

УДК 373.3.011.3-051-052:27-584.5(045)

DOI: 10.31499/2307-4906.3.2019.190380

ОБҐРУНТУВАННЯ ПРАКСЕО-ДИНАМІЧНОГО ПІДХОДУ ЩОДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Шевченко Юлія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

ORCID: 0000-0002-8460-6928

E-mail: shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua

Наведено результати обґрунтування праксео-динамічного підходу щодо вдосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку молодшого школяра, який дозволив би розробити дослідницьку програму, що відкриває нові горизонти в пізнанні й перетворенні особистості. Обґрунтовується, що праксео-динамічний підхід у питанні вдосконалення готовності майбутніх учителів повинен враховувати конвергенцію інтересів академічної групи студентів. Важливим також є застосування практичних вправ, які допоможуть підвищити рівень емоційного інтелекту.

***Ключові слова:** праксео-динамічний підхід, удосконалення готовності, професійна діяльність, духовно-моральний розвиток, молодші школярі, особистість, конвергенція студентів, праксеологія.*

SUBSTANTIATION OF PRAXEO-DYNAMIC APPROACH TO THE IMPROVEMENT OF FUTURE TEACHER'S READINESS FOR THE PRIMARY SCHOOLCHILD'S SPIRITUAL-MORAL DEVELOPMENT

Shevchenko Yuliia, PhD in Pedagogics, Associate Professor of the Department of Primary Education, Bohdan Melitopol State Khmelnytskyi Pedagogical University.

ORCID: 0000-0002-8460-6928

E-mail: shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua

The article is devoted to the substantiation of praxeo-dynamic approach to the improvement of future teacher's readiness for the primary schoolchild's spiritual-moral development. The use of this approach allows educators to develop a research program that will open new horizons in cognition and transformation of personality. The research has been conducted using scientific empirical and theoretical methods, common scientific methods: analysis, synthesis, comparison, induction and deduction. The descriptions have been used to determine the praxeo-dynamic approach to the future primary school teachers' professional training. The article represents an analysis of studies, which suggest that a praxeo-dynamic approach to the improvement of future teacher's readiness for the primary schoolchild's spiritual-moral development should take into account the strength and pace of the development of each personality's abilities. These findings confirm the idea that while working with students we should pay attention to the fact that excessive acceleration in the formation of cognitive, emotional and behavioral spheres of personality can lead to negative results (e.g, ignorance in other

areas of life and interests, which are limited to narrow specialization). Therefore, when these features emerge, we should be more cautious about organizing the educational process in higher education institutions. This study is characterized by the fact that the author provides a rationale for the praxeodynamic approach from the point of view of achievements of modern humanitarian knowledge. It allows educators to plan the actions of future teachers, which are aimed at the formation of their readiness for spiritual-moral development of primary schoolchildren. It also gives the opportunity to develop the abilities, which taken in a system, can affect this readiness. The results of this study can be used in the educational process of institutions of higher education in terms of improving teachers' pedagogical skills in the system of postgraduate pedagogical education, in the process of design of compulsory and optional pedagogical courses while training students of the specialty "Primary Education". Using a praxeodynamic approach to the improvement of future teacher's readiness for the primary schoolchild's spiritual-moral development the following aspects should be taken into account: moral attitudes (restraint, compassion) and four emotional types of intelligence (according to T. Bradberry and D. Greaves), which have a direct impact on the productivity, effectiveness and dynamism of this area of professional activity. It is also important to use hands-on exercises, which help to increase emotional intelligence.

Keywords: praxeodynamic approach, improvement of readiness, professional activity, spiritual and moral development, primary schoolchildren, personality, students convergence, praxeology.

Процеси глобалізації соціально-економічних і духовно-культурних перетворень, дефіцит прикладних підходів у царині готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодшого школяра та складність проблеми готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі зумовлює необхідність обґрунтування та впровадження праксео-динамічного підходу, який дозволив би розробити дослідницьку програму, що відкриє нові горизонти в пізнанні й перетворенні особистості.

Загальні питання реалізації використання пракселогічного підходу для педагогічної теорії та практики обґрунтовуються в роботах ряду дослідників, а саме І. Беха, Т. Бредберрі, Д. Гривза, Є. Єгорова та ін. Серед досліджень значна увага питанню пракселогічного підходу в освіті приділяється у роботах О. Біляковської, О. Локшина, В. Майбороди, О. Мірошника, В. Поліщука та ін. Дослідниками розроблено основні концептуальні положення пракселогічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах навчання та виховання за різними напрямками.

Метою нашого дослідження є обґрунтування праксео-динамічного підходу щодо вдосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку молодшого школяра на початку більш глибокого осмислення та послідовного наукового проектування.

Відмітимо, що праксео-динамічний підхід ми розуміємо у двох значеннях. Так, слово «праксео» (від грец. – «діяльність») розуміється як учення про діяльність людини, тоді його надбудова – «динаміка» (від грец. – «сила, міць») – означає вивчення змін будь-яких явищ, пов'язаних з дією зовнішніх і внутрішніх чинників. І якщо вже існують певні дослідження, присвячені педагогічній праксеології, то праксео-динамічний підхід щодо вдосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку молодшого школяра вимагає більш глибокого осмислення та послідовного наукового проектування.

Розглянемо зміст поняття «праксеологія». Оскільки як наукова галузь праксеологія була визначена польським ученим Т. Котарбинським, то його «Трактат

про добру роботу» (“Traktat o dobrej robocie”) є найбільшою й найважливішою працею в цій галузі. Учений указував на те, що сама праксеологія є загальною теорією ефективної роботи: «Існує чітка потреба, – писав Т. Котарбинський, – та можливість практикувати таку дисципліну. Адже хороші рецепти роботи можуть бути більш-менш загальними» [20, с. 3]. На думку вченого, такі ознаки гарної роботи, як економічність і ефективність, не є вичерпними, і окрім цих ознак, як пише Т. Котарбинський, «...праксеолога цікавить також, наприклад, точність виконання, визначеність застосовуваних методів тощо» [20, с. 14].

Не занурюючись глибоко в історію праксеології, вкажемо на те, що ця галузь знання про людину поступово набирає обертів, уточнюються її об’єкт та предмет, конкретизуються наукові завдання, які вона має вирішувати. Практикуванню як теорію цілеспрямованої діяльності людини не можна плутати із суспільствознавством, оскільки її предмет – діяльність людини, що не є залежною від обставин конкретних дій (чи то індивідуальні, випадкові або зовнішні дії тощо). Знання, які надає праксеологія, як пише Є. Єгоров, є формальними й такими, що не стосуються матеріального. Отже, праксеологія «...націлена на знання, дійсні для всіх випадків, умов яких точно відповідають її допущенням і висновкам. Її затвердження і теореми не виводяться з досвіду. Так само як в логіці та математиці, вони апріорні» [5, с. 10].

Розвиткові вмінь майбутніх фахівців на основі праксеологічного підходу присвячено дослідження В. Майбороди. Учений, розмірковуючи над питанням компетентностей майбутніх фахівців вищої школи України, вказує на те, що «головним завданням сучасної вищої школи є підготовка конкурентоспроможного, компетентного фахівця, який був би готовий до професійної діяльності в нових умовах» [7, с. 31]. Вивчення праксеологічних умінь майбутніх учителів вимагає, у такий спосіб, ґрунтовного осмислення, і саме для цього, як стверджує вчений, «у педагогічній науці створено нову галузь – педагогічну праксеологію, предметом якої є дослідження закономірностей та умов раціональної й успішної діяльності педагога» [7, с. 32]. Учений подає перелік проблем, із якими стикаються майбутні фахівці, а саме: «інтерактивні форми навчання не набули провідного значення; науково-дослідна робота викладачів і студентів не стала складовою частиною організації освітньо-виховного процесу, ефективним засобом формування майбутнього фахівця; ... перевантаженість та відірваність навчальних планів окремих вищих навчальних закладів від потреб установ, підприємств, організацій; відсутність системи ранньої адаптації випускників на первинних посадах, зв’язків між вищими навчальними закладами та роботодавцями; недостатня кількість баз практик, незацікавленість керівників підприємств у роботі студентів, що робить практику звичайною формальністю; самостійна робота й самовиховання студентів не стали основою формування професійної компетентності фахівців...» [7, с. 34–35]. Погоджуючись з ученим, вкажемо на те, що ці проблеми залишаються нерозв’язаними донині. У зазначеному контексті підкреслимо важливість пропонованого підходу в осмисленні готовності до духовно-морального розвитку молодшого школяра в крос-культурному просторі як особливого стану майбутнього вчителя, який інтегрує здобутки української та зарубіжної педагогіки, цінності, зміст, форми й методи виховання особистості.

Питання праксеологічного підходу при підготовці майбутніх фахівців розкривається в роботі В. Поліщук. Учена зазначає, що цей підхід пов’язаний

насамперед з «розвитком і впровадженням праксеології». Цей підхід має, на її думку, певну точку відліку – авторка вказує на другу половину ХХ століття як на початок його формування. Як доводить В. Поліщук, цей підхід «спрямований на вивчення людської діяльності з позицій оптимальності її здійснення», а отже, його основним завданням є «вивчення, пошук і впровадження всього необхідного для ефективної діяльності». Характерно, що в основі праксеологічного підходу, як визначає вчена, «категорії цінності й зміст, якості, норми, цілі, дії й процедури, результати та продукти, корекція діяльності» [9, с. 149].

Запровадження праксеологічного підходу для професійної підготовки майбутніх учителів досліджує О. Біляковська. Учена вказує: «Головне завдання праксеологічного підходу у процесі підготовки майбутніх вчителів – вивчення й упровадження необхідного знання для здійснення ефективної діяльності, а також цінностей і змісту, цілей, дій, процедур, результатів та відповідної корекції» [2, с. 50–51].

У педагогічних працях, представлених польським ученим К. Денekom, з-поміж різноманітних компетенцій, які має опанувати майбутній учитель, є компетенції праксеологічні, а саме – навички планування, організації, контролю, оцінки процесів в освіті [18, с. 49]. Також учений доводив необхідність розвитку та вдосконалення різноманітних умінь, серед яких, наприклад, уміння аналізувати та синтезувати результати емпіричного дослідження, здійснювати теоретичні пошуки, уміння застосовувати теоретичні знання щодо явищ та процесів на практиці, уміння впроваджувати теоретичні рішення в соціально-професійну практику тощо [19, с. 57]. Отже, навчання студента, на думку вченого, це не лише набуття інформаційних повідомлень, опанування концепціями та програмами, що відбивають принцип «одношарових відносин типу «Стимул – реакція» (S – R)», але й, насамперед, надання студенту можливостей «як самостійного творчого набуття знань, так і оперативного використання його на практиці» [19, с. 134].

На наше переконання, для вдосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі праксеологічний підхід має певні обмеження, оскільки не враховує ту силу цілеспрямованої діяльності, яка може змінити основу через певні проміжки часу (враховуючи три часові шкали – географічний час, соціальний час, індивідуальний час). Як пояснювали І. Пригожин та І. Стенгерс, у «шкалі географічного часу тривалість подій вимірюється в епохах, або зонах. Набагато дрібнішою є шкала соціального часу, що використовується при вимірюванні тривалості подій в економіці, історії окремих держав і цивілізацій. Ще дрібніша шкала індивідуального часу – історії подій у житті певної людини» [10, с. 21].

Зважимо на те, що в педагогіці параметри часу вивчаються в порівняльній педагогіці, де вважається досягненням, на думку О. Локшиної, практика «обов'язкового залучення елемента часового порівняння для підсилення формату географічного чинника» [6, с. 44]. Також часовий параметр розглядається у працях І. Шемпрух, яка детально вивчала питання часового розподілу на вивчення дисциплін, освітніх програм тощо [16]. Трапляються також і роботи, присвячені вивченню рефлексії педагога, процеси якої забезпечують «відображення вчителем в єдиному часовому вимірі власних дій та дій учня з метою узгодження педагогічної взаємодії» [8, с. 166], але у плані проведення виховної роботи зі студентами у вищому закладі освіти, по суті,

проблема розвитку здатностей і щодо готовності до духовно-морального розвитку дитини в часовому вимірі залишається до кінця невивченою. Це, безумовно, перегукується з поняттями «часова динаміка», «уявлення про час», і ми бачимо, що готовність майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку учнів початкової школи змінюється, що можна спостерігати в часовій динаміці, адже щоразу інформація про виховні та розвивальні процеси удосконалюється як для кожного студента, який вивчає ці процеси, так і для педагогічної спільноти загалом, оскільки інформаційний простір розширюється завдяки збільшенню загального обсягу педагогічних знань, тобто – розкриттю педагогічних законів, закономірностей на глобальному рівні. Щодо поняття «уявлення про час» можемо також вказати на думку М. Ямпольського про те, що «сучасність – modernity – пов'язана з лінійним поданням про історію, зі спрямованістю з минулого в майбутнє» [17, с. 5]. Автор книги «Без майбутнього: культура і час» («Без будущего: культура и время») вважає, що така спрямованість забезпечувала «прогрес», але при цьому він вказує на те, що в наш час віра в майбутнє є заслабкою, і саме сьогодні виробництво минулого прискорюється, і саме це породжує таке уявлення про час у людей, як час «без майбутнього». Підкреслимо, що уявлення про час у презентантів різних культур відрізняються. Наприклад, у деяких культурах час є таким, що характеризується «майбутнім, яке вже було» й у їхній свідомості розташовується циклічно (за принципом спіралі), де ланцюги подій постійно повторюються.

Як зазначав М. Шадрін, у теорії відносності час трактується як «четвертий вимір», що пояснюється тим, що «вимір є саме характеристикою простору!» [15, с. 38].

Існують також уявлення про нескінченність часу, а також щодо обмеженості часу «миттю між минулим і майбутнім». Отже, кожна особистість відчуває себе в часовому просторі. На наш погляд, деякі студенти зосереджують всю увагу на минулому, «застрягають у минулому», інших студентів цікавить стан, коли вони перебувають у конкретному часі, тобто «тут і зараз». Є й такі студенти, увага яких зосереджується на майбутньому, і їх часовий горизонт не обмежується навіть роками їхнього життя. Вони цікавляться фантастичними винаходами, що змінюють майбутнє, вивчають біографії та праці видатних постатей, серед яких – Гейл Девіз, Ілон Маск, Нікола Тесла, Вінсент Фурньє, Шен Шаомін та ін. На наш погляд, такі моменти, як зосередження уваги на майбутньому, міркування про майбутні зміни у дослідженні людини для вдосконалення готовності до духовно-морального розвитку дітей є важливими, хоч і часто не беруться до уваги.

Отже, у вказаних трьох часових шкалах процеси, що відбуваються в удосконаленні самої готовності вчителя, будуть різними, і, відповідно, змінам підлягатимуть загальні та специфічні здатності особистості, а також дії й процедури, що мають призвести до їх якісних змін, що, як наслідок, має бути спрямованим на результативність процесу духовно-морального розвитку майбутніх вихованців та їх очікуваних (у майбутньому) вчинкових активностей.

Також додамо, що сьогодні все частіше спостерігаються процеси діджиталізації та інформатизації при підготовці майбутніх учителів, про що влучно зазначають і українські, і зарубіжні педагоги. Так, чеські педагоги *З. Сікорова, М. Вацлавік та І. Червенкова* у статті «Використання друкованих та цифрових ресурсів у роботі вчителів початкових класів: гібридизація й ремікс» (“Užívání tištěných a digitálních

zdrojů v práci učitelů 2. stupně ZŠ: hybridizace a remixování”) вказують на те, що цифрові ресурси є величезним внеском у викладання й досі з погляду інтерактивності мають повністю невикористаний потенціал. Але, з іншого боку, автори вважають, що технології мають викликати бажання до змін, що стосуються якості викладання та навчання, а самі ресурси – відбиратися та використовуватися відповідно до «концепції навчання вчителів» [21, с. 126].

Підкреслимо, що інформаційних ресурсів, які б сприяли покращенню цього процесу для вдосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку дітей початкової школи, замало. Це зумовило розробку навчально-методичних матеріалів, що розміщені за адресою <http://mase.pro-gramm.su>. Використання цього програмного продукту в закладах вищої освіти має відбуватися з урахуванням набутих самостійно знань, тобто не викладач транслює інформацію, а студент самостійно її отримує, авторизуючись у системі, виконуючи різні вправи, тести, розкриваючи відповіді на запропоновані питання. Характерною ознакою в ознайомленні з системою здатностей, що передують удосконаленню готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку дітей початкової школи в крос-культурному просторі, є зручність використання. Робота з системою здатностей відбувається самостійно, а вже при зустрічі з викладачем студент може обговорити ті проблеми, які виникли під час даного процесу, тобто під час використання запропонованого матеріалу.

Також ми враховуємо положення, висловлене І. Бехом, про те, що виховний процес слід розглядати на трьох рівнях: «на рівні соціального пізнання, емоційного ставлення, на поведінковому» [1, с. 248]. І якщо на рівні соціального пізнання процес удосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку дітей є зрозумілим, то в межах праксео-динамічного підходу рівень емоційного ставлення слід розглядати окремо. Сьогодні ми бачимо, що значна увага приділяється емоційному інтелекту (EQ) особистості. Емоції, що можуть упроваджуватись у процес діяльності, мають різні наслідки для її ефективності.

Зокрема Д. Гоулман у книзі «Емоційний інтелект: чому він може бути більш значущим, ніж IQ» (*“Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ”*) вказує на те, що емоціям потрібно навчатися, а в деяких випадках – і перенавчатися. Автор указує на взаємозв’язок почуттів, характеру, внутрішніх моральних стимулів, що в сукупності визначають емоційний інтелект: «Прийшли часи, коли структура суспільства розповзається все швидше. Егоїзм, насильство та духовне зубожіння, схоже, руйнують соціальний добробут. Ось чому важливо говорити про емоційний інтелект: завдяки йому почуття, характер та внутрішні моральні стимули виявляються тісно пов’язаними» [4, с. 19]. Тобто, мова розвитку емоційного інтелекту в майбутніх учителів виступає однією із заporук ефективності процесу готовності до духовно-морального розвитку дитини.

І саме тому в мінливому сьогоденні стає більш очевидною актуальність ідеї Д. Гоулмана про те, що нині найбільш важливим є формування двох моральних позицій, а саме – стриманості та співчутливості [4, с. 19]. У згаданій книзі також ідеться про те, що саме емоції пробуджують прагнення діяти, а отже, можна вказати на залежність стану готовності майбутнього вчителя до ефективних дій у галузі виховання саме від його сформованості емоційного інтелекту, емоційної обдарованості, емоційної мудрості та наявного емоційного репертуару. Додамо думку автора про ефективність

діяльності «знавців емоцій»: «ті, хто добре справляється зі своїми почуттями і до того ж розшифровує почуття інших людей і успішно користується цим, – мають перевагу в будь-якій сфері життя ... Ще більш імовірно, що люди з добре розвиненим емоційним даром будуть задоволені життям і успішні, оскільки підпорядкують собі схильності розуму, що підвищує продуктивність діяльності. Люди ж, які не можуть встановити хоча б відносний контроль над своїм емоційним життям, змушені вести внутрішні баталії, що підривають їх здатність зосереджено працювати і ясно мислити» [4, с. 78].

Схожі ідеї зустрічаємо у праці Т. Бредберрі й Д. Грівз «Емоційний інтелект 2.0» (*“Emotional Intelligence 2.0”*) [3]. Автори виокремлюють 66 стратегій розвитку емоційного інтелекту і вказують на те, що цей вид інтелекту є фундаментальним елементом людської поведінки й означає «здатність виявляти й розуміти емоції (як власні, так і ті, що виникають в інших людей), а також вашу здатність використовувати розуміння емоцій для керування власною поведінкою та взаєминами з людьми. Емоційний інтелект є певним невловимим, нематеріальним елементом у кожному з нас» [3, с. 31]. Автори вважають, що існує чотири навички емоційного інтелекту, які умовно можна поділити на 2 групи: внутрішньо-особистісна компетентність (самосприйняття й самоуправління) та соціальна компетентність (соціальна сприйнятливність та управління відносинами). Важливим при цьому автори вважають роботу над цими навичками за певним планом, що дає змогу досягати ефективності в різних видах професійної діяльності.

Проблемі розвитку емоційного інтелекту присвячено роботу Д. Хессона. Ученим було наголошено на важливості розуміння власних почуттів і управління ними за допомогою емоційного інтелекту, адже це надає можливість краще за інших намагатися висловлювати власні бажання та стани, у яких перебуває людина, при тому, що цій людині слід віддати належне тим почуттям, які переживають інші. Учений вказує на провідну ознаку цього процесу – динамічність: «Цей процес є динамічним; те, наскільки ви можете розуміти власні емоції і керувати ними, обумовлює вашу здатність розуміти емоції інших людей і управляти ними. А чим краще ви розумієте емоції інших людей, їх наміри і мотиви поведінки, тим адекватніше реагуєте на них і ефективніше взаємодієте з ними» [14, с. 4]. Важливо, що автор надає практичні поради, які можуть стати у пригоді й майбутнім учителям, які готуються викладати в початковій школі. Це, наприклад, такі вправи: «Намагайтесь розвивати розуміння того, що емоції сприяють вашій фізичній безпеці, а також слугують соціальним і творчим цілям: 1) пригадайте ситуації, коли емоції спонукали вас діяти автоматично, не розмірковуючи. Охоплені, наприклад, пристрастю, відразою або злістю, ви реагуєте миттєво; 2) пригадайте випадки, коли ви відчували соціальні емоції, що змушували вас говорити або робити щось, щоб керувати вашою взаємодією з іншою людиною» [14, с. 8]. Ці та інші вправи, запропоновані вченим, на нашу думку, можуть практично допомогти підвищити рівень емоційного інтелекту майбутніх учителів, а отже, підвищити рівень готовності до духовно-морального розвитку учнів початкової школи.

Отже, у межах праксео-динамічного підходу при вдосконаленні готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку дитини мають ураховуватися моральні позиції (стриманість, співчутливість) та чотири навички емоційного інтелекту (за Т. Бредберрі та Д. Грівз), які мають безпосередній вплив на продуктивність, ефективність та динамічність цього напряму професійної діяльності. Важливим також є

застосування практичних вправ, які допоможуть підвищити рівень емоційного інтелекту.

Розглядаючи поведінковий рівень удосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку дитини в розрізі праксео-динамічного підходу, маємо вказати на те, що він тісно пов'язаний із рівнем емоційного ставлення. Додамо, що поведінку людини, яка навчається, вивчає педагогічна психологія. Зокрема, це монографії М. Сачкової «Психологія середньостатусного учня» («Психология среднестатусного учащегося») [12], Є. Рогова та Л. Желдоченко «Професійні деформації в педагогічній діяльності» («Профессиональные деформации в педагогической деятельности») [11], Б. Такмана «Педагогічна психологія: від теорії до практики» («*Educational Psychology: From Theory to Application*») [13] тощо.

Закономірності поведінки людини репрезентовано у праці американського дослідника Б. Такмана. Автор ставить запитання «Для чого вивчати поведінку людини?» і зазначає при цьому, що саме знання з педагогічної психології дають можливість учителю більш ефективно вибудувати роботу з учнями. Б. Такман вказує на те, що саме вчителі повинні допомагати школярам розуміти власну поведінку, розвивати впевненість у собі, отримувати задоволення від навчання тощо й саме тому їм потрібні специфічні знання для вивчення людської поведінки: «Від учителів вимагається знання та розуміння того факту, що знання та розуміння є продуктом вивчення поведінки людини й знання того, що слід (і чого не слід) робити, що варто шукати й де це можна знайти» [13, с. 21]. Враховуючи ці думки, зауважимо, що студенти спеціальності «Початкова освіта» мають навчитися, у який спосіб слід передавати досвід, як мотивувати учнів до розвитку, а отже, це передбачає опанування цими практичними навичками вже під час навчання в закладах вищої освіти.

До проблеми залежності поведінки учнівської молоді (від молодших школярів до студентів) від їх статусу в закладах освіти звертається М. Сачкова. Зокрема вчена відзначає: попри те, що на сьогодні декларується вибір особистісно-зорієнтованої моделі освіти, проголошується індивідуальний підхід до розвитку учнівської молоді, усе ж і навчання, і виховання відбувається за фронтальною схемою. При цьому, як вказує вчена, педагоги позбавлені знань про позицію учнів, які є середньостатусними й, у такий спосіб, вони не використовують «ресурс середнього» [12, с. 7]. Підтримуючи цю думку, наголосимо, що праксео-динамічний підхід у питанні вдосконалення готовності майбутніх учителів повинен враховувати конвергенцію інтересів академічної групи студентів, які, об'єднуючись у малі групи, мають розробляти спільні проекти з питань духовно-морального розвитку дитини та впроваджувати їх безпосередньо у практику початкової школи. Одночасні дії у групі будуть породжувати соціальну фасилітацію, що пом'якшить процес виконання завдань, які були не відомі раніше та покращить виконання простих завдань, що є добре відомими у практиці роботи з молодшими школярами, а також буде попереджувати різні вияви професійних деформацій у майбутній діяльності.

Про залежність поведінки від такого явища, як «професійна деформація педагога», ідеться в монографії Є. Рогова та Л. Желдоченко «Професійні деформації в педагогічній діяльності». Автори відзначають, що професійна деформація зазвичай характеризується «досить складною динамікою різних проявів у праці людини» і може стосуватися як мотиваційної, так і когнітивної складової психіки. Основні результати професійної деформації, згідно з авторами, – «особливі стереотипи й уявлення,

виникнення особливих рис особистості», що призводять до перевантаження професійної сфери життя педагога коштом інших сфер – тобто, побутової, культурної, спортивної тощо. Як зазначають автори, саме прискорення в розвитку якостей є головною проблемою, що призводить до «захоплення» інших сфер: «Трансформуючи мотиваційну сферу, професійні деформації породжують надмірне захоплення певною діяльністю, тоді як інтерес до інших сфер життя згасає» [11, с. 22]. Як приклад автори наводять термін «трудоголізм», що стає немовби захистом від інших проблем і труднощів, наявних у житті людини: «Людина максимально можливий час, у тому числі й вільний, перебуває на роботі, розмовляючи й розмірковуючи тільки про роботу, не виявляючи інтересу до чогось іншого» [11, с. 22].

Ці та інші дослідження схиляють до думки, що праксео-динамічний підхід до вдосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку дитини має враховувати силу й темп розвитку необхідних здатностей кожної особистості, тобто, працюючи зі студентами, слід звертати увагу на те, що зайве прискорення у формуванні когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості можуть призвести до негативних результатів (наприклад, невігластво в інших сферах життя та обмеженість інтересів занадто вузькою спеціалізацією), і саме тому при появі цих ознак потрібно більш обережно ставитися до організації виховного процесу в закладах вищої освіти.

Отже, процес удосконалення готовності до духовно-морального розвитку дитини не є сталим, а є залежним від сили цілеспрямованої діяльності студентів, тобто від динаміки, що слід враховувати для педагогічного процесу, у розробці системи здатностей майбутніх учителів та її впровадження у виховний процес закладів вищої освіти.

Враховуючи ці та інші положення, що стосуються удосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку дитини, можемо вказати на те, що цей процес повинен характеризуватися системністю, цілісністю, зорієнтованістю на ефективність з урахуванням можливих порушень та деформацій особистості в єдності з соціальним пізнанням, емоційним ставленням, поведінкою (І. Бех), з урахуванням особливостей вузької спеціалізації. Така робота є складовою професійної педагогічної освіти й зумовлена тим крос-культурним простором, що розкривається в часових детермінантах, враховуючи новітні тенденції та трансформації, що відбуваються в підготовці майбутніх учителів за спеціальністю 013 Початкова освіта.

Рівень соціального пізнання відбиває специфічність соціальних знань і компетенцій, необхідних для майбутнього вчителя учнів початкової школи, зумовлену науковою галуззю «Суспільні науки», освітньою програмою, що розвивається відповідно до освітньо-кваліфікаційних вимог, що висувуються до бакалавра, магістра. Рівень емоційного ставлення передбачає створення в межах освітньої програми дієвих тренінгів, навчальних матеріалів розвитку емоційного інтелекту, набуття емоційного досвіду, зумовлюючи психолого-педагогічний моніторинг цього типу інтелекту в підготовці майбутнього вчителя в закладах вищої освіти. Це зумовлює певні зміни у професійній підготовці та, відповідно, програмах особистісного розвитку, що означає деталізацію змісту, форм, методів та прийомів удосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку дитини.

Удосконалення готовності майбутнього вчителя є не лише психолого-

педагогічною, а й соціальною системою, що повинна бути спрямована на прийняття стратегічно важливих рішень для майбутньої професійної діяльності з метою більш якісної роботи з дітьми та, безпосередньо, знаходити прояв у поведінці, у вчинках як актах поведінкової активності. Саме тому для подальшої розробки концептуальних положень удосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку дітей молодшого шкільного віку у крос-культурному просторі важливою є опора на антропологічну, гуманітарну та культурологічну парадигми освіти, концепції особистісно-зорієнтованого виховання, професійної педагогічної освіти. Удосконалення готовності майбутнього вчителя зумовлюється особливостями професійної діяльності в роботі з молодшими школярами, що за своїм характером є творчою, дослідницькою, методичною, соціально спрямованою.

Рівні соціального пізнання, емоційного ставлення, поведінки в концептуальних положеннях удосконалення готовності майбутнього вчителя мають знайти прояв у побудові діалогічної комунікації, що повинна враховувати метапредметний зміст для освітньої програми «Початкова освіта», і, відповідно, практичний зміст діяльності безпосередньо в роботі на практиці в початковій школі, яка має вибудовуватися за методологічними принципами та розкриватися у спецкурсах та різноманітних циклах дисциплін з урахуванням потреб студентів – як особистісних, так і професійних.

Отже, реалізація концепції удосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку дитини у крос-культурному просторі вимагає створення відповідних навчально-методичних матеріалів, у яких було би враховано стратегічні ідеї та сучасні вимоги, що стосуються якості освітнього процесу.

На основі проаналізованої соціально-психологічної та педагогічної літератури, можна зробити висновок, що новий підхід (праксео-динамічний) у галузі виховання полягає в тому, щоб організувати процес удосконалення готовності студента на основі взаємозв'язку соціального пізнання, емоційного ставлення, поведінки.

Незважаючи на широту охоплення проблеми, не всі її аспекти були досліджені. Зокрема, гострими залишаються проблеми, що необхідно досліджувати, а, саме: питання використання інших підходів щодо вдосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Чернівці : Букрек, 2015. Т. 1. 840 с.
2. Біляковська О. О. Праксеологічний підхід як основа якості професійної підготовки майбутніх учителів в Україні та Польщі. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2019. Вип. 177(1). С. 49–53 (Серія: Педагогічні науки). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2019_177%281%29__11.
3. Бредберри Т., Гривз Д. Емоціональний інтелект 2.0 / пер. с англ. Павла Миронова. 3-е изд. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 208 с.
4. Гоулман Д. Емоціональний інтелект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А. П. Исаевой. 6-е изд. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 544 с.
5. Егоров Е. Праксиология. Основы теории. Часть 1. Личность. Москва: Издательство МБА, 2018. 252 с.
6. Локшина О. Порівняльна педагогіка в Україні у вимірі розвитку світової компаративістики. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 36–46.
7. Майборода В. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 2012. № 4. С. 31–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2012_4_7.

8. Мірошник О. Професійно-педагогічна рефлексія у вимірах основних сфер професійної активності вчителя. *Психологія і особистість*. 2015. № 1(7). С. 162–175.
9. Поліщук В. А. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2014. Вип. 32. С. 148–150. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота).
10. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климентовича и Ю. В. Сачкова; пер. с англ. Москва: Прогресс, 1986. 432 с.
11. Рогов Е. И., Желдоченко Л. Д. Профессиональные деформации в педагогической деятельности (на примере педагогов социального приюта). Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. 248 с.
12. Сачкова М. Психология среднестатусного учащегося: монография. Москва: Юрайт, 2018. 202 с.
13. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике / пер. с англ. Москва: Прогресс, 2002. 572 с.
14. Хэссон Д. Развитие эмоционального интеллекта: подсказки, советы, техники. Москва: Альпина Паблишер, 2018. 127 с.
15. Шадрин Н. С. Потерянный и возвращенный мир: об отчуждении личности и путях его преодоления: монография. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2014. 124 с.
16. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2001. 438 с.
17. Ямпольський М. Б. Без будущего: культура и время. Санкт-Петербург: Порядок слов, 2018. 120 с.
18. Denek K. O nowy kształt edukacji. Torun, 1998. 177 s.
19. Denek K. Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej. Uniwersytet Śląski, 1982. 249 s.
20. Kotarbiński T. Traktat o dobrej robocie. Wrocław: Ossolineum, 1965. 531 s.
21. Sikorová Z., Václavík M., Červenková I. Užívání tištěných a digitálních zdrojů v práci učitelů 2. stupně ZŠ: hybridizace a remixování. *Studia paedagogica*. 2019. Vol. 24, № 3. P. 111–129. URL: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1990/2051> (date accessed: 12 lis. 2019).

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2015). Vybrani naukovі pratsi. Vykhovannia osobystosti. Chernivtsi: Bukrek, Vol. 1 [in Ukrainian].
2. Biliakovska, O. O. (2019). Prakseolohichni pidkhid yak osnova yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnih vchyteliv v Ukraini ta Polshchi. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*, Vyp. 177(1). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2019_177%281%29__11 [in Ukrainian].
3. Bredberri, T., Grivz, D. (2017). emocional'nyj intellekt 2.0 / per. s angl. Pavla Mironova. 3-e izd. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber [in Russian].
4. Goulman, D. (2018). Jemocional'nyj intellekt. Pochemu on mozhет znachit' bol'she, chem IQ / per. s angl. A. P. Isaevoy. 6-e izd. Moskva : Mann, Ivanov i Ferber [in Russian].
5. Egorov, E. (2018). Praksiologija. Osnovy teorii. Chast' 1. Lichnost'. Moskva: Izdatel'stvo MBA [in Russian].
6. Lokshyna, O. (2015). Porivnialna pedahohika v Ukraini u vymiri rozvytku svitovoi komparatyvistyky. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*. № 1, 36–46 [in Ukrainian].
7. Maiboroda, V. (2012). Problemy rozvytku prakseolohichnykh umin maibutnih kompetentnykh fakhivtsiv vyshchoi shkoly Ukrainy. *Vyshcha osvita Ukrainy*. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2012_4_7 [in Ukrainian].
8. Miroshnyk, O. (2015). Profesiino-pedahohichna refleksiiia u vymirakh osnovnykh sfer profesiinoi aktyvnosti vchytelia. *Psykhohohiia i osobystist*, 1(7), 162–175 [in Ukrainian].
9. Polishchuk, V. A. (2014). Prakseolohichni pidkhid yak innovatsiina osnova vdoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnih sotsialnykh pratsivnykiv. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*, Issue 32, 148–150. (Serii: Pedahohika. Sotsialna robota) [in Ukrainian].
10. Prigozhin, I., Stengers, I. (1986). Poryadok iz haosa: novyj dialog cheloveka s prirodoj. V. I. Arshinova, Ju. L. Klimentovicha i Ju. V. Sachkova (Ed.). Moskva: Progress [in Russian].
11. Rogov, E. I., Zheldochenko, L. D. (2016). Professionalnye deformacii v pedagogicheskoy deyatelnosti

- (na primere pedagogov socialnogo priyuta). Rostov-na-Donu: Izdatelstvo Juzhnogo federalnogo universiteta [in Russian].
12. Sachkova, M. (2018). Psihologiya srednestatusnogo uchashhegosya: monografiya. Moskva: Jurajt [in Russian].
 13. Takman, B. V. (2002). Pedagogicheskaya psihologiya: ot teorii k praktike. Moskva: Progress [in Russian].
 14. Hesson, D. (2018). Razvitie emotsionalnogo intellekta: podskazki, sovety, tehniki. Moskva: Alpina Pabliher [in Russian].
 15. Shadrin, N. S. (2014). Poteryannyj i vozvrashennyj mir: ob otchuzhdenii lichnosti i putyah ego preodoleniya. Omsk: Izd-vo OmGTU [in Russian].
 16. Shemprukh, I. (2001). Tendentsii rozvytku pedahohichnoi osvity vchyteliv u Polshchi (1918–1999). *Doctor's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
 17. Jampolskij, M. B. (2018). Bez budushhego: kultura i vremya. Sankt-Peterburg: Poryadok slov [in Russian].
 18. Denek, K. (1998). O nowy ksztalt edukacji. Torun [in Polish].
 19. Denek, K. (1982). Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej. Uniwersytet Śląski [in Polish].
 20. Kotarbiński, T. (1965). Traktat o dobrej robocie. Wrocław: Ossolineum [in Polish].
 21. Sikorová, Z., Václavík, M., Červenková, I. (2019). Užívání tištěných a digitálních zdrojů v práci učitelů 2. stupně ZŠ: hybridizace a remixování. *Studia paedagogica*, Vol. 24, 3, 111–129. URL: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1990/2051> (date accessed: 12 lis. 2019).