дім», «Збуди мене в 4:20», «F57», «F58», «НяПока», «Рина», «Кити пливуть наверх», «50 днів до мого...» тощо.

Сутність деструктивних груп та квестів полягає в тому, щоб під виглядом розуміння та переймання проблемами соціальних стосунків підлітка: а) посилити його ізольованість від реального спілкування з оточенням; б) посилити емоційну залежність від кураторів групи; в) маніпулювати поведінкою підлітка [4, 33]. Кінцевою метою діяльності керівників подібних груп є доведення учасника до самогубства. Організатори подають накладення на себе рук як пригоду і учасникам це подобається. На території бувших країн СНД і в Україні зокрема, вперше з'явилися і найактивніше функціонують групи смерті в найпопулярнішій і найбільш відвідуваній соціальній мережі «Вконтакте» (www.vk.com). Кількість користувачів цієї мережі складає близько 239 млн. До блокування цієї мережі, яке було здійснене на основі рішення Верховної Ради України в травні 2017 року про обмеження доступу до користування низкою російських інтернет-ресурсів, у тому числі мережею «ВКонтакте», її регулярно відвідували 67 % інтернет-користувачів України [1, с. 115]. Це обмеження, безперечно, зменшило кількість користувачів цієї мережі, проте з'явилися способи обійти це блокування і на сьогодні аудиторія користувачів мережі «ВКонтакте» все ще є досить чисельною.

Поширення небезпечних мережевих груп та квестів обумовлене наявністю проблем, які є не лише в підлітків, а й у суспільстві в цілому, насамперед у ставленні дорослих до підлітків. Нерозуміння, неувага до життя, байдужість до проблем підлітка, накопичуючись, призводять до формування закритості особистості, відчуття непотрібності та самотності. Одним з шляхів виходу з такої ситуації є втеча від реальності,

що у сучасному світі спростилася завдяки створенню віртуального світу, віртуального спілкування та віртуального життя, в якому і смерть здається віртуальною [4, с. 13]. Таким чином, конструюється новий тип соціального індивіда – Homo virtualis – людини, орієнтованої на віртуальність, творця, носія, споживача віртуальної культури [3, с. 5].

Підліткам притаманні підвищена чутливість, імпульсивність у прийнятті рішень, вразливість та слабкість критичних здібностей. У них переважає домінування емоції, інтересу, що і є пусковим механізмом підліткових девіацій, таких як вживання алкоголю чи наркотиків, початок ранніх статевих стосунків, або ж реєстрація в небезпечній для життя групі чи квесті [4, с. 18].

Саме труднощі, які виникають у підлітка під час реального спілкування з батьками чи однолітками, спонукають його до все тривалішого спілкування в соціальних мережах. Тому для соціального працівника предметом особливої уваги мають стати «відторгнуті» та «ізолювані» діти. Однак, це не ті підлітки, які проявляють яскраву асоціальну поведінку, а ті, які виглядають пасивними, замкнутими та тихими, адже саме дана категорія дітей зазнає високого ризику мережевої залежності та суїцидальної поведінки [4, с. 27]. До залучення підлітка до деструктивних мережевих груп та квестів часто призводить байдуже чи формальне ставлення до нього з боку його найближчого оточення.

Для надання своєчасної допомоги підлітку, який перебуває в складних життєвих обставинах і пробує розв'язати свої проблеми шляхом вступу до мережевої деструктивної групи соціальний працівник повинен чітко розрізняти поведінкові ознаки особистості, яка перебуває в такій групі. За висновками сучасних науковців такими ознаками є:

1) пригнічений настрій, поганий апетит та невиспаність (одним із завдань, які ставлять перед учасниками адміністратори цих груп є відсутність сну в проміжку між 4 і 5 годинами ранку);

2) наляканий, стурбований вигляд та пошкодження шкірних покривів;

3) підліток малює метеликів, китів або єдинорогів, на стінах кімнати з'являються цифри – зворотній відлік від 50 до меншого;

4) підліток не пояснює, куди витрачає кишенькові гроші (за участь в більшості деструктивних груп учасники сплачують певні внески);

5) наявність відео або малюнків з китами на особистих сторінках у соціальних мережах [4, с. 72].

Першочерговою умовою профілактики залучення дітей до деструктивних мережевих груп та квестів є ретельне психолого-педагогічне

виявлення підлітків, особистісні риси котрих створюють підвищений ризик вступу до подібних груп, індивідуальна робота з даною категорією, розробка системи профілактичних заходів та широка просвітницька робота з їх сім'ями.

Обов'язковими заходами з профілактичної роботи щодо вступу підлітків до деструктивних груп та квестів є:

1. Психологічна просвіта педагогів, батьків та вчителів, що включає:

- проведення семінарів-тренінгів серед педагогічного персоналу з метою роз'яснення основних причин вступу до подібних груп, ознак суїцидальної поведінки та оволодіння практичними методами формування цінності життя в підлітків;

- створення інформаційного куточка з методичною літературою стосовно проблеми вступу підлітків до деструктивних груп та квестів, інформацією про адреси і режими роботи психологічних центрів допомоги, спеціалізованих лікарень, інших фахівців. Підліток не завжди готовий очно розповісти про свої проблеми, тому обов'язково потрібно включити інформацію про телефони довіри [4, 66];

- проведення серед батьків та педагогів психолого-педагогічних семінарів, майстер-класів та консилиумів на теми, що стосуються емоційних розладів у дітей та підлітків, факторів впливу на суїцидальну поведінку тощо;

- проведення тренінгового навчання та просвіти батьків щодо виявлення ознак вступу до деструктивних груп та квестів серед підлітків та оволодіння навичками довірливого спілкування з ними;

- вивчення психологічного клімату в учнівських колективах, виявлення соціального статусу учнів: лідерів чи відторгнутих;

- проведення індивідуальних консультацій як з педагогами, так і з батьками підлітків із групи суїцидального ризику [4, 32];

- проведення серед учнів бесід про цінність особистості й сенс життя;

- проведення тренінгових занять щодо навчання підлітків технікам керування емоціями, зняття м'язового й емоційного напруження, розвиток позитивної самооцінки та цінності особистості тощо.

2. Створення в навчальному закладі та сім'ї позитивного психологічного клімату:

- залучення підлітків до різноманітних культурно-виховних заходів, громадської діяльності (спортивні змагання, клуби, товариства тощо), що сприятимуть формуванню позитивних почуттів, духовності як учнів, так і педагогів [1, 94];

• покращення взаємостосунків у сім'ї за допомогою заходів з покращення міжособистісного спілкування між членами родини, підвищення самооцінки, самоповаги підлітка.

Усі перераховані вище заходи мають призвести до підвищення самооцінки підлітком свого життя до такої міри, коли думки про вступ до подібних деструктивних груп та квестів, а тим більше суїцидальні дії, втрачають будь-який сенс.

Профілактика залучення дітей до подібних груп буде ефективною при дотриманні таких умов:

1) організація психолого-педагогічної роботи в навчальному закладі, що спрямована на надання допомоги підліткам в усвідомленні і розумінні ними власного життя як головної цінності;

2) надання підліткам системної соціально-педагогічної та психологічної підтримки;

3) організація роботи, котра буде спрямована на підвищення компетентності педагогів, батьків та спеціалістів соціальних служб [3, с. 4].

Соціальна робота з профілактики вступу підлітків до деструктивних груп та квестів вимагає комплексного підходу, головним превентивним заходом якого є переконання учнів в тому, що їхнє життя цінне для інших і при будь-яких обставинах близьке оточення зрозуміє їх.

Джерела та література

1. Безпека дітей в Інтернеті: попередження, освіта, взаємодія: Матеріали обласної науково-методичної Інтернет-конференції. Кіровоград, 2014. 184 с.
2. Войтко В. Характерні особливості суїциду та суїцидальної поведінки: [навчально-методичний посібник]. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 44 с.
3. Городецька О. Вплив соціальних мереж на розвиток та соціалізацію особистості URL: <http://www.wisely.info/?p=62>
4. Небезпечні квести для дітей: профілактика залучення / методичні рекомендації. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2017. 76 с.

*Оксана Хвень – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Леся Мартіросян*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОСМИСЛЕННЯ ПОНЯТТЯ «ГЕНДЕР»

У сучасному світі відбувається глобальний процес перебудови традиційної системи взаємовідносин між статями і гендерної стратифікації.

Відносини між чоловіками і жінками у всіх сферах суспільного і особистісного життя стають більш демократичними, рівноправними і часто характеризується певною відмежованістю від прийнятих й усталених суспільством стереотипів. Така ситуація спричиняє виникнення безлічі соціальних і психологічних проблем та конфліктів пов'язаних з формуванням та розвитком статево-рольових відносин між чоловіками і жінками. У науковому середовищі актуалізуються дослідження, в яких основним інструментом виступає гендер.

Теоретико-методологічні основи гендерних досліджень були закладені в роботах західних дослідників: П. Бергера, Т. Лукмана, Т. Парсонса, Р. Бейлза, Г. Гарфінкеля, І. Гоффмана, Д. Зіммермана, В. Уеста, Л. Колберга, Дж. Лорбер, С. Фаррелл, З. Фройда [2, с. 7].

В українській науковій традиції гендер стає предметом дослідження цілої когорти сучасних учених, серед яких відзначимо Е. Азарова, Н. Грицяк, Л. Заграй, Р. Коннелла, Т. Марценюк, Т. Мельника, А. Панченко, О. Пишуліну, В. Сліпчук, Н. Чухим та ін. [8].

Терміни «гендер», «гендерні дослідження», «гендерне виховання», «гендерні відносини» мають англо-американське походження. Гносеологія поняття «гендер» пов'язана з грецьким «*генос*» – походження, що відповідає українському поняттю «*рід*», і позначає форму спільності людей.

Н. Абубікірова вважає, що «гендер» означає деяке соціальне відношення, а не біологічну стать [1, с. 124]. На її думку, поняття гендер в західній соціології використовується як інструмент дослідження відмінностей між чоловіками і жінками. Сам термін «гендер» був введений у науковий обіг американським психоаналітиком Р. Столлером. У 1968 році вийшла друком його праця «Стать і гендер: про розвиток мужності та жіночності». Розмежувала поняття «біологічна стать» (*sex*) та «стать соціальна» (*gender*) англійський соціолог, феміністка і письменниця Анна Оуклей (Oukley) [5, с. 18].

Американська дослідниця Ш. Берн, дала визначення цих понять. Згідно з її поглядами, біологічна стать – це сукупність анатомічних та фізіологічних особливостей людини, тоді як гендер – соціально-біологічна характеристика, за допомогою якої люди розрізняють поняття «жіночність» (*femininity*) та «мужність» (*masculinity*) [3, с. 26–27].

Дослідження проблем гендеру були започатковані в різних теоріях присвячених проблемам соціалізації особистості, поширених у США та країнах Західної Європи. У процесі соціального розвитку відбувається засвоєння культурних зразків взаємовідносин чоловіків та жінок як соціальних істот, стереотипів статево-рольової поведінки властивих

особистості, сім'ї, нації, релігії, епосу. На їх основі у людини формується уявлення про її місце в світі як особистості, накопичується соціальний досвід, необхідний для майбутнього життя. Такий вид соціального розвитку С. Хрісанова назвала «гендерною соціалізацією» [9, с. 25].

Важливим компонентом гендерної соціалізації особистості є гендерне виховання – цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей [4].

На думку В. Кравця, у сферу гендерного виховання входять не лише такі специфічні відносини між представниками чоловічої і жіночої статі, як подружні, але й будь-які інші: в суспільному житті, праці, відпочинку тощо [6].

У суспільних науках існує декілька теорій, які пояснюють диференціацію гендерних ролей та причини їх виникнення. Один із підходів розглядає гендер через відмінності гендерних ролей. Основна їх ідея полягає в тому, що бути чоловіком або жінкою означає виконувати головну роль, характерну для певної статі, – так звана статева роль, котра засвоїлася в процесі соціалізації. Відповідно до цього контексту існує тільки дві ролі – чоловіча та жіноча.

Другий підхід пов'язаний з теорією соціального конструювання. В межах цього підходу під поняттям гендер розуміють організовану модель соціальних відносин між жінками і чоловіками, яка не лише характеризує їх відносини в сім'ї, але й визначає їх соціальні відносини в основних інститутах суспільства.

Ідея соціального конструювання є однією із провідних в теоріях гендерних ролей. Вона тісно пов'язана з феміністськими традиціями та результатами соціально-антропологічних досліджень традиційних суспільств. Маргарет Мід (M. Mead) в своїй праці «Стать і темперамент» повністю спростувала уявлення про те, що чоловіки та жінки від «природи» створені для певних ролей. Положення про те, що відносини між статями соціально-сконструйовані, базується на запереченні біологічного детермінізму. Не існує ні жіночої, ні чоловічої суті: біологія – це не доля ні для чоловіка, ні для жінки. Все чоловіче і жіноче, молоде та старе створене в різних контекстах, має різне обличчя і наповнене різним змістом досвіду та суті [7, с. 187–192].

Гендерний підхід сформувався як критика уяви про суть класичних стосунків між статями. В його межах статус статі перестає бути сталим. Гендерні відносини розглядаються як соціально організовані відносини

влади та нерівності. Саме в межах гендерного підходу був сформований визначений предмет гендерних досліджень – це гендерні відносини, відмінність та подібність статей, гендерна історія, репрезентація гендера в культурі. Основними об'єктами вивчення є проблеми жінок та чоловіків, статі та гендера, гендерна ідентичність.

Таким чином, статеві відмінності використовуються суспільством як основа для диференціації соціальних ролей, але суть цих ролей не є біологічно обумовленою. У сучасному суспільстві гендерні ролі формуються на основі культурних та соціальних особливостей суспільного життя.

Джерела та література

1. Абубикирова Н. И. Что такое гендер? *Общественные науки и современность*. 1996. № 6. С. 123–125.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. Москва: Медиум, 1995. 322 с.
3. Берн Шон. Гендерная психология. Санкт-Петербург: пройм-ЕВРОЗНАК, 2004. 320 с.
4. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: дис. ... кандидата пед. наук. Тернопіль, 2005. 272 с.
5. Котова, Олійник С., Стельмах Б., Ярош О. Гендерна абетка для українських медіа: посібник. Луцьк: Волинська мистецька агенція «Терен», 2013. 50 с.
6. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: навчальний посібник. Тернопіль: Джура, 2003. 415 с.
7. Лорбер Дж. Фаррелл С. Принципы гендерного конструирования. *Хрестоматия феминистских текстов*. Переводы / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. Санкт-Петербург: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2000. С 187–192.
8. Палагнюк М. М. Гендерна проблематика сучасності: виклики сучасності. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2015. № 60 С. 73–82. URL: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/gvzdia_60_73-83.pdf
9. Хрисанова С. Словарь гендерных терминов. Харків: 2002. 99 с.

*Ірина Хрупчик – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Оксана Бартків*

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ КОНФЛІКТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У контексті пріоритетних проблем функціонування сучасного закладу загальної середньої освіти чільне місце займають питання

міжособистісних конфліктів, які набувають окремого науково-практичного статусу, зокрема тоді, коли йдеться про виникнення конфліктів серед учнів початкової школи.

Важливо відмітити, що саме молодший шкільний вік – особливий період у соціалізації дитини, що визначається її новим соціальним статусом. Саме вступ дитини до школи викликає в її житті особливі труднощі, які за несприятливих обставин можуть призвести до конфліктних станів між дитиною і дорослими, дитиною і педагогом та між самими дітьми [1]. Тому важливою є ефективна соціально-педагогічна робота з виявлення рівня конфліктності молодших школярів та попередження міжособистісних конфліктів у середовищі учнів початкової школи.

У ході експериментальної роботи ми прагнули з'ясувати реальний стан конфліктності в дитячому середовищі, визначити її основні причини.

Так, насамперед, ми визначили, як розуміють молодші школярі поняття конфлікту, конфліктної взаємодії; та що, на їхню думку, найбільше впливає на виникнення конфліктних ситуацій і конфліктів; чи достатньо цій проблемі приділяється увага в школі, вдома; як часто діти задумуються над цією проблемою, чи обговорюють її зі своїми рідними, друзями, батьками.

На запитання запропонованої відкритої анкети «Що таке конфлікт?» молодші школярі відповіли наступним чином: 14 (16,8 %) «сварки, 24 (28,9 %) образи», 21 (25,3 %) «протистояння, боротьба», 12 (14,5 %) «непорозуміння», 12 (14,5 %) «війна, агресія» і т.п. (Рис. 1).

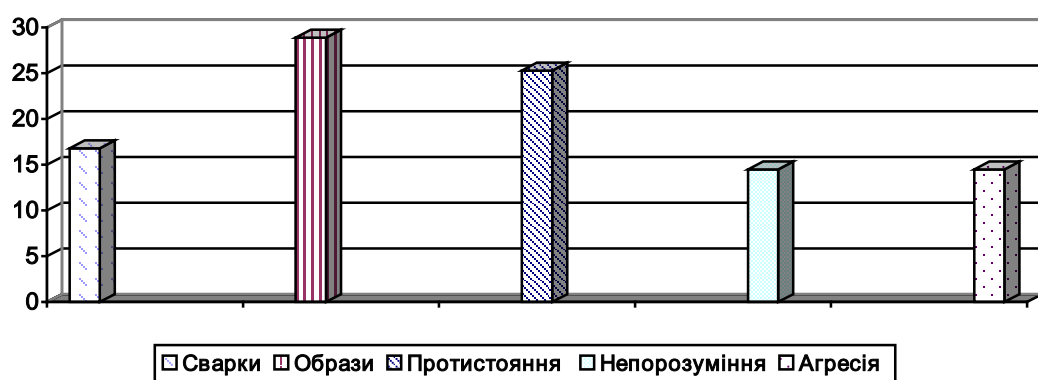


Рис. 1. Розуміння респондентами поняття конфлікту

Отже, як свідчить аналіз рис. 1, чіткого розуміння сутності конфлікту учні не мають. Для них конфлікт це і погроза, і агресія, і непорозуміння та ін. Проте, хоча можемо відмітити, що 14,5 % учнів чітко назвали конфлікт протистоянням й боротьбою.

На запитання «Чи виникали в тебе конфлікти з оточуючими?» всі респонденти дали ствердну відповідь, причому більше половини з них відповіли – «неодноразово». Отже, аналіз відповідей свідчить про нерозуміння школярами сутності поняття конфлікту. Чимало опитаних (47 %) відповіли, що ніколи не задумувались над цим питанням або ж це просто їх не хвилює.

Відповідаючи на наступне запитання: «Конфлікт – це погано, чи добре?», переважна більшість молодших школярів (83 %) помилково вважають конфлікт негативним явищем і не зуміли назвати жодного аспекту позитиву в конфліктній взаємодії.

Наступним запитанням було «Що, на твою думку, найбільше впливає на виникнення конфліктів між людьми?». Відповіді розподілилися наступним чином: матеріальне забезпечення – 24 (28,9 %), характер людини – 47 (56,6 %), бажання бути першим – 12 (14,5 %) (рис. 2.).

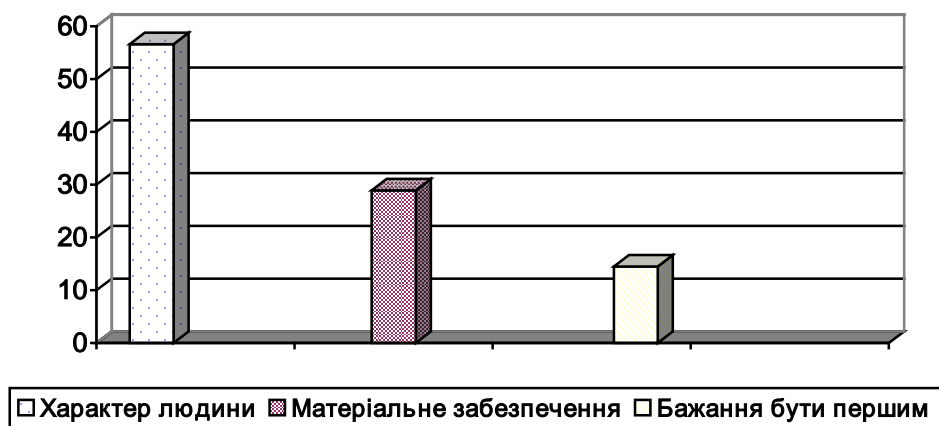


Рис. 2. Розподіл відповідей респондентів щодо чинників виникнення конфліктів

Аналіз відповідей молодших школярів (рис. 2) свідчить про належне розуміння ними головних причин/чинників виникнення міжособистісних конфліктів, не називаючи їх відповідно: матеріальними, соціально-рольовими, психологічними тощо. Хвилює також нас, як майбутніх соціальних педагогів/працівників, і той факт, що серед відповідей молодших школярів на це запитання, не було жодної, яка б акцентувала увагу на духовних, ціннісних розбіжностях людей, як однієї з причин виникнення конфліктів між ними, що свідчить про недостатньо глибоке розуміння молодшими школярами самої сутності цього явища.

Аналіз відповідей молодших школярів на запитання «Хто допомагає вирішувати конфлікти?» дав змогу визначити суб'єктів форму-

вання елементів конфліктологічної культури у молодших школярів: 28 (33,3 %) – батьки; 15 (18,1 %) – дідусь, бабуся, брат, сестра; 30 (36,1 %) опитаних відзначили вчителів як суб'єктів розвитку їхньої культури міжособистісного спілкування і відповідно безконфліктної взаємодії, 10 (12,1 %) – виховні заходи в класі (рис 3.)

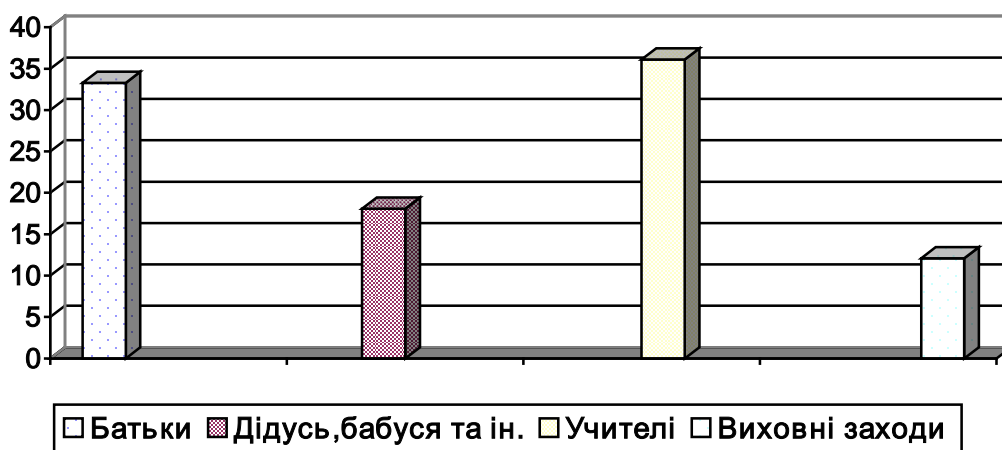


Рис.3. Розподіл відповідей респондентів щодо суб'єктів формування основ конфліктологічної культури

Отже, на формування конфліктологічної культури, за результатами опитування (рис. 3), найбільше впливають вчителі та батьки. Очевидним є також вплив оточення, друзів і ровесників на особистісне становлення молодших школярів. Так, 67 % опитаних відповіли, що найчастіше спілкуються з друзями, 18 % – з однокласниками, 11 % – з ровесниками.

Цікавила нас також відповідь на питання про місце і роль учителів в цілому та соціального педагога зокрема, у формуванні навичок культури безконфліктної взаємодії молодших школярів. Так, 26 (31,3 %) респондентів важливу роль відводять соціальному педагогу у формуванні основ конфліктологічної культури, 23 (27,7 %) – вбачають у вчителеві поради, наставника; 19 (22,9 %) – друга; 7 (8,4 %) – не довіряють педагогам; решта 8 (9,3 %) учнів – відмовились відповідати на поставлене запитання.

Критичною є ситуація щодо діяльності соціального педагога в сучасній школі. Переважна більшість учнів – 30 (36,1 %) – не знають зміст діяльності останнього в сільській школі і не розуміють його призначення. Інша частина респондентів – 17 (20,55 %) знають, що в школі повинен бути практичний психолог та соціальний педагог («як і за кордоном»), які мають допомагати «вирішувати учням всі проблеми, знімати стреси, вчити жити».

Таким чином, результати проведеного дослідження свідчать про необхідність активізації соціально-педагогічної роботи з попередження міжособистісних конфліктів серед молодших школярів, формування основ культури міжособистісного спілкування та елементів культури творчої безконфліктної взаємодії.

Джерела та література

1. Хрупчик І., Бартків О. Особливості попередження міжособистісних конфліктів в молодшому шкільному віці. *Матеріали II Всеукраїнського круглого столу «Педагогічний дискурс»* (Луцьк, грудень 2017 р.). Луцьк: Вежа-друк, 2017. 172 с.

Зоряна Циганюк – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент **Оксана Бартків**

ПРОГРАМА ПІДТРИМКИ СІМ'Ї У ВИХОВАННІ АУТИЧНОЇ ДИТИНИ

Соціальна значущість проблеми дитячого аутизму на сьогодні дуже актуалізується. Дослідники питань аутизму (К. Гілберт, Т. Пітерс, Л. Шипіцина та ін.) вказують на значний розрив між теоретичними знаннями про аутизм та практичними можливостями соціально-педагогічної допомоги родинам з дитиною з аутизмом. Незначна увага дослідниками приділяється соціально-педагогічній роботі з сім'єю, як виховує дитину з аутизмом.

Соціально-педагогічну роботу з дітьми з аутизмом нами розглянуто як вид соціально-педагогічної діяльності, спрямований на допомогу такій дитині у розвитку комунікативних навичок, навичок взаємодії з соціумом, з метою подальшої її соціалізації та інтеграції в суспільство [2].

З метою ефективною соціально-педагогічної реабілітації дітей з аутизмом та з метою підвищення педагогічної культури батьків у вихованні такої дитини, нами була розроблена Програма підтримки сім'ї у вихованні аутичної дитини, яка передбачає 20 занять тривалістю 80 хвилин (табл.1).

Програма підтримки сім'ї у вихованні аутичної дитини

№ з/п	Вид роботи	Термін виконання
1.	Міні-лекція для батьків «Що таке розлади аутичного спектра? Як їх виявити». Ознайомлення з опитувальником «Наявності ознак загальних розладів розвитку дитини»	Вересень 2017 р.
2.	Тест-опитувальник батьківського ставлення (А. Варга, В. Столін). Бесіда на тему «Як гратися з дитиною вдома».	Вересень 2017 р.
3.	Бесіда на тему: «Правила спілкування з дітьми з аутизмом»	Вересень 2017 р.
4.	Бесіда щодо видів ставлення до дитини з аутичним розладом та стилю виховання у сім'ї	Вересень 2017 р.
5.	Опитувальник на визначення різних аспектів життя родини дитини з аутизмом	Жовтень 2017 р.
6.	Міні-лекція «Розвиток комунікативної активності дитини у сім'ї»	Жовтень 2017 р.
7.	Круглий стіл на тему «Специфіка виховання дитини з розладами аутичного спектру у сім'ї»	Листопад 2017 р.
8.	Тренінгові вправи на тему «Емоційне виховання аутичної дитини у сім'ї»	Листопад 2017 р.
9.	Семінар для батьків на тему «Соціальна адаптація дитини в центрі соціальної реабілітації»	Грудень 2017 р.
10.	Новорічне свято батьків і дитини в центрі соціальної реабілітації	Грудень 2017 р.
11.	Бесіда-обговорення «Особливості організації сімейного дозвілля з дитиною»	Січень 2018 р.
12.	Семінар-дискусія «Соціальна взаємодія дитини з однолітками: проблеми та шляхи їх вирішення»	Січень 2018 р.
13.	Бесіда на тему «Особливості казко терапії дітей з аутизмом». Культпохід у кіно.	Лютий 2018 р.
14.	Тренінгові вправи на тему «Розвиток сенсорної сфери дитини»	Лютий 2018 р.
15.	Музикотерапія у вихованні дитини. Свято для мам « Усе для мами» з участю батьків	Березень 2018 р.
16.	Круглий стіл «Особливості поведінки та гри дитини»	Березень 2018 р.
17.	Зустріч батьків з психологом на тему «Розвиток уваги та уяви дітей з розладами аутичного спектру»	Квітень 2018 р.
18.	Спортивне свято «Тато,мама,я – спортивна сім'я»	Квітень 2018 р.
19.	Спільне проведення дозвілля. Прогулянка батьків, соціального педагога та дітей до річки	Травень 2018 р.
20.	Підсумкове заняття. Обговорення повторних результатів опитувальника «Наявності ознак загальних розладів розвитку дитини»	Травень 2018 р.

Програма передбачає формування педагогічної культури батьків з виховання, розвитку, навчання, соціалізації та реабілітації дитини з розладами аутичного спектра.

Організуюючи підтримку сім'ї, соціальний педагог/працівник має дотримуватися таких вимог до подання інформації: батьки мають право володіти усією інформацією, що стосується їхньої дитини, і обов'язком фахівців є надавати таку інформацію; інформація повинна подаватися батькам зрозумілою мовою у доступній формі; завданням фахівців є не просто дати інформацію, але бути готовими роз'яснити її, дати відповіді на запитання, при потребі ще раз повернутися до певної теми на запит батьків; інформація повинна подаватися у коректній, етично-відповідній формі і не повинна носити знецінюючий чи принижуючий гідність дитини характер; фахівці повинні усвідомлювати, що інформація не може бути засвоєна відразу, а тому мають бути готові її повторювати, а також використовувати різні формати її подання – під час індивідуальної розмови в усній формі, письмовій (заключення, рекомендації), книжки, відеоматеріали, групові лекції/семінари, Інтернет-ресурси і т.п.; інформація повинна бути достовірною і відповідати науково доведеним фактам. У випадку невідомості, сумніву чи недослідженості певного питання важливо повідомити батьків про це; фахівці повинні усвідомлювати, що представлення неповносправності дитини, прогнозу є складним завданням, яке може викликати у батьків сильні почуття та суттєво вплинути на досвід сім'ї, а тому фахівці потребують спеціальної підготовки, знань та навиків, щоб ефективно реалізовувати це завдання; фахівці повинні також усвідомлювати, що батьки сприймають інформацію дещо іншим, «емоційним» каналом зв'язку, а тому бути чутливими до того, що ті ж факти, які ними можуть сприйматися у один спосіб, батьками можуть сприйматися зовсім по-іншому. Тому фахівцям важливо бути особливо тактовними в процесі представлення інформації, намагатися не просто подавати інформацію, але й бути чутливими до того, як вона сприймається. Спосіб, у який батькам подається інформація про обмеження їхньої дитини, є дуже важливим у визначенні їхнього досвіду, він може відіграти позитивну роль і сприяти позитивній динаміці процесу адаптації.

Працюючи з аутичними дітьми, педагоги та батьки спільними зусиллями можуть розвивати їхню увагу, навчити різним способам спілкування з однолітками, а значить – адаптувати дитину до навколишнього світу. Тому програма підтримки сім'ї передбачає вико-

ристання різних форм та методів роботи з сім'єю з метою формування у батьків умінь і навичок адаптації дитини до навколишнього світу.

У ході реалізації програми можуть застосовуватися нетипові методики, методи і прийоми розвивальної роботи: такі як психодрама, завдяки якій у батьків формуються уміння розвивати у дитини можливість матеріалізувати власні страхи в виробах, малюнках, образах і позбутися від них; казкотерапія – метою якої є дати позбутися дитині страхів та формування навичок бажаної поведінки через розповіді та програвання соціальних історій; музикотерапія, яка розвиває комунікацію за допомогою музичних засобів, як більш доступних сприйняттю такої дитини [1, с. 23].

Таким чином, лише комплексна, цілеспрямована взаємодія батьків і фахівців центрів соціальної реабілітації сприятиме ефективній соціально-педагогічній реабілітації дитини з розладами аутичного спектра. Розроблена нами програма підтримки сім'ї у вихованні дитини забезпечить підвищення рівня обізнаності батьків щодо виховання, розвитку, корекції та реабілітації аутичної дитини.

Джерела та література

1. Скробкіна О. В. Проблеми соціальної адаптації дітей з синдромом дитячого аутизму. *Аутизм і порушення розвитку*. 2009. № 2. С. 21–27.
2. Циганюк З., Бартків О. Сутність соціально-педагогічної роботи з дітьми з аутичними розладами». *Матеріали II Всеукраїнського круглого столу «Педагогічний дискурс»* (Луцьк, грудень 2017 р.). Луцьк: Вежа-друк, 2017. 172 с. С. 164–168.

Вікторія Чурик – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент **Леся Мартіросян**

СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Характеризуючи сучасну освіту, неможливо уникнути поняття соціалізації особистості. Проблема активного входження особистості у суспільство була предметом досліджень ще філософів античності. З розвитком суспільства вона не втратила своєї актуальності, навпаки, стала більш різноплановою, набула глибшого змісту.

В педагогічній науці накопичена низка досліджень, присвячених вивченню проблеми становлення соціальної зрілості особистості на різних вікових етапах (К. Абульханова-Славська, В. Мухіна, В. Петровський, Д. Фельдштейн, Е. Еріксон). Наголошується, що молодший шкільний вік є сензитивним для виникнення і становлення таких новотворень, як формування «образу Я», «Я-концепції» (Р. Берні, І. Кон); виникнення «універсальної цінності» (Н. Нєпомняца); поява мислення рефлексії, «відкриття Я» (В. Давидов, Г. Цукерман). Для дітей 7-8 років характерна поява в самосвідомості цілей і перспектив життя (Е. Еріксон); становлення соціальної зрілості (А. Гудзовська); оволодіння соціальним досвідом (Н. Голованова); виникнення суспільних мотивів (Я. Коломінський) тощо.

На основі аналізу численних наукових праць можемо констатувати, що соціалізація – це присвоєння та активне відтворення дитиною соціального досвіду, перетворення його на власні цінності, установки, орієнтації з критичною оцінкою та творчою інтерпретацією ідей, що нав'язуються, результатом чого є формування індивідуальної варіації історично визначеного типу особистості.

Складовими соціалізації дитини є:

- 1) гомінізація як прилучення дитини до роду;
- 2) соціальна адаптація як стандартизація мови, жестів, сприймання морально-психологічних стереотипів, формування «соціального характеру», засвоєння загальних цінностей, значень, символів;
- 3) енкультурація як засвоєння культурної спадщини, збагачення духовного світу особистості;
- 4) інтеграція особистості [5].

Встановлено, що основними чинниками соціалізації дитини є:

а) суб'єктивні – психологічні особливості підростаючої особистості, що виражаються під час її соціальної діяльності (праці, спілкування, пізнання, гри та навчання) у відповідних інститутах соціалізації (в сім'ї, школі, групі однолітків);

б) об'єктивні – умови соціалізації в масштабах всього людського суспільства – мегачинники, держави – макрочинники, великих груп, до яких безпосередньо чи опосередковано належить дитина, – мезочинники та сім'ї і близького оточення – мікрочинники [4].

Соціалізація дитини передбачає набуття нею досвіду співжиття в суспільстві з іншими людьми. Процес формування особистості невід'ємний від соціального середовища, в якому вона живе і діє. Функції соціалізації пов'язані з її роллю в відтворенні суб'єкта соціально-

історичного процесу, в забезпечені наступності культури і цивілізації, в підтримці безконфліктного існування суспільства як інтегрованої системи. Сутність соціалізації полягає в тому, що в її процесі людина формується як член того соціуму, до якого належить.

Як зазначають учені, процес соціалізації відбувається під час взаємодії дитини з соціальними інститутами у процесі набуття знань та досвіду соціально схвалюваної поведінки. У процесі соціалізації дитина оволодіває уміннями й навичками практичної й теоретичної діяльності: перетворення наявних відносин у якості особистості, засвоює досвід суспільного життя і суспільних відносин, адже дитина вчиться жити з іншими дітьми, дорослими в колективі, в соціумі, ефективно взаємодіяти з іншими. На думку вчених, соціалізація – це поступове набуття дитиною соціального досвіду спілкування і діяльності, це процес розвитку самосвідомості, саморегуляції, самовираження, становлення активної життєвої позиції у процесі життєдіяльності та життєтворчості дитини [3].

У період молодшого шкільного віку дитина набуває значного обсягу знань, умінь та навичок, збагачує досвід своєї соціальної поведінки. У неї з'являються перші стійкі ціннісні орієнтації. Відбувається бурхливий розвиток почуттів: моральних, інтелектуальних, етичних. Початок навчання – це початок корінної зміни соціальної ситуації розвитку дитини. Вік дитини сім років, як стверджує Лідія Орбан-Лембрик, дуже важливим у житті особистості. Вона стає суспільним суб'єктом і виконує тепер соціально-значимі обов'язки, за які отримає суспільну оцінку. Вся система суспільних відношень дитини змінюється і здебільшого визначається тепер тим, наскільки успішно вона справляється з вимогами суспільства. Учні молодшого шкільного віку вступають у новий тип відношень з оточуючими людьми. Діти засвоюють соціальні норми, майже втрачають беззастережну орієнтацію на дорослих і зближується зі своїми ровесниками [1, с. 157].

Дитина набуває знань і навичок, необхідних для соціальної взаємодії та соціальних контактів індивідів. Вона входить в світ знань, загальнолюдських цінностей, оволодіває різноманітними способами діяльності, навчається спілкуватися з іншими людьми, відкриває світ власного «Я», навчається керувати ним. Становлення особистості як повноправного, самостійного і творчого суб'єкта суспільного життя є педагогічною метою безпосередньо соціалізації.

Головна особливість молодшого шкільного віку – зміна соціальної позиції дитини. Вона приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного і класного колективу, змінюються її відносини з дорослими. Це розширює і поглиблює систему її відносин з навколишньою дійсністю, посилює значущість спонтанних соціалізаційних процесів для її особистісного розвитку [2].

Таким чином, соціалізація є процесом, який передбачає як засвоєння дитиною соціального досвіду в процесі входження в соціум, систему соціальних зв'язків, так і процес відтворення цих зв'язків за рахунок активної діяльності дитини. Під час взаємодії з оточуючими відбувається соціалізація дитини, засвоєння нею відповідної системи цінностей, норм. Отже, щоб ввести дитину в складний світ людських взаємин необхідна допомога дорослого.

Джерела та література

1. Вікова і педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-е вид., доповн. Київ: Каравела, 2009. 400 с.
2. Голованова Н. Соціалізація младших школьників: педагогическая реальность и забота воспитателя. *Воспитание школьников*. 2003. № 4. С. 2–4.
3. Курята Ю. В. Соціально-психологічний зміст процесу соціалізації в сучасних умовах. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / За ред. Максименка С. Д. Київ: 2004, т. VI. Вип. 4. С. 164–169.
4. Феноменологія морального розвитку особистості : детермінація, механізми, генезис: монографія / під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. Рівне: Вол. обереги, 2009. 368 с.
5. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі: методичні рекомендації. Київ: Ніка-Центр, 2004. 124 с.

*Юлія Шоломіцька – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент Вікторія Петрук*

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ЖІНКАМИ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї

Проблема насильства щодо жінки є надзвичайно актуальною в Україні і це зумовлює гостру потребу її вирішення на рівні теорії та

практики соціальної роботи. Домашнього насилля зазнають жінки всіх вікових та соціально-економічних груп.

Статистичні дані в Україні, складені на основі опитувань жінок і чоловіків, відомостей з судових баз даних і з поліцейських звітів, демонструють, що жінки є жертвами агресії в 90–96 % випадків домашнього насильства.

За визначенням Закону України «Про попередження насильства в сім'ї» насильство в сім'ї – це «будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї по відношенню до іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і наносять йому моральну шкоду, його фізичному чи психічному здоров'ю».

З'явився чіткий законодавчий механізм, здатний зупинити домашнє насильство. В Україні вперше ввели кримінальну відповідальність за домашнє насильство. Це підтверджує прийнятий 6 грудня 2017 року Закон «Про внесення змін до кримінального та Кримінально-процесуального кодексів України з метою реалізації положень Конвенції Ради Європи про запобігання насильству над жінками та домашнього насильства і боротьбу з цими явищами» та Закон «Про запобігання та протидію домашньому насильству».

Сімейне насилля це – форма деструктивної соціальної взаємодії в сім'ї, що відображає її загальне неблагополуччя і порушення в ціннісно-нормативній сфері індивідів.

Жінки набагато частіше, ніж чоловіки, стають жертвами економічного, психологічного, фізичного і особливо сексуального насильства.

Фізичне насильство – це навмисне нанесення побоїв, тілесних ушкоджень одного члена сім'ї іншому, яке може призвести чи призвело до порушення нормального стану фізичного чи психічного здоров'я або навіть до смерті постраждалого, а також до приниження його честі та гідності.

Психологічне насильство – це насильство, пов'язане з тиском одного члена сім'ї на психіку іншого через навмисні словесні образи або погрози, переслідування, залякування, які доводять постраждалого до стану емоційної невпевненості, втрати здатності захистити себе і можуть заподіяти або заподіяли шкоду психічному здоров'ю.

Економічне насильство – це навмисні дії одного члена сім'ї щодо іншого, спрямовані на те, щоб позбавити постраждалого житла, їжі,

одягу та іншого майна чи коштів, на які він має законне право. Такі дії можуть заподіяти шкоду фізичному чи психічному здоров'ю або навіть призвести до смерті постраждалого.

Сексуальне насильство – протиправне посягання одного члена сім'ї на статеву недоторканість іншого члена сім'ї, а також дії сексуального характеру по відношенню до неповнолітніх.

Причини, за якими для жінки бути жертвою – це звичний спосіб взаємодії з чоловіками:

- 1) насильство – це щось повсякденне в світогляді жінки;
- 2) в дитинстві жінка пережила багато страждань та зазнавала подібного відношення до себе з боку батьків/опікунів;
- 3) небажання брати відповідальність за своє життя, завжди може зайняти позицію жертви обставин;
- 4) отримання вигоди, адже жаліючись на своє життя, можна розраховувати на порцію уваги і підтримки оточуючих;
- 5) чоловік компенсує свої прояви гніву подарунками або турботою.

Можна виділити такі наслідки насильства для жінок:

- короткочасні – фізичні ушкодження, стан тривоги, страху, стан депресії, порушення сексуального життя;
- довготривалі – небажання повторно створювати сім'ю, ненависть до всіх чоловіків, коротке майбутнє – не планує життя, психосоматичні захворювання – неврози, психічні захворювання, проявляється через якийсь час, залежність від чужої думки, небажання заводити близькі стосунки.

Ефективною технологією роботи з жінками, які постраждали від насильства є медико-соціальна робота. У медико-соціальній роботі виділяють два напрями: патогенетичний і профілактичний.

Основними технологіями соціальної роботи з людьми, що зазнали насильства є:

- соціальна діагностика;
- соціальна терапія;
- соціальна реабілітація;
- соціальна корекція;
- соціальна профілактика.

Індивідуальна робота з жінками, які пережили насильство в сім'ї, може здійснюватися психологами у вигляді консультаційної, діагностичної та корекційної роботи [3, с.116]. Окремим важливим напрям-

ком професійної допомоги у межах зазначених технологій є соціально-психологічна робота зі співзалежністю.

Ефективним методом соціальної роботи є групова робота. Використання тренінгових (групових) програм є дуже дієвою формою організації терапевтичного процесу при подоланні наслідків насильства.

Соціальна реабілітація жінок-жертв насильства у сім'ї є особливим напрямком діяльності соціальних служб, який вирішує такі завдання: соціальна адаптація жінок, відновлення соціальних функцій жінок, які зазнали насильства, потрапили в екстремальні ситуації.

Зміст соціальної реабілітації потерпілих від насильства має декілька етапів: діагностичний, проєктивний, організаторський, практично-діяльнісний та оцінка ситуації [4].

В нашій країні вирішенням проблеми насильства займаються, частіше всього спеціалізовані заклади: кризові центри, соціально-реабілітаційні центри, служби соціально-психологічного консультування, притулки для постраждалих від домашнього насильства та ін. Специфічним видом консультативної діяльності є екстрена психосоціальна допомога – «Телефон довіри».

Надання соціально-психологічної допомоги жертвам домашнього насильства можуть здійснювати жіночі громадські організації. Вони можуть надавати безоплатну юридичну та психологічну допомогу.

На основі опрацьованого матеріалу щодо соціальної роботи з жінками, які зазнали насильства в сім'ї та законодавчої бази про домашнє насильство, також даних проведених досліджень (тестів, методик) розроблені методичні рекомендації для жінок, що зазнали та зазнають домашнього насилля, які спрямовані на подолання основних соціально-педагогічних та психологічних проблем жінок-жертв домашнього насильства.

Отже, останнім часом в Україні активізувалася робота з попередження насильства стосовно жінок як на державному рівні, так і зусиллями громадських організацій. Насильство в сім'ї є однією з домінантних комплексних соціальних проблем. Її розв'язання пов'язане насамперед з ідентифікацією насильства в усіх його видах, формах та проявах; дієвою системою правової допомоги жертві насильства; подоланням його наслідків як для жертви, так і для сім'ї в цілому як цілісної системи за допомогою діяльності соціальної мережі підтримки, до якої належать як державні, так і недержавні установи і організації; корекційною роботою спеціально навчених фахівців із особами, які вчиняють

насильство в сім'ї; його профілактикою на різних етапах з різними цільовими групами.

Джерела та література

1. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» 15 листопада 2001 року № 279-III. *Інформаційний вісник «Вища освіта»*. Київ, 2006. № 18. С. 24–29.
2. Закон України від 7 грудня 2017 року № 2229-VIII «Про запобігання та протидію домашньому насильству».
3. Кальницька К. О. Особливості соціально-психологічної роботи з жінками, жертвами насильства в сім'ї. *Соціальна робота як чинник гуманізації суспільного буття: Український та міжнародний досвід: Тези доповідей та виступів Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 3–4 грудня 2010 року)*. Чернігів: ЧДІЕУ, 2011. С. 114–120.
4. Лях Д. Д., Циганчук Т. В. Насильство над жінками в сімейних стосунках. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 2. С. 65–69.

Ольга Шумик – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Тетяна Здіховська – кандидат філологічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

НАВЧАЛЬНИЙ ТЕКСТ ЯК ФОРМА ІНТЕГРАЦІЇ ЛІНГВІСТИЧНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

Вища школа, як і вся система освіти, покликана ефективно сприяти створенню у суспільстві умов для пізнання людиною себе і світу, розвитку і самореалізації особистості у сучасному суперечливому і динамічному соціально-економічному середовищі. В умовах гуманізації освіти особливої уваги потребує розробка та впровадження таких форм і методів мовної роботи, які сприяють становленню висококваліфікованих спеціалістів, зокрема, майбутніх педагогів початкової школи.

Текст як одиниця комунікації, цілісна знакова форма організації мовлення є основною формою організації та висловлення думки, повідомлення. Вважаємо, що без аналізу основних характеристик тексту та, зокрема, навчального тексту, без розуміння природи цього поняття, не можна побудувати оптимальну систему роботи над розвитком професійної мовнокомунікативної компетенції студентів, оскільки

необхідно визначити, які важливі та необхідні показники (ознаки) повинні бути в основі того повідомлення (тексту), що його має продукувати майбутній учитель початкової школи.

Теоретико-методичну базу навчання текстотворчої діяльності становлять праці М. Голянич, Т. Горохової, Т. Донченко, А. Загнітка, О. Корніяки, М. Пентилюк, А. Нікітіної, Т. Радзієвської, О. Хорошковської та ін., які забезпечують ґрунтовні лінгводидактичні засади формування мовної особистості, пропонують типологію вправ із розвитку зв'язного мовлення, найбільш доцільні методичні прийоми організації роботи над текстами різних типів тощо. Проте бракує досліджень, які обґрунтовують ефективність застосування текстоцентричного підходу, який формує лінгвістичні компетенції студентів, розширює їх знання про українську мову.

Мета дослідження – висвітлити основні особливості навчального тексту.

Поняття «текст» є багатофункціональним. Ф. Бацевич пропонує таке потрактування терміна: «текст – це результат спілкування (інтеракції і трансакції), його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація; структура, в яку втілюється «живий» дискурс після свого завершення» [1, с. 340]. Тому навчання аналізу та побудові тексту повинно, насамперед, передбачати роботу над розвитком умінь студентів, що забезпечують цілісність викладу інформації, її зв'язність, мовальність, а також відповідність визначеним мовленнєвим жанрам, ураховуючи ситуацію та стиль спілкування. Йдеться про розвиток у студентів умінь побудови *навчального тексту*, оскільки саме така комунікативна одиниця є основною формою професійного мовлення вчителя.

З. Тураєва пропонує таке визначення поняття: «навчальний текст – це лінійна послідовність мовних знаків, яка (1) являє собою цілісне повідомлення (монолог) або відповідає певній ситуації (діалог), або (2) є рядом мовних знаків (слів, словосполучень, речень) без загальної комунікативної функції та без зв'язку з визначеною ситуацією» [3, с. 8]. У першому випадку можна говорити про (1) комунікативний навчальний текст, у другому випадку про (2) некомунікативний навчальний текст, що виконує специфічні навчальні дидактичні функції.

Навчальний текст має специфічні (властиві тільки йому) функції:

1. Інформаційна. Основною функцією навчального тексту є передача наукової інформації у стислому та систематизованому вигляді.

2. Активізаційна. Навчальний текст активізує логічне мислення тих, хто навчається.

Основними характеристиками навчального тексту є:

- а) дескриптивність (описова структура);
- б) інформативність (інформаційна структура);
- в) логічність (логічна структура).

Основною комунікативною метою створення навчальних текстів є подача та передача інформації тим, хто навчається. Комунікативна мета реалізується через одну з основних характеристик тексту – цілісність. Взагалі, цілісність тексту визначає внутрішню єдність продукту, його змістовність.

Навчальний текст як одиниця мовлення, продукт мови має такі основні ознаки:

- нормативність;
- зв'язність;
- належність до наукового стилю мовлення.

Розуміння природи та сутності навчального тексту як продукту мовленнєвої діяльності особистості, в першу чергу, передбачає з'ясування питання про належність його до конкретного жанру мовлення.

Лінгвістичні засади навчання мови ґрунтуються на таких основних позиціях. Студенти повинні:

- мати глибокі фахові знання з мови;
- оволодіти конкретними жанровими різновидами, що є в основі професійної компетенції вчителя;
- оволодіти основними формами професійного мовлення;
- мати високий рівень теоретичних та практичних знань зі стилістики;
- навчитися аналізувати, створювати навчальні тексти різних функціонально-змістових типів мовлення [2, с. 6].

Оволодіння навичками створювати навчальні тексти різних функціонально-змістових типів – основний критерій, показник сформованої професійної мовнокомунікативної компетенції студентів педагогічного факультету.

Щоб уміло побудувати навчальні тексти-тести, учитель повинен мати добре розвинені комунікативні навички, а саме:

- а) точність мовлення;
- б) оперування такими мовними засобами, які вичерпно пояснюють алгоритм виконання завдання та водночас є доступними для сприйняття;
- в) логічність викладу інформації;

г) системність (вимагати результат відповідно до матеріалу навчальної програми).

Найпоширенішими мовними кліше під час побудови тестів є: *перерахуйте; дайте відповідь; порівняйте властивості; еталон; установіть відповідність; додайте слово; зіставте поняття; випишіть...; з'ясуйте значення* тощо. Головною умовою результативності виконання тестів є правильне формулювання завдань навчального тексту-тесту.

Отже, навчальний текст є основною комунікативною одиницею мовлення вчителя, базовою формою педагогічного спілкування. Упорядкування типології навчальних текстів дає змогу систематизувати основні методи та прийоми у роботі над формуванням умінь студентів створювати, трансформувати, виголошувати різні типи навчальних текстів під час навчання української мови у школі, що в цілому є показником їхньої професійної мовнокомунікативної компетенції.

Джерела та література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
2. Лещенко Г. Компендіум основних методичних понять: стислий виклад засад формування комунікативної україномовної компетенції. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 4. С. 6–14.
3. Тураева З. Лінгвістика текста. Текст: семантика и структура. [2-е изд., испр. и доп.]. Москва: Либроком, 2009. 138 с.

Ірина Ярута – магістр факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент **Наталія Іовхімчук**

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК МЕТОД ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сьогодні метод проектів як важливий компонент проблемно-орієнтованого навчання вважається одним із перспективних методів навчання, тому що він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Учні набувають досвіду вирішення реалістичних завдань.

льних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя, які проектують у навчанні.

Підхід до організації навчально-виховного процесу на основі проектної діяльності молодших школярів сприяє інформаційному збагаченню мислення і почуттів учнів завдяки їх активності, залученню цікавого матеріалу, що дає змогу краще пізнати якість явища, поняття, досягти цілісності знань.

Процес навчання в сучасних умовах повинен носити творчий характер. Зараз сама сучасність спонукає нас запозичувати все найкраще в досвіді передових вчителів-новаторів, самому шукати можливі, більш ефективні підходи пояснення нового матеріалу і повторення вивченого матеріалу. Засвоєння знань, формування умінь і навичок на уроці – це нелегкий процес. Виникають різні завдання, шляхи і способи вивчення навчального матеріалу, що призводить до багатогранності форм організації навчально-виховної діяльності в початковій школі.

Проектна діяльність як форма організації знань молодших школярів дає можливість підводити учнів до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, умовиводи і пошукові відкриття [3, с. 43].

Метод проектів – це педагогічна технологія, яка поєднує академічні знання із прагматичними, включає використання проблемних, дослідницьких, пошукових методів навчання, які готують учнів до самостійного життя, отримання знань у процесі виконання завдань-проектів та передбачає інтеграцію знань учнів із різних галузей наук, які сприяють формуванню цілісної уяви дітей про світ [2].

Проектна технологія допомагає молодшим школярам набувати ключових компетентностей, без яких їм не обійтися в подальшому навчанні. У дітей формуються навички розв'язання проблемних ситуацій, застосування отриманих знань. Учасники проекту набувають позитивного досвіду групової роботи, бачать значимість діяльності кожного для результату загальної справи. Участь у проектуванні розвиває в дітей дослідницькі та творчі здібності, здатність до самовизначення, вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, презентувати власні результати. Праця над проектами є одним із видів інноваційної педагогічної діяльності, оскільки дає змогу сучасній початковій школі впроваджувати елементи дослідницької роботи, що сприяє активізації пізнання молодших школярів.

Проектна робота в початковій школі дуже перспективна, оскільки в ній кожен з учасників не втрачає свого статусу активної діючої особистості, намагається зайняти в групі позицію, що відповідає його можливостям: знанням, умінням, здібностям, мисленню тощо. Це позначається на загальному формуванні індивідуального стилю дитини, що є особливо важливим для учнів початкових класів, оскільки їхня особистість знаходиться в процесі становлення. Працюючи над проектом, учні спілкуються, співпрацюють і допомагають один одному в процесі навчання, розвивають соціальні, розумові та комунікативні навички.

Метод проектів орієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують протягом певного відрізка часу під керівництвом учителя. У той час як активне включення школяра в створення тих чи інших проектів дає йому можливість освоювати нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі шляхом рішення якоїсь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих областей.

Проект – це «5П»: проблема – планування – пошук інформації – продукт – презентація. Шоста «П» – це його портфоліо, тобто папка, у якій зібрані всі матеріали. Знання вчителем даних етапів роботи є необхідною складовою проектною компетентності вчителя початкових класів. А реалізація цілої низки змістовних завдань учнівських проектів дозволяє підкреслити значимість на сучасному етапі педагогічної проектною діяльності як особливої форми організації наукового знання учнів [2].

Проектування – це багатогранний процес творчого активного пошуку вирішення проблеми, при оцінюванні якого увага звертається не стільки на результат, скільки на комплекс організації та реалізації пізнавально-пошукової роботи учня. Труднощі у виборі критеріїв оцінювання проектною діяльності молодших школярів викликає недостатня сформованість у них знань, умінь і навичок для самоорганізації в проектній діяльності [3, с. 45].

На нашу думку, при оцінюванні проекту в початковій школі слід застосовувати такі критерії: цікава назва теми проекту, культура мови, успішне розкриття теми проекту (з акцентуванням уваги на його найбільш сильних сторонах), якості авторів та виконавців проекту (відповідальність, прагнення досягнути мети, увага до критики), вміння

повно відповідати на запитання, колективний характер прийнятих рішень, уміння спілкуватися і допомагати, доповнювати думки учасників проекту, переконливість презентації, давати об'єктивну власну оцінку проекту, вказати недоліки та запропонувати можливі шляхи їх усунення.

Учителю варто пам'ятати, що оцінка виконаних проектів має носити стимулюючий характер. У початковій школі має бути відзначений кожний учень, який брав участь у виконанні проекту. Для цього найкраще визначити декілька номінацій і постаратися зробити так, щоб кожний проект став «переможцем» [1, с. 33].

Орієнтовні номінації проектів: «Оригінальний проект», «Незвичайний проект», «Проект-сюрприз», «Веселий проект», «Добрий проект», «Проект-велетень», «Дружний проект», «Солодкий проект» тощо.

Проектна діяльність як метод проблемно-орієнтованого навчання молодших школярів є дуже ефективним, адже спонукає дітей до самосвідомості та відповідальності за рівень виконання дорученої їм соціально значимої роботи. Вважаємо, що повною мірою перспектива методу проектів може бути розкрита лише тоді, коли вчитель відчуває доречне місце проектування серед дисциплін шкільної програми початкової школи, прагне до творчості та рівноправності у відносинах з дитиною в умовах проективності навчального процесу.

Джерела та література

1. Взаємодія учня і вчителя у площині проектної діяльності. [Матеріали роботи творчої групи педагогів Волинської області]. *Школа*. 2006. № 5. С. 33.
2. Кравчук Л. Метод проектів: особливості застосування в початковій школі. URL: <http://ippo.org.ua/index>.
3. Прокопенко В., Князьська Л. Метод проектів як засіб креативно-пізнавальної діяльності молодших школярів. *Початкова школа*. 2014. № 5. С. 43–46.

Для нотаток

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА

Збірник наукових праць

Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції
науковців, аспірантів та студентів
«Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи»
(16 травня 2018 р.)

Друкується в авторській редакції
Технічний редактор *І. С. Савицька*

Формат 60×84 ¹/₁₆. Обсяг 16,04 ум. друк. арк., 15,56 обл.-вид. арк.
Наклад 100 пр. Зам. 55. Видавець і виготовлювач – Вежа-Друк
(м. Луцьк, вул. Шопена, 12, тел. (0332) 29-90-65).
Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України
ДК № 4607 від 30.08.2013 р.