

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

**НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ,
ПСИХОЛОГІЇ, ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ВИЩОЇ
КВАЛІФІКАЦІЇ**

Кафедра педагогіки і професійної освіти

МАТЕРІАЛИ

**науково-практичної конференції
студентів і молодих вчених**

**«ОСВІТА В
МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ
ВИМІРІ»
(5-6 грудня 2018 р.)**

Вінниця – 2018

УДК 371.134:372.4
ББК 74.580
О-72

Друкується за рішенням Вченої ради
Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки
фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного
університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №6 від 14 грудня 2018 р.)

Рецензенти:

д-р пед. наук, проф. В. І. Шахов
канд. пед. наук, доц. Л. М. Дровозюк

О-72 **Освіта в міждисциплінарному вимірі:** Матеріали науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (м. Вінниця, 5-6 грудня 2018 р.). – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – 208 с.

У збірнику представлено матеріали наукової конференції студентів і молодих вчених Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Освіта в міждисциплінарному вимірі». Для викладачів, студентів, учителів.

Наукове видання
Матеріали науково-практичної конференції студентів і молодих вчених
«ОСВІТА В МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ВИМІРІ»
(м. Вінниця, 5-6 грудня 2018 р.)

Відповідальний за випуск доц. Холковська І.Л.

Підписано до друку 14.12.2018 р.
Формат 60x84/16. Папір друкарський. Друк цифровий.
Гарнітура Times. Ум. др. арк. 13,8. Наклад 120 прим.
Віддруковано з оригіналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.
21027, м. Вінниця, вул.600-річчя, 21
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000
e-mail: info@tvoru.com.ua
hppt://www.tvoru.com.ua

ЗМІСТ

Андрєєва В. Компоненти, критерії та рівні сформованості етичної культури майбутнього вчителя.....	6
Бартюк М., Андрійчук А., Вістяк Н., Чегорська М. Моніторинг якості знань учнів – основна форма аналітичної компетентності керівника закладу середньої освіти.....	10
Безнощенко Т. Роль казки у вихованні гармонійної особистості.....	14
Біліченко О.В. Педагогічні умови формування професійної етики майбутніх медичних сестер.....	17
Брижата Д. Формування культури відносин між учнями протилежної статі.....	20
Бунь В. Теоретичні аспекти формування творчих здібностей майбутнього педагога.....	22
Глухенька Д. Формування моральної свідомості як педагогічна проблема.....	25
Гула Д. Формування комунікативних умінь в учнів старшої школи.....	28
Гульчак Ю. Формування і підтримання дисципліни у класі.....	31
Гуменчук К. М. Ретроспективний аналіз проблеми розвитку усного й писемного мовлення.....	33
Гуменюк І.П. Досвід естетичного виховання молодших школярів у навчальних закладах деяких зарубіжних країн.....	38
Гура Г., Лобок І. Використання виховних комунікаційних інформаційних технологій в організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.....	41
Демченко Д. В. Зв'язок стилю педагогічного спілкування з особистісними характеристиками вчителя початкових класів.....	44
Дорошук В. Управлінська діяльність керівника освітнього закладу в умовах упровадження особистісно-зорієнтованого навчання.....	48
Дорошук М. Г. Дослідження готовності керівників освітніх закладів до самовдосконалення.....	50
Іжаківська М. В. Критерії культури управлінської діяльності керівника закладу середньої освіти.....	53
Іщенко В. О. Умови розвитку авторських шкіл.....	56
Камінська В. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності.....	58
Каченюк І. Л. Програма психологічної корекції страхів дітей молодшого шкільного віку.....	62
Клімов С. І. Управління самореалізацією педагогів.....	64
Кулик О. М. Формування толерантності майбутніх учителів засобами інтерактивних педагогічних технологій.....	67
Котов Г. В. Розвиток професійних якостей керівника закладу освіти.....	71

Кравчук В. В. В. Сухомлинський про моральне виховання.....	75
Кравчук В. І. Формування професійної позиції майбутніх учителів засобами навчального діалогу.....	79
Кримчук В. В. Зміст і завдання морального становлення особистості в контексті сучасного національного виховання.....	83
Лавренчук О. П. Стан розвитку розмовного мовлення у практиці сучасних навчальних закладів.....	87
Лапа К. Діагностика адаптації першокласників до навчання	91
Лук'яненко Б. А. Педагогічні умови формування суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки	95
Мазур А. М. Вплив музичного мистецтва на формування національної самосвідомості студентів	100
Макєва Н., Сполуденна Я. Формування морально-етичних цінностей у підготовці майбутніх учителів.....	104
Мигун П. П., Терно О. М. Сучасні погляди на форми та методи патріотичного виховання молоді.....	108
Михальчук Л. Теоретичні основи створення авторських шкіл в Україні	111
Московчук О. С. Організація позитивної взаємодії студентів під час моделювання і вирішення педагогічних ситуацій.....	115
Обштир Б. М. Інноваційне управління освітою	117
Панадій О. П. Проблемний підхід до формування творчого стилю педагогічної діяльності.....	121
Причепя Д. С. Інноваційна діяльність у сучасній школі.....	125
Пруц О. Проблема управління освітньою діяльністю в сучасній загальноосвітній школі.....	129
Рахівська В. Педагогічні умови формування інноваційної компетентності майбутніх учителів.....	132
Рушківський Р. В. Розвиток рефлексії майбутніх учителів в умовах рефлексивно-розвивального середовища	135
Савчук В., Фастовець О. Творчість учителя в педагогічному доробку В.О.Сухомлинського.....	139
Сірук О. І. Феномен шкільної готовності як прояв індивідуально-психологічних особливостей вікового розвитку	142
Ситник Б. Використання моделі «замкненого кола» інтеграції теорії з практикою у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання	146
Славінська Г. Модель формування етичної культури майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.....	150
Сорока А. Особливості впровадження інновацій на сучасному етапі розвитку освіти	154

Сотнікова Г. О., Пінаєва О.Ю. Навчання слухачів центру комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Поділля» з використанням комп'ютерних технологій	157
Стецюра А. Розвиток дитячої творчості та уяви: втілення педагогічних ідей В. Сухомлинського у сьогоденні	159
Таніна Н. Сутність поняття «критичне мислення»	162
Трохимчук В. А. Фактори активізації навчальної мотивації школярів	165
Уразбакієв Р. М. Концепції морального розвитку особистості в зарубіжній педагогіці	168
Федонюк Л. Педагогічні умови професійно-особистісного становлення вчителя	173
Федорчук Н. Поняття самооцінки та її місце в структурі особистості	177
Хижун Н. М. Підготовка вчителя початкових класів до реалізації компетентнісного підходу та формування мовленнєвих компетентностей на уроках української мови	181
Хіхляч М. В. Педагогічні умови використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.....	184
Чеховська Ю. О. Самовиховання: умови та етапи	188
Чорнобай Т. А. Педагогічні умови формування моральної стійкості до негативних впливів мікросередовища	192
Чумак Б. Педагогічне керівництво: його суть і значення.....	195
Шнурко А. Музична діяльність учнів як фактор формування їх національної самосвідомості	198
Яворська М. Д., Степова І. В. Проблема взаємодії сім'ї і школи у вихованні дітей в історії вітчизняної педагогіки ХХ століття	202
Яременко М. Теоретичний аналіз проблеми підготовки майбутнього вчителя до позакласної освітньої діяльності	205

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Андрєєва В.

студентка магістратури ФДПОМ
Науковий керівник – доц. Волошина О.В.

У науці існує досить різноманітне трактування дефініції «етична культура» і виокремлені різними науковцями її структурні компоненти, критерії та рівні сформованості. Специфіка етичної культури, на думку Е. Сіляєвої, полягає в наявності обов'язкового елемента – етичних переконань і установок. У діяльнісному плані етична культура – це глибоко усвідомлена установка, що виявляється в реалізації моральних потреб у сфері професійно-етичної діяльності [3, с.23].

Р. Гатаулліна вважає, що етична культура – це інтегральна особистісна якість, що відображає готовність й здатність вибудовувати професійні стосунки на основі етичних знань, моральних принципів і моральних умінь. У структурі цього феномена представлені взаємопов'язані підструктури:

- професійно-деонтологічна (знання і вміння реалізовувати в повсякденній трудовій діяльності норми й правила взаємин, взаємодія в особистісно-діловій комунікації; система професійних ідеалів і цінностей);
- комунікативно-перцептивна (вміння розуміти почуття, емоційний стан дитини та її батьків у процесі спілкування, налагоджувати «зворотний зв'язок», розуміти співрозмовника, спостерігати й аналізувати поведінку дитини і батьків; знання і вміння враховувати статеві, етнокультурні особливості учасників освітнього процесу);
- інтерактивно-практична (вміння використовувати психолого-педагогічні знання, які сприяють оптимальній організації педагогічного впливу на вихованця; вміння керувати особистісно-діловим спілкуванням);
- професійно-акмеологічна (вміння проводити самоаналіз проявів етичної культури, адекватно оцінювати переваги й недоліки етичної культури в професійній поведінці, усвідомлення необхідності в самокорекції, вибір індивідуальних технік саморозвитку етичної культури) [1, с. 100].

Для нашого дослідження особливо важливі висновки Л. Хоружої щодо компонентів етичної компетентності. Науковець, спираючись на ключові поняття професійної етики, а також компоненти етики як філософської категорії – моральну свідомість, моральні стосунки, моральну діяльність – запропонувала інтегровану структуру етичної компетентності: 1) змістовий (когнітивний); 2) особистісний; 3) операційно-процесуальний [4].

Здійснений цілісний аналіз підходів до трактування поняття «етична

культура» дозволяє представити етичну культуру вчителя як інтегративну якість учителя як носія етичних знань, моральних цінностей та ідеалів, моральних принципів професійної поведінки.

У нашому дослідженні структура етичної культури майбутнього вчителя представлена інтеграцією інформаційного, ціннісного і діяльнісного компонентів. Кожен з цих компонентів пов'язаний з іншими; виконує певні функції в процесі формування етичної культури майбутнього вчителя.

Представники педагогічної професії, на відміну від інших, відрізняються способом мислення, підвищеним почуттям обов'язку та відповідальності. У зв'язку з цим, педагогічна професія належить до особливої групи. Головна її відмінність від інших професій типу «людина – людина» полягає в тому, що, маючи за мету своєї діяльності становлення особистості, вчитель повинен керувати процесом її інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку, формуванням її духовного світу. З одного боку, педагог готує своїх вихованців до конкретних запитів суспільства. З іншого боку, він, залишаючись провідником культури, несе в собі позачасовий чинник, працюючи на майбутнє. Отже, у діяльності педагога головними складовими є гуманістичні, загальнокультурні цінності. Ми говоримо про багатогранність педагогічної професії, про широкий спектр знань, умінь і навичок, які формують готовність до професійної педагогічної діяльності. Ці аспекти знайшли своє відображення в структурних компонентах етичної культури.

Отже, змістове наповнення компонентів визначається специфікою професійної діяльності. Так, інформаційний компонент передбачає набуття майбутніми фахівцями в процесі освіти етичних знань, необхідних як у повсякденному житті, так і в подальшій професійній діяльності, оволодіння практичними навичками спілкування з дотриманням педагогічної етики. Ціннісний компонент етичної культури є системою етичних цінностей і орієнтацій майбутніх учителів, мотивів їх діяльності, установок на нове моральне мислення, спрямованих на розвиток здібностей студентів до підвищення власного рівня етичної культури. У свою чергу, діяльнісний компонент етичної культури розкриває можливості майбутнього фахівця розкрити себе в різних видах педагогічної діяльності, забезпечує розвиток етично значущих якостей особистості та застосування їх на практиці.

Метою розробки рівнів і критеріїв етичної культури майбутнього вчителя є вирішення проблеми вимірювання цього феномена, що можливо лише за наявності педагогічних норм і вимог, яким повинна відповідати професійно-педагогічна культура в цілому і етична культура як її складова.

Критерій трактується тлумачним словником як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка [3, с. 7].

Критерії етичної культури визначаються відповідно до комплексного

уявлення про процес її формування, виявлення структурних компонентів. У нашому дослідженні виокремлено три критерії для оцінювання рівня сформованості досліджуваного феномена: когнітивний, праксеологічний, рефлексивний.

Когнітивний критерій визначає рівень оволодіння знаннями в сфері етики та культури, їх характер і системність, застосування в професійній діяльності. Цей критерій виявляється в таких показниках: глибина, стійкість і усвідомленість отриманих знань. Показники цього критерію можуть бути виявлені в процесі анкетування, інтерв'ювання, бесід та аналізу продуктів діяльності студентів, які беруть участь у дослідженні проблеми формування етичної культури майбутнього вчителя в освітньому процесі вищого навчального закладу.

Праксеологічний критерій характеризує розвиток етично значущих особистісних якостей студентів, їх здібностей і готовності до професійної діяльності; усвідомлення провідних професійних і особистісних цінностей. Показниками цього критерію є наявність відповідних умінь і навичок етичної поведінки, здатність і готовність їх застосовувати в педагогічній діяльності, ставлення до майбутньої професійної діяльності як цінності, творча активність. Практиологічний критерій може бути вивчений за допомогою бесід, анкетування, тестування, спостереження і рішення педагогічних завдань в умовах спеціально організованого навчання (рольові ігри, дискусії, тренінги тощо).

Рефлексивний критерій визначає сформованість у майбутніх учителів здатності до самоконтролю, самооцінки і самоаналізу. Його показниками є активність та ініціативність у навчально-пізнавальній діяльності, її самоаналіз і саморегуляція, усвідомлення необхідності самовдосконалення. Для вимірювання цього критерію можуть бути використані методи самооцінки, вивчення продуктів діяльності майбутніх учителів, рішення педагогічних завдань в умовах спеціально організованого навчання (рольові ігри, дискусії, тренінги тощо).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що серед дослідників немає єдності щодо кількості виокремлених рівнів певної особистісної якості. Деякі науковці (І. Плужник, Н. Сахарова, Г. Селевко) вважають, що для оперативної оцінки достатньо трьох рівнів, наприклад: низький – середній – високий, неприпустимий – допустимий – оптимальний. Інші вчені (І. Ісаєв, М. Ломакіна, В. Сластьонін) викремлюють чотири рівні: адаптивний, репродуктивний, евристичний і креативний.

У нашому дослідженні відповідно до ступеня прояву виокремлених критеріїв визначено такі рівні сформованості етичної культури: низький, середній, високий.

Низький рівень представлений поверховими, в основному інтуїтивними знаннями про етику, культуру, недостатнім розвитком здатності й готовності до професійної діяльності, неусвідомленим застосуванням правил етикету, відсутністю чіткого уявлення поняття «етична культура», нерозумінням і недооцінкою його значущості;

ефективність рефлексії при оцінюванні своєї діяльності низька; низька здатність до самостійного формування власної професійно-педагогічної позиції; відсутність або недостатня стійкість педагогічних пріоритетів.

Середній рівень характеризується наявністю недостатньо глибоких знань в галузі етики й культури, базовим розвитком здібностей до різних видів професійної діяльності, проте відсутня готовність до її здійснення; трансформація засвоєних знань здійснюється в основному в типових ситуаціях. Креативний задум реалізується з опорою на відомі методичні моделі шляхом трансформації; рефлексія продуктивна лише під безпосереднім керівництвом викладача.

Для високого рівня характерна наявність міцних і глибоких знань, умінь творчо їх застосовувати на практиці, в тому числі і в нестандартній ситуації, здатність і готовність моделювати власні способи й стратегії діяльності; сформований стан емпатії; толерантне ставлення до цінностей і норм культури; висока творча активність, що виражається в реалізації педагогічного задуму з урахуванням оптимальних засобів і методів, а також різноманітність моделей організації урочної або позаурочної діяльності; достатній рівень рефлексивних умінь, які проявляються в адекватному оцінюванні особистісних і професійних характеристик, аналізі та перспективному плануванні корекційної діяльності; сформованість професійно важливих якостей, що виявляються в усвідомленні значущості педагогічної діяльності та необхідності її творчого здійснення.

Ми вважаємо, що цілеспрямована робота з формування етичної культури буде ефективною, якщо вона заснована на достовірних даних про студентів навчального закладу як суб'єктів освітнього процесу. У зв'язку з цим, першочерговим завданням стало визначення та вивчення їх особистісних особливостей, ціннісних життєвих орієнтацій, мотивації навчально-пізнавальної діяльності, рівня їх моральної вихованості, самооцінки, комунікативної толерантності та емпатійності, оскільки перераховані фактори впливають на успішне вирішення поставлених педагогічних завдань.

Література

1. Гатауллина Р.Ф. Педагогические условия саморазвития этической культуры воспитателя-гувернёра // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №5. – С. 98-101.
2. Новый тлумачний словник української мови./ Уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко.- К., «Аконіт», 2008 –Т.2. – 928 с.
3. Силяева Е.Г. Этическая культура личности: Категориальный анализ / Е.Г.Силяева // Педагогическое образование и наука. – 2005. – №5. – С.21-24.
4. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Л. Хоружа. –К., 2004. – 45 с.

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ЗНАТЬ УЧНІВ – ОСНОВНА ФОРМА АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Бартюк М., Андрійчук А., Вістяк Н., Чегорська М.

студенти магістратури ННІППШФВК

Науковий керівник – доц. Пінаєва О. Ю.

Кожний освітній заклад прагне забезпечити нормальне функціонування і розвиток освітнього процесу, досягнення високої якості освіти, а також необхідний рівень мотивації, здоров'я і розвитку учнів.

Питання систематичного контролю якості навчально-виховного процесу є одним з основних в управлінні ходом цього процесу. Без спеціального відстеження цього процесу за єдиною методикою важко уявити коректність дій учителя та успішність освоєння предмета учнями [1]. Для ефективного вирішення завдань, поставлених перед сучасною школою, необхідно побудувати свою діяльність на діагностико-прогностичній основі (на впровадженні педагогічного моніторингу), що забезпечує розвиток учня відповідно до його індивідуальних особливостей[6].

Що ж таке моніторинг? Педагогічний моніторинг можна розглядати як процес безперервного науково обґрунтованого діагностико-прогностичного спостереження за станом, розвитком педагогічного процесу з метою його оптимізації, організації на науковій основі і підвищення результативності якості освіти.

Педагогічний моніторинг тоді має сенс, коли він містить певну логічно закінчену схему, початок і кінець, коли перед моніторингом поставлені конкретні цілі і після моніторингу зроблені конкретні висновки. Прийнято конкретні рішення і намічені шляхи їх реалізації.

Освітній моніторинг є найважливішою складовою внутрішкільного контролю, так і основою для планування цього контролю. Моніторинг – необхідний компонент (інструмент) будь-якого ефективного управління, який спрямований на комплексне динамічне відстеження процесів, що визначають кількісно-якісні зміни: освітнього середовища; освітніх технологій; результатів освітнього процесу; ефективності управління освітнім закладом.

Освітній моніторинг – це система організації, збору, зберігання, обробки і поширення інформації різного напрямку: ефективності освітнього процесу, дієвості внутрішкільного управління, стану інноваційної роботи в школі, результативності методичної роботи, рівня розвитку учнів і стану успішності, якості знань, умінь і навичок, якості викладання предмету, аналізу результатів функціонування школи [5].

Моніторинг – це не просто контроль або діагностика чого-небудь. Управління школою на основі моніторингової інформації дозволяє здійснювати стратегічне планування та прийняття управлінських рішень.

Інформація, отримана в результаті педагогічного моніторингу, вкрай важлива і корисна для освітнього закладу, є підставою для прогнозування подальшого розвитку, для постановки нових ближніх і дальніх цілей.

Створюючи моніторинг своєї школи – КЗ «ЗШ П-ІІІ ст. №31 ВМР», ми поступово формуємо своє уявлення про освітній моніторинг, його роль, місце в педагогічній, управлінській діяльності, розглядаючи його як механізм стеження і контролю за якістю освіти із залученням сучасних ІК-технологій (тобто обробка, зберігання інформації здійснюється за допомогою комп'ютера і певних програмних засобів: найбільш широко на даному етапі використовуються електронні таблиці Excel, табличний процесор Word, спеціалізоване ПО Хронограф 2.5., 3.0.).

Основним об'єктом моніторингу в освітньому закладі є педагогічна система, яку умовно можна розбити на блоки. Крім того, об'єктом можуть виступати соціум і батьки.

Більш докладно хочеться зупинитися на внутрішкільному моніторингу. Школа працює над створенням банку даних, отриманих у ході моніторингу, за багатьма напрямками, зокрема:

1. Рівень успішності, якості знань, ступеня навченості учнів.
2. Організація процесу навчання (відвідуваність навчальних занять, використання ІКТ, робота з мотивованими учнями та ін.).
3. Рівень вихованості учнів.
4. Рівень професійної майстерності педагогів.

Ці дані використовуються педагогічним колективом при розробці та моніторингу Програми розвитку школи, складанні навчального плану, постановки завдань освітнього закладу[2].

Накопичений досвід роботи школи за цим напрямком дозволяє зробити висновок про те, що саме результати діагностичних досліджень визначають, наскільки раціональні педагогічні засоби, що реалізуються в управлінні навчально-виховним процесом школи.

Моніторинг успішності учнів дозволяє бачити динаміку (зростання й зменшення) основних показників успішності кожного класу і приймати управлінські рішення в залежності від цієї динаміки: брати класи на класно-узагальнюючий контроль, включати необхідний контроль у план ВШК. З метою виявлення прогалин у знаннях учнів, коригування навчально-виховного процесу, вчителі разом з керівниками школи відстежують закономірності навченості школярів, здійснюють спільну аналітичну діяльність, використовуючи при цьому різні способи оцінки знань учнів. Ці дослідження визначають основні питання для обговорення на педагогічних радах, батьківських зборах, класних годинах.

Щорічно, на початку кожного навчального року, ми здійснюємо вхідний контроль якості знань учнів з метою визначення рівня знань учнів на початок навчальної діяльності. Проводиться він в середині вересня. На цьому етапі виявляються позитивні і негативні симптоми навчально-виховного процесу. Аналіз результатів вхідного контролю дає можливість викладачеві внести необхідні корективи в освітній процес.

Для того, щоб оцінити навчальні досягнення учнів в певній предметній галузі і правильність обраних методик і технологій навчання, проводиться проміжний контроль якості знань учнів. Підсумковий контроль дозволяє вчителю проаналізувати результати освітнього процесу і успішність освоєння учнями програмного матеріалу[5].

Результати зрізів розглядаються на педагогічних радах, нарадах при директорі, шкільних методичних об'єднаннях, загальношкільних зборах. Виявлення ставлення учнів до школи дозволяє нам вивчити мотивацію навчання, сферу пізнавальних інтересів, рівень адаптації учнів до школи. За результатами досліджень намічається система педагогічних заходів. Колектив нашої школи прагне до створення адаптивного середовища, в якому навчання дитини відбувається не за рахунок ресурсів її здоров'я, а внаслідок спеціально організованої системи розвитку внутрішнього потенціалу школяра.

Діагностика засвоєння і якості знань учнів повинна проводитися протягом навчального року з усіх навчальних дисциплін, за класами та предметного циклу в цілому. За результатами діагностики складаються таблиці засвоєння і якості знань, потім вони презентуються за допомогою графіків і діаграм. Аналіз результатів передбачає порівняння показників кожного етапу, відстеження ряду наскрізних, а також зіставлення вхідних і підсумкових показників кожного етапу з результатами адміністративних контрольних робіт[3].

Заходи з корекції передбачають: листи батькам з вказівкою не тільки результатів навчання учнів на кожному етапі і їх поточних оцінок, але і рейтингу по класу та по школі і тенденції успішності; обговорення проблем учнів на класних годинах; обговорення на засіданнях малої педагогічної ради із запрошенням батьків; формування навчальної мотивації; розвиток професійних інтересів; розробку індивідуальних перспективних планів роботи учня; проведення додаткових занять з дисципліни з метою більш доступного викладу складного матеріалу; прогнозування кінцевих рівнів навчальних досягнень учнів.

Діагностування якості знань і вмінь учнів потребує систематичного відстеження ступеня навченості з метою поетапного вирішення навчальних завдань, встановлення і усунення прогалин в освоюваному матеріалі. При моніторингу успішності навчальної діяльності виявляються певні закономірності в діяльності викладачів і учнів, аналіз яких дозволяє вибудовувати стратегію подальших дій. Цей дозволяє побачити учнів не тільки як об'єктів навчальних дій, але і як суб'єктів організації навчального процесу [4].

Педагогічний моніторинг з метою оперативної корекції ходу засвоєння навчального матеріалу включає: вхідний контроль з метою констатації вихідного рівня знань та вмінь з дисципліни; щомісячну атестацію учнів; адміністративні контрольні роботи; рубіжний контроль – підсумки I і II семестрів; річні контрольні роботи; проміжний контроль у формі диференційованого заліку або іспиту[1].

Контроль на виході має діагностичний характер і передбачає складання прогнозу на подальше освоєння навчального матеріалу.

У класі протягом навчального року з усіх навчальних дисциплін проводиться від 2 до 6 діагностичних процедур. Показник засвоєння знань у кожному випадку обчислюється методом нормального розподілу. Аналіз результатів передбачає порівняння показників кожного етапу, відстеження ряду наскрізних, а також зіставлення вхідних і підсумкових показників.

Систематичне відстеження якості навчання у великого числа учнів сприяє отриманню більш об'єктивної, достовірної оцінки, що дозволяє прогнозувати кінцеві рівні навчальних досягнень учнів, проектувати плани навчання. Процес навчання стає не тільки відстежуваним, але і цілеспрямованим. Контроль якості навчання потребує об'єктивних методів педагогічних вимірювань. Педагогічний моніторинг як засіб управління та контролю навчально-виховним процесом забезпечує вчителя зворотним зв'язком щодо рівня засвоєння навчального матеріалу за допомогою регулярного системного відстеження ступеня або рівня навченості. В умовах інноваційної діяльності педагогічний моніторинг може стати механізмом у системі навчально-виховного процесу, що сприятиме стимулюванню, активізації, розвитку учнів, буде пов'язаний з наданням їм більшої свободи і відповідальності.

Таким чином, результати моніторингових досліджень дозволяють скоригувати зміст навчання, обґрунтувати правомірність тих чи інших управлінських дій. Точніше сказати, моніторинг якості освіти є одним з основних інструментів, що сприяють підвищенню ефективності управління школою.

Література

1. Бартюк М, Очеретнюк А., Придан В. Аспекти професійного зростання класного керівника / М Бартюк, А. Очеретнюк, В. Придан // Педагогічний пошук : збірник наукових праць студентів і молодих вчених. Вип 9. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – С. 6-9.
2. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. – Одеса, 2005. – 24 с.
3. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ: монографія / Г. Д.Щекатунова, В.В.Тесленко, А.Д.Цимбалару та ін.– К.: Пед. думка, 2013.– 264 с.
4. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / О.І. Шапран, Ю.П. Шапран. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>
5. Пінаєва О.Ю. Використання ІКТ при викладанні професійноорієнтованих дисциплін / Ольга Юріївна Пінаєва // Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти: Збірник наукових праць. – Випуск 12. – Вінниця: ТОВ: фірма «Планер», 2014. – С. 112-114.
6. Пінаєва О.Ю. Підготовка майбутніх вчителів до застосування комп'ютерних технологій / Ольга Юріївна Пінаєва // «Засоби і технології сучасного навчального середовища» // Зб. наук.пр. – Вип. 15 /Редкол.: Величко С.С. та ін. – Кіровоград : ДОВ КДПУ, – 2013. – С. 98-106.

РОЛЬ КАЗКИ У ВИХОВАННІ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ КНИГИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО «СЕРЦЕ ВІДДАЮ ДІТЯМ»)

Безнощенко Т.

студентка ФФЖ

Науковий керівник – доц. Волошина О. В

Відомий український педагог, дитячий письменник Василь Олександрович Сухомлинський залишив велику творчу спадщину: близько 30 книг та понад 500 наукових статей, присвячених питанням навчання й виховання дітей. Серед творчого доробку педагога-новатора помітне місце займає книга «Серце віддаю дітям» (1969) [4], нагороджена посмертно Державною премією УРСР у галузі науки та техніки. Як відомо, читання казок відіграє неабияку роль у житті дитини, і недаремно В. Сухомлинський пише для дітей саме казки (збірки «Чиста криниця» [5], «Квітка сонця» [3]). Актуальність теми статті пов'язана з розглядом питання про роль казки у житті дитини. Вона обумовлена педагогічною позицією В. Сухомлинського, який вважав, що «читання казок = всебічно розвинена дитина».

Праця В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям» є результатом численних спостережень автора, напруженої роботи на освітянській ниві, а саме його 33-річної роботи на посаді директора Павлицької школи.

Усім відомий вислів А. де Сент-Екзюпері «Усі ми родом із дитинства». «Дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє життя», – писав В. Сухомлинський [4, с. 14]. Дійсно, щасливі хвилини дитинства, перше знайомство зі світом, друзями, спілкування в сім'ї – це те, що формує дитину. Водночас психологи попереджають, що всі людські проблеми, страхи також формуються у дитинстві, здебільшого під впливом батьків.

На нашу думку, вагоме місце у вихованні гармонійної особистості дитини займають перші книги, прочитані матір'ю; вони надовго залишаються в пам'яті і мають неабиякий вплив на формування людини. Першою книгою на порозі становлення дитячої особистості, безперечно, є казка. Цю тезу неодноразово проголошував В. Сухомлинський у праці «Серце віддаю дітям» [4]. Розділи «Кімната казки» [4, с. 171-180], «Продовження казки – наш «Острів чудес» [4, с. 180-183] присвячені питанню ролі казки в житті дитини від народження до етапу виховання молодшого школяра. «Казка, гра, фантазія – життєдайне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень», – саме це напише педагог у своїй праці [3, с. 171]. Головне призначення казки – постійно виховувати, протиставляючи Добро і Зло; навчати дітей вирізняти ці поняття; допомагати вихованню патріотичної особистості. Василь Олександрович убачав у казці один з найважливіших для молодшого

шкільного віку елемент патріотичного виховання [3, с. 172]. Без сумніву, ця думка доречна, оскільки саме народна казка виховує любов до свого народу, повагу до його традицій. Українська народна казка навчає цінувати сім'ю як місце формування людини; виховує повагу до старших, батьків. Недаремно велику увагу приділяють вивченню української народної казки у молодшій школі, народній і літературній – у середній ланці національної школи [2].

За концепцією Нової української школи [1], завдання вчителя полягає у розвитку гармонійної і всебічно розвиненої особистості. Це означає навчання та виховання школяра у дусі естетизму, дотримання морально-етичних норм, громадянського самоусвідомлення та національної свідомості. Саме за допомогою казки, ми вважаємо, вирішується багато завдань процесу виховання, усіх його напрямів (моральне, трудове, естетичне тощо).

Народна казка передає життєвий досвід народу, втілює його глибинну мудрість. Знайомство дитини зі світом казки залежить від матері, від того, як вона подаватиме казку, як спілкуватиметься з дитиною у процесі читання, як навчить розуміти твір. Ми вважаємо, що під час читання казок у дітей формується образне мислення, що передбачає елементи творчості. Під час читання-переказу казок формується та розвивається усне мовлення дитини, оскільки, як писав В. Сухомлинський, «через казкові образи у свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини, засобом вираження думок і почуттів, живою реальністю мислення» [4, с. 171]. Дуже важливо у дошкільному та молодшому шкільному віці привчати дітей до переказу казки, щоб вони навчилися бачити образи тварин, людей, предметів, через які виховуються або засуджуються певні риси характеру (до прикладу, образ Лисиці – споконвічний образ хитрої людини; Ведмедя, Сови – мудрої, досвідченої людини). Переказ сюжету казки – важливий процес у її сприйнятті; на цьому наголошує й відомий педагог-новатор. «П'ять, десять разів дитина може переказувати одну і ту ж казку, і кожен раз відкриває у ній щось нове», – зазначає Василь Олександрович [3, с. 172]. На нашу думку, чим більше разів дитина переказуватиме, тим зрозумілішою для її сприйняття стане казка, і переказ однієї і тієї ж казки у 4-річному та, скажімо, 8-річному віці суттєво відрізнятиметься. Для батьків у процесі читання казки з дитиною стоїть нелегке завдання: навчити розрізняти Добро і Зло, Правду і Кривду, проте це не означає нав'язування своєї думки дитині: цей герой поганий, Лисичка завжди брехлива, хитра, отже, погана. На нашу думку, батькам і вчителям у школі варто підвести дитину до того, щоб вона сама зробила висновок про героя казки.

Як уже було зазначено, казка може вплинути на виховання гармонійної особистості. До таких творів, безумовно, належать збірки казок «Чиста криниця» [5], «Квітка сонця» [3] В. Сухомлинського. Ми ж хочемо акцентувати увагу на тому, наскільки майстерно відображений

світ дитинства у казці-притчі французького письменника-казкаря А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц». Вважаємо, що цей твір, незважаючи на ненаціональне походження, повністю є віддзеркаленням ідей В. Сухомлинського щодо виховання учнів.

Так, із казкою «Маленький принц» школярі знайомляться на уроках світової літератури у 6 класі [2]. Ми ж вважаємо, що не було би проблемою, якби батьки ще у молодшому шкільному віці розпочали знайомство дитини з нею. Можливим є такий варіант: попереднє детальне ознайомлення батьків зі змістом казки з наступним почерговим донесенням ідей до свого чада у процесі бесіди з ним. «Маленький принц», без сумніву, є надзвичайно важливим для виховання дітей твором, навіть не зважаючи на те, що зараз і деяким дорослим його складно зрозуміти. Ця казка дійсно вчить розпізнавати Добро і Зло, виховує любов до братів наших менших, до природи. Чого лише вартий такий загальновідомий вислів: «Ми у відповіді за тих, кого приручили!». Для дитини поняття відповідальності повинно бути зрозумілим ще змалечку, оскільки, як відомо, більшість з них, подорослішавши, хочуть завести собі домашнього улюбленця, не уявляючи того, яку турботу варто проявляти до нього, тобто нести відповідальність. Питання відповідальності буде доречне при вихованні декількох дітей у родині, коли старший відповідає за меншого, а сильніший захищає слабшого.

Казка «Маленький принц» допомагає також вирішувати завдання естетичного виховання дитини. Коли читаємо уривки, як Маленький Принц захоплюється красою троянди, не бачить більше нічого навколо, то робимо висновок: на них треба акцентувати увагу заради того, щоб викликати у дитини любов до природи, до світу живого. Цікавим для дитини буде образ самого Принца – дитини, якій притаманна творчість, нестандартність мислення. Казка засуджує байдужість дорослих, егоїзм, нарцисизм, аморальний спосіб життя, забруднення довкілля. Ми вважаємо, що такі речі теж варто пояснювати дитині заради виховного впливу на неї.

Підсумовуючи все вищесказане, хочемо зазначити, що велику увагу питанню ролі казки в житті дитини приділяв педагог-новатор Василь Олександрович Сухомлинський. Свої погляди на цю проблему він виклав у розділах книги «Серце віддаю дітям» – «Кімната казки», «Продовження казки – наш «Острів чудес».

У статті розглянуто питання виховання гармонійної і всебічно розвиненої особистості за допомогою читання у дитинстві казок. Вважаємо, що вивчення казок у молодшій та середній ланці школи відповідає концепції Нової української школи. Підкреслюємо значення вивчення казки-притчі «Маленький принц» французького письменника А. де Сент-Екзюпері. На нашу думку, її глибокий моральний зміст здійснює глибокий виховний вплив на дитину, тому батькам варто читати з дітьми цю казку, починаючи з молодшого шкільного віку, та проводити бесіди за прочитаним.

Література

1. Концепція Нової української школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
2. Міністерство освіти і науки України. Освітні програми. Українська література (5-9 класи). Світова література (5-9 класи) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>.
3. Сухомлинський В. О. Квітка сонця: притчі, казки, оповідання / В. О. Сухомлинський. – Харків : ВЦ «Школа», 2009. – 240 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – Київ: Рад. школа, 1978. – 557 с.
5. Сухомлинський В.О. Чиста криниця: казки, оповідання, етюди: для сімейного читання / упоряд. О. В. Сухомлинська; передм. Д. С. Чередниченка. – Київ : Веселка, 1993. – 287 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Біліченко О.В.

здобувач 2-го року навчання

Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

Аналіз уявлень про суть, склад і структуру професійної етики медичних працівників, розроблена модель її формування в освітньому процесі медичного коледжу дозволяють створити необхідні і достатні, на наш погляд, педагогічні умови формування у майбутніх медичних працівників професійної етики.

1. Створення і функціонування в медичному коледжі збалансованої виховної системи.

Формування професійної етики у майбутніх медичних працівників є системним, поліфункціональним процесом, тому реалізація цього процесу можлива в межах продуктивної виховної системи медичного коледжу, яка, інтегруючи весь спектр заходів, є вектором формування професійної компетентності майбутніх медичних працівників, складовою якої виступає професійна етика.

Виховна система медичного коледжу в нашому дослідженні розглядається як сукупність взаємопов'язаних компонентів, що характеризують на теоретичному рівні в найбільш узагальненому вигляді складові виховної діяльності, спрямованої на розвиток особистості майбутнього фахівця (і, перш за все, морально-етичної сфери). Виховна система медичного коледжу є складним поліструктурним утворенням, сутністю якого є комплекс взаємопов'язаних, взаємодіючих між собою компонентів і умов, що інтегровані в єдину цілісність, яка має виховне спрямування у просторово-часовому масиві професійно-виховного середовища медичного коледжу на формування професійно важливих

якостей майбутніх фахівців.

Необхідність проектування виховної системи, спрямованої на формування професійно важливих якостей майбутніх медичних працівників, визначається:

- цілісністю суб'єкта виховної діяльності – особистості студента медичного коледжу, який «не виховується по частинах», а розвивається гармонійно лише в цілісному процесі;
- можливістю об'єднання зусиль всіх суб'єктів виховання в єдиний колектив, що зумовлює більш ефективну організацію процесу виховання;
- поширенням можливостей виховних впливів на особистість через різні сфери виховання;
- оптимальним використанням у виховній діяльності всіх ресурсів медичного коледжу.

При цьому компонентами виховної системи є:

- цілі, що знаходять відображення в концепції виховання (тобто сукупність ідей, принципів, що є фундаментом виховної системи); завдання і основні напрями виховної діяльності;
- суб'єкти діяльності, що реалізують завдання виховної діяльності;
- навчально-професійні відносини, що виникають у процесі освітнього процесу, інтегруючи суб'єктів у професійну спільноту;
- професійно-виховне середовище медичного коледжу, створене викладацьким і студентським колективами навчального закладу;
- управління системою, що забезпечує інтеграцію, взаємодію компонентів і розвиток системи в цілому [4, с. 35–40].

2. Орієнтація освітнього процесу в медичному коледжі на суб'єктність особистості студента, здатного до самоактуалізації.

Гуманістичний підхід до людини передбачає також і розуміння особистості в її актуальному досвіді. Актуальний досвід – це особистісно значущий суб'єктивний досвід індивіда, що виступає основою його навчання. А в основі людської природи знаходиться «намір» (інтенція), що виявляється в здійснюваних впродовж життя виборах для досягнення цілей, які сама людина може і не усвідомлювати. Розвиток діяльності і розвиток особистості як суб'єкта виступають у діалектичній тотожності. Цей дуалістичний розвиток, на думку І. Беха, означає розширення, поглиблення соціального досвіду особистості, обробку його результатів, які і є механізмом формування здатності індивіда використовувати накопичені раніше знання для вироблення способів їх розвитку [1].

Для індивіда результати попереднього досвіду виступають не як «надіндивідуальна програма», що заздалегідь визначає його дії, а як соціально обумовлена адресація індивідові його можливостей виступати активним суб'єктом, осягати і розвивати досвід попередніх поколінь. Розгляд під цим кутом зору діяльності індивіда може бути представлений як реалізація соціальної сутності особистості, як самоздійснення і самореалізація в цій діяльності.

У діяльності суб'єкт є стороною активною, що самовизначається

відносно об'єкту, рефлексує щодо своїх здібностей до творчості, він орієнтований на об'єкт, вбудовуючи його у свій власний внутрішній світ [3]. Тому світ діяльності є світом самої людини (її внутрішньою субстанцією, внутрішнім «середовищем пізнання», а не просто «зовнішнім освітнім середовищем»). Тому є очевидним висновок, що не може бути діяльності зовні, окрім діяльнісної активності людини, оскільки те, що пізнає людина в об'єктивній дійсності, визначається не лише дійсністю, але і, мабуть, більшою мірою самою людиною.

Як суб'єкт власної діяльності людина виступає активним джерелом самозмінення, саморозвитку. В цьому випадку особистісні витоки людини, знаходять самостійні способи існування, отримують віддзеркалення центрації індивіда в діяльності, а разом з нею і його рефлексії на себе. А. Вербицький відзначає, що «...Проявляючи активність... людина досягає реалізації свідомо поставлених нею самою або прийнятих зовні цілей. І якщо об'єктивна ситуація перешкоджає досягненню цих цілей, суб'єкт переформатує її в мисленні і практичній дії, здійснює інтелектуальну і практичну діяльність, заломлюючи зовнішнє через внутрішнє» [2, с. 19-24].

Таким чином, у вітчизняній психології, відповідно до принципів детермінізму, активності та розвитку та діяльнісного підходу, особистість виступає не лише результатом біологічного дозрівання або продуктом специфічних умов життя і діяльності, але й суб'єктом активної взаємодії з середовищем, у процесі якої індивід набуває особливих рис. Вищевикладені принципіві позиції з погляду гуманістичного підходу визначають особистість як унікальну, цілісну, відкриту й інтенціональну систему, яка є не чимось заздалегідь заданим, а відкрита для можливостей самоактуалізації, що властива лише для людини. Під самоактуалізацією особистості ми будемо розуміти безперервний динамічний процес, що забезпечує поступальний і перспективний характер розвитку суб'єкта, коли останній, використовуючи досвід, набутий на реалізованому рівні, здійснює накопичення нового досвіду, тим самим створюючи основу для самозмінення на потенційному рівні.

3. Використання методів та прийомів професійної підготовки студентів, спрямованих на формування компетентності у сфері професійної етики, професійно-комунікативної культури, що забезпечує побудову професійно-етичних відносин між медичним працівником і пацієнтом.

Одним з методів формування професійної етики студентів є *соціально-психологічний тренінг*, що дозволяє майбутнім фахівцям медичного профілю підвищити компетентність у спілкуванні і набути навичок міжособистісного спілкування. Соціально-психологічний тренінг є водночас методом і формою роботи з формування професійної етики студентів-майбутніх медичних сестер, усередині якої можна автономно використовувати й інші методи, зокрема ділові і рольові ігри, дискусію тощо. Ефективність тренінгу визначається тим, що його учасникам

надається можливість безпосередньо в самому процесі спілкування оцінити свою індивідуальність, навички спілкування, вміння дотримання правил і вимог професійної етики, вдосконалити їх. Соціально-психологічний тренінг дозволяє:

- набутити психолого-педагогічних знань у сфері спілкування, морально-етичних відносин, що складаються у професійній діяльності;
- набути професійно етичних навичок (наприклад, уміння налагоджувати контакт, емпатійного слухання, переконування тощо);
- сформувати установки, необхідні для успішного спілкування (наприклад, готовність розглянути проблему під «іншим кутом зору»);
- розвивати здібності до самоаналізу, розуміння інших людей;
- скоригувати систему особистісного ставлення до навколишнього світу, конкретних професійних ситуацій, до особистості пацієнта.

Впровадження вищезазначених педагогічних умов формування професійної етики майбутніх медичних сестер зумовлює ефективність освітнього процесу у медичному коледжі, спрямованого на досягнення результату в професійній підготовці майбутніх медичних працівників.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку [Текст] : навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Вербицкий А. А. Вопросы генезиса и саморегуляции познавательной и профессиональной деятельности / А. А. Вербицкий // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1977. – С. 19-24.
3. Галузяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 228 с.
4. Филонов Т. Н. Воспитательный процесс как открытая система / Т. Н. Филонов // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 35–40.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВІДНОСИН МІЖ УЧНЯМИ ПРОТИЛЕЖНОЇ СТАТІ

Брижата Д.

студентка ФФЖ

Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

В школі патріотичному та громадянському вихованню приділяється значна увага, трохи менше працюють над професійною орієнтацією учня. Проте наразі існує проблема виховання школярів як представників певної статі, що здатні будувати культурні відносини. Ще класик української педагогіки В. Сухомлинський писав: «В школі важко навчити якоїсь професії, бо їх багато, десятки сотень. Але всі хлопчики і дівчатка стануть дружинами та чоловіками, батьками і матерями; і навчити їх цього – необхідно» [6].

Висока соціальна значущість питання робить актуальною розробку

методичних підходів до цього напрямку виховання. Раніше дослідженням цієї проблеми займалися такі відомі науковці, як Т. Говорун, А. Зайцев, С. Ільїн, І. Кон, С. Костяшкін, А. Мудрик, А. Хрипкова, а також класики української педагогіки А. Макаренко та В. Сухомлинський. Зокрема Антон Семенович Макаренко писав: «Статевий акт не може бути відокремлений від інших досягнень людської культури, від умов життя соціальної людини, від гуманітарного шляху історії, від перемог естетики... Статеве виховання – це в першу чергу виховання соціальної особи»[2,с.113]. Дослідниками описано значимість статевого виховання, його мету, завдання та принципи.

Статеве виховання – це складова виховного процесу, що є однією з передумовою гармонійного статевого розвитку, здорового ставлення до питань статі та формування соціально схваленої статевої поведінки особистості. Статеве виховання, як і будь-який інший напрям виховання, є культурно та національно зумовленим. Проте, напевно, жоден з інших напрямів виховання не може набувати настільки діаметрально протилежних форм: від замовчування та заперечення питань статі до стимулювання активної статевої поведінки.

Культура статевого життя залежить від сформованої статевої свідомості. Це вказує на те, що виникла необхідність розробки і формування сучасної етики в питаннях статі, яка вібрала би в себе зразки і принципи поведінки в статевому житті, які спираються на сучасні знання в цій сфері. Методика статевого виховання має враховувати оптимальні біологічні, психологічні, соціальні і етичні характеристики, які можуть слугувати зразками для виховання.

У період статевого дозрівання підліткам, на думку А. Макаренка, особливо потрібен душевний контакт з батьками. Неприпустиме «шпигування» за дітьми, підозріле ставлення до дружби дітей різної статі. Це робить їх потайними, замкненими, позбавляє дорослих можливості благотворно впливати на їхню психіку і поведінку [3].

У період статевого дозрівання в підлітка зростає інтерес до протилежної статі, збільшується статевий потяг, стає актуальною інформація сексуального характеру. Велику увагу представники обох статей звертають на вторинні статеві ознаки, їх своєчасна поява і типовий для цього віку стан дає змогу відчувати себе повноцінними представниками чоловічої і жіночої статі, проте вони відчувають невпевненість щодо пов'язаних з цим статусом ролей і функцій. З'являється схильність виділяти вторинні статеві ознаки як переваги зовнішності саме представників іншої статі [1, с.106-109].

Як зазначає А. Макаренко: «Підлітковий вік – це період, коли людина «проростає» з дитинства у новий стан, переживаючи початок становлення своєї особистості [3]. У цей період відбувається інтенсивний розвиток особистості у двох напрямках: 1) прагнення до засвоєння і оволодіння діапазоном соціального простору (від підліткових груп до життя в країні та за її межами); 2) прагнення до особистісної рефлексії щодо свого

внутрішнього, інтимного світу (через автономію від близьких). У підлітковому віці втрачається наявний у дитинстві баланс у діяльності ендокринної і нервової системи, а новий лише встановлюється. Ця перебудова відображається на внутрішніх станах, реакціях, настрої підлітка і часто є основою його загальної врівноваженості чи роздратованості, вибуховості, збудженості, рухової активності, періодичної апатії, в'ялості[4, с.33-37].

Отже, статеве виховання – це, в першу чергу, «виховання соціальної особи»[3,с.113], це складова загального виховання особистості. Тому якщо метою вітчизняної освітньої системи є людина нового типу, що готова до швидких суспільних змін, то необхідно усвідомлювати значущість статевої складової культури людини.

Література

1. Кравець В.П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді / В.П. Кравець. – К.: Київська правда, 2000. – 126 с.
2. Комарова А. І. Статеве виховання і моральна культура молоді / А.І. Комарова. – К.: Товариство «Знання», 1982. – 160 с.
3. Макаренко А.С. Твори в 7-ми томах / А.С. Макаренко. – К.: 1954, т. 4.
4. Мендела С.Ф. Статеве виховання у школах. Доступно за посиланням: http://www.familyinstitute.org.ua/tl_files/nashi%20vydannia/visnyk%203/st8%20v3.pdf
5. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Доступно за посиланням: <http://uazakon.com/document/fpart68/idx68425.htm>
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти томах / В.О. Сухомлинський. – К.: 1979, т.5.. – 238 с.
7. Ярмаченко М.Д. Основні педагогічні категорії / М.Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – Київ.: Педагогічна думка – 4 (21) 1998.. – С. 2-14.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Бунь В.

**студентка магістратури ННПППФВК
Науковий керівник – доц. Хамська Н.Б.**

У системі вищої педагогічної освіти одним із пріоритетних завдань є створення умов для формування творчої особистості майбутнього вчителя, реалізації її природних задатків і можливостей в освітньому процесі. У зв'язку з цим нагальною потребою є розробка комплексу теоретичних та методичних основ забезпечення цього процесу.

Проблема творчості завжди в центрі уваги науковців і практиків. Психолого-педагогічний аспект понять «творчість», «творча діяльність» висвітлений у працях К. Абульханової-Славської, Д. Богоявленської, В. Моляко, В. Рибалки, В. Роменця, С. Рубінштейна.

У педагогічній науці питання формування творчих здібностей

розглядались у працях С. Висоцького, І. Зязюна, Н. Кічук, Н. Печенюк, С. Сисоевої, В. Шубінського, О. Шупти. Творчість у широкому розумінні (як виконання чогось суспільно корисного) розкриває потребу особистості у самореалізації, самоактуалізації і розширенні своїх можливостей творити. Структуру творчої діяльності, на думку дослідників, складають три компоненти: творчий прояв, творча позиція, творча продукція. [1, с.141-142]. Творчі здібності мають певні ознаки: швидкість і гнучкість думки; точність; рівень мотивації; рівень розвиненої уяви.

О. Лук визначає такі творчі здібності: вміння бачити проблему, здібності до перенесення досвіду, гнучкість мислення, здібності до передбачення. У працях науковця розглядаються сім рівнів розвитку творчої особистості. Вони відповідають рівням сформованості творчих здібностей: I рівень – інтуїтивне виявлення, мотиваційно-творча спрямованість. II рівень – активність особистості в конкретному виді діяльності. III рівень – підвищення активності у відповідному виді діяльності. IV рівень – перші значні творчі досягнення особистості. V рівень – індивідуальний творчий стиль діяльності та майстерності. VI рівень – стадія розкриття таланту. VII рівень – геніальність [1].

Значне місце у дослідженнях відводять показникам творчої діяльності: оригінальність і новизна творіння; рухливість мислення, велика кількість створеного; ретельність в оформленні створеного; стійке прагнення оприлюднити свої твори, зробити їх надбанням людей; мотиваційне забезпечення творчого процесу самою роботою, інтересом до неї і захопленість нею [4,с.213].

Формування творчих здібностей майбутнього педагога можна забезпечити, якщо в освітньому процесі передбачити: 1) повноцінний розвиток творчих можливостей студентів, їх професійне зростання; 2) побудову навчального процесу відповідно до вимог розвитку пізнавальної, емоційної та мотиваційно-сислової сфери особистості, індивідуалізація навчання; 3) переміщення центру уваги викладача з предмета, що вивчається, на студента, тобто «студентоцентризм».

Для виявлення особливостей творчого розвитку особистості С. Сисоева пропонує дотримуватися таких принципів педагогічної творчості викладача [4]: суб'єктності навчання (визнання студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, використання переважно комунікативних методів навчання); діагностики (оцінювання рівнів розвитку творчих можливостей); оптимальності (відбір таких дидактичних засобів, які відповідають розвитку творчих можливостей меншості, а тому сприяють розвитку творчих можливостей всіх); взаємозалежності (взаємозалежність, взаємозумовленість творчої педагогічної праці викладача і творчої навчальної діяльності студентів); фасилітації (створення творчої атмосфери, яка б сприяла розвитку мотивів творчої діяльності, надихала студентів на творчість); креативності (виявлення можливостей змісту навчального матеріалу для посилення його орієнтації на формування творчої діяльності студентів); доповнення (введення

додаткових курсів для компенсації прогалин у розвитку творчих умінь і психічних процесів, які сприяють успішній творчій діяльності); варіантності (подолання одноманітності змісту, форм, методів навчання).

У цьому контексті варто звернути увагу на модель, авторами якої є Д. Треффінджер і Р. Торндайк.

Модель базується на основних категоріях, які визначають особистісні ознаки і рівні розвитку всіх компонентів креативності. Чотирима категоріями та їх характеристиками є такі: генерування ідей (*Generating Ideas*) / дивергентне мислення: гнучкість, оригінальність, асоціативне мислення, здатність до співпраці; заглиблення в ідеї (*Digging Deeper into Ideas*) / конвергентне мислення; ця категорія охоплює такі характеристики, як критичне мислення, аналіз, синтез, бачення взаємозв'язків, здатність до реорганізації, реконструкції та систематизації; відкритість до нових ідей і завзяття та ентузіазм їх досліджувати (*Openness and Courage to Explore Ideas*) / особистісні риси: чутливість до проблем, естетична чутливість, допитливість, фантазування та творча уява, інтуїцію, наполегливість, толерантність до неоднозначності; уміння слухати свій «внутрішній голос» (*Listening to One's Inner Voice*); мотивація; цілеспрямованість, розуміння креативності, свобода від стереотипів, внутрішній контроль або самоконтроль [5].

Технологією створення педагогічних умов підготовки студентів до творчої діяльності передбачається дотримання таких вимог:

- освітній процес має бути організований так, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни;

- потрібно викликати інтереси, кризь які проходять усі зовнішні впливи, породжуючи внутрішні стимули, що є збудниками активної особистості.

На практиці передбачається постановка низки специфічних завдань, а саме:

- завдання, що потребують творчої переробки, узагальнення, систематизації вмінь і навичок порівнювати й аналізувати вже відоме, експериментування; пошуку;

- завдання для розвитку ситуативного інтересу, що відіграє роль "пускового" механізму в діяльності; завдань із ігровими елементами, що стимулюють розвиток самостійності та творчості студентів.

Майстерність викладача й полягає в тому, щоб усіх студентів залучити до виконання різноманітних творчих завдань. Доцільно пропонувати такі типи завдань, як-от: завдання на виявлення протиріччя, на проблемне бачення, завдання на конструювання заданих ситуацій, завдання на викриття уявних протиріч, завдання-головоломки, завдання-проблеми, завдання-парадокси, завдання на формулювання проблем; завдання на винахідливість які можуть бути тільки навчально-творчими.

Література

1. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н.Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с.

2. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В.А. Моляко// Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С.136-141.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Карамущенко, І.Ф.Кривоніс та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., дров. і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька, Л.Є.Сігаєва, Я.В.Цехмістер та ін.; За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502с.
5. Thorndike R. L. Measurement and Evaluation in Psychology and Education / R. L. Thorndike, T Hagen – NY : Holt, Rinehart and Winston Inc., 1961. – 198 p.

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Глухенька Д.

студентка ФФЖ

Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

У «Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів», «Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти», «Концепції національного виховання», «Концепції позашкільної освіти та виховання», а також у «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» зазначено, що одним із пріоритетних напрямів реформування системи освіти є утвердження принципів загальнолюдської моралі. Моральне виховання учнівської молоді сьогодні є важливою складовою змісту роботи шкільних навчальних закладів, головним завданням яких є формування моральної поведінки, активної життєвої позиції, правил співжиття, єдності слова і діла в підростаючої особистості. З цього випливає й мета нашого дослідження: з'ясувати, які педагогічні умови формування моральної свідомості учнів пропонують науковці.

Впровадження технологій морального виховання у навчальний процес є важливою складовою і вважаємо, що такий елемент повинен бути присутнім на кожному уроці, враховуючи специфіку заняття та виучувану тему. Педагогічна взаємодія на уроках між учнями та вчителями є найважливішою складовою, адже без співпраці та розуміння абсолютно неможливо навчити учня правил моральності. Якщо дитина не поважає вчителя або не вважає за потрібне його слухати чи дослухатися, то моральний аспект апріорі неможливо реалізувати. Лише за умов взаємодії на уроках між учителем та учнем і врахування вікових й індивідуальних особливостей учнів учитель зможе досягти потрібної мети. Принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців вимагає, щоб зміст, форми і методи організації їх діяльності не залишалися незмінними на різних вікових етапах. У відповідності з цим принципом повинні враховуватися темперамент, характер, здібності та інтереси, думки, мрії і переживання вихованців, тому що за умов недоврахування

цих положень є загроза не зреалізувати виховний аспект уроку. Безперечно, важливо також співпрацювати та взаємодіяти із сім'єю, оскільки авторитет батьків має велике значення у вихованні морально свідомої особистості, а вчитель виступає лише посередником та провідником виховних впливів. Таким чином, усі вищезазначені складники лише співіснуючи можуть досягти свого результату.

Дослідження і повсякденні спостереження показують, що розвиток особистості відбувається як процес формування мотивів: прийняття іншими, визнання і утвердження у відповідній соціальній групі. Якщо група, до якої входить індивід, є стабільною, то у сприятливих у групі умовах він проходить три стадії свого становлення як особистості: адаптація (засвоєння цінностей та норм групи); індивідуалізація (загострення протиріччя між необхідністю у соціалізації (бути таким, як усі) і потребою у максимальній індивідуалізації); інтеграція виявляється у прийнятті групою тільки тих індивідуальних відмінностей, які відповідають інтересам групи (у протилежному випадку відбувається дезінтеграція особистості, її ізоляція або деградація з поверненням на більш ранні стадії розвитку). За успішного проходження індивідом фази інтеграції в умовах високорозвиненої спільноти у нього формуються гуманність, довіра, справедливість, вимогливість до себе і до інших. Особливо важливу роль у моральному розвитку особистості відіграє підлітковий вік, коли розвиток особистості супроводжується зростанням самосвідомості, пов'язаним із формуванням таких якостей, як воля і моральні почуття, виникненням переконань та ідеалів [5, с. 176]. Як зазначає Б. Гіппенрейтер, особистісний моральний досвід набувається дитиною не тільки шляхом цілеспрямованих виховних впливів, а й через особистий досвід, «зараження», наслідування, а також завдяки психологічному механізму, що отримав назву ідентифікації. З цього випливає висновок про те, що становлення, формування і розвиток особистості відбувається у спілкуванні з іншими людьми. Третій механізм – прийняття соціальних ролей – відрізняється від попереднього більшою узагальненістю й описується у психології за допомогою понять «соціальна позиція» і «соціальна роль». Ролі є вихідними і визначальними елементами соціального досвіду, оскільки в них найбільш повно програмується той чи інший шаблон соціальної поведінки [4, с. 34].

В основі процесу формування етичної культури та морального розвитку лежить процес засвоєння особистістю моральних норм і принципів, вироблених суспільством. Суть їх полягає в тому, що вони виражають потреби інших людей, потреби суспільства. В процесі розвитку етичної свідомості відбувається засвоєння дітьми моральних понять, що розкривають зміст етичних норм. Засвоєння моральних норм в онтогенезі відбувається поетапно. Спочатку норми пред'являються у вигляді зовнішніх вимог, потім відбувається процес їх інтеріоризації, тобто привласнення їх дитиною як значимих для неї самої [6, с. 153].

У підлітковому віці починає спостерігатися рефлексія, відбувається

прийняття моральних норм дитиною. Через підвищений інтерес підлітків до стосунків між людьми великого значення набувають моральні знання. Робота з оволодіння ними має бути спеціальним завданням. Важливим є також формування етичних почуттів. Бурхливий розвиток самосвідомості робить підлітковий вік сприятливим для формування самоповаги, відчуття власної гідності, що ґрунтуються на етичних критеріях. Необхідно також розвивати не просто емоційну чуйність на переживання іншої людини, а справжню співучасть, співчуття, що передбачає безкорисливу допомогу.

Отже, головним завданням підліткового віку є формування нового рівня самопізнання, а також самовизначення у сфері загальнолюдських цінностей і спілкування. Робота з розвитку спрямованості особистості, – стверджує І. Бех, – мусить включати розвиток образу «Я» [1, с. 3]. Ставлення до себе, сенс «Я» проявляються у почуттях гідності, поваги. Звичайно, ці почуття мають виступати адекватною емоційною оцінкою відповідних особистісних властивостей. Формування власного «Я», саморозвиток відбувається на фоні прийняття себе й цілісного позитивного ставлення до себе, що забезпечує його конструктивний характер [1, с. 2 – 4]. А вчитель повинен бути гідним провідником для учня та помічником у створенні морального «Я» в особистості кожного школяра.

Література

1. Бех І. Формування особистісних цінностей як складових образу «Я» вихованця в процесі розв'язання соціально моральних завдань / І. Бех // Постметодика. – 2009. – № 2. – С. 2 – 7.
2. Галузяк В. М. Концепція морального виховання В. Сухомлинського / В. М. Галузяк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 54. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – С. 128-132.
3. Галузяк В. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
4. Гиппенрейтер Ю. Введение в общую психологию : курс лекций / Ю. Гиппенрейтер. – Москва : ЧеРо, 1997. – 336 с.
5. Психологический словарь / под ред. В. Зинченко, Б. Мищерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Педагогика – пресс, 1998. – 440 с.
6. Слесик К. Моральна самосвідомість і моральна поведінка у структурі процесу формування етичної культури учнів / К. Слесик // зб. наук. праць Хмельницького інституту соц. технолог. університету «Україна». – Хмельницький: ХІСТ, 2011. – № 4. – С. 152 – 155.
7. Шагай Н. Педагогічні умови морального виховання учнів початкових класів у позашкільному навчальному закладі : автореф. на здобуття звання канд. пед. наук / Н. Шагай. – Херсон, 2007. – 25 с.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Гула Д.

студентка ФФЖ

Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

Прогрес, що характеризує життєдіяльність сучасного суспільства, обумовлює необхідність спрямування зусиль школи на розвиток здатностей підростаючого покоління, яке буде готове до співпраці, активної комунікації, організації та оптимізації міжособистісних відносин, тобто буде ефективно володіти мовленнєвими навичками. Саме у старшому підлітковому віці формується особистість людини та відбувається засвоєння моделей соціальної поведінки. Цей вік є найбільш чутливим до комунікативного розвитку, адже є періодом остаточного формування індивідуальних характеристик суб'єкта через набуття особистого досвіду у процесі спілкування.

Рання юність – це перехід людини від підліткового віку до самостійного незалежного дорослого життя. Відбувається завершення фізичного, зокрема статевого дозрівання, і як наслідок – перехід від періоду залежності до фази відповідальності за власні дії та самоконтролю. У цьому віці можливі різкі зміни настрою, адже відбуваються перепади мускульного та судинного тону, активізація статевих гормонів, певні фізіологічні зміни. [4, с. 147]. Учням старшої школи притаманні прояви емоційної нестабільності, спалахи негативних емоцій, роздратування, з якими їм важко впоратись самостійно. Тому молода людина потребує належної уваги дорослих, стабільної підтримки та розуміння.

Такий період є важливим і складним у житті людини, адже у цей час відбувається розвиток свідомості, формування світогляду, життєвих позицій та становлення особистості. Коли особа досягає соціальної зрілості, то перед нею постає низка запитань щодо її професійної реалізації. Самовизначення та початок самостійного дорослого життя у сучасної молоді відбуваються значно пізніше, аніж колись, що зумовлено значною тривалістю навчання, а тому старші підлітки мають змогу виокремлювати для себе певні соціальні ролі, але не ідентифікувати їх. У цей період розширюються пізнавальні інтереси, підвищується суспільна активність, з'являється потреба в праці та самореалізації. Підґрунтям особистісного розвитку є наявність та реалізація комунікативних здібностей.

Комунікативні здібності – це ті здібності, які можна і потрібно розвивати. Іншими словами, потрібно навчати дітей умінню спілкуватися, вчити культурі спілкування. І починати навчання дітей основам комунікації потрібно якомога раніше, використовуючи для цього різноманітні методи і прийоми.

Старший підлітковий вік яскраво відображає особливості розвитку комунікативних навичок. Розвиненість комунікативної характеристики та особливості її прояву зумовлюють своєрідність спілкування та взаємодії у соціумі. Спілкування – це процес контактування суспільних об'єктів, що характеризується взаємним обміном інформацією, досвідом, який породжується потребою в спільній діяльності. Комунікація є важливим і невід'ємним процесом встановлення контактів між суб'єктами взаємодії за допомогою сенсу інформації, що передається та сприймається. Саме спілкування відіграє важливу роль у житті учнів старшої школи та становить для них самостійну цінність.

У цей період розвитку відзначають дві протилежні тенденції: розширення сфери спілкування, з одного боку, і зростаючу індивідуалізацію – з іншого. Перша проявляється у збільшенні часу, який витрачається на нього, в істотному розширенні його соціального простору (серед найближчих друзів підлітків і старшокласників – учні інших шкіл, училищ, студенти, робітники, військовослужбовці), в розширенні географії спілкування, і, нарешті, в особливий феномен, що отримав назву «очікування спілкування» і виступає у постійній готовності до контактів. Що стосується другої тенденції – індивідуалізації відносин, – то про неї свідчить розмежування природи взаємовідносин з оточуючими, висока вибірковість у дружніх уподобаннях, вимогливість до спілкування. Можна вважати, що в основі спрямованості знаходяться різні потреби учнів: потреба пережити новий досвід, випробувати себе в новій ролі, потреба в самовиявленні і розумінні. Обидві потреби мають нестійкий характер, їх задоволення викликає у підлітків глибокі переживання [1].

Варто зазначити, що для учнів старшої школи є властивою передюнацька криза, що пов'язана з формуванням світогляду особистості, релігійним самовизначенням, виробленням політичних уподобань, знайомством із екзистенціальними проблемами життя. Психолог Е. Шпрангер поділяє період юності на дві фази. Головна проблема 14–17-річних – криза, пов'язана із прагненням до звільнення від дитячих стосунків залежності, тоді як у 17–21-річних на перший план виступає «криза відірваності», почуття самотності тощо [3, с. 35]. Для юнацького віку характерною є криза ідентичності, що зумовлюється самовизначенням учня у світі, спричиненим подальшою зміною діяльності, соціального статусу та, насамперед, закономірностями розумового розвитку у цьому віці.

Етап юності характеризується завершенням фізичної й досяганням соціальної зрілості. Учні старшої школи активно прагнуть прилучитися до світу дорослих, самоствердитися та сформуванню своє індивідуальне «я». Саме у цьому віці закладаються певні погляди на життя людини, відбувається оволодіння системою суспільних прав та обов'язків людини. Характерними особливостями юнацького віку є прагнення якнайглибше пізнати себе і навколишній світ, бажання переробити реальність під власні уподобання, романтичний характер сприйняття дійсності, почуття

«дорослості», свобода та довірливість. Людина в період юності займається формуванням особистісної позиції на основі вибору пріоритетних цінностей.

Спілкування як джерело інтелектуального, духовного розвитку та майбутньої реалізації учня у суспільстві виконує низку функцій:

1) завдяки спілкуванню передаються знання про оточуючу дійсність, вміння та навички, необхідні для здійснення різних видів діяльності;

2) спілкування є передумовою розвитку особистісних якостей та здібностей;

3) у спілкуванні відбувається активізація внутрішніх особливостей та станів особистості, а також актуалізація складових її комунікативного потенціалу [2].

Під поняттям «комунікативний потенціал» розуміємо наявність певного підґрунтя, сил, які можна спрямувати в русло подальшого росту та розвитку. Комунікативний потенціал характеризується динамічністю та адекватністю цілям і завданням процесу спілкування, необхідністю реалізації. З ним пов'язана комунікативна структура особистості. Комунікативне ядро та комунікативний світ особистості варто трактувати як наявність у неї специфічних особистісних якостей, здібностей, комунікативних знань, умінь та навичок, мотивів. Комунікативне ядро особистості має наступну структуру: комунікативні властивості й можливості особистості; комунікативний досвід індивіда; комунікативна картина світу [5].

Оволодіння комунікативними навичками є важливою передумовою розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності старших підлітків. Розвиненість комунікативних умінь є дуже важливою ознакою діяльності учнів старшої школи, оскільки обумовлює активність стосунків індивіда з соціумом та забезпечує успішність самореалізації в різних видах діяльності.

Література

1. Выготский Л.С. Психология подростка / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – Москва, 1984. – Т. 3, 4.
2. Єрмакова З.І. Комунікативна культура в системі підвищення кваліфікації педагогів ПТНЗ / З. І. Єрмакова // Інноваційна професійно-технічна освіта: пошуки шляхів оновлення : матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (23 – 27 трав. 2011 р.). – Донецьк : ППО ІПП УМО, 2011. – С. 91–96.
3. Кон И. Психология ранней юности : Кн. для учителя / И. С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Орбан-Лембрик Л. Психология професійної комунікації: Навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці: Книги–XXI, 2010. – 528 с.

ФОРМУВАННЯ І ПІДТРИМАННЯ ДИСЦИПЛІНИ У КЛАСІ

Гульчак Ю.

студентка ФФЖ

Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

Життя вимагає від людини високої дисципліни і виконавської чіткості. У їх формуванні значна роль належить навчально-виховному процесу школи, зокрема шкільній дисципліні. Проблеми, пов'язані з формуванням дисципліни, здавна привертали до себе увагу філософів, педагогів, психологів. Філософський та культурологічний їх аспекти знайшли відображення у працях Аристотеля, Платона, І. Канта, Г. Сковороди. У наш час їх активно досліджує педагогіка (І. Зязюн, В. Кремень, Л. Малишко, І. Миронюк, Ю. Римаренко, О. Сухомлинська); соціологія (Г. Андреев, М. Леонтьєв); психологія (Б. Ананьєв, Г. Балл, М. Боришевський, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Е. Фромм).

Дисципліна (від лат. – вчення, виховання, розклад) – якісна характеристика порядку, організованості певної спільноти, сфери життєдіяльності людей, що відображає відповідність їхньої поведінки загальноприйнятим нормам права і моралі [6, с. 88].

Усі визначення дисципліни, як правило, характеризують певний її бік або певний її вид. Коли говорять про дисципліновану людину, то перш за все відзначають рівень виконання нею своїх обов'язків, тобто розглядають виконавську дисципліну. Усі катастрофи, що відбуваються, крім природних, виникають з вини людини, що порушила дисципліну.

У педагогіці розрізняють дві форми дисципліни: свідому й несвідому або внутрішню і зовнішню. Свідома (внутрішня) дисципліна спирається на усвідомлення людиною своїх обов'язків і розуміння тих правил, яким вона підкорюється. За такої дисципліни створюється особисте усвідомлення своєї правоти і сили, оскільки, підкорюючись певним правилам, людина підкорюється сама собі, своєму сумлінню й свідомості. Розробивши теорію дисципліни, А. Макаренко зазначав, що вона потрібна для того, щоб кожна людина свідомо виховувала в собі вміння переборювати перешкоди, формувала впевненість у своїх силах і правоті, була переконана в необхідності та корисності своєї діяльності для суспільства [3, с. 334]. Несвідома (зовнішня) дисципліна базується на почутті страху і кари за невиконання обов'язків або на бажанні одержати схвалення, винагороду за її виконання. У цьому випадку відсутнє усвідомлення доцільності правил, що регулюють діяльність [1, с. 366].

На думку Г. Ващенко, саме свідомі дисципліна тісно пов'язана із самодисципліною, а точніше спирається на неї, а також передбачає формування такої риси характеру, як дисциплінованість, почуття обов'язку і відповідальності. Самодисципліна, на думку педагога, – це організованість людини в своєму особистому житті й праці, що вимагає підкорення своєї поведінки певному високому ідеалу [1, с. 366].

У педагогічній системі В. Сухомлинського основою свідомої дисципліни учнів є відповідальність, яка органічно поєднує громадянськість і совість. На думку педагога, саме «совість» є тим центральним утворенням у свідомості дитини, тим внутрішнім механізмом, що детермінує напрям становлення індивіда як особистості [1, с. 25].

У сучасних дослідженнях дисциплінованість трактують як свідоме підпорядкування людиною своєї поведінки прийнятому порядку, тобто як прагнення і уміння керувати своєю поведінкою відповідно до суспільних норм і вимог правил поведінки. Дослідники вважають, що виховання дисциплінованості як однієї з морально-правових рис особистості включає: усвідомлення норм і правил дисципліни; виховання навичок і звичок дисциплінованої поведінки; організацію щоденної практичної дисциплінованої поведінки: чіткого режиму дня і педагогічно грамотної організації навчання, праці, дозвілля; формування вольових якостей [2, с. 92]. Характер дисципліни всього суспільства, як відомо, відображає шкільна дисципліна, яка передбачає дотримання учнями правил поведінки в школі та за її межами [4, с. 749].

Шкільна дисципліна – дотримання учнями правил поведінки в школі та за її межами, чітке й організоване виконання ними своїх обов'язків, підкорення громадському обов'язку [5, с. 56]. Показниками високого рівня дисципліни є розуміння учнями необхідності дотримання її в школі, громадських місцях, в особистій поведінці; готовність і потреба у виконанні загальноприйнятих норм і правил дисципліни праці, навчання, проведеної вільного часу; самоконтроль у поведінці; боротьба з порушниками дисципліни в школі та за її межами.

Шкільна дисципліна є умовою нормальної навчально-виховної діяльності у школі. За її відсутності не можна провести на належному рівні ні уроку, ні виховного заходу, ні будь-якої іншої справи. Вона є і засобом виховання школярів, сприяє підвищенню виховної ефективності діяльності учнів, обмеженню, гальмуванню їх нерозважливих дій та вчинків [5, с. 60].

Важливу роль у вихованні почуттів обов'язку і відповідальності відіграє робота вчителів щодо засвоєння учнями правил поведінки в школі. Необхідно привчати їх до виконання цих правил, формувати в них потребу в постійному їх дотриманні, нагадувати їх зміст, вимоги.

Виховання звички дотримуватися правил поведінки, дисциплінованості починається з перших днів перебування учня в школі. Учитель початкових класів повинен чітко знати, якими методами домагатися її, пам'ятаючи, що навіть наймолодший учень – це вже громадянин, наділений певними правами і обов'язками [1, с. 112].

Вимогливість і суворість учителя мають бути доброзичливі. Він повинен розуміти, що учень може помилятися не тільки на уроці, коли відповідає на запитання, а й припускатися помилок у поведінці через обмежений життєвий досвід. Суворий і добрий учитель уміє прощати такі помилки і вчить неповнолітніх поведінки в складних життєвих ситуаціях.

Велика роль у дисциплінуванні учнів належить шкільному режиму, який, за твердженням А. Макаренка, виконує свою виховну роль лише тоді, коли є доцільним, точним, загальним. Доцільність режиму полягає в тому, що всі елементи життєдіяльності учнів у школі й удома продумані та педагогічно виправдані. Точність передусім повинна бути властива педагогам, тоді вона передається дітям [3, с. 11].

Школа багато втрачає у вихованні свідомої дисципліни через те, що не завжди дотримується суворої регламентації життя та діяльності учнів, а саме вона, за словами А. Макаренка, «...повинна з першого ж дня поставити перед учнем тверді, незаперечні вимоги нашого суспільства, озброювати дитину нормами поведінки, щоб вона знала, що можна і чого не можна, що похвально і за що не похвалять» [3, с. 73].

Отже, дисципліна тлумачиться нами як якісна характеристика порядку, організованості певної спільноти, сфери життєдіяльності людей, що відображає відповідність їхньої поведінки загальноприйнятим нормам права і моралі.

Дотримуючись правил та принципів педагогічного впливу на дисципліну у класі, учитель завжди зможе краще і глибше зрозуміти тонку душу дитини та зберегти дружельюбність у класному колективі.

Література

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. Підручник для педагогів / Г. Ващенко. – Київ: Школяр, 1999. – 385 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Макаренко А. С. Понятие дисциплины в общей системе воспитания / Педагогические сочинения / А.С. Макаренко. – В 8-ми т. – Т.1. – Київ: Рад. школа. – 1976. – С. 11-12.
4. Родинно-сімейна енциклопедія / Авт. кол.: В. М. Благінін, Н. І. Белкіна та ін.; За заг. ред. Ф. С. Арвата та ін. – Київ: Богдана, 1996. – 438 с.
5. Самаріна С. І. Шкільна дисципліна як педагогічна категорія / С.І. Самаріна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», – 2008. – 532 с.
6. Словарь-справочник по педагогике / Авт. – сост. В. А. Мижериков; Под. общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ УСНОГО Й ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Гуменчук К. М.

**студентка магістратури ФДПОМ
Науковий керівник – доц. БАБІЙ В.М.**

Модернізація змісту шкільної освіти у світлі вимог Закону «Про освіту», Державної національної програми «Освіта (Україна XXI ст.)», концепцій мовної освіти спрямована на становлення і розвиток

національно-мовної особистості, яка має вільно володіти нормами усної і писемної форм літературної мови, цілеспрямовано і майстерно використовувати мовні засоби в різних мовленнєвих ситуаціях, дотримуючись комунікативного кодексу.

Проблема формування культури усного і писемного мовлення як важливого компонента розвитку і виховання національно свідомої мовної особистості не може бути розв'язана без належної організації процесу взаємопов'язаного навчання усного і писемного мовлення молодших школярів.

Перші спроби розв'язати проблему навчання усного й писемного мовлення школярів у початковій ланці вчені зробили наприкінці XIX ст., коли остаточно утвердилася думка про необхідність формувати не тільки писемне, а й усне мовлення. Так, М.Ф. Бунаков, Ф.І. Буслаєв, В.М. Куницький, І.І. Срезневський, К.Д. Ушинський В.І. Чернишов та В.П. Шереметевський, активно виступаючи на захист живого слова, відстоювали думку, що вже в молодшому шкільному віці треба формувати вміння та навички викладати свої думки як в усній, так і в письмовій формі. Вчені були одностайні у своєму твердженні, що вільне володіння обома формами мовлення впливає на якість знань з інших предметів, сприяє кращому засвоєнню відомостей про навколишній світ, розвиває розумові здібності учнів, виховує в них кращі моральні якості.

Зокрема, К.Д. Ушинський писав: «Вивчення кожного предмета передається дитині, засвоюється нею і виражається завжди у формі слова. Дитина, яка не звикла думуватися у сенс слова, погано розуміє або зовсім не розуміє його справжнього значення і не набула навички розпоряджатися ним вільно в усному і писемному мовленні, завжди страждатиме від цієї корінної нестачі, вивчаючи будь-який інший предмет» [6, с. 287].

Ф.І. Буслаєв справедливо вважав головним завданням викладання мови формувати вміння правильно висловлювати думку усно і на письмі. Він зазначав, що методика навчання обох форм мовлення має ґрунтуватися на поступовому переході від усної розповіді до письмової [2, с. 57].

Необхідною умовою засвоєння всього багатства рідної мови, оволодіння вмінням користуватися нею в усних і письмових переказах та розповідях І.І. Срезневський вважав поєднання вправ із читання з усними та письмовими розповідями учнів [5, с. 47-49]. Диференціюючи усні та письмові вправи, серед першого різновиду вчений називав усні відповіді на запитання вчителя, приклади учнів до пояснень, вправління в читанні текстів, переказ прочитаного, переклади. До письмових вправ учений відносив писання зі слів учителя, перекази, переклади.

Думку про необхідність засвоювати живе народне мовлення через вправління в читанні, письмі та усному мовленні відстоював відомий методист кінця XIX – початку XX ст. В.І. Чернишов. Оригінальним був підхід ученого до викладання мови. Виходячи з тези, що мова генетично є

первинною, а грамати́ка виникла й розвинулась значно пізніше, він вважав, що дитину спочатку треба навчити добре і правильно говорити, а потім усвідомлювати та визначати грамати́чні властивості живого мовлення [7, с. 517-518].

Наголошуючи на такому істотному недоліку в початковій ланці мовної освіти, як засвоєння школярами лише писемної форми мовлення, вчений вважав за потрібне навчати дітей живого, розмовного мовлення шляхом читання вголос, переказу прочитаного, виразного читання. Але поряд із вправлянням в усному мовленні він називає письмовий шкільний твір, який має бути зліпком усного зв'язного висловлювання.

Початок ХХ ст. ознаменувався подальшим поглибленням наукових засад розвитку усного й писемного мовлення, появою практичних посібників, де визнавалася ідея щодо необхідності диференційованого підходу до розвитку в молодших школярів зв'язного мовлення (І.А. Бодуен де Куртене, В. Дога, М. Лопирева, Н.І. Сентюріна, Є. Соловйова, М.М. Соколов, О.Тихєєва, І.І. Трояновський, Г.Г. Тумим, Д.І. Тихоміров, О. Ционглинська та ін.).

Заслугує на увагу посібник з розвитку мовлення молодших школярів, створений в Україні на початку ХХ ст. В. Догою [3, с.76]. У ньому автор пропонує систему вправ на формування в учнів таких умінь і навичок із писемного мовлення, як складання найрізноманітніших за тематикою й типами мовлення творів (описи, розповіді, міркування). Він також подає і серію вправ на вдосконалення вмій школярів висловлювати власну думку в усній формі: інтонування простих речень та частин складносурядного; підвищення й зниження голосу; надання голосу певного емоційного забарвлення.

У дослідженнях учених 20-30-х років увага зосереджується на проблемах удосконалення мовленнєвої освіти учнів старших класів. Вважалося, що учні початкових класів через свої вікові особливості неспроможні творчо мислити, тому написання творів переносилося в середні та старші класи.

40-50-ті роки характеризувалися початком фундаментальних психологічних досліджень функцій, структурних ознак усного й писемного мовлення, особливостей вираження думки в цих двох формах. Проблему психологічної структури усного й писемного мовлення як двох специфічних феноменів психіки вчені тісно пов'язували із психологією внутрішнього мовлення, яке виконує функції підготовки зовнішнього, його сприймання та осмислення. Ґрунтовні дослідження І.О. Синиці [4, с.142], перші спроби Л.К. Балацької дати порівняльну характеристику усного й писемного мовлення молодших школярів [1, с.59] та з'ясувати психологічні основи навчання їх будувати такі зв'язні висловлювання, як письмові перекази, створили умови для подальшого вдосконалення методики навчання учнів початкових класів. Учені-методисти зосередили увагу на пошуках шляхів удосконалення культури усного й писемного мовлення.

В Україні на цьому етапі розвитку методичної науки проблемі, що вивчається, приділяли увагу вчені М.М. Баженов, Т.Ю. Горбунцова, М.І. Дорошенко, Б.С. Саженок, К.І. Шендер та ін. Вони обстоювали думку про необхідність систематичної роботи з розвитку усного й писемного мовлення, починаючи вже з першого класу. Відзначаючи такі недоліки усного мовлення молодших школярів, як низький рівень орфоепічних умінь і навичок, невміння розкрити зміст висловлювання, бідність словникового запасу, учені розробляють тренувальні вправи для запобігання цих недоліків. Це були орфоепічні вправи, вправи на збагачення словника учнів синонімами й антонімами, удосконалення граматичних умінь і навичок, усні й письмові перекази і твори.

У працях видатного педагога, вченого В.О. Сухомлинського приділяється багато уваги розвитку мовлення дитини як важливого фактора емоційно-естетичного виховання. Складання молодшими школярами творів про природу, на думку вченого, – найважливіша форма роботи з розвитку мовлення й мислення. В основі таких творів – усе, що діти пережили від побаченого й почутого. Він вважав, що переживання радості пізнання – поштовх до активізації дітей, початок їх активної розумової діяльності. Сприймання образів природи збагачує думку, уяву, мислення й мовлення. Саме у зв'язку з природою можна показати невичерпність такого життєдайного джерела, як рідна мова. Краса природи й емоційне слово вчителя про цю красу створюють природні умови для розвитку вмінь користуватися всіма виражальними засобами мови з метою передати власні думки й почуття.

Запровадження в 70-х роках функціонально-стилістичного підходу до навчання мови й мовлення в 4-8-х класах, експериментальна перевірка рівня знань молодших школярів з культури мовлення й стилістики слугували підґрунтям для введення в початкових класах елементів практичної стилістики.

Учені визнавали, що молодші школярі здатні не тільки знаходити синоніми в мовленні, розрізняти їх стилістичне забарвлення, добирати близькі за значенням слова, а й використовувати ці слова відповідно до мети висловлювання, виявляти найхарактерніші стильові риси текстів, знаходити певні стилістичні недоліки. Однак рівень таких стилістичних умінь є невисоким. Тому необхідно дати учням певний мінімум стилістичних знань, створивши тим самим основу для свідомого формування мовленнєвих умінь і навичок. Правда, розробити й апробувати таку систему функціонально-стилістичної роботи в початкових класах у 70-х роках ученим не вдалося. Не було розроблено й методики навчання стилістично диференційованого усного та писемного мовлення ні в початковій ланці, ні в середніх та старших класах.

80-ті роки – це період удосконалення змісту навчання мови й мовлення та пошук нових підходів до розвитку мовлення школярів.

На сучасному етапі розвитку методичної науки теоретико-практичні шляхи вдосконалення структури, змісту й методики навчання мови та

мовлення у світлі теорії мовленнєвої діяльності збагатилися працями О.М. Беляєва, М.С. Вашуленка, Л.О. Варзацької, Т.К. Донченко, С.О. Карамана, В.Я. Мельничайка, М.І. Пентилок, О.Я. Савченко, О.Н. Хорошковської та ін. Зростання соціальної значущості української мови, попит на соціально активну особистість, здатну вільно спілкуватися в багатогранному суспільному житті, зумовили активні перебудовні процеси в навчанні мови, появу нових науково-методичних праць, практичних посібників для вчителів.

Сучасні програми з рідної мови для 1-4-х класів передбачають набуття елементарних знань про мовлення, усне й писемне, діалогічне й монологічне, особливості висловлювань, обумовлені комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Основна увага в навчанні молодших школярів зосереджується на формуванні вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо. В основі розвитку всіх умінь – уміння слухати й розуміти усне мовлення. Програмами визначаються також уміння, необхідні для швидкого й точного сприймання усного мовлення, а також для оформлення власних усних висловлювань. З метою формування вмінь комунікативно доцільного мовлення пропонується будувати усні й письмові висловлювання з безпосередньою комунікативною метою. Важливе значення надається створенню мовленнєвих ситуацій, які б спонукали учнів виражати власні думки, почуття.

Література

1. Балацька Л.К. Порівняльна характеристика усного й писемного мовлення молодших школярів / Л.К. Балацька // Наук. зап. Ін-ту психології. – К.: Рад. шк., 1959. – Т.13. – С.117-144.
2. Буслаєв Ф.І. Навчання мови та мовлення на основі тексту: Посібник для вчителів Ф.І. Буслаєв. – К.: Рад. шк., 1986. – 104 с.
3. Дога В. Живе слово. Розвиток мови. Письмо. Спостереження над мовою. Другий рік навчання / В. Дога. – Харків: Держ. вид-во України, 1925. – 77 с.
4. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів / І.О. Синиця. – К.: Рад. шк., 1974. – 206 с.
5. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И.И. Срезневский. – Спб. – 1899.-183 с.
6. Ушинский К.Д. Родное слово. Кн. для учащихся. Год первый. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово», (1864) / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч. – М., 1974. – Т. II. – С. 287.
7. Чернышов В.И. В защиту живого слова (Статьи о значении и преподавании живого языка) / В.И. Чернышов // Избр. тр.. – М., 1970. – Т. 2. – С. 517-518.

ДОСВІД ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДЕЯКИХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Гуменюк І.П.

студентка магістратури ФДПОМ
Науковий керівник – доц. Бабій В.М.

У ХХІ столітті педагогічні системи світу, зберігаючи свою специфіку, прагнуть до інтернаціоналізації і міжнародної інтеграції. Це відбувається в сфері спільних підходів до розвитку особистості, системи, змісту, методів, засобів, форм навчання, пріоритетних домінуючих цінностей і напрямів виховання і навчання, в тенденціях реформування освіти, інновацій, створення спільних проектів. Проблеми, що виникають, мають сьогодні глобальний, планетарний характер, хоча перспективи розвитку освіти в різних педагогічних системах не можуть бути однакові для країн різного рівня розвитку.

Одна з проблем, яка виникла через спрямованість освіти тільки на накопичення знань та інформацій, – втрата духовності. «Людство втрачає людяність»[1, с.9]. Тому освіта ХХІ століття має бути спрямована на задоволення потреб вищого рівня, потреб людського духу. Вона повинна розвивати і виховувати почуття цінностей, які мають загальнолюдський характер. І це, в першу чергу, стосується етичного і естетичного виховання особистості, основи якого закладаються саме в початковій школі.

Отже, завданням естетичного виховання в його сучасному тлумаченні можна вважати пробудження і розвиток потреби в контакті з мистецтвом; формування і поглиблення естетичної сприйнятливості, спостережливості, вміння «переживати» і розуміти твори мистецтва; розширення знань про мистецтво, формування художнього смаку і вміння давати правильні естетичні оцінки; розвиток творчих здібностей і задоволення емоційних прагнень людини; розвиток індивідуальних здібностей і художніх нахилів шляхом активних занять мистецтвом. Великі надії покладаються на вчителя початкових класів, який через естетичне виховання має можливість вплинути на формування людини в цілому, на її психіку, її особисті риси і характер. Мистецтво, розвиваючи сфери почуттів і уяви, впливає на моральні настанови, погляди і переживання, формує ставлення людини до себе, до інших людей і до навколишнього світу в цілому.

Разом з новим підходом до суті естетичного виховання в науковому обігу різних країн з'явився новий термін «виховання мистецтвом», який на думку, наприклад, польських педагогів не тотожний терміну «естетичне виховання», а значно ширше його[1, с.117].

Цікаво, що за останній час у багатьох країнах Західної Європи виникли якісно нові підходи до естетичного виховання в школі. Виникає

напрямок – естетизація праці, тобто синтез мистецтва і виробництва, а також сучасний дизайн.

У зарубіжних країнах розроблено й впроваджено в життя цілу низку програм з естетичного виховання школярів.

У Болгарії прийнято «Національну програму естетичного виховання», завдання якої – здійснити комплексний вплив на весь соціальний осередок, на цілісний навчально-виховний процес та діяльність учнів.

У Польщі прийнято «Програму естетичного виховання молодого покоління», яка передбачає перетворення естетичного виховання дітей і молоді від 4 до 19 років на інтегральну частину навчально-виховного процесу, інтенсифікацію дій школи, наукових закладів, осередків культури і масової інформації, творчих об'єднань, які надають можливість молодим людям не тільки сприймати культурні цінності, але й брати участь в їх створенні.

У Чехії завдання естетичного виховання сформульовані в документі, який отримав назву «Подальший розвиток чеської системи навчання і виховання», в якому відображена постійно діюча естетико-виховна модель, що забезпечує всебічний розвиток особистості.

У Германії створено комісії з естетичного виховання, в які входять робітники народної освіти, культури і мистецтва, кінематографії, театру, радіо, телебачення.

В цих країнах доля навчального часу на естетичне виховання складає в середньому 8% і коливається від 5,9% (у Германії) до 10,5 % у Румунії та Угорщині. Програми з образотворчого мистецтва (що включають основи живопису, графіки, скульптури, архітектури, фотографії) затверджуються Міністерствами народної освіти. На відміну, наприклад, від англійських шкіл, де немає обов'язкових розроблених і затверджених у централізованому порядку програм з навчальних предметів шкільного курсу і шкільні вчителі мають повну свободу у складанні програм.

Образотворче мистецтво в англійській школі є складовою частиною однієї з семи груп предметів, яка має назву «творча діяльність» і складається з мистецтва, ремесла, ручної праці, обслуговуючої праці і дизайну[3, с.47].

Слушність підняття проблеми формування естетичної оцінки засобами образотворчого мистецтва саме на початковому етапі навчання підтверджують дослідження американського психолога Гордона Олпорта, який стверджує, що в 5-6 років у дитини формується образ «Я». І дитина починає розуміти, чого від неї чекають батьки, якою вони бажають її бачити в майбутньому. В цьому віці дитина починає сама розуміти різницю між «Я хороший, добрий» і «Я поганий» [1, с.38]. І саме у дитини цього віку педагог може формувати перші базові поняття естетичної оцінки, наприклад, навколишнього світу: це «красиво, добре», а це «негарно, погано». Пізніше, в 6-12 років дитину привчають і вона сама привчається до того, щоб самостійно знаходити рішення важливих

життєвих проблем, у неї формується рефлексорне, формальне мислення.

На початковому етапі навчання американські педагоги (як і українські) надають перевагу ігровому методу. Значний вплив на сучасну американську теорію навчання мають ідеї Джерома Брудера і Жана Піаже, які бачать суть навчання не в пасивному засвоєнні інформації для наступного її відтворення, а в активній взаємодії з навколишнім середовищем. Отже, сприймаючи гру як природний засіб пізнання навколишньої дійсності, Дж. Брунер і його послідовники висловлюються за використання ігрового методу в класі [3, с.82]. Саме ігровий метод створює сприятливі умови для формування у дітей молодшого віку естетичної оцінки.

В США існують програми для особливо обдарованих і талановитих дітей. Кількість учнів, що навчаються за цими програмами, коливається від 5% в одних штатах до більш ніж 10% в інших. Наприклад, існують так звані програми «вигування», які передбачають, що кілька разів на тиждень учні залишають свої звичайні класи, щоб взяти участь у заняттях, що поглиблюють їхні знання. Найширше це практикують у початкових школах. Так звані «школи-магніти», які займаються поглибленим вивченням мистецтв, математики або природничих наук, пропонують своїм учням інтенсивніші заняття з цих предметів, ніж у звичайній школі. У країні нараховується багато таких шкіл. Наприклад, це Бронксівська середня школа з поглибленим вивченням природничих наук у Нью-Йорку; школа мистецтв ім. Дюка Еллінгтона у Вашингтоні. В 11 штатах створено школи-інтернати для поглибленого вивчення математики, природничих наук або мистецтв. Так звані «губернаторські школи», які працюють під час літніх канікул, відкриті для особливо обдарованих і талановитих дітей [4].

Та якою різною не була б освіта у згаданих вище країнах світу, загальним для всіх педагогічних систем є виховання гуманної, гармонійної, толерантної, миролюбивої, творчої особистості з високим рівнем самосвідомості. І спільним є підхід до розуміння особистості як відкритої системи, здатної до постійного розвитку, сприйняття нових ідей, чутливої до витворів матеріальної і нематеріальної культури.

Література

1. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах / Т.І. Левченко. – Вінниця: Нова книга, 2014. – 253 с.
2. Среднее и среднее специальное образование в современной Англии. К.-Одесса.: Вища школа, 2005. – 314 с.
3. Алексюк А. М. Методи навчання в сучасній педагогіці США / А.М. Алексюк, В.М. Чорний. – К.: Радянська школа, 2013. – 89 с.
4. Шкільна освіта в США. Електронний журнал держдепартаменту США. Т.5. – 2012.

ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНИХ КОМУНІКАЦІЙНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Гура Г., Лобок І.

студенти магістратури ННІ ПППФВК
Науковий керівник – доц. Столяренко О. В.

На основі аналізу ситуації, пов'язаної з проблемами в моральному розвитку школярів, а відтак – у гуманістичному вихованні, що здійснюється в закладах загальної середньої освіти (зміна пріоритетів, парадигм, ціннісних орієнтацій) постало завдання пошуку оптимальних шляхів організації освітнього процесу. В нашому дослідженні це стосується розробки методики оптимізації виховання, в першу чергу, гуманістичного і пошуку ефективних комунікаційних інформаційних технологій в організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Оптимізація освітнього процесу є «загальною інновацією, що стосується педагогічної системи в цілому» [5, с. 13]. На думку Ю. Бабанського, оптимальний процес має відповідати критеріям (його зміст, структура й логіка мають забезпечити якісне розв'язання виховних завдань на рівні можливостей кожного учня; оптимальний часовий режим) [1, с. 60]. Мотивами пошуку оптимальної для виховання школярів технології стало визнання провідних тенденцій освітнього процесу [5, с. 16]. Факторами оптимізації освітньої діяльності визначено: збагачення ефективної мотиваційної сфери особистості; оволодіння знаннями; методикою самостійного та колективного пошуку; вміннями і навичками кооперованого навчання, командної роботи; моделювання виховного середовища в проєктивних технологіях роботи; гуманізація взаємовідносин в освітньому просторі. Заклад освіти – це школа культури життєвого самовизначення. Він допомагає стати стратегом життя, гідного людини, сформувати розуміння, що навчитися жити в суспільстві означає виробити власну позицію, світогляд, ставлення до себе та інших. Обрані форми, методи і виховні технології спрямовувалися на допомогу учневі в складанні життєвої програми, проєкту (власне проєктування майбутнього), дозволяли пізнавати себе (самопізнання), оцінювати (самооцінка), визначати життєве кредо, мету (розуміння цілей і життєвої стратегії), здійснювати самоаналіз (рефлексію), і, звичайно, планувати діяльність задля майбутніх досягнень, формувати готовність робити відповідальний життєвий вибір.

Адже де відсутній ланцюжок самостійно пройдених учнями шести етапів: *мета – мотив – дія – засіб – результат – оцінка* (до цього варто додати ще *рефлексію*, що є обов'язковою на кожному з них), там немає освітньої діяльності, тобто активності, спрямованої на досягнення особистісно, громадсько значущого результату. Засобом оптимізації

виховання є дотримання послідовності у формуванні власної особистості, самовихованні. За нашою програмою це – *самопізнання* (5 кл.): вивчи себе /це цікаво, корисно/; відкрий себе /це актуально, неважко/; зрозумій себе /це важливо й необхідно/. *Саморозвиток* (6 кл.): навчи себе /працювати, думати, аналізувати/; організуй себе /свою працю, дозвілля, свій час/; створи себе /неповторний образ, індивідуальність/. *Самовираження* (7 кл.): прояви себе /у навчанні, активній участі в соціально орієнтованій діяльності, громадській роботі, праці/; зарекомендуй себе /серед однокласників, однолітків, в загальношкільному колективі/; покажи себе /в школі, вдома, на вулиці/. *Самоконтроль* (8 кл.): завжди контролюй /свої слова, емоції, дії, бажання/. *Самооцінка* (9 кл.): оцінка особистістю самої себе /мотивів, якостей та місця серед інших людей/. *Самовдосконалення* (10 кл.): відшліфуйте моральні та духовні якості, розставляйте гуманістичні пріоритети у всіх видах діяльності; тренуйте силу волі, виховуйте характер; розвивайте природні здібності, підвищуйте рівень інтелекту, зміцнюйте фізичний розвиток, цінуйте і дбайте про своє життя. *Самоактуалізація, самореалізація* (11 кл.) – культивуйте прагнення до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, оволодівайте діяльністю не лише заради власного задоволення потреб, а й самовідданої праці на благо інших людей (суспільства). Засоби визначені на базі «Основних орієнтирів виховання учнів» [4]. Було виявлено, що характер ставлення особистості до соціального довкілля змінюється з віком. Якщо на початковому етапі дитина оволодіває елементарним умінням та навичками підтримки й збереження міжособистісної злагоди, орієнтацією на дорослого як носія суспільних еталонів та морального авторитету, то в *підлітковому* віці посилюється цінність дружби з однолітками, розширюється сфера соціального спілкування, засвоюються суспільні цінності, формуються соціальні мотиви поведінки, виникає критичне ставлення до людей як регулятор поведінки. В *юнацькому* віці збільшується кількість виконуваних соціальних ролей, зростають вимоги до відповідальності за дії та вчинки, розвиваються мотиви самовизначення, вдосконалюється вміння керуватися свідомо поставленою метою, зростає роль самостійних форм діяльності: формується суспільна активність. В «Основних орієнтирах виховання учнів 1–11-х класів» визначено, що важливим показником моральної вихованості особистості виступає єдність моральної свідомості та поведінки; слова і діла, наявність активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції [4]. «Оскільки слово «дія» охоплює всі види активності, школу майбутнього найкраще називати школою дії» [3, с. 41].

Засобами виховання вважаємо методичні шляхи розв'язання виховних завдань. Ними можуть бути предмети, що використовуються у вихованні (наочність, навчальна література, книги, радіо, диски з відеозаписами, комп'ютерна техніка, телебачення), види діяльності (засоби мистецтва, живе слово учителя, ігри, громадська, суспільно корисна, фізкультурно-спортивна робота, самодіяльність) [8, с. 49].

Особлива роль як засобу виховання, що значно впливає на ефективність освітнього процесу належить інформаційним технологіям [2]. Учні сьогодні активно використовують комунікаційні, інформаційні технології. Їхній віртуальний світ (через контакти в соціальних мережах (наприклад, «Однокласники»); веб-сайти, комп'ютерні ігри) розширюється, наповнюється новими враженнями, почуттями.

Головне завдання – педагогічно правильно спрямувати дитячий розум і цікавість, перетворити новітні технології в помічника морального розвитку особистості, яка ще тільки формується, наповнити його гуманістичним змістом. У виховних проектах уже використовуються інноваційні форми і методи мультимедійного навчання, презентації, веб-квести, відео-ілюстрації на окремих етапах реалізації колективних творчих справ, отримання знань морального змісту чи досвіду гуманістичних взаємин [7]. Проте ми зіткнулися з труднощами, пов'язаними в цілому зі створенням предметно-орієнтованих навчально-інформаційних середовищ, які дозволяють використовувати мультимедіа, системи гіпермедіа, електронні підручники; освоєнням засобів комунікації (комп'ютерної мережі, телефонного зв'язку для обміну інформацією); навчанням навичок «навігації» в інформаційному просторі. Щоб зрушити з місця, пом'якшити ситуацію, що склалася, ми рекомендували в школах використовувати ІКТ за пропонуваними напрямками: створення сайту класу, в якому є сторінки кожного школяра, що містять електронне портфоліо, особисту відеопрезентацію, учнівські презентації різноманітного характеру, дитячий електронний фотоальбом; організація роботи класної відео-студії, електронної газети, фотостудії, які висвітлюють життя школярів на сайті; Інтернет-дружба з паралельними класами.

Але наймогутнішим виховним засобом виховання є комунікація, спілкування, взаємодія з іншими (обмін інформацією в спільній діяльності /функціонально-рольовий аспект/, сприйняття один одного /особистісний – співпереживання, емоційний контакт, розуміння/. Багатократне повторення дій в якості способу реагування на певні ситуації взаємовідносин з іншими сприяє їх закріпленню і перетворенню на звичні форми поведінки. Застосовуючи дії в напрямку їх ускладнення й удосконалення, людина змінює себе, поступово розширює коло спілкування від тих, хто її слухає і прислухається, і хто має до неї інше ставлення, переконуючи у важливості своїх цінностей, необхідності поважати її власну гідність, як і будь-кого іншого. Вона реалізує себе в міжособистісних відносинах. За допомогою спілкування людина здійснює інтеріоризацію зовнішніх дій і екстеріоризацію внутрішнього життя. Воно виступає обов'язковою умовою оволодіння знаннями, формування емоційного відгуку на дійсність і визначення в ній власної поведінки [6]. Тому в організації освітнього процесу необхідно обирати найефективніші, найсучасніші комунікаційні, інформаційні технології, в яких молодь зацікавлена і які посприяють особистісному розвитку кожного вихованця.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1997. – 264 с.
2. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід. Навчальний посібник / Р.С. Гуревич.– Вінниця: ТОВ фірма Планер, 2012.– 156 с.
3. Лай. В. Школа действия / В. Лай. – Петроград. –Б.в., 1920. – 128 с.
4. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України Міністерства освіти і науки України, молоді та спорту від 31.10.11 № 1243 [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565/
5. Сазоненко Г. С. Педагогічні технології / Ганна Сазоненко. – Упоряд. : Г. Кальченко, Т. Вороненко. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
6. Селиванов В. С. Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 336 с.
7. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти [Монографія]. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи / О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 408 с. – 25,5 ум.др.арк.
8. Падалка О. С.Педагогічні технології. Навчальний посібник / Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т. – К. : Вид. «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1995. – 256 с.

ЗВ'ЯЗОК СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З ОСОБИСТІСНИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Демченко Д. В.

студентка магістратури ФДПОМ

Науковий керівник – проф. Галузяк В.М.

Стиль педагогічного спілкування детермінується комплексом різнорівневих індивідуально-психологічних характеристик педагога [2; 3]. Для визначення зв'язку стилю педагогічного спілкування з особистісними характеристиками вчителів початкових класів ми провели дослідження з використанням методики В.П.Симонова [6], опитувальника РСК (рівня суб'єктивного контролю) [1] і методики оцінювання способів реагування в конфлікті К.Томаса [7].

У дослідження взяла участь 16 учителів початкових класів м. Вінниці. Початку виконувалася методика В.П.Симонова для визначення стилів педагогічного спілкування вчителів. Потім заповнювався опитувальник РСК (рівня суб'єктивного контролю). Опитувальник рівня суб'єктивного контролю розроблений Е.Ф.Бажиним, Є. О.Голинкіною, О.М.Еткіндом [1]. Автори спиралися на адаптований переклад шкали Роттера

К.Муздибаєвим і В.Мігуном.

Локусом контролю називається властивість особистості вбачати джерело управління своїм життям переважно в зовнішньому середовищі, або в самому собі. Якщо людина переважно приймає відповідальність за події, що відбуваються в її житті, на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, здібностями, то це свідчить про наявність у неї внутрішнього (інтернального) локусу контролю. Якщо ж вона схильна приписувати відповідальність за все зовнішнім чинникам, знаходячи причини в інших людях, в навколишньому середовищі, в долі або випадку, то це свідчить про наявність у неї зовнішнього (екстернального) локусу контролю. На думку Дж.Роттера, який запропонував ці терміни, інтернальність і екстернальність локусу контролю є стійкими властивостями особистості, сформованими в процесі її соціалізації.

Опитувальник відповідно до принципу ієрархічної структури системи регуляції діяльності дає змогу визначити узагальнений показник індивідуального рівня суб'єктивного контролю, інваріантний до окремих ситуацій діяльності, два показники середнього рівня узагальненості, диференційовані за емоційним знаком цих ситуацій, і низку ситуативно-специфічних показників.

Всього опитувальник РСК має 7 шкал:

1. Шкала загальної інтернальності «Із».
2. Шкала інтернальності в сфері досягнень «Ід».
3. Шкала інтернальності в сфері невдач «Ін».
4. Шкала інтернальності в сімейних стосунках «Іс».
5. Шкала інтернальності в сфері виробничих стосунків «Ів».
6. Шкала інтернальності в сфері міжособистісних стосунків «Ім».
7. Шкала інтернальності в сфері здоров'я «Із».

Згідно з нашим припущенням, вчителі, які дотримуються демократичного стилю педагогічного спілкування, мають: 1) високий показник за шкалою загальної інтернальності, тобто відповідають за своє життя в цілому; 2) високий показник за шкалою інтернальності в сфері досягнень, тобто вважають, що самі добилися успіхів у житті; 3) високий показник за шкалою інтернальності в сфері виробничих стосунків; 4) високий показник за шкалою інтернальності в сфері міжособистісних стосунків.

У вчителів, що дотримуються авторитарного стилю педагогічного спілкування, показники за вказаними шкалами будуть аналогічними. Вчителі, які дотримуються ліберального стилю педагогічного спілкування, мають: 1) низький показник за шкалою загальної інтернальності, тобто не несуть відповідальності за своє життя в цілому; 2) низький показник за шкалою інтернальності в сфері досягнень, тобто приписують свої успіхи зовнішнім обставинам; 3) низький показник за шкалою інтернальності в сфері виробничих стосунків; 4) низький показник за шкалою інтернальності в сфері міжособистісних стосунків,

тобто вважають, що вони не здатні активно формувати своє коло спілкування.

Показники за шкалами інтернальності в сфері невдач, в сфері сімейних стосунків, в сфері здоров'я, на нашу думку, пов'язані не зі стилем педагогічного спілкування вчителя, а з його особистісними особливостями, що формуються під впливом сімейного виховання в перші роки життя і не діагностуються методикою В.П.Симонова.

Вчителям також було запропонована методика оцінювання способів реагування в конфлікті К.Томаса, адаптована Н.В.Грішиною [7].

Для опису типів поведінки людей у конфлікті К.Томас застосовує двомірну модель регулювання конфліктів, основоположними в якій є кооперація, пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, залучених у ситуацію, і напористість, для якої характерний акцент на власних інтересах.

Відповідно цих двох основних вимірів К.Томас виділяє наступні способи регулювання конфліктів:

- суперництво (поєднання високої напористості і низької кооперації) – прагнення добитися своїх інтересів на шкоду іншим;
- пристосування (поєднання низької напористості і високої кооперації) – принесення в жертву власних інтересів ради іншого;
- компроміс (поєднання середньої напористості і середньої кооперації) – угода на основі взаємних поступок, що знімають виниклі суперечності;
- уникнення (поєднання низької напористості і низької кооперації) – відсутність прагнення до кооперації і відсутність тенденції до досягнення власних цілей;
- співпраця (поєднання високої напористості і високої кооперації) – учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.

Як найбільш прийнятні для педагога способи реагування розглядаються співпраця і компроміс.

На нашу думку, в двомірній моделі регулювання конфліктів напористість, яка характеризує ступінь концентрації на власних інтересах, не відбивається в стилі педагогічного спілкування вчителя. Кооперація ж, пов'язана з увагою до інтересів інших людей, відображається в стилі педагогічного спілкування таким чином:

1) у вчителів, що дотримуються демократичного стилю педагогічного спілкування, кооперація розвинена середньо або сильно, тому для них типовими способами реагування в конфлікті є компроміс, співпраця і пристосування;

2) у вчителів, що дотримуються авторитарного і ліберального стилів педагогічного спілкування, кооперація розвинена слабо, тому типовими способами реагування в конфлікті для них є суперництво і уникнення.

Отримані нами результати свідчать, що показник демократизму вчителя прямо пропорційно пов'язаний з інтернальністю в сфері

досягнень, міжособистісних стосунків, розвиненістю тактики пристосування в конфліктних ситуаціях. Показник авторитарності прямо пропорційно пов'язаний з інтернальністю в сфері досягнень і сімейних стосунків. Показник ліберальності обернено пропорційно пов'язаний із загальною інтернальністю, з інтернальністю в сфері досягнень, сімейних стосунків, міжособистісних стосунків. Переважання авторитарності над ліберальністю прямо пропорційно пов'язане із загальною інтернальністю, з інтернальністю в сфері досягнень, сімейних стосунків, міжособистісних стосунків. Переважання ліберальності над авторитарністю обернено пропорційно пов'язане із загальною інтернальністю, з інтернальністю в сфері досягнень, сімейних стосунків, міжособистісних стосунків.

Таким чином, тенденція прояву демократизму пов'язана з інтернальністю в сфері міжособистісних стосунків. Тенденція прояву авторитарності пов'язана з інтернальністю в сфері досягнень і сімейних стосунків. Тенденція прояву ліберальності пов'язана із загальною екстернальністю, а також екстернальністю в сфері досягнень, сімейних і міжособистісних стосунків. Тенденція перевищення авторитарності над ліберальністю пов'язана із загальною інтернальністю, а також інтернальністю в сфері досягнень, сімейних і міжособистісних стосунків. Тенденція перевищення ліберальності над авторитарністю пов'язана з проявом загальної екстернальності, а також екстернальності в сфері досягнень, сімейних і міжособистісних стосунків.

Таким чином, наші припущення підтвердилися частково. Так, учителі, що дотримуються демократичного стилю педагогічного спілкування, володіють високою загальною інтернальністю, високою інтернальністю в сфері досягнень, високою інтернальністю в сфері сімейних стосунків, високою інтернальністю в сфері міжособистісних стосунків. У них добре розвинена кооперація, що підтверджується схильністю використовувати тактику пристосування в конфліктних ситуаціях.

Вчителі, які дотримуються авторитарного стилю педагогічного спілкування, також володіють високою інтернальністю у вище перерахованих сферах. Кооперація у них розвинена слабо, проте не виявлено кореляцій з тактиками суперництва і уникнення.

Вчителі, які дотримуються ліберального стилю педагогічного спілкування, характеризуються низькою загальною інтернальністю, низькою інтернальністю в сфері досягнень, низькою інтернальністю в сфері сімейних стосунків, низькою інтернальністю в сфері міжособистісних стосунків. Кооперація у них розвинена слабо, проте також не виявлено кореляцій з тактиками суперництва і співпраці.

Отже, методика В.П.Симонова корелює з опитувальником РСК, частково корелює з методикою К.Томаса і може вважатися валідною для діагностики стилю педагогічного спілкування вчителів початкової школи.

Література

1. Бажин Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голькина, А.М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – № 3.

– С. 152- 162.

2. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – вип. 26. – С. 23-33.

3. Галузяк В. М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 8. – Вінниця, 2003. – С. 158 – 163.

4. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.– С.30-34.

5. Лакин Г.Ф. Биометрия. Учебное пособие для университетов и педагогических институтов / Г.Ф. Лакин. – М.: Высшая школа, 1973. – 343 с.

6. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В.П. Симонов. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.- 192 с.

7. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Дону: Логос, 1995. – 646 с.

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО- ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Дорошук В.

**студент магістратури ННПППФВК
Науковий керівник – доц. Хамська Н.Б.**

В умовах гуманізації, демократизації суспільства, реформування української школи змінюються орієнтири управлінської діяльності керівника освітнього закладу в напрямку реалізації особистісно-зорієнтованої освіти. З огляду на це, виникає необхідність у розробці цільових, змістових, процесуальних, результативних компонентів управлінської діяльності, які б базувалися на засадах особистісно-зорієнтованої парадигми.

Застосування особистісно-зорієнтованого підходу до управлінської діяльності сприятиме формуванню морально здорового клімату в педколективі, атмосфери довіри, взаємоповаги, відсутності напруженості; підвищенню рівня активності та зацікавленості працівників школи та інших учасників освітнього процесу, їх прагнення до саморозвитку, творчості, прояву ініціативи, готовності приймати рішення та нести за них відповідальність; виконанню функціональних обов'язків працівниками освітнього закладу на найвищому рівні, дійсній реалізації прав учасників навчально-виховного процесу; створенню системи самоуправління на відповідних управлінських рівнях; певної «легкості» проходження адаптаційного процесу школи до умов навколишнього середовища, що постійно змінюються.

Головною метою діяльності керівника освітнього закладу має стати створення умов, за яких спостерігається зростання особистості вчителя, з'являються мотиви до самовизначення, самоактуалізації, самореалізації. Якщо застосування особистісно зорієнтованого підходу у площині «учитель-учень» вимагає створення таких умов учителем по відношенню до учня, то у випадку особистісно зорієнтованого управління це завдання вимагає від управлінця школи такого внутрішньошкільного середовища, за якого можливе особистісне й професійне зростання кожного вчителя.

По-перше, учитель виступає як творець норм і одночасно як їх виконавець, тобто «визначення цілей, – за висловом С. Подмазіна, – та їх декомпозиція в завдання відбувається у процесі спільної мислєдїяльності керівника та підлеглих». Власне, такий погляд вимагає від керівника освітнього закладу залучення учасників процесу до управління освітнім закладом на всіх внутрішньошкільних рівнях. Відтак таке залучення педагога є залученням до зовнішньої форми управління, оскільки мається на увазі спільна діяльність педколективу й адміністрації школи з питань управління, а не власна діяльність учителя.

Другим завданням особистісно зорієнтованого управління може виступати створення таких умов, за яких згуртованість навколо стратегічної мети діяльності школи та єдність педколективу мають найвищі показники. Зокрема, йдеться про такий стан, за якого весь педагогічний колектив є органічною цілісністю однодумців, що виконує певну стратегічну функцію – сприяє становленню особистості дитини. Така органічна цілісність не є уніфікованим феноменом, головне її призначення полягає не у стандартизації діяльності кожного вчителя, а навпаки – у встановленні різноманіття цієї діяльності. Відповідний стан досягається шляхом усвідомлення педколективом прерогативності єдиної мети: забезпечення перманентності надання допомоги дитині у процесі її соціалізації.

Нами визначено основні положення, яких має дотримуватися керівник освітнього закладу в умовах реалізації концепції особистісно-зорієнтованого навчання та виховання.

Дотримання відповідності цілей діяльності закладу цінностям, які поділяє весь колектив.

Це положення вимагає від керівника загальноосвітнього закладу вміння виховувати високоморальний, відданий справі, наповнений любов'ю та повагою до дітей педагогічний колектив. Звідси випливає, що вчитель має бути професійно спрямований, здатний до діяльності в умовах особистісно зорієнтованого підходу до виховання учнів. А тому перед керівником освітнього закладу постає завдання відбору педагогічних кадрів, чий, професійні, особистісні якості відповідають стратегічному напрямку, за яким рухається школа.

Дотримання відповідності цілей діяльності закладу особистісним цінностям конкретного вчителя. Загальновідомо, що якість кожної окремої частки певного цілого не дорівнює якості власне цілого. А якщо

згадати, що учні мають справу не з педколективом школи, а лише з окремими його представниками, хронологічний режим спілкування з якими здебільшого окреслений рамками уроку, то завдання встановлення відповідності цілей діяльності закладу особистісним цінностям конкретного педагога є першочерговим [2].

Таким чином особистісно-зорієнтований підхід до управлінської діяльності вимагає від керівника освітнього закладу кардинальних змін у прогнозуванні (передбачення); формуванні інноваційних цілей, плануванні, координації; організації; стимулюванні (активізація), контролі. Вони мають бути спрямовані на кінцеву мету – створення умов для формування особистості учня.

Література

1. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті [Текст]: автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01 / Л.Д. Березівська; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2009. – 43 с.
2. Волковський С. Особистісно зорієнтоване управління школою: [Інтернет ресурс] Режим доступу <http://osvita.ua/school/method/1351/>

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Дорощук М. Г.

**студентка магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Каплінський В. В.**

Професійна підготовка педагога до управлінської діяльності в закладі освіти може передбачати підвищення кваліфікації, отримання другого освітнього рівня (магістра, доктора), заняття в школі кадрового резерву. Відповідно до нових положень законодавчої бази з питань освіти підвищення кваліфікації на сьогодні не є обов'язковим для претендента на посаду директора школи чи закладу освіти, частіше майбутні керівники обирають магістерські програми зі спеціальності 073 Менеджмент (управління освітнім закладом). Тому, прагнучи визначити педагогічні умови підготовки до самовдосконалення керівника освітнього закладу, ми скористалися тими універсальними методами, прийомами і формами освітньої роботи, що з однаковим успіхом можуть бути реалізовані як у системі підвищення кваліфікації, так і впродовж здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», чи під час самостійного проходження тренінгів і відкритих он-лайн курсів з управлінської діяльності.

Такий підхід зумовлено також неоднаковими форматами і характером підготовки наших респондентів – директорів і заступників директорів шкіл – які перед призначенням на управлінську посаду брали участь і в курсах підвищення кваліфікації, і навчалися в магістратурі, і відвідували управлінські тренінги разом з онлайн навчанням менеджменту. У своєму дослідженні підготовку керівника освітнього закладу ми трактуємо як

участь у системі професійно орієнтованих форм роботи в умовах галузевих інститутів (інститутів підвищення кваліфікації, ЗВО, які надають освітні послуги з отримання ОКР «магістр», факультетів перепідготовки й додаткової освіти, комерційних тренінгів для менеджерів, відкритих он-лайн платформ, навчання за допомогою яких підтверджується сертифікаційним документом), що створюють умови для здобуття нових фахових знань, зокрема управлінських, для обміну ідеями і досвідом роботи; для розвитку мотивації досягнення успіху в кар'єрі і для підвищення рівня професійної майстерності.

Наша експериментальна робота вибудовувалася за таким планом: оскільки керівники шкіл і їхні заступники проходять курси підвищення кваліфікації за своїм графіком, на загальноміській нараді директорів ми запропонували їм взяти участь у нашому дослідженні, і тим, хто погодився прийняти нашу пропозицію, надіслали електронною поштою комплект психодіагностичних методик для проведення констатувального експерименту, метою якого було виявлення стану готовності до самовдосконалення.

Упродовж календарного року директори шкіл та їхні заступники брали участь у професійно-орієнтованих тренінгах, були слухачами курсів підвищення кваліфікації, брали участь у літніх школах для управлінських кадрів, займалися самоосвітою, саморозвитком. Частина з них за нашими рекомендаціями вела щоденник самоспостережень. На початку 2018-2019 нами було проведено контрольний зріз, який мав на меті виявити зрушення в готовності до самовдосконалення у керівників закладів освіти. Склад експериментальної групи респондентів залишився без змін, всі учасники надавали нам потрібну інформацію і виконували всі завдання. Тому результати двох зрізів – констатувального і контрольного вважаємо достовірними і можемо аналізувати їх із застосуванням методів математичної статистики.

Етапи експериментальної роботи.

Листопад 2017 – констатувальний етап. Обробка отриманих результатів, розроблення рекомендацій з самовдосконалення.

Грудень 2017 – квітень 2018 – участь респондентів у курсах підвищення кваліфікації, тренінгах, семінарах-практикумах, самоосвіта. Ведення щоденників самоспостережень.

Червень-серпень 2018 року – участь респондентів у літніх школах, самоосвіта. Ведення щоденників самоспостережень.

Жовтень 2018 року – контрольний зріз.

В експерименті взяли участь слухачі курсів підвищення кваліфікації Вінницької академії неперервної освіти, які є заступниками керівника (кадровий резерв) та директорами шкіл міста Вінниці (15 чол.).

У результаті попереднього теоретичного аналізу було встановлено, що готовність до особистісно-професійного самовдосконалення керівника навчального закладу включає три компоненти:

1) мотиваційно-ціннісний компонент, пов'язаний з усвідомленням

мети діяльності, емоційно позитивним ставленням до своєї професії;

2) когнітивно-вольовий компонент, що відображає особливості розвитку професійно важливих якостей особистості керівників;

3) операційно-дійовий компонент, який представляє сукупність професійних знань і умінь, що дозволяють реалізовувати управлінські функції керівника освітньої установи.

Щонайперше потрібно було визначити задоволеність керівників освітніх закладів своєю діяльністю, оскільки, як стверджують психологи [1; 3-4], рівень задоволеності діяльністю може мати амбівалентний вплив на самовдосконалення: з одного боку, задоволений всім працівник не прагне самовдосконалення, його все влаштовує, з іншого – саме відсутність задоволеності стає спонукальним фактором до позитивних самозмін. Задоволеність професійною педагогічною діяльністю (методика розроблена Р. Захаровою) включає в себе параметри: ступінь розвиненості інтересу до своєї роботи; задоволеність досягненнями в своїй педагогічній діяльності; творча радість від своєї діяльності; ступінь розвиненості професійної відповідальності; матеріальна задоволеність; задоволеність взаєминами з керівництвом; задоволеність взаєминами з колегами; комунікативна задоволеність; рівень домагань у професійній діяльності. Ці параметри складають загальний показник задоволеності своєю працею керівника навчального закладу [2].

Дослідження рівня задоволеності власною діяльністю керівників закладів освіти відбувалося на початку і по завершенню експерименту.

Таблиця 1

Динаміка задоволеності професійною діяльністю керівників закладів освіти впродовж експериментального періоду

№	Показники	Констатувальний експеримент	Контрольний зріз
1	Інтерес до своєї роботи	40,7%	55,7%
2	Задоволеність досягненнями в своїй педагогічній діяльності	50,7%	59,4%
3	Творча задоволеність своєю діяльністю	41,8%	48,4%
4	Ступінь розвитку професійної відповідальності	52,6%	67,3%
5	Матеріальна задоволеність	52,6%	64,4%
6	Задоволеність взаєминами з керівництвом	51,3%	62,8%
7	Задоволеність взаєминами з колегами	53,7%	62,1%
8	Комунікативна задоволеність	68,2%	78,7%
9	Рівень домагань у професійній діяльності	66,8%	54,3%
10	Загальний показник задоволеності своєю працею на посаді очільника закладу освіти	59,9%	84,1%

Наступним питанням, на яке ми прагнули отримати відповіді своїх респондентів, було питання щодо усвідомлення необхідності особистісно-професійного самовдосконалення. Більшість з наших респондентів – майже 80 % вказали на сформовану в них потребу у самовдосконаленні, зауваживши разом з тим, що найбільше на те бракує часу і самоорганізації. Тому нам необхідно було розробити програму і рекомендації з професійного самовдосконалення для керівників освітніх закладів.

Аналіз результатів опитування показав, що в своїй більшості керівники закладів освіти усвідомлюють важливість підвищення свого професійного та культурного рівня, багато учасників експерименту відчують труднощі, лише третя частина респондентів відзначили, що вони регулярно читають фахову літературу, займаються додатковим навчанням, дві третини респондентів зазначають, що використовують доступні можливості для отримання нових знань.

Тому важливим виявляється мотивувати керівників закладів освіти до професійного самовдосконалення, що й стане напрямом наших подальших наукових пошуків.

Література

1. Вайніленко Т. В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення / Т. В. Вайніленко // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка і психологія. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 278. – С. 13-20.
2. Гречаник О.Є. Вормування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти / О.Є.Гречаник: дис. канд. пед. наук 13.00.04 (теорія і методика професійної освіти). – Харків, 2012. – 184 с.
3. Митина Л. М. Психологія професіонального розвитку учителя / Л. М. Митина. – М. : Флінта, 1998. – 200 с.
4. Цукерман Г. А. Психологія саморозвиття / Г. А.Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 288 с.

КРИТЕРІЙ КУЛЬТУРИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Іжаківська М. В.

студентка магістратури ННІППФВК

Науковий керівник – канд. пед. наук Загородній С.П.

В умовах масштабних соціокультурних реформ і докорінної модернізації концепції розвитку суспільства на перший план висувуються вимоги до особистості управлінця нового типу. Особливості управління полягають у тому, що особистість керівника відіграє величезну роль у ступені працездатності колективу, його можливостях відповідати на «зовнішні виклики». Тому сучасні керівники ЗСО повинні володіти навичками стратегічного проектування, системного моделювання

процесів, які відбуваються в установі, організації ефективних між-особистісних і професійних комунікацій у педагогічному колективі тощо.

Напрями та критерії розвитку культури управлінської діяльності керівника загальноосвітнього закладу ми знаходимо у дослідженнях:

- Антасв Ж.Т. «Менеджмент у системі освіти» – у посібнику представлений теоретичний матеріал з основ освітнього менеджменту [1];
- Зінчук Н. А. «Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах» – в авторефераті подано відомості щодо способів та методів формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах [3];
- Іванова Т. «Модель педагогічного менеджменту викладача непедагогічного профілю» – пропонується модель педагогічного менеджменту викладача непедагогічного профілю у контексті вивчення критеріїв управлінської діяльності керівника ЗНЗ [4].
- Мармаза О. І. «Аналіз як функція управління сучасним навчальним закладом» – у праці представлено аналітичний критерій управлінської діяльності керівника ЗНЗ [5].

Реформування сучасного суспільства, системи соціальних і економічних відносин закономірно спричинило і зміни (новації та інновації) в системі середньої освіти, які, в свою чергу, зумовили зростання вимог до рівня загальнокультурної, освітньої, соціальної та професійної компетентності керівників ЗНЗ. І в той же час аналітики роблять невтішні висновки щодо низької практичної готовності значної частини сучасного менеджменту шкільної освіти до результативної (ефективної, продуктивної) діяльності, до прийняття адекватних управлінських рішень. Актуальною, отже, вважається наразі проблема визначення критеріїв культури управлінської діяльності керівника ЗНЗ [3, с.9].

Розширення господарської самостійності організацій, швидкі зміни технологій, інтелектуалізація праці, зростання обсягу та складності інформації, що викликані соціально-економічними реформами в Україні, сформували стійкий попит на фахівців із логічним мисленням, креативних, з уміннями працювати в умовах ділового ризику та з великими масивами інформації. Важливим стало виокремлення у складових ключових компетентностей здатності ефективного використання інформації та знань, що дає змогу особистості їх сприймати й застосовувати як основу для формування власних можливих варіантів діяльності [5, с. 345].

Державою до найвищих національних пріоритетів віднесено неперервний розвиток особистості, примноження наукового та інтелектуального потенціалів суспільства, які можливі за умови впровадження інноваційних ідей, теорій і педагогічних технологій навчання, виховання й управління. На необхідності модернізації управління освітою на інноваційних засадах наголошується у «Національній доктрині розвитку освіти» (2002р.): «Система освіти має

забезпечувати організацію навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії, соціальної практики, техніки і технології». Пошуки нових шляхів розвитку національної школи та модернізації управління нею без внутрішнього прагнення її керівника до змін, без його принципової переорієнтації на теоретико-методологічні сучасні парадигми не дадуть очікуваних результатів [2, с. 50]

Щоб керувати педагогічним колективом, перед яким у наш час поставлені такі завдання, необхідна нова професійно-управлінська компетентність керівника закладу середньої освіти. Це «керівник-лідер», «керівник-менеджер».

Професійно-управлінську компетентність «лідера», «менеджера» відрізняють широкий кругозір, ініціативність, загальна культура. Ці якості допомагають оперативно вирішувати педагогічні та адміністративні завдання, раціонально розставляти кадри і розподіляти їх обов'язки, стимулювати професійно-педагогічну діяльність кожного співробітника в пріоритетних напрямках, визначених програмою розвитку.

Сучасний керівник ЗНЗ – це керівник, що володіє високою культурою професійно-управлінської діяльності. Показниками культури управлінської діяльності керівника ЗНЗ виступають сутнісні критерії. До них належать: по-перше, доцільність і цілепокладання при виконанні державних освітніх стандартів середньої освіти; по-друге, системність, системне «бачення» об'єктів і суб'єктів педагогічного процесу, представлених у проєктованих моделях (планах, програмах, концепціях); по-третє, статистичні підходи в управлінні (наприклад, методи діагностики і статистичного контролю); по-четверте, варіативність програм, що забезпечує суб'єкту управління «необхідне різноманіття»; по-п'яте, альтернативність технологій, що гарантує оптимальність, якість і ефективність прийнятого рішення [4, с.83].

Підвищення кваліфікації керівника ЗНЗ буде ефективним, якщо будуть створені умови забезпечення орієнтації процесу навчання на розвиток особистості з урахуванням особливостей професійної діяльності у сфері управління освітою та наявного суб'єктивного практичного досвіду керівництва; якщо розвиток елементів управлінської компетенції буде здійснюватися в інтерактивних діях суб'єктів освітнього процесу відповідно до запланованого, очікуваного результату формування управлінської компетентності. Ефективність формування управлінської компетенції керівника ЗНЗ забезпечується комплексом спеціально створюваних умов: організаційних, пов'язаних власне з організацією навчання управлінців ЗНЗ, що дозволяють ефективно управляти формуванням компетенцій педагогів, впроваджувати у навчальний процес інноваційні освітні технології, пов'язані з оптимізацією змісту навчання. Поведінка керівника закладу середньої освіти – свого роду моральний орієнтир, на який повинні рівнятися педагоги. Це зобов'язує його бути відповідальним, бездоганно виконувати свій професійний обов'язок [2, с.51].

Отже, формуючи управлінську культуру і здійснюючи управління, керівник ЗНЗ повинен завжди мати на увазі, що він створює те середовище, той соціально-освітній простір, в якому всі учасники освітнього процесу пізнають і освоюють актуальну соціально-освітню дійсність. Керівнику необхідно бачити, які якості і особливості його поведінки члени колективу цінують в ньому найбільше, а які – менше. Знання сучасного етикету розширює внутрішній світ людини, створює можливість для успішного спілкування з оточуючими, дозволяє не тільки уникнути власних помилок у відносинах з людьми, але і виключити проблему нерозуміння з боку інших учасників ділового та особистісного спілкування.

Література

1. Антаєв Ж.Т. «Менеджмент в системі освіти». Навчально-методичний посібник. / Ж.Т. Антаєв, Ж.Н.– Жумабаєва, – Костанай, КДПІ, 2017. – 98 с.
2. Загородній С. П. Формування управлінської компетенції керівника загальноосвітнього навчального закладу у системі неперервної освіти / С.П. Загородній //Zbiór artykułow naukowych «Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje na rok 2015». – Warszawa:Wydawca:Sp. zo.o «Diamond trading tour», 2015. – S.50-52.
3. Зінчук Н. А. Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Зінчук. – Київ, 2010. – 23 с.
4. Іванова Т. Модель педагогічного менеджменту викладача непедагогічного профілю / Т. Іванова // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць, 2011. – вип.2. – С. 82-91.
5. Мармаза О. І. Аналіз як функція управління сучасним навчальним закладом /О. І. Мармаза// Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2013, № 4 (30). – С. 345-355.

УМОВИ РОЗВИТКУ АВТОРСЬКИХ ШКІЛ

Іщенко В. О.

студент ФМФТ

Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

Ідея освітнього колективу створити авторську школу може бути найважливішим стимулом до самоосвіти та самовдосконалення кожного її члена. Це вимагає від педагогічного колективу вирішення нових інформаційних, комунікативних та організаційних завдань. Колективний, груповий та індивідуальний пошук авторського (творчого і самобутнього) розв'язання цих завдань означає шлях переходу на новий рівень продуктивної діяльності цілісних освітніх систем. Головний стимул їх розвитку – вивчення результативності своєї праці за показниками входження випускників у наступні освітні системи або в суспільне виробництво та пошуки покращення цих результатів [3].

Така школа спершу вважається «експериментальною». Цей термін

означає, що всі започатковані автором школи новоутворення в обов'язковому порядку проходять науково-експериментальне дослідження на їх ефективність і доцільність. Тому в авторських школах йде постійна науково-дослідницька робота, що передбачає:

- Теоретичну концепцію, яка пояснює вибір ключових моментів освітньої системи, що діагностуються і за станом котрих можна прогнозувати кінцеві результати та внесок у них основних підсистем.

- Комплекс адекватних цілям системи науково-дослідницьких методик.

- Групу вчителів, вихователів, учнів, які бажають взяти участь у комплексному дослідженні.

- Науково-практичний семінар, на якому обговорюються наукова концепція, план, програма дослідження, проекти адаптації наукових методів у педагогічну практику, пропозиції стосовно необхідних коректив у дослідженні.

- Організацію проведення дослідження, обговорення його результатів, узагальнення накопиченого досвіду [1].

Потреба в авторських школах обумовлена відмовою від ідеологічних установок адміністративно-командної системи управління освітою. Ліцеї, гімназії, колежі можуть розвиватися як авторські школи в разі дотримання певних умов:

- Наявність оригінальної ідеї, яка дає змогу досягти вагомих результатів діяльності; забезпечення її оригінальним змістом, засобами, формами та методами реалізації. Наприклад, ліцей естетичної спрямованості створює сприятливі умови для розвитку творчої особистості вихованця, розробок нестандартних технологій навчання та виховання.

- Підбір висококваліфікованих, професійно підготовлених учительських кадрів, спроможних творчо розв'язувати різноманітні педагогічні завдання.

- Розробка авторських навчальних планів і програм, що відображають особливості авторської школи, її профіль.

- Підготовка авторських навчальних посібників, підручників, кабінетів, лабораторій.

- Створення авторських традицій, які властиві саме даному навчальному закладу, що акумулює накопичений педагогічний досвід [2].

Необхідними і достатніми умовами саморозвитку авторської школи, які призводять до формування цілісної педагогічної системи, є:

- Теоретико-методологічне обґрунтування концепції авторської школи як основи інноваційної педагогічної діяльності.

- Науково-педагогічна технологія програми розвитку як нормативної та методичної моделі організації життєдіяльності авторської школи.

- Розробка інноваційних технологій, що забезпечують реалізацію концепції авторської школи.

- Створення управлінської моделі в формі комплексно-цільової програми розвитку школи.

Література

1. Гузик М. Утвердження авторської школи-комплексу / М.П.Гузик // Педагогічна газета. – 1999. – №10. – С. 4-5.
2. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А.А. Сбруєва. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
3. Проц М. Авторська школа в Україні як педагогічний феномен: питання засадничих основ її організації / М. Проц // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т – 2011. – Вип. 572. Педагогіка та психологія. – С.145-152.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Камінська В.

студентка магістратури ННПППФВК

Науковий керівник – доц. Столяренко О. В.

Робота за програмою нашого дослідження була спрямована на пошук активних форм і методів виховання школярів і на підготовку майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності.

Аналіз інноваційних проектів за критерієм відповідності рівневі розробленості ідей, що пропонуються в педагогічній науці, а також їх використання в умовах виховної практики зумовив звертання до педагогічних інновацій: гуманної педагогіки в усій сукупності її теоретичних положень і практичних рекомендацій впровадження; особистісно зорієнтованого підходу, центром якого є унікальна індивідуальність [2; 3]; оптимальної виховної діяльності, прогнозованої для конкретних умов освітнього середовища (інтерактивні форми з обов'язковим включенням аудиторії, яка стає учасником дійства); заснованих на нових ідеях підходів до організації керівництва педагогічними процесами (коопероване навчання й діяльність, співробітництво); застосування новітніх засобів інформатизації, масової комунікації (інформаційних технологій) [7]; проективної педагогіки, заснованої на індивідуальному, груповому та колективному проектуванні життєвої перспективи й окремих моментів розвитку особистості [7]. Інноваціями ми вважаємо процес створення і поширення нових засобів (нововведень) для розв'язання педагогічних проблем. Це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень (виховних ідей, нових технологій, форм і методів виховання).

Мета інноваційного виховання спрямована не лише на засвоєння суспільних цінностей, норм, відношень та зразків поведінки, а на розвиток особистості, проектування унікального образу її життєдіяльності, зацікавленості в проявах власної індивідуальності, створення ситуацій морального вибору, діалогічних форм спілкування.

Результати дослідницької роботи дали змогу зробити висновок, що

виховна сутність і дієвість особистісно орієнтованих технологій залежить від тієї методологічної основи, яка безпосередньо визначає характер їх практичного розгортання і конкретизується в сукупності принципів, що взаємно узгоджуються. До них, згідно з концепцією І. Беха [2], ми зараховуємо: цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій, особистісно розвивальне спілкування, використання співпереживання як психологічного механізму духовного розвитку особистості, систематичний аналіз вихованцем власних і чужих вчинків. Бажаного виховного ефекту не досягне та школа, де індивідуальність не збережена, пригнічена або зігнорована. Індивідуальний підхід у нашій роботі з учнями, ґрунтується на самоцінності особистості, глибокій повазі та емпатії до неї, врахуванні її унікальності. Важливо було відновити і розвинути в нових умовах принцип суб'єктно-особистісної орієнтації виховання, наповнюючи його доброчинністю, технологіями життєтворчості, розумінням, що людина та її життя є найвищими цінностями. Індивідуальність – це осередок у людині духовної творчості. Фраза «учень – центр виховної системи школи» означає прагнення допомогти в його саморозвитку, задоволенні потреб, розкритті здібностей. Здобутком науки є визнання необхідності дидактичного забезпечення пробудження суб'єктного потенціалу особистості та набуття потреби в системному саморозвитку. Ще Г. Ващенко диференціював методи за роллю, яку відіграє учень у навчально-виховному процесі.

При використанні пасивних методів – це об'єкт педагогічного впливу [5, с. 27]. Напівактивні методи дозволяють вихованцям усвідомлено засвоювати матеріал (метод розмов, сократівський або евристичний метод, лабораторно-ілюстративний) [5, с. 35]. Але лише активні методи, до яких учений відносить метод проєктів, завдяки якому зародилися елементи проблемного, кооперованого і навчання за «Дальтон-планами», «комплексами», дозволяють сприймати учня як суб'єкта педагогічного процесу [5, с. 50].

Інтерактивна організація виховного процесу ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних стосунках і комунікації педагога й учня, конструюванні власного досвіду, використанні самооцінки та зворотного зв'язку, постійній активності вихованця за умови використання певної системи способів, прийомів, методів. Реакцією на досить часті звинувачення у зневажливому ставленні до особи та надмірності акцентування поведінкового рівня розробки означеної проблематики з боку представників біхевіоральної парадигми у вихованні було запровадження «*мультимодальної поведінкової терапії*», в якій центральне місце відведено впливу на цілісну організацію особистості. В межах цього новітнього напрямку (А. Лазарус, А. Бандура, Т. Нейланс) з когнітивно-орієнтованими техніками (моделювання, формування), отримали розвиток програми саморегуляції, «когнітивного переструктурування й модифікації поведінки» (самоспостереження /self-monitoring/; самооцінювання /self-evaluation/; самопідкріплення /self-reinforcement/, якими ми керувалися в

роботі [4, с. 100; 1]. Науковий пошук ми спрямували на обґрунтування продуктивних новітніх підходів, методів і форм виховання, які ще тільки починають впроваджуватися і викликають жвавий інтерес, захоплюють, приваблюють чимось неординарним, своєрідним.

Якщо ж ми використовували традиційні методи, то прагнули надавати їм нового, нетрадиційного забарвлення, інтерпретували в іншому вигляді, адаптували до умов експерименту. Для нас було важливо, щоб засвоєні моральні знання стали для учнів «своїми» і набули особистісного значення. В їх перетворенні велику роль відіграє спільна діяльність дітей і дорослих. Ідею такої форми виховної роботи, як «школа-парк» ми запозичили у М. Балабана, О. Леонтьєвої, А. Гольдіна [6].

Вважаємо, що саме «особистісне знання» виступає важливою умовою індивідуальної освіти. І головне – допомогти в самовизначенні й самореалізації особистості, що тільки формується, особливо, коли йдеться про розуміння цінності власного буття і глибоко усвідомлене переконання стосовно унікальності кожної людини, а отже і своєї неповторності. В моделі «*ймовірнісної освіти*» (А. Лобко) школа – усвідомлене особистісне буття й активне функціонування дитини в рамках існуючої культури, де забезпечуються умови формування «особистісного знання» [9]. Модель школи-парку створює умови для реалізації особистісного інтересу до життя в цілому і до тих галузей, які пов'язані з людинознавством, і забезпечує конструювання на цій основі гуманістичних особистісних знань, сприяє виробленню власного світорозуміння, ціннісних ставлень в умовах вільної, студійної комунікації на основі інтересу, забезпечує усвідомлену активну участь у гуманістичній діяльності. В цих формах найбільше нам імпонували *культурні практики* [8], наповнені принципово новими способами і змістом освітньої діяльності, досвід яких ми запозичили. Вони включають дослідницькі, освітні, комунікативні, організаційні, проектні, художні способи і форми дій; соціально корисну, волонтерську роботу і навички, що формуються на основі особистісного знання. Це також набуття морально-емоційного досвіду гуманістичного спілкування, взаємодії з дорослими, ровесниками і молодшими дітьми в командах і громадських структурах, співпереживання, допомога, захист, прояви емпатії, альтруїзму [10]. Такі практики можна назвати культурологічними, оскільки з їх допомогою відкриваються можливості для особистісної ініціативи у створенні власних зразків і творчих продуктів діяльності на базі практично засвоєваних культурних норм. «Особистісні знання» і «культурні практики» стали важливими передумовами створення відкритого та ініціативного простору спільної творчості дітей і дорослих, що в цілому сприяють гуманізації школи і навколишньої дійсності. Культурні практики, як комплексне явище включали способи дій у засвоєнні моральних норм, зразків діяльності; досвід роботи й особистісні досягнення; їх презентація для шкільного співтовариства, спільноти в мікрорайоні, оскільки в них відображена участь у позакласній роботі, проектах, акціях, благодійних заходах,

ставлення до людей в різних ситуаціях. Як інноваційні методи використовуються: інтерактивні вистави – форум-театр, соціодрама; метод проєктів, тренінги, флеш-моби, квести – інтерактивні ігри, рух за станціями, «Web»-квести – її різновиди /завдання розміщуються на сторінках Інтернету/. Варіант гри – фут-квест з послідовністю пунктів (чекпоінтів) [10, 302]. Згідно ідей кооперованого навчання використовують – активні форми виховної роботи, які вбирали в себе прийоми і методи дискусійного характеру: «Порівнюй позиції і переключайся», «Зупинись... Починай... Продовжуй», «Кольорове коло», «Чотирикутник», «Вчимося разом», «Галерея ідей»; варіанти «Мозкової атаки» (Brainstorming): пряму і з конвертами; «Актуальні ситуації», «Віртуальна схематизація», «Скарбничка ідей», «Колективний малюнок», «Триступеневе інтерв'ю»; «Емоційний тренінг поведінки» з рольовими іграми; Громадянський форум, Відкритий мікрофон, «Сократівські бесіди», «В колі друзів – Я дарую тобі...», «Грані доброти», інтерактивний прийом «акваріум», метод ПРЕС, «Асоціативний куш», «Аукціон» прислів'їв, ігри тренувального характеру (ігри-вправи), ігри-інсценізації (імітації, соціодрама), ігри-змагання, ігрове проєктування, комплексні ділові ігри (розв'язання кейс-стаді) з елементами імпровізації, командної роботи, «інформаційний лабіринт», філософський стіл, відкрита кафедра, вправи-енергізатори [10, 322]. У вихованні таким методам відводять провідну роль.

Література

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – Пер. с англ. – Спб. – М. : Мысль, 2000. – 516 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : [Учб. посібник для студентів ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів] / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996. – 237 с.
5. Ващенко Григорій. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів / Г. Ващенко. – Видання перше. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
6. Гольдин А. М. «Образовательная система «Школа-парк» : теория и практика. – Екатеринбург : Полиграфист. – 2002. – 376 с.
7. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід. Навчальний посібник / Р.С. Гуревич.– Вінниця: ТОВ фірма Планер, 2012.– 156 с.
8. Крылова Н. Что такое «личностное знание»?/ Н. Крылова // Народное образование. – №9, 2003. – С. 25–34.
9. Лобко А. М. Антропология мира / А.М.Лобко. – М. : Академия, 2001. – 296 с.
10. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти [Монографія]. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи / О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 408 с. – 25,5 ум.др.арк.

ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ СТРАХІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Каченюк І. Л.

студентка магістратури ФДПОМ

Науковий керівник – проф. Галузяк В.М.

У психологічній практиці використовується велика кількість методик і прийомів, спрямованих на корекцію дитячих страхів (С. Т. Андреас, І. В. Бабарикіна, А. І. Захаров, М. Раттер, А. С. Співаковська, А. В. Мікляєва, Г. Еберлейн, А. Я. Чебикін та ін.). Для корекції страхів і тривожності дослідники пропонують використовувати такі методи, як біхевіоральна терапія (усунення неадекватної поведінки і навчання адаптивної поведінки (Д. Вольпе)); метод систематичної десенсибілізації (зниження емоційної сприйнятливості до певних ситуацій і предметів (Д. Вольпе)); метод психодрами (використовується драматична імпровізація як спосіб вивчення внутрішнього світу учасників групи і створення умов для спонтанного вираження почуттів, пов'язаних з найбільш важливими для індивіда проблемами (Дж. Морено)); методи арт-терапії (гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання (М. Наумбург, А. Хілл)); сімейна психотерапія (А. Варга, Е. Ейдеміллер); емоційна регуляція навчальної діяльності (А. Я. Чебикін).

На думку О.М. Складенко, в корекції дитячих страхів виправдовує себе наступна послідовність корекційних дій: створення казок і історій про безстрашного героя, що долає всі труднощі і випробування, потім тематичне малювання, гра-драматизація, розігрування умовних і реальних ситуацій, що моделюють адекватну поведінку в ситуаціях, які раніше викликали страх у дитини [4].

Роль гри в корекції дитячих страхів дуже важлива. Психолог С. В. Васьківська вважає, що відсутність емоційно насичених, шумних і рухливих ігор істотно збіднює емоційне життя, призводить до надмірно ранньої і односторонньої інтелектуалізації психіки дитини. В той же час гра була і залишається найприроднішим способом зживання страхів, оскільки в ній в алегоричній формі відтворюється багато життєвих колізій, що викликають страх [1].

Серед різних способів корекції дитячих страхів особливе місце посідають засоби образотворчої діяльності. Практика використання малювання в психокорекційній роботі є розповсюдженою, в тому числі і з метою корекції дитячих страхів, спираючись при цьому на загальноновизнані твердження фахівців в галузі арт-терапії.

Для зняття емоційної напруги, корекції неврозів, у тому числі дитячих страхів, психологами і психотерапевтами широко використовується прийом малювання. В силу проектного характеру більшості графічних процедур, їх результати менше залежать від контролю свідомості, а це дуже важливий аргумент на користь їх застосування, пишуть у своїй

роботі О.С. Романова і О. Ф. Потьомкіна [3].

О.В. Завгородня вважає, що в дитини, яка займається малюванням, зменшується вірогідність появи страхів, але це не означає того, що дитина може нічого не боятися. На думку дослідника, в половині випадків страхи усуваються за допомогою спрямованого малювання і більшою мірою це стосується уявних страхів (боязнь захворіти, нападу, транспорту, стихії, казкових персонажів).

Корекція дитячих страхів, на думку О.В. Завгородньої, має розпочинатися з діагностичної бесіди. Починати опитувати про страхи за пропонуванням нижче списком доцільно дітей не раніше трьох років. Бесіду слід вести неквапливо і докладно, перераховуючи страхи і чекаючи відповідей «так» – «ні» або «боюся – не боюся». Повторювати питання про те, «боїться або не боїться дитина» слід тільки час від часу. Тим самим модно уникнути наведення страхів, їх мимовільне навіювання дітям. При стереотипному запереченні усіх страхів дітей просять давати розгорнуті відповіді: «не боюся темряви» або «боюся темряви», на відміну від «ні» і «так». Дорослий, який ставить питання, має сидіти поруч, а не навпроти дитини, не забувати її періодично підбадьорювати і хвалити за те, що вона говорить усе як є [2].

Проведений теоретичний аналіз літератури, в якій розкриваються основні принципи побудови розвивальних і психокорекційних програм (Н. В. Вачков, В. К. Волков, Ю. Н. Ємельянов, С. І. Макшанов, А.В. Сидоренко, К. Фопель. Н. Ю. Хрящова), а також отримані результати емпіричного дослідження дозволили розробити програму тренінгу, спрямованого на подолання страхів і розвиток емоційної сфери молодших школярів.

Загальна мета тренінгової програми полягала в профілактиці і корекції страхів, зниженні рівня тривожності дітей, поверненні їм відчуття впевненості у собі, розвитку їх емоційно-вольової сфери.

Конкретні завдання програми:

- знизити особистісну тривожність дітей;
- посилити «я-концепцію» дитини,
- подолати почуття страху,
- підвищити психічний тонус дитини,
- допомогти учням здійснювати контроль над об'єктом страху,
- підвищити впевненість дітей у собі.

Програма передбачає групову форму реалізації і розрахована на 12 занять по 35 хвилин.

Тренінгові заняття мали таку структуру:

1. Ритуал привітання – 2 хв.

2. Розминка – 3 хв.

3. Основна частина. Вправи, спрямовані на підвищення самооцінки, саморозкриття, розвиток мотивації до подолання страхів, розвиток цілеспрямованості, наполегливості, уміння управляти своїми емоціями, релаксація – 25 хв.

4. Рефлексія. (Що сподобалось – не сподобалось, було добре – погано; чому це важливо, навіщо ми це робили) – 3 хв.

5. Ритуал прощання – 2 хв.

Розроблена тренінгова програма передбачала використання комплексу методів і прийомів: словесні та рухливі ігри; бесіди, спрямовані на розвиток самосвідомості дитини; програвання проблемних ситуацій; релаксація; функціональна музика; тілесно-орієнтована терапія; арт-терапія, малювання; казкотерапія; психогімнастика. Під час проведення корекційних занять важливе значення надавалося реалізації таких психолого-педагогічних умов: прийняття дитини такою, яка вона є; поетапне занурення і вихід дітей з травмуючої ситуації; ритуалізація початку і кінця занять з метою збереження у дітей відчуття цілісності і завершеності заняття; створення під час ігор можливостей для імпровізації дітей.

Результативність програми визначалася шляхом порівняння результатів вихідної і заключної діагностики, яка здійснювалася за допомогою тесту О.І. Захарова в модифікації М.А. Панфілової «Страхи в будиночках»; методики «Незакінчені речення».

Література

1. Васьківська С. В. Про дитячу тривожність / С. В. Васьківська // Початкова школа. – 1993. – №9. – С.148-154.
2. Завгородня О.В. Проблема психологічного здоров'я: теоретичні та прикладні аспекти / О. В. Завгородня // Психологія і суспільство. – 2007. – С. 24-28.
3. Романова Е.С. Графические методы в психологической диагностике / Романова Е.С., Потемкина О.Ф. – М., 1992. – 194 с.
4. Склярєнко О.М. Психологічні особливості дитячих страхів у контексті психокорекційної діяльності шкільного психолога // Психологія. 36. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – Випуск 20. – С. 133 – 141.

УПРАВЛІННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЄЮ ПЕДАГОГІВ

Клімов С. І.

**студент магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Бабій В. М.**

В умовах реформування національної системи освіти в Україні важливого значення набуває систематична робота з підвищення фахової майстерності педагогів. Пріоритетними напрямками роботи з педагогічними кадрами є забезпечення умов для зростання і творчого розвитку педагога, організація безперервної наукової освіти кожного, формування його активної позиції, спонукання до науково-дослідницької роботи, вивчення та впровадження нових освітніх технологій.

Проблема особистості педагога як суб'єкта педагогічної діяльності, компетентного та здатного до саморозвитку, знаходить віддзеркалення в сучасних працях українських учених. Розвитку професійно-педагогічної

компетентності присвячені дослідження таких українських науковців, як Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, М. І. Жалдак, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, І. В. Табачек, О. І. Шувалова та інших. Але виникає необхідність більш детально проаналізувати питання організації самоосвіти в сучасній сільській школі. Тому метою статті є висвітлення особливостей організації самоосвіти педагогів.

Сучасному вчителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Провідним мотивом Державної національної програми «Освіта. Україна ХХІ ст.» є ідея випереджального розвитку освітньої системи, яка передбачає створення атмосфери педагогічного партнерства, якнайсприятливіших умов для творчого самовираження і самореалізації педагогів. Утілення в життя цієї ідеї неможливе без роботи над формуванням яскравої особистості педагога-фахівця [1, с.44].

Інструментом створення якісно нової освіти є інноваційна діяльність, а саме: пошук нових моделей, відхід від традиційних методів і впровадження в навчально-виховний процес інновацій, що сприяють подоланню консерватизму й виявленню нових творчих можливостей педагога. Лише оптимальна модель внутрішньошкільної методичної роботи може забезпечити якісно новий, вищий рівень професійного зростання вчителя, формування і збагачення його педагогічної культури, продукування нових освітніх ідей і технологій, трансформування у практику перспективного педагогічного досвіду (ППД) [3, с.89].

Учитель повинен мати всі якості ідеального, сучасного, компетентного та професійного педагога. А ідеальний педагог – це взірць професіонала, носій громадянських, підприємницьких та особистих функцій, сформованих на найвищому рівні. Тому однією з важливих професійних якостей педагога є професійна компетентність. Завдяки цій якості педагог реалізується як працівник, який виконує свої обов'язки в системі підприємницьких відносин. У зв'язку з цим, актуальним є питання щодо готовності педагогів працювати в соціальних умовах ринкової економіки, що передбачає рейтинг і конкурентоспроможність навчальних закладів. Особистісно зорієнтована самоосвіта педагога забезпечує підвищення педагогічної майстерності, а в результаті – неперервний розвиток особистості самого педагога і його вплив на розвиток особистості учня [5, с. 17].

Успіхи навчання й виховання школярів значною мірою залежать від вміння керівників навчальних закладів організувати та спрямувати роботу педагогів на інтенсивне впровадження в практику нових прогресивних педагогічних ідей, технологій навчання і виховання, досягнень сучасної педагогічної науки та практики. Як писав В.О. Сухомлинський: «Суть керівництва сучасною школою полягає в тому, щоб у найважчій справі на очах у вчителів створювався, дозрівав та утверджувався кращий досвід, який втілював би в собі передові педагогічні ідеї» [2, с. 27].

Мета, яка постає перед керівництвом загальноосвітньої школи I–III ступенів, – це розвиток педагогічних знань, здібностей, умінь і навичок упродовж усього процесу діяльності вчителя; підвищення його професійного рівня, педагогічної майстерності, загальної культури та реалізація їх під час викладання, стимулювання самоосвітніх досягнень педагогів, результативність виховання учнів.

Завдання, які стоять перед адміністрацією школи:

- створення умов для розвитку педагога нового покоління;
- спрямування освітнього процесу на конкретизацію змісту і форм роботи з дітьми, створення умов для їхньої творчої діяльності;
- оновлення змісту шкільної освіти шляхом упровадження в практику роботи сучасних інноваційних педагогічних технологій;
- скоординованість усіх внутрішньошкільних форм і методичних заходів;
- корекція та вдосконалення системи роботи щодо розвитку творчої особистості школяра;
- сприяння творчій самореалізації педагогів.

В організації самоосвітньої діяльності вчителя важливе місце відводиться шкільному методичному кабінету, ресурс якого сприяє ознайомленню педагогів з досягненнями педагогічної науки і передового педагогічного досвіду. У методичному кабінеті школи, яким керує заступник директора з навчальної роботи, розміщено кращі зразки тематичних та поурочних планів, методичні розробки класних годин, розробки складних тем навчальних програм, зразки художньої й технічної творчості учнів, матеріали з узагальнення досвіду навчально-виховної роботи кращих педагогів та ін.

Умови для самоосвіти в школі створюються на діагностичній основі за результатами моніторингу педагогічної, методичної підготовки вчителя. Результати моніторингу зберігаються протягом кількох років, що забезпечує неперервне відстеження його зростання, дає змогу прогнозувати розвиток і стан професійного рівня. Кожного навчального року вчитель заповнює діагностичну карту, де визначає рівень ускладнень, які в нього виникають, а також методичний паспорт, де відтворює свою наукову, методичну, педагогічну діяльність. Це відбувається від атестації до атестації. За цими даними відстежується ступінь зростання майстерності педагога.

Робота із самоосвіти передбачає обмін досвідом на засіданнях предметних методичних об'єднань, педагогічної ради. У структурі районної методичної ради особливої актуальності набувають такі колективні форми роботи, як семінари та науково-практичні конференції. Наші колеги були активними учасниками роботи обласних та районних семінарів та конференцій. Проблеми, що виносяться на обговорення семінарів, є актуальними, сприяють розвитку творчого мислення, індивідуальних можливостей учителів, створюють мотивацію для самоосвітньої діяльності педагогів.

Сьогодні педагоги розуміють: щоб бути гарним професіоналом, треба постійно зростати, розвиватися, дотримуватись систематичності й послідовності самоосвіти, постійно ускладнюючи зміст і форми роботи. Педагог тоді зможе успішно виконувати професійні завдання, коли рівень його підготовки буде адекватний вимогам, поставленим суспільством перед системою державної освіти. Н. А. Рубакін зазначає: «Ніколи не залишайте Вашої самоосвітньої роботи і не забувайте, що, скільки би ви не вчилися, скільки би не знали, знанням та освіті немає ні кордонів, ні меж» [4, с.34].

Отже, самоосвіта вчителя посідає особливе місце в системі формування професійної компетентності педагогів. А завдання методичної служби школи полягає у подальшому стимулюванні мотивації самоосвіти педагогів і постійному оновленні знань, забезпеченні умов для розкриття педагогічного потенціалу педагогів.

Література

1. Горленко О. Керівництво самоосвітньою діяльністю вчителя / О. Горленко // Методична робота в школі. – К.: Шк.світ, 2007. – 44 с.
2. Драганова І. І. Самоосвітня діяльність учителя в міжкурсовий період / І.І. Драганова // Завучу усе для роботи. – 2013. – № 19–20. – С. 16-20.
3. Жорова І.Я., Кузьмич Т.О., Назаренко Л.М. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності: методичні рекомендації / І.Я. Жорова, Т.О. Кузьмич, Л.М. Назаренко. – Херсон: РІПО, 2012. – 128 с.
4. Мельнікова Н.Л. Підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів в умовах методичного кабінету / Н.Л. Мельнікова // Завучу усе для роботи. – 2013. – № 11–12. – С.18-23.
5. Панасюк І.Л. Самоосвітня діяльність учителя музики / І.Л. Панасюк // Завучу усе для роботи. – 2013. – № 11–12. – С.23-28.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Кулик О. М.

студентка магістратури ФДПОМ

Науковий керівник – доц. Волошина О.В.

У системі професійної підготовки майбутнього вчителя важливо створювати умови не тільки для засвоєння студентами педагогічних знань, а й сприяти розвитку творчої активності, яка здатна породжувати нові ідеї, реалізовувати гуманістичну позицію, що будується на діалогічності, розумінні, прийнятті будь-якої дитини. У контексті загальної професійної компетентності педагога необхідно формувати його гуманістичну життєву позицію, професійну орієнтацію, тип поведінки і діяльності. У зв'язку з цим, з одного боку, важливим є включення в зміст університетського курсу педагогіки інформації щодо питань інклюзивної освіти, з іншого боку, на практичних заняттях, в період педагогічної практики необхідно формувати професійні компетенції роботи з дітьми,

що мають особливі освітні потреби. Це означає, що інклюзія передбачає зміну і модифікацію змісту педагогічної підготовки, підходів, структур і стратегій; спонукає до пошуку різноманітних варіантів вирішення виникаючих проблем. Важливим є не тільки процес інтегрування окремих учнів в основну систему освіти, а й процес трансформації, створення комфортного для всіх середовища.

Закріплення як етап формування ціннісних орієнтацій реалізується не тільки завдяки теоретичній інформації, але й за допомогою реалізації активних педагогічних технологій, які залучають студентів до діяльності, регульованої цінностями толерантності. Такими технологіями є інтерактивні педагогічні технології: ділова гра, круглий стіл, метод проектів, кейс-метод, розв'язання педагогічних ситуацій, мозковий штурм, дискусія. Загальним у цих формах роботи є створення ситуацій, які вимагають не тільки толерантної свідомості, а й толерантної поведінки.

Розглянемо особливості цих технологій у контексті формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі ЗВО.

Використання інтерактивних освітніх технологій передбачає самостійне і групове розв'язання студентами педагогічних ситуацій, що сприяє розумінню майбутнім учителем толерантних цінностей, введенню їх у власну систему ціннісних орієнтацій. Інтерактивні освітні технології передбачають таке навчання, в процесі якого всі учасники освітнього процесу – студенти і викладач – взаємодіють один з одним, беруть участь у діалозі, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми і завдання, моделюють різні ситуації.

Дієвими при формуванні толерантності є такі інтерактивні технології організації діяльності студентів: групове обговорення, дискусія, мозковий штурм, робота в парах і мікрогрупах, обговорення конкретних ситуацій, круглий стіл, рольова гра, творче завдання та розробка проекту. Охарактеризуємо особливості використання інтерактивних технологій при формуванні толерантності.

Групове обговорення при формуванні педагогічної толерантності заохочує активну участь кожного в освітньому процесі. До викладача ставиться вимога чітко виокремити проблему, над якою працюватимуть. Результатом групового обговорення є групове рішення, винесене спільно з викладачем. Найчастіше цей метод може бути використаний спільно з іншими при підведенні підсумків. Сама форма роботи, за якою відбувається зіткнення різних думок, сприяє реалізації толерантної поведінки як поведінки, необхідної для результативного проведення обговорення. За допомогою дискусії можемо з'ясувати і порівняти різні думки, знайти вирішення проблемних питань [3, с.14]. Ця технологія, виявляючи розмаїття інших думок, формує власну думку, проте допускає існування інших. Технологія організації дискусії побудована на основах взаємоповаги учасників, які, наводячи аргументи і контраргументи, вислуховують і намагаються прийняти думку один одного; розвиваючи

вміння взаємодіяти один з одним. Результативність дискусії залежить від актуальності обраної проблеми обговорення, від прояву активності і такту учасників, від їх зацікавленості у вирішенні проблеми.

Розглядаючи технологію мозкового штурму в контексті формування толерантності, відзначимо, що мозковий штурм дозволяє не тільки вирішувати поставлену проблему, активізуючи креативні здібності студентів. Організована дискусія спрямована на пошук певної ідеї. Застосування цієї технології стимулює творчі здібності студентів і дозволяє за короткий термін запропонувати одне або декілька варіантів вирішення проблеми.

Організований мозковий штурм включає три обов'язкових етапи. Етапи відрізняються організацією і правилами їх проведення.

Попередній етап. На початку цього етапу повинна бути чітко сформульована проблема. Відбувається відбір учасників штурму, ведучого, розподіл інших ролей учасників, залежно від поставленої проблеми і обраного способу проведення мозкового штурму.

Генерація ідей. Основний етап, від якого багато в чому залежить успіх усього мозкового штурму. Головне на цьому етапі: знайти якомога більшу кількість ідей, не робиться ніяких обмежень, це сприймається як умова формування толерантності. Повністю забороняється критика і будь-яка (в тому числі й позитивна) оцінка висловлюваних ідей, оскільки оцінка відволікає від основного завдання і збиває творчий настрій.

Групування, відбір і оцінка ідей. Цей етап дозволяє виокремити найбільш цінні ідеї і дати остаточну оцінку мозковому штурму. На цьому етапі, на відміну від другого, оцінювання не обмежується. Методи аналізу та оцінки ідей можуть бути дуже різними. Успішність цього етапу безпосередньо залежить від того, наскільки «однаково» учасники розуміють критерії відбору та оцінювання ідей. Цей етап також стимулює розвиток толерантного ставлення до запропонованих у процесі мозкового штурму ідей: найчастіше вони різноманітні і відрізняються одна від одної.

Круглий стіл також є різновидом групової дискусії, особливістю проведення якого є підкреслено рівне положення всіх учасників, що знімає упередження, дозволяє висловлювати власну думку; формує толерантну позицію під час проведення розмови. Успішність засвоєння учасниками розуміння про їх рівне положення, про цінність кожної думки забезпечує організація приміщення для проведення дискусії (студенти сидять обличчям один до одного навколо загального столу) і принцип «вільного мікрофону» (кожен може взяти участь в обговоренні і розмові). Доцільно використовувати цю технологію на етапі формування ціннісної орієнтації, що дозволяє отримати первинну інформацію щодо проблем толерантності.

Робота в парах і мікрогрупах належить до технології кооперативного навчання [2, с. 11]. Студенти об'єднуються для виконання спільного завдання, проте кожен з них виконує певну її частину. Технологія дозволяє всіх активізувати, формує групову свідомість і позитивну

взаємозалежність, розвиває комунікативні навички. Цю технологію доцільно застосовувати на етапі засвоєння ціннісного ставлення; в процесі обговорення визнати толерантність орієнтиром життєдіяльності, однією з важливих якостей особистості.

Кейс метод – аналіз конкретних ситуацій – передбачає вивчення, аналіз і характеристику дій у певній ситуації (як вигаданій, так і реальній). У контексті формування толерантності до дітей з ООП цей метод дозволяє змоделювати професійну поведінку, співвіднести теоретичне уявлення про цінності толерантності з реальністю. Аналіз ситуації дозволяє розвинути аналітичне і системне мислення.

Творче завдання вимагає від студентів інтерпретації відомого теоретичного матеріалу в новій формі. Переосмислення теоретичних знань сприяє засвоєнню цінностей толерантності. Крім того, творчі завдання можуть бути застосовані в інших технологіях: ідеї при мозковому штурмі, підбір ситуацій для кейс-методу, розробка проєктів тощо. Технологія передбачає активну творчу діяльність, у результаті якої відбувається закріплення ціннісної поведінки. Особливо це стосується розробки проєктів; рольової і ділової гри.

Розробка проєктів – одна з інтерактивних педагогічних технологій, що дозволяє реалізувати закріплення цінностей толерантності в процесі життєдіяльності. Залежно від масштабу окресленої проблеми, студенти самостійно отримують знання, застосовують їх для вирішення різних завдань, набувають комунікативних навичок, розвивають дослідницькі вміння. У контексті формування толерантності важливим є її закріплення в процесі створення продукту – результату виконання проєкту.

Рольова гра передбачає взаємодію студентів за ігровими правилами в процесі моделювання діяльності. Ця технологія передбачає імпровізацію, що дозволяє задіяти емоційну складову, яка забезпечує засвоєння сформованої цінності. Діяльнісна основа гри вимагає від майбутніх учителів моделі поведінки, регульованою ціннісною орієнтацією на толерантність.

Застосування інтерактивних освітніх технологій в процесі формування толерантності узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1

Етапи формування толерантності і відповідні їм інтерактивні педагогічні технології

Етап формування цінностей толерантності	Інтерактивні педагогічні технології
Формування ціннісної орієнтації	Мозковий штурм, дискусія
Засвоєння ціннісного ставлення	Групове обговорення, дискусія, кейс-метод, робота в парах, круглий стіл
Закріплення моделі ціннісної поведінки	Круглий стіл, метод проєктів, творче завдання, ділова та рольова гра

Вважаємо, що залучення майбутніх педагогів до спеціально організованої діяльності в умовах застосування інтерактивних педагогічних технологій є ефективною педагогічною умовою, яка формує ціннісні орієнтації толерантної поведінки і визначає її реалізацію.

Література

1. Волошина О.В. Використання проектних технологій навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О.В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 41-44.
2. Волошина О.В. Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 9-13.
3. Волошина О.В. Використання активних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 12-18.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Котов Г. В.

**студент магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – канд. пед. наук Губіна С.І.**

На сучасному етапі розвитку держави особливе місце в житті людей займає уміння управляти. Дослідник Герберт А. Саймон зауважив, що управління – це знання про те, як маніпулювати іншими людьми, як змусити їх зробити те, що вам потрібно. Але управління не може існувати поза мораллю, тому особливо гостро постало питання про рівень професіоналізму керівників навчальних закладів, їхні особистісні та професійні якості, культуру мислення, моральні цінності, вміння вести за собою людей. Ефективність управління закладом освіти буде підвищуватися, якщо керівник знає, які пред'являються до нього вимоги і прагне до самовдосконалення з метою розвитку тих особистісних якостей, які необхідні сучасному керівникові.

Найбільш важливі питання, пов'язані з основними особистісно-діловими та професійними якостями управлінців, розглядають у своїх працях такі зарубіжні та вітчизняні науковці: Ф. Тейлор, А. Файоль, Р. Вдовиченко, А. Китов, В. Ургукін, Н. Шмельов, Дьок-Фукоа, Б. Карлоф, А. Гаврилюк, М. Лагунова, Н. Нижник, Л. Пашко, І. Резакович, В. Шатун, Л. Васильченко, Л. Туріщева, С. Фролов, В. Маслов. Зокрема, В. Олійник, В. Бондар, Л. Даниленко М. Красовицький, С. Крисюк досліджували питання вдосконалення змісту роботи з підвищення кваліфікації керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів. Удосконаленню фахової та управлінської майстерності керівників шкіл присвятили свої дослідження

В. Бондар, В. Маслов. Систему неперервної освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів досліджували Л. Даниленко, В. Олійник, О. Галаган, Б. Гершунський.

Велику роль в організації ефективної роботи освітньої установи відіграє її керівник. Він має бути здатним приймати сміливі рішення, творчо вирішувати проблеми колективу (як виробничі, так і особистісні), дбати про його добробут. Керівник – особа, на яку офіційно покладено функції управління установою та організації її діяльності. Організаторська діяльність керівника закладу освіти спрямована на формування педагогічного колективу, колективу однодумців. У цій роботі особливу роль відіграють особистісні якості керівника – його професіоналізм, загальна і педагогічна культура, зацікавленість у справах закладу освіти, вміння ставити завдання і добиватися їх рішення.

На сучасному етапі розвитку суспільства існує об'єктивна потреба в сприянні особистісному розвитку керівників закладів освіти, їхніх особистісних та професійних якостей як невідмінній умові їх професійного вдосконалення, визначення провідних соціально-психологічних механізмів й умов, що ініціюють особистісний розвиток управлінців на різних етапах їх професійної діяльності.

Розвиток – одна з фундаментальних філософських і наукових категорій. Серед аспектів поняття «розвиток» виділяють такі: в основі розвитку лежить інноваційний процес – процес створення й засвоєння новачій, тобто процес руху до нового стану, причому не випадкового, а об'єктивно необхідного. У словнику С. Ожегова міститься таке визначення: «Розвиток – це процес закономірної зміни, переходу з одного стану в інший, більш досконалий; перехід від старої якості до нової, від простого до складного, від нижчого до вищого» [4, с. 572].

Науковець М. Поташник доходить висновку про те, що «розвиток – це зміна, але не кількісна, а якісна (на відміну від росту, удосконалення і т. ін.), причому не будь-яка, а лише позитивна, тобто змінена система з новими властивостями ефективніше, ніж попередня, виконує свої функції або набуває нових функцій (на відміну від регресивних якісних змін, що призводять до розладу системи) [6, с. 181].

Отже, розвиток не просто еквівалент зміни, а скоріше поступальний рух, що виникає як взаємодія характерних рис й оточуючого середовища.

Постійні зміни у зовнішньому середовищі є тим фактом, який детермінує необхідність постійного розвитку закладу, становлення керівника нового типу. Стабільність розвитку освітнього закладу забезпечується безперервністю усвідомлення та «нарощування» його управлінської культури, що протидіє стереотипності поведінки керівника і діяльності в режимі «автоматичного» управління [1, с. 37].

Одним із основних чинників розвитку особистості керівника є його здатність до засвоєння соціального, морального, професійного досвіду, перетворення абстрактної можливості на реальне володіння соціальним, моральним, професійним статусом, функціями та якостями. Виявляється

це в процесі утвердження і самоутвердження особистості як суб'єкта управлінської діяльності. Цей нерівномірний і поступальний процес починається з елементарного самовизначення, орієнтації переважно на зовнішні регулятори, а з часом виходить на рівень саморегуляції, самовияву, самоактуалізації.

Як зазначає Л. Даниленко, керівники закладів освіти не готові до перспективного розвитку, а головним у своїй діяльності вважають вирішення завдань поточного функціонування [3, с. 32]. Тому засобами розвитку професійних якостей керівника загальноосвітнього навчального закладу є безперервна освіта, самоосвіта та саморозвиток керівників.

За означенням одного з відомих учених ЮНЕСКО Р. Дарве, «безперервна освіта – це процес особистого, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя. Ця ідея поєднує формальне і неформальне навчання, яке здійснюється з метою набуття і вдосконалення профосвіти» [1, с. 32]. Досліджуючи проблеми безперервної освіти, А. Владиславляєв дає таке визначення: «Під безперервною освітою ми розуміємо систематичну, цілеспрямовану діяльність щодо отримання й удосконалення знань, умінь і навичок як у будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти» [2, с.33].

Спроба забезпечити своєчасну адаптацію керівних і педагогічних кадрів освіти до змін у змісті й організації їхньої праці знайшла втілення в ідеї неперервної післядипломної освіти. За діючим законодавством України, керівники освіти, шкіл і педагогічні працівники повинні раз у п'ять років підвищувати свою кваліфікацію в системі післядипломної педагогічної освіти.

Одним з основних завдань системи післядипломної педагогічної освіти є надання знань керівникам освіти як менеджерам-фахівцям у галузі управління, що оцінюються лише за їх компетентністю та професійними здібностями. У системі перепідготовки керівників навчальних закладів існує безліч методів навчання (метод розробки шкільної документації, метод аналізу конкретних ситуацій, ситуація-ілюстрація, ситуація-вправа, ситуація-оцінка, ситуація-проблема, метод ігрового моделювання (ділова гра)) та навчально-професійних ситуацій (ситуації з явно вираженою суперечністю, ситуації з неконкретно представленою інформацією, ситуації на прогнозування, ситуації на оптимізацію, ситуації на рецензування, ситуації на виявлення суперечності та формулювання проблеми, ситуації на пошук способу вирішення, ситуації, направлені на розвиток логіки, комунікативно-творчі ситуації), які впливають на розвиток їх професійних якостей.

Як свідчить досвід, застосування методу конкретних ситуацій і ділових ігор розвиває гнучкість аналітичного та конструктивного мислення, здатність приймати рішення в умовах, що змінюються, творчий підхід у прийнятті управлінських рішень, сприяє розширенню соціального світогляду особистості, дозволяє з максимальною ефективністю використовувати знання і вміння колективу, який очолює керівник. Через

вирішення навчально-професійних ситуацій у системі безперервної освіти розвиваються інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні, комунікативні, творчі, та морально-етичні якості керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Визначальною умовою самоосвітньої діяльності керівника є забезпечення «навчання протягом життя». Найважливішим завданням самонавчання керівників загальноосвітніх навчальних закладів є засвоєння фахових знань, поглиблення професійної компетентності, постійний розвиток управлінських якостей.

Самоосвіта – ознайомлення з новинками педагогічної літератури, інструкціями, методичними посібниками, наказами управління освіти є також одним із шляхів підвищення управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Керівники повинні знати, на що вони витрачають свій час. Уміння контролювати свій час є найважливішим елементом продуктивної роботи. Їм варто бути націленими не на виконання роботи, а на кінцевий результат.

Саморозвиток керівника загальноосвітнього навчального закладу – це процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку себе як керівника, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і функціональних якостей, компетенції в цілому, що забезпечують ефективність професійної діяльності.

Професійний саморозвиток – це не масове і навіть не типове явище, тому що не всі володіють якостями, які необхідні для цілеспрямованої роботи над собою. Саморозвиток відбувається тільки в тих, хто володіє необхідними якостями, головними з яких є: внутрішня мотивація на професійні завдання, досягнення високих результатів у їх рішення та мотивація на себе; здатність до саморозвитку; розуміння змісту та методичних основ саморозвитку. Слід зазначити, що не може бути саморозвитку без прагнення виконувати свої службові функції ефективно і якісно.

Формування мотивів і зміна структури мотивації професійної діяльності – процес складний і тривалий. Тому неможливо швидко сформувати у керівника школи вмотивованість на саморозвиток, якщо її немає в структурі його мотивів. Наявність даної мотивації є одним з головних професійних якостей менеджера, здатного самостійно зробити кар'єру і досягнути успіху в процесі перетворень.

Система неперервної освіти, самоосвіта та саморозвиток керівників закладів освіти є стимулом професійного розвитку особистості. Визначальною умовою самоосвітньої діяльності керівника є забезпечення «навчання протягом життя». Найважливішим завданням самонавчання керівників закладів освіти є засвоєння фахових знань, поглиблення професійної компетентності, постійний розвиток управлінських якостей.

Таким чином, через розвиток особистісних і професійних якостей, через набуття професійних знань і вмінь, позитивного педагогічного досвіду, виконання спеціальних функцій, формування індивідуального

стилю керівництва, розвиток морально-етичної культури відбувається процес професійного становлення менеджера освітнього закладу.

Література

1. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л.В. Васильченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с. (Б-ка журн. «Управління школою». Вип. 3 (51)).
2. Волобуєва Т.Б. Самоосвітня діяльність керівника / Т.Б. Волобуєва. – Х. : Основа, 2005. – 96 с.
3. Даниленко Л.І. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посібник/ Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : 8000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Акад. наук, Ин-т русск. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополн. – М.: Азбуковник, 1999. – 693 с.
5. Пасечнікова Л. Розвиток у керівника ЗНЗ умінь самоаналізу результатів управлінської діяльності / Л. Пасечнікова // Директор школи (Шкільний світ). – 2005. – № 31-32. – С.5-7.
6. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.

В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Кравчук В. В.

студент магістратури ННІППФВК

Науковий керівник – канд. пед. наук Губіна С.І.

У контексті проблеми морального виховання головним обов'язком учителів є утвердження у школярів цінностей загальнолюдської моралі; виховання в них поваги до батьків, старших за віком, до народних традицій та звичаїв, національних і культурних цінностей України, її державного й соціального устрою; підготовка їх до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди. Але в сучасній школі серед дітей є чимала кількість осіб із досить стійкими негативними й нездоровими нахилами, що знаходять вияв у різних негативних учинках та діях, зокрема в умисних порушеннях норм та правил поведінки, в ігноруванні обов'язкових вимог учителя тощо. Провідне місце у педагогічній спадщині В. Сухомлинського займає ідея гуманізму, людяності та доброзичливості. Про моральну досконалість педагог говорив як про складову всебічно розвиненої особистості.

Добро, толерантність, радість, зло, ненависть, насильство – етичні категорії, за допомогою яких оцінюються поведінка і вчинки людей, життєві явища та події. Вочевидь нині назріла нагальна потреба у виокремленні спеціальної педагогічної галузі – педагогіки Добра, витоки якої чітко простежуються у спадщині В. Сухомлинського. Про це свідчать назви окремих статей і розділів монографічних творів видатного педагога: «Радість і доброта», «Розуміння життя, добра і зла в ньому», «Будьте доброзичливими», «Не можна прожити і дня без тривоги за людину»,

«Про радість праці» та інші, в яких добро є моральним кредо і стрижнем виховання маленьких громадян [1, с. 5].

В. Сухомлинський вважав найважливішим завданням виховання вплив на пробудження і розвиток у дітей кращих моральних, інтелектуальних і естетичних почуттів. На його думку, «... почуття – це кров, плоть і серце моральної переконаності, принциповості, сили духу; без почуттів моральність перетворюється на сухі безбарвні слова, що здатні виховати лицемірів. Ось чому, образно висловлюючись, стежка від морального поняття до морального переконання починається із вчинку, із звички, насичених глибокими почуттями, особистим ставленням до того, що дитина робить, що робиться навколо неї» [4, с. 155].

В. Сухомлинський визнавав пріоритет морального виховання учнів в багатогранній діяльності педагогічного колективу школи. Цілком зрозуміло, що розумове, трудове і фізичне виховання повинні бути підпорядковані головному – вихованню в дитині людяності, тобто гуманного ставлення до природи, до суспільства, до інших людей і до самої себе. Щоб дитина засвоїла на рівні світоглядних переконань золоте правило етики: необхідно ставитись до інших людей так, як би ти хотів, щоб вони ставилися до тебе. Педагог наголошує: «Перевіряйте свої вчинки свідомістю: чи не завдаєте зла, неприємності, незручності людям своїми вчинками. Робіть так, щоб людям, які оточують вас, було добре» [4, с. 442].

Процес морального виховання є не що інше, як передача підростаючому поколінню всього того цінного досвіду людства, яке воно нагромадило за всю історію свого розвитку. Цей досвід закріплений в діяльності, поведінці людей старшого покоління, звичаях і традиціях народу, в моральних знаннях, у теорії моралі, в етиці як науці. Отже, засвоєння моральних знань є важливою умовою морального виховання. Лише через знання можна зрозуміти сутність людини, людських відносин, сенсу та мети життя [3, с. 547–548].

Нормам моральності В. Сухомлинський присвячував спеціальні бесіди, через які намагався не лише передати дітям моральні знання, а і вплинути на їхні почуття, емоції, цим самим спонукати їх до правильних хороших вчинків. Це те, що він називав азами елементарної моральної культури.

По-перше, вважав педагог, діти повинні зрозуміти ту просту істину, що кожен їхній учинок, кожне бажання, кожна дія позначаються на інших людях, і дитина завжди повинна думати над тим, чи не завдає вона незручностей, прикростей, зла іншим людям своїми вчинками, своєю поведінкою.

По-друге, треба завжди бути вдячним старшому поколінню за те, що воно створило необхідні умови для дітей, їх навчання, виховання. Не випадково у багатьох народів світу існує культ батьків, людей старшого покоління. Почуття вдячності людям виховує в дітей відповідальність перед іншими людьми, що в той же час формує в дітей почуття обов'язку

і громадянської гідності, коли людина готова робити добро для людей за велінням свого серця і своєї совісті.

По-третє, вважає педагог, коренем моральності є праця. «Усі блага й радощі життя створюються працею і тільки працею. Без праці не можна чесно жити... Моральний сенс праці якраз і полягає в тому, що людина здобуває найкращу радість оптимістичного світосприймання – радість творення. Це, по суті, і є самовиховання» [4, с. 444-445]. Праця, на думку педагога, стає розвивальною, виховною для школяра лише тоді, коли вона вимагає напруження духовних і фізичних сил, подолання труднощів, коли вона загартовує волю і, головне, є джерелом пізнання світу і формування світогляду. Серцевиною морального виховання В. Сухомлинський вважав формування в дитини людяності, гуманізму. До людей треба бути добрими, чуйними, не робити їм зла і, в міру можливостей, допомагати слабким і беззахисним. Моральне виховання має здійснюватись у нерозривній єдності з розумовим вихованням дитини. «Розумове виховання, – пише В. Сухомлинський, – завжди було і буде однією з головних ланок навчально-виховного процесу» [3, с. 549].

На думку педагога, зародження в дитячих душах високих моральних, гуманістичних почуттів – любові до своїх батьків, рідних, поваги до людей похилого віку, милосердя до немічних і нещасних сприяють художні твори-мініатюри. На основі художніх творів він радив у початкових класах проводити уроки доброти і людяності. Звертаючись до аналізу багатоголового педагогічного досвіду та досвіду своїх колег, освітянин послідовно розвиває гуманістичну ідею величчя, цінності людини. Він обґрунтовує, якими мають бути почуття – до батьків, рідних, близьких, до інших людей та обов'язок перед ними; любов до Батьківщини, розуміння життя, добра і зла у ньому; виховання високих моральних якостей і норм поведінки, любові до знань, школи, учителя; дружба, любов, сім'я; ставлення до краси в природі, суспільстві.

У працях «Павлиська середня школа», «Методика виховання колективу» В. Сухомлинський рекомендує дбати про те, щоб для дітей дорогими людьми стали мати, батько, бабуся, дідусь, щоб у їхньому духовному житті утвердився культ матері. Виховання дітей 6–10 років він називав «школою сердечності», радив педагогам і батькам вчити дітей добру, любові, милосердю. Дитина не повинна виростати байдужою, черствою, вона має зростати у постійному піклуванні про навколишній світ рослин, тварин, людей, доглядати і допомагати їм.

Важливим засобом морального виховання дітей Василь Олександрович вважав слово, а мовну культуру людини – дзеркалом духовної культури. Слово – не тільки носій інформації, – зазначав він, – воно іскра, від якої розгорається полум'я інтересу, вікно в незвідане, тому має бути яскравим, образним, барвистим і точним. Слово в руках учителя – найтонший і найголовніший його інструмент. Він неодноразово наголошував, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вчителя спілкуватися з учнями.

Наголошуючи на високій мовній культурі кожного педагога, Василь Олександрович зазначав, що педагог має вибирати з мовної скарбниці саме ті слова, що відкривають шлях до людського серця, неповторного, не схожого на інші. Щоб виховувати словами, треба розвивати у вихованців сприйнятливність до слова [2, с. 29].

Атмосфера добра, сердечності, чуйності, яка оточує дитину з перших днів її шкільного життя, має пронизувати духовне життя сім'ї, взаємини між батьками і дітьми. Домагатися того, щоб батьки оволоділи мудрістю батьківської і материнської любові, – у цьому В. Сухомлинський вбачав одне з найважливіших завдань школи. За його глибоким переконанням, «педагогіка повинна стати наукою для всіх – і для вчителів, і для батьків» [5, с. 42]. Для цього у Павлиші не одне десятиліття працювала школа для батьків, до якої батьки записувалися за два роки до вступу їхньої дитини до школи, відвідуючи потім заняття до закінчення нею середньої школи. Основна форма занять – лекції та бесіди директора, завуча і найбільш досвідчених учителів. Теоретичні знання з психології та педагогіки тісно пов'язувалися з практикою виховання в сім'ї. Кінцевою метою програми постійного підвищення педагогічної культури батьків і матерів виступав ідеал всебічно розвиненої гармонійної людини. Найважче полягало в тому, щоб батько й мати разом з учителем бачили, розуміли духовний світ своєї дитини, вміли розібратися у причинах і наслідках, осмислювали виховання як цілеспрямовану педагогічну працю.

В. Сухомлинський високо підносить як одну з найважливіших моральних цінностей уміння дітей дорожити честю сім'ї – тим первинним середовищем, де людина вчиться творити добро. Василь Олександрович вважав, що школі і сім'ї треба особливо дбати про те, аби діти були чуйними, сердечними синами й дочками, щоб найдорожчою у світі людиною для них була рідна мати, щоб їм хотілося побути з нею, допомогти їй, взяти на себе її турботи. «З того часу, як дитина переступила поріг школи, – зазначає педагог, – ми дбаємо про те, щоб якомога більше своїх сил вона віддавала матері, батькові, бабусі, дідусеві. Своє важливе виховне завдання ми вбачаємо в тому, щоб праця дитини в ранньому віці була одухотворена турботами про матір. Саджаючи плодове дерево й присвячуючи його матері, даруючи їй перші плоди з нього, дитина вчиться вірності й відданості – найсвятішого й найдорожчого в житті людини» [4, с. 536].

«Людина народжується не для того, щоб зникнути безвісною, нікому невідомою пилінкою. Людина народжується для того, щоб залишити по собі слід вічний», – говорить В. Сухомлинський. І це так. Хорошу пам'ять про себе може залишити людина у порядних дітях, добрих учинках, наполегливій праці. Вся мудрість шкільного виховання та батьківської педагогіки полягає в тому, щоб діти ставали вимогливими до самих себе. Вимогливість до самого себе, чесність і правдивість наодинці з собою – це висока мрія, ідеал і досягається він тоді, коли любов, доброта, ласка поєднуються із суворою вимогливістю, з обов'язком, з непримиренністю

до зла, неправди, обману. Отже, в ранньому дитинстві людина повинна пройти велику школу тонких, сердечних, людських взаємостосунків. Ці взаємини – найголовніше моральне багатство, найголовніші моральні цінності.

Література

1. Богуш А. Патріотичне виховання починається з доброти / Алла Богуш // Дошкільне виховання. – 2014. – №11. – С. 4–7.
2. Омельчук В. Педагогіка В. Сухомлинського – педагогіка гуманізму / В. Омельчук // Рідна школа. – 2013. – № 8–9. – С. 28–30.
3. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова та ін.; [Під заг. ред. А. М. Бойко]. – К.: ВД«Професіонал», 2004. – 576 с.
4. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О.Сухомлинський // Вибр. твори: У 5- ти т. – Т. 1. – К.,1976. – С. 405-637.
5. Сухомлинський В.О. Павліська середня школа / В.О.Сухомлинський // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 4. – К., 1977.- С. 7-390.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

Кравчук В.І.

студент магістратури ННІППФВК

Науковий керівник – проф. Галузяк В.М.

Реформування сучасної освіти на засадах суб'єкт-суб'єктної парадигми дає підстави розглядати її як полікультурний простір, у якому взаємодіють різні суб'єкти і позиції (Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.С.Біблер, О.В.Киричук, О.В.Бондаревська, В. В. Сериков та ін.). Реалізація принципу полікультурності, різноманіття наукових і соціальних позицій ставить ряд завдань, вирішення яких можливе за умови якісних змін у системі підготовки педагогічних працівників, її вдосконалення на основі діалогічного підходу, в якому на передній план виходить неформальне міжособистісне спілкування.

Діалогізація педагогічної взаємодії є одним із основних принципів реалізації особистісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя [1-7]. Принцип діалогізації вимагає переходу від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії, яка передбачає: сприйняття студентів як психологічно рівноправних партнерів; безумовно позитивне ставлення до них і віру в їх потенційні творчі можливості; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання студентам свободи вибору, права на особистісно-професійне самовизначення [3, с. 34].

На наш погляд, використання навчального діалогу у процесі вивчення педагогічних дисциплін задаватиме ціннісно-сміслові орієнтири професійного навчання і сприятиме формуванню професійної позиції майбутніх учителів. Перевірка цього припущення здійснювалася у

процесі викладання курсу педагогіки.

На основі аналізу теоретичних джерел і результатів констатувального етапу дослідження освоєння студентами педагогічних дисциплін розглядалося нами як послідовний процес якісних змін в їх професійній позиції, в якому можна виділити три етапи: орієнтаційний, комунікаційно-операційний, оцінювально-рефлексивний.

На орієнтаційному етапі формування професійної позиції студентів навчальний діалог будувався на основі визначених раніше принципів: ціннісно-смілова контекстність змісту навчального діалогу; узгодженість у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів; інтерактивність і позиційна відкритість у ситуації діалогу; рефлексивність суб'єктів навчального діалогу; креативність спільної діяльності суб'єктів діалогу.

Основні завдання цього орієнтаційного етапу полягали в тому, щоб ввести майбутнього вчителя в сферу педагогічного професійного знання; розкрити гуманістичний характер педагогічної професії; сформувати у студентів уявлення про основні категорії і поняття, що розкривають суть педагогічної діяльності, особливості загальної, професійної і педагогічної культури вчителя; сприяти становленню професійної позитивної Я-концепції, створити умови для професійного самовизначення і самовдосконалення студентів як суб'єктів педагогічної діяльності. Шляхом спостереження за студентами та попереднього тестування нами було встановлено, які знання і уміння мають студенти експериментальної групи на початку вивчення педагогіки, а також особливості групи : соціальний склад, особистісні особливості студентів, їх інтелектуальні особливості, мотивація, рівень знань, емоційна спрямованість і психологічний клімат у групі. Відповідно до отриманих даних були виявлені проблеми і визначені завдання, на яких акцентувалася увага під час структурування навчального матеріалу.

Діалогічний підхід задавався, починаючи з лекційних занять. По-перше, ми відмовилися від авторитарних положень (дано, вводимо поняття, отримуємо результат тощо), заміщаючи їх питаннями (що дано, які можуть бути варіанти вирішення проблеми, можливі наслідки). По-друге, стимулювали мислення студентів за допомогою пред'явлення різних варіантів вирішення педагогічних проблем.

Прикладом може слугувати вивчення теми «Педагогіка як наука про виховання», яка знайомить з історією виникнення і становлення педагогіки, з життям і діяльністю її творців (Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, М.І. Пирогов, Л.М. Толстой, А.С. Макаренко, Я. Корчак, В.О. Сухомлинський і ін.); роллю і значенням педагогічної професії в сучасному світі.

Мета вивчення теми: спільно з студентами осмислити місце педагогіки в антропологічних науках, різноманітність її напрямів; показати різні погляди на виховання і навчання в історичному контексті, обґрунтувати важливість педагогічних наук у сучасному світі.

Під час вивчення теми використовувалися так діалогічні методик, як: проблемна лекція, бесіда, діалог з Автором, есе.

Враховуючи високу готовність групи до діалогічної взаємодії, ми розпочали заняття з короткої ввідної бесіди на тему «Педагогіка: наука чи мистецтво?», пропонуючи студентам обговорити питання: «Яке ваше уявлення про педагогіку як науку?»; «Що таке наука, які, по-вашому, особливості наукового знання?»; «Яка різниця між наукою і практичною діяльністю?». Студенти висловлювали різні думку про проблему: «Педагогічна наука важлива і потрібна для адекватного виховання нових поколінь, щоб не повторювати помилок минулого і закладати в підростаючу особистість усе краще»; «Багато матерів справляються з цим завданням і без освіти і спеціальної підготовки, так що педагогіка потрібна тільки щоб учити професії»; «Що стосується професії, я сам усього прекрасно навчуся, було б показано, що треба робити»; «У цьому і сенс роботи вчителя – показати тобі як треба і правильно діяти, а головне – добитися, щоб ти зрозумів. А на основі власного педагогічного досвіду повинна сказати, що це дуже непросто». Тут нами був зроблений акцент на складності педагогічної діяльності, необхідності врахування неповторності й індивідуальності кожного учня. Студенти погодилися, що в цьому і полягає основний елемент творчості учителя, що наука про виховання вимагає значно більших знань, ніж будь-яка інша наука, яка не стосується безпосередньо розвитку особистості. Ми проаналізували слова Д.С. Ліхачова: «Учительство – це мистецтво, праця не менш творча, ніж праця письменника або композитора, але важча і відповідальніша. Учитель звертається до душі людської не через музику, як композитор, не за допомогою фарб, як художник, а прямо, виховує своєю особистістю, своїми знаннями і любов'ю, своїм ставленням до світу. Учитель має бути вільний, як поет, як художник».

Включивши в контекст заняття проблемну лекцію, ми розпочали її з узагальнення проведеної бесіди, визначаючи риси педагогіки як науки (пояснили особливості виникнення, предмет дослідження, категоріальний і методологічний апарат). Далі коротко розкрили історичний контекст розвитку педагогіки, спираючись на висловлювання відомих педагогів про роль учителя в розвитку суспільства, запропонувавши студентам погодитися або не погодитися з ними. Проводячи думку про те, що історія науки – історія особистості в науці, студентам були запропоновані для осмислення слова Сократа: «Могутні духом, якщо отримують освіту, стають відмінними корисними діячами. Залишившись без освіти... вони бувають дуже поганими, шкідливими людьми» (студенти активно обговорювали питання, чи впливає освіта на характер і вчинки людини); Аристотеля: «Вихователі ще більше гідні поваги, ніж батьки, бо останні дають нам життя, а перші – гідне життя» (особливий інтерес аудиторії викликала приказка, що ходила у Древній Греції: «Він помер або став учителем», яка говорить про те, що, незважаючи на усвідомлення великої важливості вчительської праці, соціальний статус людей, професійно

зайнятих вихованням, був дуже низький, – ми вирішили використати цю тему в практичному письмовому завданні).

Далі, коротко торкаючись особливостей епохи, ми запропонували студентам обговорити висловлювання Я.А. Коменського – про «щасливу під сонцем» професію вчителя; Дж. Локка – про гармонію виховання фізичного і духовного, Й.Г. Песталоцці – про розумну школу і соціальні чинники виховання, Л.М. Толстого – про досконалого учителя та ін. Особливий відгук викликали слова Я. Корчака: «Теоретизуючи, ми забуваємо, що зобов'язані учити дитину не лише любити, але й ненавидіти, не лише поважати, але й зневажати, не лише погоджуватися, але й обурюватися, не лише підкорятися, але й бунтувати». Студенти були не згодні з ідеєю однополярного виховання, яка прищеплює тільки добрі ідеали: «Така дитина не зможе чинити опір поганому. Це, звичайно, в християнському дусі, але я б не хотів бачити свою дитину беззахисною».

Наприкінці проблемної лекції були підведені підсумки, акцентовано увагу на концентрації в педагогічній науці багатолітнього досвіду навчання і виховання і широкому використанні педагогічного знання в сучасному суспільстві. Студенти самостійно впоралися з описом різних практично орієнтованих розділів педагогічного знання (провели зв'язки з філософією, уточнюючи, що більшість видатних педагогів були відомими філософами; диференціювали педагогічне знання за ступенями освіти – від дошкільної педагогіки до педагогіки післядипломної освіти, за особливостями суб'єктів навчання і виховання – розділи спеціальної педагогіки і ін.), провели міжпредметні зв'язки і самостійно дійшли висновку про те, що педагогіка є системою наук. Потім ми підвели підсумки, виділивши два головні напрями педагогіки – авторитарний і гуманістичний як засадничі в сучасній педагогіці.

Ефективність експериментальної роботи оцінювалася нами за різними параметрами: мірою засвоєння студентами навчального матеріалу, наявністю зворотного зв'язку, емоційною атмосферою під час занять, ставленням студентів до професійної діяльності. Міра засвоєння навчального матеріалу визначалася з урахуванням того, чи розкриті основні поняття теми, чи засвоєні фактичні знання (тести, контрольні завдання), наскільки вільно студенти володіють проблематикою, чи розуміють практичне застосування отриманих знань у різних тій чи іншій педагогічній ситуації. Наявність зворотного зв'язку оцінювалася на основі спостереження за комунікативною активністю студентів під час заняття, жвавістю обміну думками, суб'єктивною зацікавленістю у вирішенні педагогічних проблем, свободою особистісних проявів. Позитивний емоційний фон під час занять проявлявся в прийнятті співрозмовниками один одного як рівноправних суб'єктів діалогу, їх свободі, відкритості, відсутності напруженості, взаємному визнанні права на власну позицію, толерантному ставленні до навколишніх та їх думок. Ставлення студентів до педагогічної діяльності оцінювалося шляхом аналізу їх вербальної і невербальної поведінки, спостереження за їх діалогічною активністю, її

динамікою, інтересом до обговорюваних педагогічних проблем.

Результати формувального експерименту засвідчили, що навчальний діалог суттєво активізує професійне самовизначення студентів, сприяє позитивним змінам у когнітивно-ціннісному, емоційно-вольовому і комунікативно-діяльнісному компонентах їх професійної позиції.

Література

1. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности / Е.О. Галицких. – М.: Академический Проект, 2004.-240с.
2. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
3. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова; проф. Н.И.Сметанского. – Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26-36.
4. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
5. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
6. Дубінка М. Діалогічне педагогічне спілкування як основа суб'єкт-суб'єктної взаємодії / М. Дубінка // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 112. – С. 173-181.
7. Федорова Н. В. Діалогічне співробітництво як основа організації ефективної педагогічної взаємодії в системі «педагог – студент» / Н. В. Федорова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2012. – Вип. 5. – С. 43-47.

ЗМІСТ І ЗАВДАННЯ МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Кримчук В. В.

**студентка магістратури ФДПОМ
Науковий керівник – доц. Герасимова І.Г.**

На фоні соціально-економічних перетворень, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, яскраво висвітлюються духовно-моральні проблеми, серед яких, – труднощі в моральному вихованні дітей і підлітків. Вони пов'язані не тільки з соціально-економічними та

політичними особливостями перехідного періоду, який переживає наша держава, а й з недоліками виховання молодого покоління в сім'ї, школі, соціумі. Кризові явища в соціально-економічному розвитку країни відображаються на послабленні виховного потенціалу сім'ї, загальноосвітніх закладів, спостерігається посилення деструктивного впливу на сферу моралі засобів масової інформації. Разом із тим, на законодавчому рівні в Україні визначено пріоритети соціального розвитку, що відображено в Конституції України та низці законів, зокрема – Законі «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)». На це звертається увага й у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 р. [7], в якій підкреслюється низький рівень морального, культурного і духовного розвитку молоді.

Серед аксіологічних основ Концепції нової української школи визначено загальнолюдські моральні цінності, обґрунтовано моральне виховання як основу формування особистості сучасного українця, показано домінантність духовної культури над інтелектуальним розвитком. Зокрема, зазначено, що «найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдські цінності». На думку авторів концепції, одним з пріоритетних завдань нової української школи є «формування ціннісних ставлень і суджень, які стануть базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством». Пропонується використовувати поняття «освіта», «освітній процес» в їх сучасному розумінні, що включає навчання, виховання і розвиток. Виховний процес зорієнтований «на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)»[8]. Відповідно до цього одним з пріоритетних завдань національної школи на сучасному етапі є формування майбутнього громадянина України на основі науково обґрунтованої системи морального виховання.

Аналіз наукового фонду виявив, що дослідники в основу визначення поняття «моральне виховання» ставлять категорію моральна свідомість. Так, С. Гончаренко трактує цей напрям виховання як один з найважливіших, що «полягає у цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формування звичок і навичок моральної поведінки» [4, с.216].

О. Матвієнко проаналізувала процес морального виховання крізь призму впливу соціальних факторів на розвиток школярів. На думку дослідника, «моральне виховання особистості – це складний і багатогранний процес, який включає педагогічні та соціальні впливи». Використовуючи термін «моральна соціалізація», вона обґрунтувала

ефективність взаємодії школяра з середовищем та важливість цілеспрямованих виховних впливів у формуванні морального досвіду та моральної свідомості. Актуальним у контексті нашого дослідження є врахування впливу керованих, напівкерованих та некерованих чинників, які не лише розкривають зміст морального виховання, а й обумовлюють функціонування механізму взаємозв'язків соціальних та педагогічних впливів на моральний розвиток особистості учня [5, с. 29].

О. Савченко зазначає, що «духовно-моральне виховання охоплює всі сфери життя дитини, виявляється у ставленні до рідних, інших людей, природи рідного краю, Батьківщини, рідного слова, праці». На думку дослідниці, воно є «стрижнем виховання особистості». Науковець виокремлює такі засоби духовно-морального виховання:

- виховання позитивного ставлення до себе: привчати учнів до оцінної і самооцінної діяльності (морально-етичне виховання); стимулювання до самовдосконалення (культивування прагнення бути кращим);
- використання виховної сили слова вчителя і виховної сили мистецтва (художніх творів, картин, музики, творів народного мистецтва);
- колективне обговорення і розв'язування проблемних завдань і виховних ситуацій морально-етичного змісту;
- застосування інсценізацій, рольових ігор, насичених моральним змістом;
- конструювання вчителем ситуацій вибору учнями навчальних завдань з моральним підтекстом;
- створення ситуацій, які стимулюють моральні вчинки учнів, або моделювання вчинків з допомогою вчителя та їх аналіз;
- творчі роботи учнів духовно-морального змісту (уявні подорожі в країну «Етика», метод незакінчених речень і незакінчених творів, прогнозування наслідків вчинку, розвитку подій; складання «Етичного словничка», «Азбуки ввічливих», «Абетки моральності»);
- створення в школі психологічного комфортного середовища [9, с. 119].

Проте для сучасної початкової ланки освіти характерною є недостатня увага до проблеми морального виховання школярів, оскільки вчителі в своїй діяльності основну увагу приділяють вирішенню освітніх проблем. Тому обізнаність молодших школярів з моральними нормами, сформованість морально-етичних якостей невисока і неоднакова.

З огляду на це, вважаємо, що головним призначенням початкової школи є цілеспрямоване формування високоморальної, гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра. Перша ланка загальної освіти зобов'язана вчити не лише усвідомленого читання, письма, лічби, але й виховувати найкращі моральні якості; сприяти різнобічному і гармонійному розвитку молодших школярів, розкриттю їх творчих здібностей; учити правильного, повноцінного мовлення. Це зумовлено важливістю молодшого шкільного віку в житті дитини, який у процесі її соціалізації є надзвичайно активним, плідним та сенситивним щодо

засвоєння моральних цінностей і знань, формування моральної свідомості та поведінки.

Молодший шкільний вік психологи називають найсприятливішим для засвоєння моральних норм і правил поведінки. Саме в цей час закладаються підвалини моральності. Передумови морального розвитку більше не повторяться, і те, що буде втрачене, надолужити в наступних вікових періодах буде неможливо. Глибокі зміни у потребах та інтересах розпочинаються якраз у перші роки навчання дитини в школі, що зумовлює необхідність формування моральних якостей особистості, які дали б можливість їй швидко адаптуватися в нових соціальних умовах та слугували основою для подальшого морального вдосконалення.

Можливості реалізації завдань морального виховання закладені у новому Державному стандарті початкової освіти, в змісті освітніх галузей, реалізація яких сприятиме вихованню гуманної, моральної, активної особистості, яка усвідомлює свою належність до соціокультурного середовища, здатна розуміти значення життя як найвищої цінності; оволодіння способами діяльності та моделями поведінки, які відповідають загальноприйнятним нормам моралі. Саме в початковій школі учні отримують основи знань з навчальних дисциплін, правил поведінки, розуміння моральних норм, що слугуватимуть підґрунтям їхньої успішної діяльності та поведінки впродовж усього життя.

Розв'язання проблеми морального виховання зумовлює необхідність використання як навчальної, так і позанавчальної діяльності учнів. Особливу значущість мають предмети художньо-гуманітарного циклу, в яких закладено значний моральний потенціал. Знайомлячись з їх змістом, учні засвоюють моральні цінності, оволодівають етичними знаннями, нормами та правилами моральної поведінки.

Отже, моральне виховання є основою становлення всебічно й гармонійно розвиненої особистості. Воно має на меті формування моральної вихованості, яка передбачає набуття системи моральних знань, умінь, навичок, переконань, поглядів, норм. Завдання морального виховання визначають як процес трансформації суспільно значущих норм, принципів, загальнолюдських моральних цінностей в індивідуальні якості й формування на цій основі відповідних моральних якостей особистості.

Література

1. Бех І. Моральний розвиток особистості як предмет історико-дискурсивного осягнення / І.Д. Бех // Освіта України. – 2003. – 19 грудня (№95). – С.8-9.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навчальний посібник / О.І. Вишневський. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Матвієнко О.В. Виховання молодших школярів : теорія і технологія : навчально-методичне видання / О.В. Матвієнко.– К.: ВД «Стилос», 2006.– 543 с.

6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2001. – 11-18 липня. – С. 2-6.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
9. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я.Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
10. Щербань П.М. Прикладна педагогіка / М.П. Щербань. – К.: Вища школа, 2002. – 215 с.

СТАН РОЗВИТКУ РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Лавренчук О. П.

студентка магістратури ФДПОМ

Науковий керівник – доц. БАБІЙ В.М.

Сучасна мовленнєва політика в Україні вимагає формування національно свідомої мовної особистості на всіх освітніх етапах: від дошкілля до вищої школи. Витоки формування мовної особистості сягають раннього і дошкільного віку. У Базовому компоненті дошкільної освіти визначено кінцеві результати розвитку мовлення випускника дошкільного закладу як сформованість у нього різних видів мовленнєвої (діалогічної, монологічної, фонетичної, лексичної) та комунікативної компетенцій.

Потрібно зазначити, що термін «розмовне мовлення» до сьогодні немає однозначного трактування. Здебільшого «розмовне мовлення» науковці співвідносять з поняттями «усне мовлення» або «зв'язне мовлення». Зауважимо, що і в педагогічній практиці (у програмах, методичній літературі) в розумінні розмовного мовлення також спостерігаються здебільшого такі самі ототожнення розмовного мовлення зі зв'язним або діалогічним мовленням, що негативно позначається на розвитку мовлення дітей. Особливо це відчувається у практиці виховання дітей дошкільного віку. Саме дошкільний вік є найбільш сенситивним у розвитку розмовного мовлення [2,с.8]. У цьому зв'язку, актуальним є питання, як саме вихователі дошкільних навчальних закладів розвивають розмовне мовлення дітей.

З метою з'ясування того, як розуміють вихователі поняття «розмовне мовлення», нами було проведене анкетування вихователів низки дошкільних освітніх закладів м. Вінниця. Аналіз анкетних даних засвідчив, що переважна більшість вихователів дошкільних навчальних

закладів ототожнюють поняття «розмовне мовлення» або з діалогічним, або зі зв'язним мовленням; тому відсутня у дошкільних закладах цілеспрямована робота з розвитку розмовного мовлення; ніхто з педагогів не зміг назвати провідних методів і прийомів розвитку розмовного мовлення дітей, а також дидактичних ігор, спрямованих на розвиток розмовного мовлення.

Також нами було вивчено планування вихователями роботи з розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку в дошкільному освітньому закладі. Як засвідчив аналіз планів навчально-виховної роботи вихователів, у жодному з них не було заплановано завдань з розвитку розмовного мовлення дітей безпосередньо ні у структурі комплексних, ні тематичних занять з розвитку мовлення. Вихователі планували розвиток зв'язного монологічного мовлення на кожному комплексному занятті і в старшій групі один раз на квартал на тематичному занятті. Планувалися такі методи розвитку мовлення: складання розповідей за сюжетними картинками, переказ знайомих художніх творів, складання розповідей з власного досвіду, описових, творчих розповідей, тобто розповідей, спрямованих на розвиток монологічного зв'язного мовлення.

Оскільки одним із провідних методів розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку на заняттях є бесіди, які плануються на заняттях ознайомлення дітей з довкіллям як інтегроване заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з довкіллям і художньою літературою, нами було проаналізовано означені види заняття з розділу «Ознайомлення з довкіллям». Результати аналізу подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Завдання з розвитку розмовного мовлення на заняттях з ознайомлення дітей з довкіллям (старша група)

Види занять	Завдання
1. Бесіда про рідне місто (село)	Закріпити знання дітей про рідне місто. Збагатити словник дитини.
2. Бесіда про дошкільний заклад	Закріпити знання дітей про ДОЗ, уточнити знання; познайомити з працею помічника вихователя; збагатити словник.
3. Бесіда про працю батьків	Закріпити і уточнити знання дітей про професії їхніх батьків. Виховувати повагу до професій батьків. Активізувати словник дітей.
4. Бесіда про день космонавтики	Збагатити знання дітей про польоти в космос, космонавтів. Активізувати словник.
5. Бесіда про працівників ДОЗ	Закріпити знання дітей про професії педагогів ДОЗ: вихователь, завідувач, методист – вихователь та інші професії: помічник вихователя, медсестра, кухар, двірник. Збагатити словник.

6.Бесіда про транспорт	Закріпити і уточнити знання дітей про засоби транспорту. Активізувати словник. Учити відповідати на запитання повними реченнями .
7. Бесіда про національний посуд (одяг, їжу)	Уточнити, збагатити знання... Збагатити словник...
8. Бесіда про Батьківщину	Збагатити, уточнити знання... Активізувати словник...Збагатити словник...
9. Бесіда про Україну	Збагатити, уточнити знання... Активізувати словник... Учити відповідати на запитання повними реченнями.
10. Бесіда за картиною «Вулиця міста»	Закріпити знання дітей, здобуті на екскурсії. Учити відповідати на запитання реченнями, доповнювати відповіді дітей, привносити у відповіді власний досвід.
11. Бесіда за картиною «У магазині іграшок»	Закріпити знання...Вчити будувати діалог між покупцем і продавцем; розігрувати спілкування покупців біля прилавку.

Як видно з таблиці, вихователі планують узагальнюючі бесіди на заняттях з розділу «Ознайомлення з довкіллям». Так, у всіх проаналізованих планах було заплановано провести бесіди з тем «Моє рідне місто (село)», «Бесіда про Батьківщину», «Бесіда про Україну». Майже в усіх планах були заплановані бесіди про дошкільну установу , національний одяг, посуд, їжу, працівників дошкільного освітнього закладу, про транспорт .

Натомість у всіх завданнях насамперед визначалася пізнавальна мета, а саме: закріплення і уточнення раніше набутих знань дітьми під час спостережень, прогулянок, екскурсій, розглядання картин та читання художніх творів. Не дивлячись на те, що за своєю структурою бесіда складається із запитань і відповідей, майже ніхто з педагогів не передбачав у планах розвивати розмовне мовлення дітей, вчити їх адекватно відповідати на запитання, розповідати про бачене і почуте, звертатись із запитаннями до інших, будувати діалог.

Зазначимо, що у всіх планах було заплановано бесіди за дидактичними картинками і репродукціями художніх картин. Як і в бесідах, педагоги насамперед визначили пізнавальні завдання, такі як: закріпити, уточнити поглибити, збагатити знання...; збагачувати, уточнювати й активізувати словник. У більшості з проаналізованих планів зазначалося завдання «вчити дітей відповідати на запитання за змістом картини реченнями», хоча в розмовному мовленні не завжди потрібно відповідати реченнями. І тільки в десяти планах, як це видно з таблиці,

вихователі передбачили вчити дітей розігрувати (у зв'язку зі змістом картини) ситуації спілкування «Допомога другу» (діалог, тривога), «На ковзанці», «Повернення додому» та ін. По суті, це ситуації, спрямовані на розвиток розмовного мовлення дітей, хоча термін «розмовне мовлення» у жодному плані не зустрічається.

Отже, аналіз планів навчально-виховної роботи з дітьми дозволив дійти висновку, що в сучасних дошкільних закладах не звертається належна увага на розвиток розмовного мовлення дітей ні на спеціально організованих заняттях, ні в повсякденному житті, відсутня й індивідуальна робота з розвитку розмовного мовлення.

Зміст навчання дітей усного зв'язного мовлення (діалогічного, монологічного) подано у варіативних програмах виховання і навчання дітей у дошкільних освітніх закладах.

Найбільш повно визначено завдання з розвитку розмовного мовлення у тематичній програмі «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти». Вважаємо значущим недоробком програм, що в молодших групах не виокремлено підрозділ «Розвиток розмовного мовлення дітей».

Як засвідчує аналіз Базової програми розвитку дитини «Я у світі», розвиток мовлення дітей в ній подано за сферами життєдіяльності. Розвиток розмовного мовлення представлено у сферах «Культура», «Люди», «Я сам». Хоч у програмі й відсутня номінація «Розмовне мовлення», але завдання з розвитку розмовного мовлення висвітлено досить повно.

Отже, в усіх чинних програмах певним чином відображені завдання з розвитку розмовного мовлення дітей. Результати анкетування вихователів, аналіз навчальних планів і програм для ДОО засвідчили необхідність проведення більш цілеспрямованої роботи педагогів з розвитку розмовного мовлення дітей.

Література

1. Дитина в дошкільні роки : Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – Запоріжжя : ЛПС, лтд, 2000. – 268 с.
2. Луценко І. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись / І. Луценко. – К. : Світич, 2008. – 203 с.
3. Місце розмовного мовлення у практиці сучасного дошкільного закладу. // Освіта на Луганщині. – № 2 (31). – 2009. – С. 174-176 [175].
4. Михайлова Л.І. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку розмовного мовлення дітей / Л.І.Михайлова // Наука і освіта. / Науково – практичний журнал ПНЦ АПН України. – № 3. – 2009. – С.115–116.
5. Принципи розвитку рідної мови дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського // Нова педагогічна думка. / Науково – педагогічний журнал. Рівне. – № 2. – 2011. – С.48-50 [171].

ДІАГНОСТИКА АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ

Лапа К.

студентка магістратури ФДПОМ
Науковий керівник – доц. Хамська Н.Б.

З метою розробки педагогічної програми адаптації першокласників до навчальної діяльності варто визначити вікові та психологічні особливості цього віку дітей, оскільки, як стверджував К. Ушинський «Щоб виховати людину у всіх відношеннях, її і знати необхідно у всіх відношеннях». Разом з тим, необхідно реалізувати один із принципів як навчання, так і виховання – врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Окрім того, виховний вплив на дитину має здійснюватися на діагностичній основі.

Діагностику рівня адаптації першокласників до навчання ми проводили на базі Сокиринської філії комунального закладу «Хижинецький ліцей» Хижинецької сільської ради Сокиринської об'єднаної територіальної громади Вінницького району Вінницької області. На констатувальному етапі експерименту вивчався рівень адаптації 14 учнів, які навчаються в першому класі. Паралельно проводилося опитування батьків з метою вивчення їхньої думки щодо адаптації дитини.

У процесі діагностики ми використали методику Н. Лусканової з метою вивчення шкільної мотивації; проєктивну методику (А. Прихожан) з метою визначення рівня тривожності; методику «Намісто» з метою виявлення вмій дитини розуміти, утримувати і відтворювати навчальне завдання, визначення сформованості внутрішнього плану дій; методику «Мій настрій» для визначення емоційного фону в класі.

Для вивчення шкільної мотивації ми використали методику Н. Лусканової. Дітям було запропоновано анонімну анкету, яка містить 10 запитань із варіантами відповідей. Учням необхідно було вибрати один з варіантів відповіді. Характер запитань був різний за змістом. Зокрема, «Тобі подобається в школі?», «Вранці ти завжди з радістю йдеш до школи чи тобі часто хочеться залишитися вдома?», «Якби вчитель сказав, що завтра до школи не обов'язково приходити всім учням, ти б пішов до школи чи залишився б вдома?», «Ти хотів би, щоб у школі залишилися лише перерви?», «Ти часто розповідаєш про школу своїм батькам і друзям?», «Ти хотів би, щоб у тебе був інший, менш суворий учитель?», «Тобі подобаються твої однокласники?». За кожну позитивну відповідь діти отримували 3 бали, нейтральну – 1 бал, негативну – 0 балів. Отримані бали додавалися. 20– 25 балів – високий рівень шкільної мотивації, 20 – 24 – середній рівень мотивації, 10– 14 балів свідчать про низький рівень мотивації і менше 10 балів – про шкільну дезадаптацію. Разом зі шкільним психологом ми визначали рівень тривожності дітей,

використовуючи діагностичну проєктивну методику (А. Прихожан).

Ми запропонували дітям скласти розповіді за картинками. Їх було 12.

Це були ситуації: дитина з батьками; дитина ізольована від ровесників; ігри з однокласниками; настанова; припинення гри з ровесниками; розв'язування задач у класі, оцінка вчителя, домашнє завдання, відповідь біля дошки, ігнорування ровесниками, прихід до школи, гра наодинці.

Всі ситуації, подані на малюнках, були об'єдані в чотири групи за стосунками, що вони відображають: ситуації спілкування з батьками, ситуації зі шкільного життя, ситуації спілкування, гри з ровесниками, ситуації самотності.

Ми пояснили дітям, що картини незвичайні. І дорослі, і діти намальовані без облич. За інструкцією 1 картинка тренувальна. Психолог показував картинку, а учень повинен придумати, яке у хлопчика (дівчинки) обличчя і сказати чому воно (радісне, похмуре, сумне, щасливе, задумливе тощо). Перед показом кожної картини психолог повторював запитання: «Який вираз обличчя у хлопчика (дівчинки), чому в нього такий вираз обличчя?» Аналізуються картини з 2 по 11, 12 картинка використовується для того, щоб дитина закінчила розповідь позитивно. Дітям пропонується вибрати один персонаж – дитину і розповісти про неї.

«Неблагополучні» відповіді дітей це ті, які характеризують настрій сумний, похмурий, злий, сердитий тощо. Тривожний стан дитини діагностується тоді, коли вона охарактеризувала 7 і більше картинок за негативним настроєм.

Наступна діагностична методика, яку ми проводили з психологом, називається «Намісто» (адаптація І.І.Аргінської).

Мета: діагностика вміння дитини розуміти, утримувати і відтворювати навчальне завдання, визначення сформованості внутрішнього плану дій.

Організація роботи: завдання виконується на окремих аркушах з малюнком кривої, що зображує нитку.

Для роботи у кожної дитини повинно бути не менше шести кольорових олівців або фломастерів.

Етапи виконання тесту: робота складається з трьох частин: перша частина (основна) – виконання тесту (малювання намиста), друга – перевірка роботи і третя (у разі необхідності) – перемальовування намиста.

Інструкція для дітей (до першої частини тесту):

«Діти, у кожного з вас на листочку намальована нитка. На цій нитці потрібно зобразити 5 круглих намистинок таким чином, щоб ця нитка проходила через середину намистинок. Всі намистинки повинні бути різного кольору, а середня – синя. (Цей текст психолог повторює двічі). Починайте малювати».

Інструкція для дітей (до другої частини тесту, виконання якої починається після того, як всі діти виконали першу частину):

«Діти, зараз я ще раз розповім, які намистини треба було намалювати, а ви перевірте свої малюнки, чи все зробили правильно. Хто помітить помилку, зробіть нижче правильний малюнок. Слухайте уважно». (Умова тесту повторюється ще раз в повільному темпі, кожна вимога виділяється голосом).

Система оцінювання (оцінюється кращий з виконаних варіантів):

1-й рівень – завдання виконане правильно, тобто враховані всі 5 умов: а) розташування намистинок на нитці; б) форма намистин; в) їх кількість; г) використання п'яти різних кольорів; д) відповідний (синій) колір середньої намистини.

2-й рівень – при виконанні завдання враховано 3-4 умови.

3-й рівень – при виконанні завдання враховано 2 умови.

4-й рівень – при виконанні завдання враховано не більше 1-ї умови.

За результатами методики виявлено, що лише третина першокласників виконали завдання правильно, тобто зрозуміли, як розташувати намистинки, правильно відобразили їх форму, використали 5 кольорів, тобто виявили вміння розуміти, утримувати і відтворювати навчальне завдання; 5 першокласників виконали лише три умови і 5 першокласників врахували лише одну умову. Це свідчить про те, що в цих учнів не сформовані вміння розуміти навчальне завдання, утримувати його та відтворювати.

Методика «Мій настрій у школі».

Дітям ми запропонували картки, на яких зображено три обличчя з різним настроєм. Потім кожну дитину попросили показати:

1. Яке в тебе обличчя, коли ти збираєшся до школи?

2. Яке в тебе обличчя на уроці математики, письма, малювання, фізкультури, праці?

3. Яке в тебе обличчя на перерві?

4. Яке в тебе обличчя, коли закінчуються останній урок? Коли ти йдеш додому?

Окрім того на батьківських зборах було проведено опитування батьків з приводу того, чи з бажанням йде дитина до школи? Чи повністю пристосувалася дитина до шкільного режиму? Які зміни в самопочутті та поведінці дитини Ви відзначаєте з того часу, як вона пішла в школу? Чи є в даний час у Вашої дитини хронічні захворювання, проблеми із здоров'ям? Чи часто дитина ділиться з Вами шкільними враженнями? Чи скаржиться дитина на товаришів по класу, ображається на них? Чи скаржиться дитина на вчителя, ображається на нього?

Результати щодо визначення рівня шкільної мотивації виявилися наступні: високий рівень мотивації виявлено у 5 першокласників, що становить 35,7%. Ці учні доволі комфортно почувають себе в школі, вони налагодили стосунки зі своїми ровесниками, активні в навчанні, із задоволенням відвідують школу. До середнього рівня віднесено 6 першокласників, що становить 42,9%. У цих учнів учні ставлення до себе як до школяра практично сформоване, проте школа більше приваблює в

позаурочний час. Низький рівень мотивації у 3 першокласників, що становить 21,4 %. Ця категорія дітей негативно ставиться до школи, вони не комунікабельні у стосунках з дорослими і ровесниками, відчувають труднощі у навчанні.

Відповіді на питання анкети свідчать про те, що ці учні відвідують школу за наказом батьків, вони не люблять виконувати домашніх завдань, їм подобається, коли немає занять у школі, їм не подобаються однокласники.

За результатами проєктивної методики (А. Прихожан) були отримані наступні результати: ситуації спілкування з батьками – 6 першокласників, що становить 42,9%; ситуації, пов'язані зі школою – 4 першокласники, що становить 28,6%; ситуації спілкування з ровесниками – 2 першокласники, що становить 14,3 %, така ж кількість першокласників – ситуації самотності.

Рівень тривожності підвищений у 8 першокласників. Тривога викликана перш за все ситуаціями спілкування з ровесниками, зі школою. Загалом можна стверджувати, що ці учні не вміють налагоджувати контакти з іншими, не вміють адекватно реагувати на справедливую критику з боку однокласників, в них відсутнє почуття емпатії.

Методика «Мій настрій у школі» дала можливість визначити емоційний стан першокласників. На запитання: «Як виглядає твоє обличчя, коли ти йдеш до школи?» учні відповіли наступним чином: 5 учнів (35,7%) – гарний настрій, 6 учнів(42,9%) – негативний, 3 учні (21,4%) – байдужий.

Настрій учнів на уроках математики, письма виявився поганим у 75% учнів, і гарний настрій на уроках музики, малювання у 82% учнів, нейтральний на уроках читання у 35% учнів. Це свідчить про те, що ці предмети є складними, і діти не зовсім готові до їх вивчення.

На запитання: «Який твій вираз обличчя на перерві?» 56% учнів відповіли, що веселий; 28 % учнів – байдужий, 16% учнів – сумний.

На запитання: «Який у тебе вираз обличчя після уроків?» виявлено, що 3 учні – сумні, 7 – байдужі, у 4 учнів гарний настрій.

Узагальнюючи результати діагностики, варто зазначити, що 21,4% учнів мають низький рівень шкільної мотивації; тривожність виявлено у 57 % першокласників. Це пов'язано, перш за все, з ситуаціями в школі та з ситуаціями з ровесниками.

Це свідчить про необхідність розробки програми психолого-педагогічного супроводу першокласників у період адаптації.

Література

1. Бобрик Н. Адаптація учнів до школи. Корекційно-розвивальна програма для учнів 1-2 класів [Текст] / Н. Бобрик // Світ виховання. – 2007. – № 4. – С. 34-36. – Шкільна психологічна служба.
2. Веленко А. Підвищення рівня адаптації дітей до першого класу [Текст] : корекційно-розвивальна програма / А. Веленко // Психолог. – 2010. – № 33. – С. 11-20.

3. Воробьёва В.И. Изучаем первокласника [Текст] / В. И. Воробьёва // Начальная школа. – 2006. – № 8. – С. 14-17.
4. Коцур Н. Адаптація шестирічної дитини до школи: психолого-педагогічні та методичні критерії [Текст] / Н. Коцур // Рідна школа. – 2008. – № 10. – С. 38-42.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Лук'яненко Б. А.

студент магістратури ННІППШФВК

Науковий керівник – проф. Галузяк В.М.

Під час визначення педагогічних умов формування суб'єктної позиції майбутніх учителів ми враховували декілька вихідних положень.

По-перше, система професійної підготовки майбутніх учителів має враховувати сучасні досягнення й оновлення соціально-педагогічного контексту, зокрема: посилення впливу глобалізованого світу, розвиток міжкультурної мобільності майбутніх учителів, інноваційні процеси. Це є основою визначення змісту професійної підготовки в процесі формування суб'єктної позиції майбутніх учителів, спрямованого на активний пошук можливостей формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання своєї майбутньої педагогічної діяльності, формування образу Я-професіонала, уміння адаптуватися до потреб і вимог полікультурного суспільства. Такий підхід передбачає багатогранність використання засобів, способів, організаційних форм системи неперервної професійної освіти впродовж життя, а також готовність майбутніх учителів до миттєвої перебудови освітнього середовища відповідно до потреб суспільства. Система професійної підготовки майбутніх учителів передбачає їхню професійну й психологічну готовність до інновацій у професійній діяльності впродовж життя.

По-друге, ефективність формування суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки детермінується наявністю педагогічної взаємодії між учасниками педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктного підходу [4]. Педагогічну взаємодію ми розглядаємо як складний, багатоаспектний процес, у якому відбуваються взаємозумовлені та взаємопов'язані зміни взаємодіючих сторін та їх взаємозбагачення. Це зумовлює необхідність створення системи роботи, яка б забезпечувала соціальне становлення майбутнього вчителя, накопичення суб'єктного досвіду групової взаємодії, систему індивідуальних відносин при збереженні індивідуальності кожного суб'єкта взаємодії в процесі взаємообміну соціальним досвідом, життєвими позиціями й установками.

По-третє, визначення концептуальних положень щодо формування суб'єктної позиції у структурі професійної підготовки майбутніх учителів

переконає в тому, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності важливо враховувати їхні особистісні потреби до професійного саморозвитку й самовдосконалення, їхній суб'єктний педагогічний досвід, при цьому створити передумови для вільного вибору змісту та форм у набутті власної суб'єктної позиції [1; 2; 3; 5]. З огляду на ці позиції, ми визначили такі педагогічні умови формування суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки:

- створення у студентів позитивної суб'єктної настанови на майбутню професійну діяльність;
- забезпечення активної суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі на основі суб'єкт-суб'єктної стратегії педагогічної взаємодії;
- набуття практичного суб'єктного досвіду майбутніми вчителями під час проходження педагогічної практики.

Відзначимо, що остаточно розмежувати сфери впровадження кожної з педагогічних умов неможливо, оскільки процес формування суб'єктної позиції майбутніх учителів має цілісний та системний характер і відбувається в єдиному навчальному середовищі.

Упровадження педагогічних умов під час формувального етапу експерименту справді відбувалося комплексно, тоді як опис і реалізацію кожної педагогічної умови ми пропонуємо здійснити диференційовано, тобто докладно розглянути їхні особливості функціонування в процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Обґрунтовуючи першу педагогічну умову формування суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки – *створення у студентів позитивної суб'єктної настанови на професійну діяльність* – подамо тлумачення поняття «настанова» як стійкої оцінки (позитивної чи негативної), що відзначає спрямованість дій індивіда. Термін «настанова» в нашому дослідженні вжито, зважаючи на те, що, по-перше, це поняття традиційно й широкоживане в психологічній науці як визначальний термін психологічної теорії установки; по-друге, його англійський відповідник «attitude» означає «ставлення, позиція», тобто діяльнісне, стійке ставлення, у нашому контексті, майбутніх учителів до професійної діяльності.

У майбутнього вчителя повинна бути сформована настанова на визначення мотивів і смислів власної педагогічної освіти, на професійне самовдосконалення й особистісне зростання, планування та прогнозування мети, змісту, структури, засобів педагогічної взаємодії, на визначення потреби в усвідомленні педагогом рівня самопізнання й самозростання образу «Я-професіонал», на здійснення самопізнання й самоосвіти як виявлення пізнавальності до професійної діяльності; на набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики до інноваційно-творчої діяльності.

У контексті особистісно-професійного розвитку майбутньому вчителю властива наявність особистісних настанов, що сприяють

розробці індивідуальної стратегії й суб'єктного середовища, розвитку вмінь адекватно порівнювати результат власної суб'єктної позиції з ідеалом, здатності самостійно корегувати стратегію особистісних досягнень у професійній кар'єрі.

Майбутньому вчителю, який лише починає працювати на новому місці, потрібно налаштуватися оптимістично, оскільки він не застрахований від сумнівів і помилок. Тому для швидкого подолання майбутніми вчителями негативних впливів тимчасових невдач і помилок у професійній сфері треба усвідомити, що позитивна настанова важлива з певних причин, зокрема:

- по-перше, безперечно, позитивно налаштований учитель більш енергійний і мотивований на професійну діяльність, на організацію систематичної й цілеспрямованої роботи, зорієнтованої на формування й удосконалення позитивних професійно значущих якостей;
- по-друге, перші враження від професійної діяльності мають велике значення для вчителя-початківця, тому позитивно налаштований майбутній учитель випромінює позитивний настрій, що впливає на настрій інших.

У контексті створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів доречно звернутися до визначення цього поняття в психології. Відомий грузинський психолог Д. Узнадзе зазначив, що для настанови особливе значення має саме змістовний, тобто об'єктивний, чинник, оскільки настанова ґрунтується на об'єктивній дійсності [6, с. 143].

В основі довірливої поведінки лежить настанова у прийнятті того чи того рішення, крім того, настанова надається у формі певного особистісного переживання, зокрема такого, що сприяє самоактуалізації. Отже, позитивна настанова на професійну діяльність майбутніх учителів буде сприяти самоактуалізації та правильному прийняттю рішення в професійно-педагогічній діяльності.

На нашу думку, задоволення від педагогічної роботи майбутніх учителів – це їхня позитивна настанова щодо своєї професійної діяльності, яка наявна, якщо відповідає потребам і інтересам майбутнього вчителя, при цьому умови праці й винагорода є задовільними.

Продовжуючи обґрунтовувати першу педагогічну умову щодо формування суб'єктної позиції майбутніх учителів, зазначимо, що однією з ключових ідей професійної підготовки у вищому навчальному закладі є розвиток особистості майбутніх учителів. Тому особливу увагу в контексті створення позитивної суб'єктної настанови на професійну діяльність слід надати формуванню Я-концепції майбутнього вчителя як центру його особистості. Докладний аналіз зазначеної концепції ми подали в попередньому підрозділі нашого дослідження, тому не будемо детально зупинятися на визначенні концепції. Натомість зауважимо, що позитивна Я- концепція майбутніх учителів сприятиме розкриттю й реалізації потенційної суб'єктної позиції майбутніх учителів у напрямі

успішної професійної підготовки. Майбутні вчителі з позитивною Я-концепцією активніші в навчанні, успішно оволодівають навичками самоосвіти й самовиховання на основі суб'єктної позиції.

Майбутні вчителі з позитивною Я-концепцією відрізняються адекватною самооцінкою власних педагогічних здібностей, високим рівнем самоповаги, саморефлексією й самореалізацією. Вони емоційно стійкі й очікують на позитивне ставлення з боку викладачів і методистів ЗВО. Їм притаманна наявність суб'єктної позиції й позитивних мотивів до професійної діяльності, що виявляється в усвідомленні професійних потреб, які вони намагаються реалізувати за власним бажанням, тому відчувають внутрішню свободу. Відповідно, такі студенти активніші в навчанні, успішно оволодівають навичками самоосвіти й самовиховання, прагнуть до ідеалу в педагогічній професії [7].

Під час експериментальної роботи реалізацію першої педагогічної умови – створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів – було спрямовано на самовизначення, формулювання мотивів і смислів власної педагогічної освіти, усвідомлення рівня власного самопізнання й самозростання образу «Я-професіонал». На першому етапі збиралась інформація про самопізнання, самоосвіту, самовиховання й саморозвиток майбутніх учителів під час викладання педагогічних дисциплін: «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки». Цей етап спрямовувався на створення позитивної професійної настанови майбутніх учителів, розвиток їх здатності до самопізнання, самоосвіти, самовиховання, професійного саморозвитку.

У ході другого етапу відбувалося практичне впровадження навчальних тренінгів щодо формування настанови майбутніх учителів на суб'єктність, тобто було розроблено й проведено тести для вивчення особливостей самоусвідомлення, схильності до самоусвідомлення «Перевір себе» та застосовано методику вивчення самооцінки особистості. Після проходження тестів майбутнім учителям запропоновано виконати вправи-навіювання, завдання-настанови, завдання-самозобов'язання, зокрема «Автопортрет», провести дослідження самооцінки й уявлень майбутніх учителів про те, як їх оцінюють інші (вправа «Самохарактеристика»), а також дослідження усвідомлених мотиваційних настанов щодо професійної діяльності (вправа «Три бажання»).

На заключній стадії заплановано та проведено тренінги «Розвиток самооцінки та пізнання своєї особистості» й «Бути суб'єктом власного життя», спрямовані на формування настанови на суб'єктність майбутніх учителів. Для цього були необхідні вміння працювати в команді. Так, завдання цього тренінгу полягало в згуртованості майбутніх учителів, у пізнанні один одного й самопізнанні, в умінні толерантно давати й приймати зворотний зв'язок у різних формах, у підвищенні активізації критичного мислення та в активізації потенційних суб'єктних

можливостей майбутніх учителів.

На першому етапі тренінгу використано метод навчання, який передбачав низку навчальних вправ, спрямованих на створення сприятливого психологічного клімату в групі й організацію суб'єктної позиції кожного майбутнього вчителя. За допомогою методу мозкового штурму група самостійно розробила правила ефективної взаємодії.

На другому етапі реалізовано групову взаємодію майбутніх учителів у групах. У контексті цього етапу відбувалося самопізнання, підвищення самооцінки та прийняття себе як неповторної особистості, а також саморозвиток і вироблення життєвих цілей і шляхів їх реалізації у процесі конструктивного спілкування між учасниками тренінгу. На цьому етапі проведено тренінг «П'ять добрих слів», мета якого – продемонструвати майбутнім учителям риси їхньої особистості, найбільш помітні для інших.

На третьому етапі особливого значення набула методика з визначення різних видів відповідальності як особистісної характеристики суб'єктної позиції майбутніх учителів. На цьому етапі майбутнім учителям було запропоновано метод дискусії. Із цією метою проведено тренінг «Незакінчені речення» для розвитку самоаналізу й самопізнання в аспекті відповідальності. Майбутнім учителям запропоновано дописати, закінчити речення, які сприяли обговоренню учасниками проблеми самопізнання в аспекті відповідальності. Вони по черзі зачитували продовжені ними речення й коментували, спираючись на запропоновані критерії для порівняння.

У структурі тренінгів завдання мали вигляд різноманітних інноваційних та традиційних форм і методів навчання щодо створення позитивної суб'єктної настанови майбутніх учителів, зокрема дискусії, мозковий штурм, самостійна робота, методи само- і самооцінки, проблемні ситуації, проекти, презентації та ін.

Результатами впровадження першої педагогічної умови створення позитивної суб'єктної настанови на професійну діяльність майбутніх учителів стали: сформованість у майбутніх учителів уявлень про мотиви та смисли власної педагогічної освіти; виявлення потреби до саморозвитку творчої індивідуальності; самоусвідомлення власної суб'єктної позиції щодо самопізнання та самозростання; усвідомлення рівня власного самопізнання й самозростання образу «Я-професіонал».

Література

1. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова; проф. Н.И.Сметанского. – Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26-36.
2. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.

3. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
4. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
5. Кузікова С.Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості / С.Б. Кузікова // Вісн. Харків. нац. ун-ту. Сер.: Психологія.– 2012.– № 1009.– С. 40- 44.
6. Узнадзе Д.Н. Общая психология [учебник] / Пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. – М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.
7. Шехавцова С. О. Суб'єктно-професійний цикл розвитку суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки / С. О. Шехавцова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 4 (48). – С. 409 – 416.

ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ

Мазур А. М.

**студентка магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Хамська Н.Б.**

Одним з важливих завдань сучасного закладу вищої освіти є не тільки підготовка компетентного фахівця, але й виховання культурної високоморальної та естетично розвинутої особистості.

Сьогодні, в умовах напруженої політичної ситуації, наш народ потребує відчуття єдності зі своїм корінням, внутрішньої особистісної ідентифікації себе як справжнього патріота своєї держави. Українська музика завжди була віддзеркаленням душі народу, вона є потужним елементом духовного відродження нації, а отже, важливим фактором формування національної самосвідомості молоді.

Україна нині відроджується духовно, і тому загострюється питання національної свідомості, що є основоположним поняттям для кожної нації, оскільки є чинником об'єднання її в єдине ціле.

Тарас Шевченко колись написав слова, які і сьогодні є актуальними для нас, українців: «І чужого научайтесь, й свого не цурайтесь!». На жаль, сьогодні молодь забула або не хоче пам'ятати свого коріння. З іноземних країн прийшли нові стандарти «модного» та «сучасного». Змінились і музичні вподобання підростаючого покоління, українські пісні дедалі рідше лунають з уст юних українців. І тут проблема набагато глибше, ніж здається на перший погляд. Наша молодь має усвідомити, що без знання історії, звичаїв, традицій, що передані українською піснею, без їхнього потужного змістового наповнення немає і нас самих. Тому в цей час

відродження української пісні, розкриття її сутності та значущості в свідомості молоді є особливо актуальним для майбутнього нашої країни.

Варто зазначити, що різним аспектам національної самосвідомості присвячені дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених: А. Бичко, М. Боришевського, М. Вівчарика, М. Головатого, В. Лісового, П. Ситника та багатьох інших. Аналіз наукової літератури свідчить, що більшість дослідників визначають національну самосвідомість як «самосвідомість». С. Калтахчан характеризує національну самосвідомість як самосвідомість, яка включає в себе: усвідомлення національної спільності, прихильність до національних цінностей, території, мови, культури; усвідомлення соціально-державної цінності [1, с. 217].

Аналізуючи сутність та зміст національної свідомості, Н. Джальдиндін наголошує на значній ролі соціальних елементів у її функціонуванні, підкреслюючи, що «це є, по суті, пізнання нацією своєї власної соціально-етнічної сутності, усвідомлення нею того, яке місце і становище вона займає чи може займати в системі міжнародних відносин, яку справжню роль може відіграти в історії людства, а також усвідомлення свого природно-історичного права на вільне і незалежне існування поряд з іншими подібними спільнотами [2, с. 137].

Одним із найпотужніших засобів національного виховання є музичне мистецтво. На виховному потенціалі музичного мистецтва акцентували увагу у своїх працях педагоги-композитори: С. Воробкевич, А. Вахнянин, Д. Кабалевський, К. Стеценко. З'ясуванню специфіки сприйняття музичного твору присвятили свої наукові дослідження: Б. Асаф'єв, О. Апраксіна, А. Лашенко, О. Костюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський. Музичне мистецтво відображає в людській свідомості цінності минулого і сучасного, володіє даром синтезування узагальненого досвіду людства, чим і впливає на збагачення духовного світу особистості [3, с.457].

Протягом кількох століть музичне мистецтво розвивалось та вдосконалювалось, знаходячи все нові грані впливу на людську свідомість. Музика – «стихія», що невіддільна часу. Саме народну музичну культуру можна назвати неписаним підручником з педагогіки, який має значні дидактичні можливості. Музика століттями вбирала досвід, мудрість, знання і передавала їх підростаючому поколінню. Вивчення музичної культури допомагає молодій людині усвідомити себе як особистість, розвинути власний естетичний смак, засвоїти цінності та примножити педагогічний досвід попередніх поколінь. Через спілкування з народною музикою людина глибше пізнає історію рідного краю, трансформовану в думи, пісні; розкриває невідомі сторінки культури свого народу, живиться його духовними здобутками [3, с. 138].

На думку видатного педагога В. Сухомлинського, саме музика виступає першоосновою виховання людини. Він писав: «Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику і діставати насолоду від неї. Без музики

важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [4].

Духовні цінності кожної нації визначають її місце і роль в історії людства. Пісенний фольклор містить у собі неоціненний матеріал для вивчення традиційних етико-естетичних засад українського народу, а також відображає еволюцію ідеалів, яка відбулася в процесі історичного розвитку нації. Саме до народної пісні зверталися дослідники українського менталітету. На пісенний матеріал спиралися у своїх наукових працях: М. Костомаров, О. Потебня, М. Драгоманов, В. Антонович, М. Сумцов, І. Франко, М. Грушевський та багато інших фольклористів, істориків, літературознавців. Зокрема, М. Костомаров наголошував на тому, що кожен народ має свій ідеал, який можна виявити, звернувшись до фольклорних джерел. Д. Чижевський вважав дослідження зразків народної творчості одним із способів пізнання світосприйняття різних соціальних типів [5].

За О. Вишневським, одним з рівнів засвоєння національних цінностей у процесі становлення національної свідомості є етнічне самоусвідомлення, так званий «стихийний патріотизм», що ґрунтується на засвоєнні рідної мови, звичаїв свого краю, пісень, історії тощо [6, с.7].

Національна самосвідомість є важливим чинником, що характеризує цілісність нації. Особистість, усвідомлюючи себе невіддільною часткою нації, осягає історію свого народу, суспільно-національні цінності, такі як писемність, національна мова, досягнення в духовній культурі, національний менталітет, цінує внесок народу у світову скарбницю культури.

Таким чином, національна самосвідомість ґрунтується на історичній пам'яті, на знанні історії нації, її традицій, містить у собі емоційно-ціннісну оцінку минулого нації, її сучасного стану, взаємозв'язків з іншими народами, збагачує духовний світ особистості [7].

Таке саме потужне інформаційне зерно несе у собі й українське музичне мистецтво, твори якого пропагували високі моральні норми та ідеали і передавали уявлення про головні загальнолюдські цінності: історичну пам'ять, знання свого родоводу; у ньому були втілені ідеали і прагнення народу. Вчені-дослідники: Ф. Колесса, М. Леонтович, О. Воропай, М. Лисенко вважали, що знання музичної творчості надавало молоді можливість якнайбільше дізнатись про свій народ, його національну культуру, тобто виховувався дух патріотизму [3, с.67].

Засвоєння музичної культури свого народу та формування на цій основі національної самосвідомості можливе тільки при наявності музичної активності. Музична педагогіка виділяє три види творчої музичної діяльності, з яких складається інститут музичної культури суспільства – це діяльність композитора, виконавця і слухача. Заняття з музики передбачає всі ці види діяльності [8].

Цікавим явищем ХХ століття стало злиття народної музики з жанром

естрадної та класичної музики, що сприяло створенню власних музичних напрямів на фольклорній основі в українській популярній музиці. Роль музики та ефект її впливу особливо проявляються в молодіжному середовищі, оскільки для неї музика – це важливий атрибут, невід'ємна частина життя.

Одним зі шляхів оновлення української естрадної пісні є творче переосмислення, звернення на новому рівні до національних фольклорних джерел, які завжди були й залишаються життєдайним струменем відродження та розвитку музичного мистецтва [9].

Національна самосвідомість як духовна цінність нації органічно пов'язана з усіма проявами духовності людини і проникає в усі сфери життєдіяльності особистості. Фундаментом, найважливішим засобом та джерелом формування національної самосвідомості громадян, органічним компонентом усіх ланок та всіх форм системи освіти є національне виховання. Варто зазначити, що саме музика має потужний виховний вплив на студентів. Тому викладач музики повинен не тільки творчо мислити, а й уміти зацікавити, розкрити українське мистецтво у новому баченні, близькому до сприйняття сучасного студента, навчити його розуміти і відчувати красу української пісні, її глибинне наповнення.

В Україні є багато такої музики, яка не тільки дає зрозуміти кожному, що бути українцем – це модно, а також вчить нас, що українець і патріот – це два слова, які один без одного існувати просто не можуть. Багато сучасних українських виконавців своєю творчістю доводять нам сьогодні, що ми можемо гордитися рідною землею, її природою і людьми.

Таким чином, потрібно сказати, що музичний фольклор був і є носієм національних ціннісних орієнтацій, і щоб зберегти національну самобутність у сучасній масовій музичній культурі потрібно звернутися до українських національних джерел як дієвого складника у формуванні національної самосвідомості.

Література

1. Калтахчан С. Т. «Сутність нації і шляхи утворення інтернаціональних спільностей» / С. Т. Калтахчан. – М., 1967. – 291с.
2. Джандильдін Н. Природа національної психології / Н. Джандильдін. – Алма-Ата, 1978. – 128с.
3. Сгорова І. В. Управління процесом формування національної самосвідомості на уроках музики в сучасних умовах / І. В. Сгорова // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності. -К.: ІЗМН, 1998. – С. 137-140.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 3.
5. Костомаров М. І. Слов'янська міфологія: Вибрані праці з фольклористики й літературознавства / М. Костомаров. – К.: Либідь, 1994. – 382 с.
6. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів /О.І. Вишневський. - Дрогобич, Коло, 2003. – 528 с.

7. Гуменюк Г. Національна самосвідомість школярів та перспективи її розвитку / Г. Гуменюк // Рідна школа. – 1999. – №2. – С.59-61.
8. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя. / О.П. Рудницька. – К., 1994. –431с.
9. Павленко В. М.Етнопсихологія / В. М. Павленко, С. О. Тагліні. – К.: Сфера,1999. – 48с.

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Макеєва Н., Сполуденна Я.

студентки магістратури ННІППФВК

Науковий керівник – доц. Столяренко О. В.

Категорія «цінності» є об'єктом пильної уваги. Провідним критерієм вихованості людини є «ступінь її сходження й повнота оволодіння загальнолюдськими й національними морально-духовними цінностями, що становлять основу вчинків; ієрархію якостей особистості», набутих нею в процесі життєдіяльності й гуманістичного виховання [1, с. 7]. Дослідження процесу оволодіння цінностями ми здійснювали в контексті концепції О. Сухомлинської, яка вважає, що це інтегративна основа діяльності як окремого індивіда, так і соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства [4]. Виховання базується на досвіді народу, даних наук, але визначальне місце займають втілені в них цінності, які через культуру, традиції, філософію вказують вектор виховних зусиль, формують виховний ідеал [2]. Реалії вимагають нових підходів до виховання особистості, формування ціннісних ставлень, що зумовлено змінами, пов'язаними з визнанням людини непересічною цінністю й необхідністю турботи про її добробут. У зв'язку з цим визначено такі провідні напрями: проектування особистісно орієнтованого педагогічного процесу, формування нового педагогічного мислення, визнання непересічної ролі практично-діяльнісного колективу як основи виховної роботи; але найважливішим серед них є виховання фундаментальних цінностей [1]. На думку І. Беха, суспільно-перетворювальний потенціал гуманітарної сфери значною мірою визначається вищими моральними цінностями, які вважаються домінантними, а ціннісні переваги мають диктуватися гуманістичною перебудовою всіх сфер суспільства; «реалізація людяності кожним як стосовно самого себе, окремих людей, людства в цілому» [1, с. 21]. Йдеться про особистісну якість людини, що має проявлятися у відповідальності за себе перед власною совістю, прагненні допомогти, а не нашкодити іншій людині, виконанні обов'язку збереження життя й природи. Стимули у вигляді цінностей стосуються структури самосвідомості, особистих потреб. Без них неможливе розуміння суспільних інтересів, визнання подвигу й самопожертви, самоствердження, формування ціннісних ставлень. Ціннісний світ

особистості є об'єктом вивчення етикою, філософією, соціологією, психолого-педагогічною наукою, аксіологією [3].

Морально-етичний аспект передбачає розуміння, що кінцевою інстанцією, джерелом ціннісного ставлення виступає людський суб'єкт зі своїми потребами. Про його моральність ми можемо говорити тільки за умови, що він вдається до самообмежень, виявляє здатність ставитися до інших як до рівноцінних собі суб'єктів. Саме звернення до пояснення цього явища, як чогось підпорядкованого суб'єктові, його волі, вбачаючи в ньому лише умови «збереження й піднесення» цієї самотньої суб'єктивної волі, – спонукало Ф. Ніцше, а слідом за ним і М. Хайдеггера, пов'язати цінність мислення з феноменом нігілізму, тобто таким станом буття, коли людина не знаходить у навколишньому світі нічого вищого за себе чи рівноправного собі, нічого, що могло б сповнити тривалим сенсом її власне життя. Проте, стає дедалі очевиднішим, що самі цінності певною мірою визначають сенс існування людини, не просто задовольняють її потреби, а в певному розумінні духовно творять або відроджують її. Це цінності, які мають відношення до самоствердження особистості, визначають, якою вона є, – і ті, котрі творять і відроджують людину в принципово новій якості. Цінності другого типу в етичній літературі називають «вищими», «культурними» чи «смысложиттєвими», або ж просто «самоцінностями», оскільки відносно людського суб'єкта вони є чимось самостійним, самодостатнім і, отже, таким, що принципово вимагає ціннісного ставлення. Немає сумніву, що моральні цінності, які постають орієнтирами для людської свідомості, й насамперед вища з-поміж них цінність – ідея Добра, належать саме до другої з названих категорій. Сенс існування індивідів, соціальних груп, культур, суспільств і людства загалом суттєво пов'язаний з відкритістю для них ідеї Добра та інших моральних цінностей. Третя категорія цінностей в *етиці* забезпечує можливість існування людського роду – це самозбереження, прагнення до життя, батьківський інстинкт (їх ще називають вітальними).

У сучасній філософській літературі проблему цінностей розглядають В. Андрущенко, С. Анісімов, Л. Архангельський, В. Барулин, Б. Бім-Бад, Б. Бітінас, В. Блюмкін, М. Бубер, П. Гуревич, Е. Гусінський, А. Донцов, О. Дробницький, О. Здравомислов, В. Леонтьєв, Б. Лихачев, І. Майзель, В. Молодиченко, І. Фролов. «Батьком» сучасної аксіології вважають Г. Лотце. Якщо в логіці теорії пізнання він запропонував поняття «значущість», то аналогічно цьому, в етиці – «цінності». Він стверджує, що філософія цінності не доводить необхідність чи буття речей, а схвалює чи засуджує досвід взаємодії з ними чи судження про них (тобто, ціннісне ставлення). Поставлена перед нами мета дослідження процесу формулювання цього поняття змушує звернути увагу на поворот, здійснений в історії етики І. Кантом. Докантівські етичні вчення (Декарт, Спіноза, Гоббс) були утилітарними. Добро стало предметом уваги І. Канта, який висунув питання відношень, ставлень, добродійності, чеснот і дійсності. Він стверджував, що прояв моральних законів абсолютний,

але добро ніколи не може бути здійснене повністю. М. Гартман схвалює погляди Ф. Ніцше, який вперше звернув увагу на складність визначення добра і зла в різних ситуаціях, що вимагає перегляду цінностей. Аналізуючи ідеї Г. Гегеля, М. Гартман знаходить в ньому однодумця. Мова йде про неоднозначність уявлень про добро і зло. Девальюється поняття добра, розуміння якого замінюється цінностями. Так само стверджує й Х. Агнеш.

Використання понять «добро» і «цінність» має відношення до задоволення моральних потреб. Але коли ми говоримо про добро і його прояви в конкретному суспільстві, то моральна цінність – це «добро на фоні всесвітньої історії», та грань морального добра, яка звеличується над людськими відносинами. Думку можна аргументувати тим, що моральна цінність – загальна характеристика морального добра [3]. Така позиція стала визначальною в філософсько-етичних дослідженнях. В. Віндельбанд назвав філософію загальною наукою про «цінності», які є апіорними, загальнозначущими. Джерелом ціннісного почуття виступає неповторність, унікальність предмету, а мета людини полягає в його засвоєнні. Нехтуючи закономірністю як керівним принципом історичного знання, філософ заміняв його процедурою «порівняння з цінностями». Джерелом цінності А. Ріль вважає мету, на досягнення якої спрямована дія. Г. Рікерт ділить світ на царину реальності й цінностей і на основі цього пропонує власну систему цінностей, в чому його підтримує К. Бьом. На його думку – і це співпадає з розумінням В. Віндельбанда, Г. Рікєрта, – «мислення має два полюси: реальність, яку вивчає онтологія; ідеал – деонтологія, аксіологія. З прагматичної точки зору Д. Сант'яни свідомість виступає джерелом будь-якої цінності. А на думку У. Джемса, зміст реальності (її цінність) залежить від тієї перспективи, до якої вона прагне. Аналогічними є феноменологічні погляди Е. Гуссерля, у якого цінності належить другорядна роль, порівняно зі знанням. Тим самим він розчиняє пізнаваний світ у цінностях. У феноменологічній аксіології М. Шеллера цінність займає центральне місце. М. Вайда пише, що М. Шеллер у власному трактуванні феноменології явища, робить висновки про вічні цінності, називає їх «мірою волі, дії й моральності індивіда». Ж. Сартр шукає пояснення «походження й природи» цінності, визначає її сутність як абсолютну ціль, трансцендентальний імператив. На основі синтезу вивчення проблем цінностей М. Гартман робить спробу об'єднати різні погляди. Для нього цінності утворюють вічну систему вимог. «Цінності» в зарубіжних концепціях трактуються подібно М. Гартману: основоположні (вищі) і основні (базові) цінності виступають незалежними змінними історії, і визначаються які з них є панівними в різні періоди.

У психології систему цінностей досліджували А. Асмолов, І. Бабурова, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Братченко, І. Кон, Г. Крайг, К. Платонов, С. Рубінштейн, Л. Фрідман. Розгорнутий аналіз концептуальних підходів до феномену цінностей ми знаходимо в дослідженнях О. Леонтьєва, В. М'ясищева, В. Сержантова, Д. Узнадзе. Як і

філософи, психологи стверджують: цінності – це предмети, об’єкти, явища, важливі для людини. У К. Платонова – це «явища дійсності, які виступають важливим фактором соціальної регуляції поведінки особистості й взаємовідносин». В. Тугарінов ототожнює їх з явищами об’єктивного предметного світу і вважає: цінністю є об’єкт, який відображений, осмислений і оцінений суб’єктом крізь призму його ідеалів, цілей, інтересів і потреб.

Соціологічний аспект поняття з’являється в інтерпретації Е. Знанецького і В. Томаса. Важливим джерелом вивчення цінностей виступає соціальна психологія праці Е. Ферріса і Д. Герберта. У. Колб виділяє орієнтаційну роль, нормативний характер цінностей, інтегративну функцію, співвідношення з інтересами. Такими характеристиками категорії користуються різні автори – від Т. Парсонса (який пов’язує її з «ідеалом») до Г. Мірдаля (який вважає, що не тільки ціль, а й засоби її втілення мають характер цінності), а рівноправність, свободу, братерство, демократію, як прояви ціннісного ставлення до життя називає основними цінностями західної культури. Найближче поняття тяжіє до еkleктичної точки зору М. Гартмана. Прихильники позитивізму (У. Колб, Ф. Адлер) зауважують: «Соціологи з допомогою цінностей прагнуть виявити сутність духовної поведінки людини». В концепції Д. Рісмена наголошується на важливості традицій, які визначають поведінку людей. У. Саммер називає види соціальної поведінки *«folkways»* і *«mores»*. Р. Редфілд у своїй соціологічній концепції визначає *«folk society – urban society»*. Його інтерпретація співпадає з класифікацією Ф. Тьонніса *«Gemeinschaft Gesellschaft»*. Подібний хід думок про соціальні процеси знаходимо у Ю. Левади. У І. Кона – це теорія «соціального регулювання особистості».

Отже, поняття цінності, яким широко користуються в етиці, філософії, соціології, соціальній філософії визначається для акцентування на людському, соціальному та культурному значенні явищ дійсності.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2. кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Молодиченко В. В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти : філософський аналіз / В.В.Молодиченко. – К., 2010. – 383 с.
3. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти [Монографія]. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи / О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 408 с.
4. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН У, 2002. – 106 с.

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Мигун П. П., Терно О. М.

студентки магістратури ННШПФВК
Науковий керівник – доц. Пінаєва О. Ю.

Відповідно до Концепції національно-патріотичного виховання, де рекомендовано виокремити як один з найголовніших напрямів виховної роботи національно-патріотичне виховання на базі Вінницької обласної станції юних натуралістів виникла ідея створення довгострокового проекту «Патріотизм в юннатівському колі», що стартував декілька років тому і є дієвим на даний час.

Для реалізації глобальних завдань Концепції необхідна системна робота, яка передбачає забезпечення гармонійного співвідношення різних напрямів, засобів, методів виховання дітей у процесі навчання і позакласної діяльності. Як побудувати таку важливу гармонійну систему виховання за логікою процесу, враховуючи взаємозв'язки всіх його частин? На допомогу – нові педагогічні технології, педагогічні інновації, оскільки прямим продуктом інновацій є оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи. Побічним позитивним продуктом інновацій є: зростання педагогічної майстерності керівника гуртків, рівня його культури, мислення, світогляду.

Враховуючи чотирьохетапну структуру виховання почуття патріотизму (етапи пізнавальний, емоційно-ціннісний, спонукання набутим Я-образом, вчинково-діяльнісний (або етап духовної практики (класифікація за професором І. Д. Бехом)), працюємо у відповідних площинах та з усіма віковими категоріями дітей, педагогами та батьками. Співпрацюємо з громадськими, волонтерськими організаціями та маємо медіа підтримку[1].

Наш проект побудований за основними видами діяльності відповідно до кожної вікової категорії вихованців за пріоритетними напрямками у сфері патріотичного виховання у співпраці з батьками та педагогами закладу. Паралельно хочеться відмітити найефективніші форми роботи, використання інноваційних технологій – тому що це та перспектива, яка дасть змогу виявити здібності кожного учня, спонукати до творчого розвитку, реалізувати ідею співпраці педагога та вихованця.

Поділ на пріоритетні напрямки у сфері патріотичного виховання на громадянсько-правовий, культурно-історичний, духовно-моральний, спортивно-патріотичний, еколого-натуралістичний, культурно-патріотичний та військово-патріотичний в нашому проекті умовний, оскільки всі напрямки взаємопов'язані, відбувається інтеграція.

Для реалізації проекту ефективно застосовувались інноваційні технології та форми роботи з національно-патріотичного виховання у позашкільні у площині вище названих напрямків.

Однією з форм такої роботи є система тренінгів з національно-патріотичного виховання за програмою «З Україною в серці». На основі даної програми була розроблена система занять з елементами тренінгових вправ відповідно до кожної конкретної вікової категорії вихованців[2].

Навчальна програма «Світанок» сформована за навчальними модулями, серед яких «Становлення української державності», «Боротьба за незалежність», «Революція гідності» та інші.

Важливу роль у просвітницькій діяльності має відновлення історичної пам'яті про тривалі державницькі традиції України. Така форма роботи, як сторітелінг, коли діти будували розповідь про козаків від початку заснування Січі до її руйнації царською рукою, та виготовлення лепбуків.

Інтерактивна форма роботи – інтелектуальна пізнавальна гра «Я люблю Україну». Широко використовуємо в роботі наратив. Інтерактивні вистави. Цей жанр обов'язково передбачає включення в події вистави глядачів, які цю виставу дивляться. Хід інтерактивної вистави потребує від глядача певних дій – відповідей на поставлені питання, виконання певної ролі в окремих сценах, участі у конкурсах та естафетах.

Цікавими інноваційними підходами в освітньому процесі є розробка 13 квестів з національним колоритом. Це квести «Я люблю Вінницю», «Заповідними територіями України», «В гостях у тітки Травознайки», квест для юних вихованців «Сторінками українських казок» та ін. Організація та проведення Всеукраїнської дитячо-юнацької еколого-патріотичної гри «Паросток» у вигляді квесту. Відповідно до положення проведення «Паростка» були розроблені тематичні зупинки, які відповідали усім напрямкам патріотичного виховання[3].

Нетрадиційні педагогічні ради – 20 ідей та запропоновано зробити ставки у вигляді емоційних смайлів. Усміхнений зелений означав «так», чудова ідея, варто впроваджувати, даємо ідеї «зелене світло», скептичний жовтий – «треба подумати, чи то можливо в нашому закладі» і червоний незадоволений – «ні, я не вважаю цю ідею гарною». За результатами позитивних ставок обрано проект «Алфавіт мого міста», розробкою якого зараз займаються педагоги.

В руслі нашого проекту сутність роботи психолога полягає у використанні психологічних технологій з українською спрямованістю, тобто при арт – терапії зображується петриківський розпис, казкотерапія – на основі українських казок. Загалом в нашому закладі ефективно впроваджуються різні напрями естетотерапії. Зокрема усім дітям подобається, коли керівник використовує в роботі елементи гелотології, тобто сміхотерапії.

Оскільки ми прагнемо долучитись до європейських традицій, то не дивно що студенти нашої медіа школи «Зліва» долучились до велоперегонів. То цікавий досвід, що поєднує фізичне навантаження та діяльність як журналістів – початківців.

Різноманітні трудові акції та операції, які проводимо в рамках проекту. Знову ж таки здійснюється інтеграція з еколого-натуралістичним

напрямок, оскільки більшість трудових акцій мають на меті благоустрій територій, висадження рослин, оскільки дбати про стан навколишнього середовища, в якому ти живеш, є найбільшим виявом любові до рідного краю.

Віздрні форми роботи у позашкільній освіті: екологічні експедиції та походи, робота на природоохоронних територіях, екологічних стежинах, в природних лабораторіях, екскурсії. Досить ефективна форма екологічної освіти та патріотичного виховання є експедиційна діяльність. З цією метою щорічно проводяться навчально-екологічні, пізнавально-красознавчі експедиції в різні куточки області, а також в межах міста та околицях. Юннати обстежують природні комплекси, які багаті різноманітною флорою та фауною, що потребує дослідження і збереження.

З метою втілення реалій Концепції створено відділ інноваційних технологій та роботи з обдарованою молоддю. За результатами проведених досліджень маємо юних науковців та слухачів територіального відділення МАН, за системою роботи STEM-освіти.

Проектні технології з дітьми дошкільного віку. Усі етапи, звичайно, ретельно контролювались педагогом, оскільки досить юний контингент. Це проекти «Красо України, Поділля!», «Куточок етносу під відкритим небом», «Садок вишневий коло хати». Використовується технологія ТРВЗ (теорія розв'язування винахідницьких задач). Проект «Скарбниця здоров'я»: закладання маточно-репродуктивних ділянок лікарських рослин в навчальних закладах області. З метою подальшого збору лікарської сировини для фасування чаїв, лікувальних зборів для воїнів АТО. Створення «Юннатівського патріотичного екскурсійного майданчика пам'ятних знаків», що закладається на території Вінницької обласної станції юних натуралістів. До 100-річчя від дня народження видатного українського педагога, вченого В. О. Сухомлинського створили пам'ятний знак «Серце віддаю дітям», присвячений цій знаменній даті. Виконали ескіз (так званий паперовий варіант) та розробили даний проект, користуючись комп'ютерною програмою Ландшафтінг.

Педагоги відтворюють ситуації для формування у вихованців діяльнісного ставлення до всього, що об'єднується поняттям «національні скарби», до національних свят і традицій, особливо до національного коду, який створив націю і захищав її високі ідеали[4].

Це тижні народознавства, робота різноманітних майстер-класів та тематичних майстерень, мистецький фольклор аматорського ансамблю народної музики «Дударик» та «Бохоняни».

Важливим аспектом освітнього процесу позашкільля є інтерактивні підходи у роботі медіашколи «Зліва», де діти вивчають сторінки сучасних блогерів, які пропагують вчення генокода нації. Студенти школи створюють чудові ролики, які може брати на озброєння будь-який педагог, створюючи тематичні патріотичні хвилинки на заняттях.

Учасники проекту (учнівська молодь, педагоги, батьки, волонтерські та громадські організації) у своїй роботі відтворюють ситуації для

формування у вихованців діяльнісного ставлення до всього, що об'єднується поняттям «національні скарби», до національних свят і традицій, особливо до національного коду, який створив націю і захищає її високі ідеали.

Ми змінюємось, прогресуємо, займаючись самоосвітою, та з кожним днем вчимося краще розуміти дітей, враховуємо реалії сьогодення та надзвичайну актуальність виховання гідної людини. Акумулюємо та поєднуємо усі чинники в одне ціле, оскільки лише в комплексі можна виховати багатогранну особистість.

Література

1. Бех І. Д. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / Д. Бех, К. І. Чорна // Методист – 2014. – № 11 (35).
2. З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді) : посіб./ І. Д. Бех, В. І. Кириченко, Ж. В. Петрочко – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015.
3. Терно О., Мигун П., Придан В. Формування національно-патріотичних якостей учнівської молоді в освітньому процесі позашкільного закладу / О. М. Терно, П. П. Мигун, В. Ю. Придан // Педагогічий пошук : збірник наукових праць студентів і молодих вчених. Вип 9. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – С. 115-118.
4. Пінаєва О.Ю., Особливості формування готовності випускників до практичної трудової діяльності в сучасних умовах / Ольга Юріївна Пінаєва // Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей: досвід, проблеми, перспективи (Матеріали регіонального науково-практичного семінару 18 квітня 2013р.). / За заг. ред. д.п.н. Р.М. Горбатюка. – Тернопіль : ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2013. – С. 76-79.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ АВТОРСЬКИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ

Михальчук Л.

студентка ФФЖ

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Системи освіти в розвинених індустріальних країнах наділені спільними рисами, що впливають із соціально-економічної природи індустріального суспільства з орієнтованою на ринок економікою. Одночасно шкільна система в кожній конкретній країні має специфічні особливості, що визначаються історією країни та її національними традиціями. За кордоном, починаючи з кінця ХІХ ст., поширення набули авторські (альтернативні) школи. Спільним для них є прагнення максимально сприяти розвитку особистості дитини, її задатків і здібностей, об'єднати зусилля вчителів, батьків і суспільства в справі виховання підростаючого покоління. В основному, більшість з них є школами, організованими на концепціях вільного виховання.

До провідних чинників, що зумовили виникнення закладів альтернативного та експериментального навчання, науковці відносять:

- існування певних категорій дітей і підлітків, для яких необхідне

створення особливих умов для навчання та індивідуального розвитку (дітей, що навчаються з великими труднощами у зв'язку з жорсткою регламентацією шкільного життя, напруженістю шкільного режиму, конкуренцією серед учнів, стресами; обдарованих дітей, які потребують особливої атмосфери для розвитку і спеціальної програми для навчання);

- зниження рівня загальноосвітньої підготовки в офіційних школах;
- необхідність експериментальної розробки, обґрунтування, перевірки педагогічних інновацій, альтернативних традиційній шкільній практиці. Навчальні заклади, що створюються з такою метою, також називають експериментальними.

Авторські школи – це навчально-виховні заклади, призначені для перевірки, вироблення або обґрунтування нових для свого часу педагогічних ідей, а також практичного досвіду вчителів і педагогів [3].

Експериментальні школи дають якіснішу підготовку, ніж звичайні навчальні заклади; вони є рушієм розвитку шкільного навчання й виховання і слугують для втілення нових ідей, після випробування яких школа або приймає, або відкидає нетрадиційні рішення.

Першою авторською (альтернативною) школою вважають навчальний заклад у місті Мантуя, створений у 1428 р. італійським педагогом-гуманістом Вікторіно да Фельтре, що мала назву «Будинок радості». У ній поєднувалося лицарське виховання з літературною освітою. Ще одна альтернативна школа, керівником якої був Я. Коменський, функціонувала в угорському місті Шарош-Патака у 1650-1654 рр. На той час вона набула всесвітньої слави. Не дивно, що у цьому закладі великий чеський педагог перевіряв положення свого вчення про школу, зокрема основи класно-урочної системи.

Дещо пізніше з'явилися так звані філантропіни, в яких реалізовував свої педагогічні ідеї Ж. Ж. Руссо. Дослідно-експериментальні заклади Й. Песталоцці стали основою для розробки його концепції трудової школи, теорії елементарної освіти. З метою поєднання освіти з виробничою працею були створені школи Р. Оуеном. Ідеї вільного виховання знайшли своє відображення в Яснополянській школі Л. Толстого.

Предметом особливої уваги держави є організація і діяльність авторських шкіл в Японії. Варто зауважити, що нововведення в освіті у цій країні передбачало попередню апробацію в школах-пілотах. Міністерство освіти Японії заохочує здійснювати на базі шкіл різні дослідницькі проекти. Тільки в 1988-89 навчальному році статус експериментальних «шкіл співробітництва» отримали понад 40 молодших середніх навчальних закладів. З метою проведення освітянського експерименту використовуються і базові загальноосвітні школи при державних університетах.

З виникненням і розвитком педагогіки реформаторських течій у європейських країнах і США (кінець XIX – початок XX ст.) альтернативні навчальні заклади стають постійною реальністю освітнього життя.

На початку 90-х років у Росії та в Україні організація авторських шкіл

стала одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти. До інституцій, що переймаються розробкою теоретичних положень і розв'язанням практичних проблем авторських навчально-виховних установ, відносять Асоціацію інноваційних шкіл і центрів, Академію освіти (Росія), Академію педагогічних наук (Україна), наукові установи шкільного відомства. Постійно проводяться конкурси інноваційних навчально-виховних установ. У Росії при Академії освіти було організовано понад 10 дослідних шкіл.

Організація експериментальних навчально-виховних установ у багатьох країнах світу є важливим аспектом здійснення державної політики. Саме держава розробляє механізми організації та управління експериментальною роботою. Зокрема, у США діє федеральне бюро експериментальних шкіл, яке тільки за період з 1971 по 1972 рр. розглянуло близько 500 проєктів. Державна підтримка при організації експериментальних шкіл здійснювалася за умови досягнення відповідної масовості (від 2 до 5 тис. учнів), оригінальності ідей, перепідготовки викладачів, участі в навчальному процесі громадськості й батьків учнів.

Як зазначає О. Сухомлинська, цей феномен – авторська школа як педагогічне явище – отримав своє розповсюдження в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., коли змінилася соціально-культурна й економічна ситуація, держава послабила свій тиск на школу, а педагоги отримали можливість творчо розвивати й реалізувати свої ідеї. Незадоволені сучасним станом школи, націлені у майбутнє, педагоги-експериментатори досить скептично налаштовані до минулих надбань, якими б яскравими й новаторськими вони не були.

Історія української школи може надати цікаві і плідні приклади побудови авторських систем. Зокрема, вагомий внесок у розвиток інноваційності системи загальної середньої освіти зробили М. Ачкасов, В. Біблер, В. Дурдуківський, Н. Гонтаровська, М. Гузик, О. Захаренко, Д. Лебедев, С. Мар'ясин, В. Сухомлинський, Я. Овсієнко, М. Палтишев, А. Сологуб, Л. Терещенко, І. Ткаченко, М. Чумарна, В. Шаталов, М. Щетинін [2]. Як зазначає М. Гузик, термін «авторська школа» означає, що ті структурно-змістові компоненти школи, які є системотворчими і критеріальними при визначенні типу і виду навчально-виховного закладу освіти, вважаються особистим винаходом однієї людини (автора). Авторська школа – цілковито інноваційний навчальний заклад, мета, завдання, зміст і технологія освіти якого відрізняється від уже відомих зразків принципово новими підходами, рішеннями та високою ефективністю [1].

Багато різноманітних заходів відбувається для вдосконалення освітнього процесу в Україні: вивчається досвід європейських країн, застосовуються нові методики, проте проблема вирішується дуже повільно. Держава не може здійснити всі необхідні зміни, які є нагальними для освіти, але впевнено тримає монополію у цій сфері в своїх руках. Окрім держави, зацікавлені в якійсній освіті її громадяни. Важливим

на сьогодні стало питання допуску громадян держави до процесів розвитку освітньої системи, як це має бути у громадянському суспільстві.

Одним із методів демократизації української школи є саме розширення можливостей розвитку приватних авторських навчальних закладів. Такі інновації в українському освітньому просторі дадуть можливість небайдужим людям розділити з державою тягар фінансування та опіки освітніми процесами, як це відбувається в інших країнах. Натомість за державою зберігатиметься контроль за дотриманням законодавства школами усіх форм власності.

Порівняємо кількість приватних шкіл у відсотковому співвідношенні з державними школами у деяких країнах: у Німеччині – 14, у Швеції – 15, у Франції – 18, у Нідерландах – 70, у Новій Зеландії – 95, у США – 13, у Росії – 1. В Україні цей показник становить 0,1% і має тенденцію до зменшення.

Над удосконаленням освітньої системи постійно працюють розвинуті держави світу, шукаючи шляхів для найефективнішої підготовки майбутніх громадян до самостійного дорослого життя. Удосконалюючи систему освіти, вони щоразу більше акцентують увагу на доступі до якісної освіти якнайширшого кола своїх громадян, а також на можливості вибирати освітні заклади, враховуючи психологічні, культурні та інтелектуальні пріоритети громадян.

Отже, система освіти України потребує оновлення у сфері управління, а також постійного пошуку шляхів підвищення якості освітнього процесу. Ця тема є актуальною для всіх країн світу, оскільки виховання та освіта дітей сьогодні – це надійний внесок у життя громадянського суспільства у майбутньому. Кожна країна по-своєму вирішує цю проблему, підтримує різноманітні ініціативи та вкладає чималі кошти у її вирішення. І саме надання авторським школам реальних можливостей для розвитку та розширення їх мережі відкриває нові перспективи для освіти в Україні загалом та заохочує небайдужих талановитих людей до пошуку нових підходів до навчання та виховання дітей.

Література

1. Гузик М. Утвердження авторської школи-комплексу / М.П.Гузик // Педагогічна газета. – 1999. – №10. – С. 4-5.
2. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А.А. Сбруєва. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
3. Проц М. Авторська школа в Україні як педагогічний феномен: питання засадничих основ її організації / М. Проц // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т – 2011. – Вип. 572. Педагогіка та психологія. – С.145-152.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗИТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС МОДЕЛЮВАННЯ І ВИРІШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ

Московчук О. С.

аспірантка 3-го року навчання

Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

Сутність особистісно-орієнтованого підходу у професійній освіті полягає в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті власних можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно-прийнятних самовизначень, самоствердженні у майбутній діяльності.

Основні положення особистісно-орієнтованого підходу знаходять своє втілення в особистісно-орієнтованій освіті. Вона розглядається як альтернатива традиційній освіті та визначається як особливий тип освіти, при якій створено оптимальні умови для розвитку в студентів здатності до самоосвіти, самостійності та самореалізації. Розгляду теоретичних положень особистісно-орієнтованої освіти присвячені наукові праці О. Бондаревської, І. Беха, В. Серикова, І. Якиманської та ін. Так, О. Бондаревська, вивчаючи педагогічні умови розвитку особистості студентів у системі неперервної освіти, зазначає, що фактором розвитку особистості, що забезпечує умови для прояву можливостей і здібностей студентів, рефлексивних механізмів поведінки, готовності приймати відповідальні рішення виступає особистісно-орієнтована модель освіти [2, с. 19]. Науковець визначає три основоположні позиції особистісно-орієнтованої моделі освіти: розуміння студента як головної цінності в системі освіти; розуміння сутності і призначення освіти як процесу набуття людиною свого образу; зміна позиції викладача у ставленні до студента і самого себе як помічника у становленні і розвитку студента [2, с. 20]. Дослідники зазначають, що підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно-орієнтованого підходу передбачає їх включення в суб'єктну активність, пов'язану з пошуком, вибором і творчою інтерпретацією аксіологічного, світоглядного та культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами [4, с. 169].

Основними положеннями особистісно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу, як відзначають науковці, є те, що взаємодія в особистісно орієнтованій освіті будується на принципах гуманістичної педагогіки, на основі суб'єкт-суб'єктних відносин і принципів діалогу [3, с. 27]. Принципи діалогу є основою етапу усвідомлення студентами знань про соціальну компетентність як професійно значущу якість. Розглянемо, які характеристики даються діалогу в педагогічних і психологічних наукових джерелах.

В. Сериков, теоретик особистісно-орієнтованої освіти, визначає діалог як момент самоактуалізації, «прорив особистостей» назустріч одна одній

[6, с. 28]. Діалог забезпечує можливість занурення в себе з метою пізнання власної відповідності професійним вимогам; усвідомлення власних переживань, пов'язаних з набуттям досвіду практичної діяльності; «проекування» себе відповідно до завдань особистісного росту [6, с. 28].

Діалог, як підкреслює М. Бахтін [1, с. 73], може розглядатися як особлива орієнтація міжсуб'єктних відносин, основою якої виступає рівність сторін щодо процесу осмислення фактів, відносин, оцінок. При цьому, як зазначає вчений, має місце з'ясування ціннісних та смислових позицій один одного, при якому необхідно встати на позицію іншого, при цьому не зрікаючись власних переконань і принципів. Таким чином, націленість освітнього процесу на діалогічність відносин студентів із зовнішнім світом (іншими студентами, викладачем), з самим собою забезпечує реалізацію гуманістичних принципів взаємодії, поважливе ставлення до іншого і його прийняття, визнання суб'єктності іншого, тобто його права на подання власної інтерпретації різних подій, явищ навколишнього світу, своїх суб'єктивних поглядів.

Ситуації взаємодії, що базуються на принципах діалогу, на думку М. Бахтіна, забезпечують: унікальність суб'єктів взаємодії і їх принципову рівність; відмінність і варіативність поглядів кожного з учасників взаємодії; орієнтацію кожного суб'єкта на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію його поглядів іншими суб'єктами; взаємну співвіднесеність і доповнення позицій учасників діалогу; персональну спрямованість цілей і змісту діалогу; прогнозування відповіді і її передбачення у власному висловлюванні; імпровізаційний характер діалогу, який передбачає вираз вільної активності суб'єкта, що породжує нову інформацію [1, с. 76-77].

Реалізація принципів діалогу, в першу чергу, як зазначає Н. Гринчишин, виражається в особливому типі ставлення. В основі даних відносин знаходиться інтерес не до функціональної значущості співрозмовника, а до його внутрішнього світу, до його інтересів і потреб. Умовами, необхідними для встановлення особливого типу ставлення, заснованого на принципі діалогу, на думку Н. Гринчишин, є: а) усвідомлення в діалозі своєї позиції, своєї унікальності, бажання (сміливості) виявити і пред'явити внутрішні сенси іншим людям; б) формування установки на «зустріч» зі змістом іншої людини, з іншим змістом, що передбачає вміння (по) чути, (по) бачити партнера в діалозі, увійти з ним в інформаційний і емоційний резонанс; в) адекватна діалогова позиція, яка передбачає увагу, інтерес і співчуття; г) наявність спільної мови (знакової системи), зрозумілої тій та іншій стороні [5, с. 163]. Осмислення педагогічного потенціалу діалогічної взаємодії обумовлює необхідність розробки і створення спеціальних педагогічних ситуацій, побудованих на принципах діалогу, спрямованих на формування навичок студентів у самоконтролі поведінки, вмінь відстоювати власні цілі та інтереси, приймати і поважати суб'єктність інших людей, забезпечувати реалізацію у взаємодії балансу

(рівноваги) між кооперацією та конфронтацією, тобто регулятивно-діяльнісного компонента соціальної компетентності. Необхідно підкреслити, що під взаємодією ми розуміємо цілеспрямовано створені педагогічні ситуації, усвідомлення участі в яких веде до змін поведінки, діяльності, відносин і установок учасників цієї взаємодії.

Отже, соціально-педагогічні ситуації, засновані на принципах діалогу, забезпечують орієнтацію кожного студента на необхідність сприйняття і розуміння позицій інших студентів і викладача; забезпечують рівноцінність кожного з учасників взаємодії; набуття вмінь самоконтролю поведінки та діяльності в умовах зіткнення наявних поглядів і позицій.

Література

1. Бахтин М.М. как философ / сост. С.С. Аверинцев, Ю.Н. Давыдов, В.Н. Турбин и др. – М.: Наука, 1992. – 256 с.
2. Бондаревская Е.В. Смысл и стратегия личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-25.
3. Галузяк В.М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова; проф. Н.И. Сметанского. – Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26-36.
4. Галузяк В.М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
5. Гринчишин Н.І. Принципи діалогу як світоглядна парадигма морально-ціннісних орієнтацій та самовдосконалення людини / Н.І. Гринчишин // Аксіологічні аспекти трансформації сучасного українського суспільства: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 162-164.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

ІННОВАЦІЙНЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Обштир Б. М.

**студент магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Бабій В. М.**

Сьогодні в практиці будь-якого керівника освітнього закладу є труднощі, які обумовлені не його особистісними якостями або конкретною ситуацією, а мають системний характер. Ці труднощі універсальні й характерні для сформованої парадигми управління. Для позитивних змін у вирішенні питань управління навчальними закладами необхідний пошук нових підходів. Важливе місце, на нашу думку, належить комплексу питань, пов'язаних з інноваційним управлінням як

професійною діяльністю майбутнього керівника навчального закладу.

Сутність інноваційного управління як професійної діяльності майбутнього керівника навчального закладу не була предметом наукової уваги. Метою статті є виявлення специфіки професійної діяльності майбутнього керівника навчального закладу з інноваційного управління, а саме, визначення змісту та структури інноваційного управління як об'єкту професійної діяльності керівника навчального закладу.

Питання управління навчальними закладами регулюються Законом України «Про освіту». Для управління (у нашому випадку – інноваційного управління) освітою створюються система державних органів управління і органи громадського самоврядування, які і виступають суб'єктами управління: на всеукраїнському рівні – державні органи управління освітою, на регіональному – місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування у поєднанні з громадським самоврядуванням: зборами освітян різних рівнів (від районної, міської, обласної конференцій педагогічних працівників до з'їзду працівників освіти) [1].

Діяльність – це процес взаємодії людини з навколишнім середовищем, завдяки чому вона досягає свідомо поставленої мети, що виникає внаслідок появи потреби. Професійна діяльність – діяльність фахівця, спрямована на виконання професійних завдань та обов'язків.

Проф. О. Знаменський до основних видів професійної діяльності менеджера відносить: управлінську, організаційну, економічну, правову, фінансову, маркетингову, інформаційну, інноваційну, консультативну тощо. Готовність до професійної діяльності керівника (у нашому випадку, до інноваційного управління навчальним закладом) включає: розуміння природи і змісту діяльності; знання функцій і ролей професійної діяльності; знання загальних, професійних і особистих вимог до менеджера, знання основ посадових обов'язків, відповідальності й прав менеджера, знання основ самоменеджменту – техніки особистої роботи менеджера [2; 11].

Застосування інноваційного управління обумовлене необхідністю подолання зовнішніх та внутрішніх протиріч у діяльності керівника навчального закладу. Зовнішніми протиріччями, що стимулюють застосування інноваційного управління в навчальних закладах, є невідповідність системи управлінської діяльності в освіті складним трансформаційним процесам, пов'язаним з реформуванням усіх ланок педагогічної діяльності; протиріччя, яке свідчить, що суспільні потреби в освіті, визначені Національною доктриною розвитку освіти, законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про інноваційну діяльність», Положенні Міністерства освіти і науки України «Про здійснення інноваційної освітньої діяльності», не забезпечуються повністю через відсутність розроблених змісту та технологій інноваційної управлінської діяльності керівника.

Зовнішні чинники застосування інноваційного управління нами

вбачаються в глобалізації міжнародного середовища; у входженні національної системи освіти в європейський освітній простір; у радикальних соціально-політичних й економічних реформах в Україні, що вимагають впровадження нових механізмів в управління навчальними закладами і систему освіти в цілому; в необхідності управлінських впливів, дій, рішень випереджального характеру; у розгляді освіти як послуги, орієнтованої на бізнес; у необхідності працювати на принципах стійкого розвитку і підкорятися принципам і стандартам (міжнародним та національним) системи менеджменту; у ринкових умовах, конкуренції; у формуванні освітньої системи, що знаходиться в стані високих темпів безперервного вдосконалення.

У галузі внутрішнього шкільного управління ми виокремлюємо такі протиріччя: плановість діяльності і неповна визначеність зовнішніх та внутрішніх умов; стабільність системи та її мінливість; монолітність (цілісність) системи та свобода її підрозділів; централізація та децентралізація управління; виконавська дисципліна та творчість у діяльності співробітників; науковий підхід та мистецтво у підготовці управлінських рішень.

На думку Л. Даниленко та А. Крижанівського, інноваційне управління, на відміну від класичного, спрямоване на управлінське «опанування» системою, що перебуває саме в нестабільній стадії свого становлення [3, с.52 – 61].

На прикладі ЗНЗ Н. Погрібна розмежовує поняття «управління інноваційною діяльністю» та «інноваційна управлінська діяльність керівника». Інноваційна управлінська діяльність керівника ЗНЗ визначається Н. Погрібною як сукупність специфічних управлінських принципів, функцій та технологій, в результаті застосування яких забезпечується постійний розвиток закладу освіти та підвищується його конкурентоспроможність [4, с. 96–101].

Узагальнюючим є таке визначення: інноваційне управління в системі освіти – специфічна управлінська діяльність відповідного рівня (всукраїнського, регіонального, місцевого, навчального закладу), яка передбачає застосування, експериментальну перевірку ефективності й можливості застосування нових управлінських принципів, функцій та технологій, управлінських систем або їх компонентів, оригінальних управлінських рішень. Можливості для вдосконалення, управлінських інновацій є на кожному з етапів управлінського циклу: під час вибору місії, завдань, стратегії, структури управління, втілення процесного управління, мотивації та стимулювання ефективної діяльності працівників, реалізації планових цілей та стратегії, контролінгу, прийняття рішень, проектного управління, застосування системи стандартів якості, системи постійного вдосконалення тощо. Мета інноваційного управління вбачається в переведенні освітньої системи, її змісту та об'єкт-суб'єктного потенціалу на більш високий якісний рівень, у забезпеченні розвитку та оновлення, відповідності рівня освіти вимогам сучасності.

Інноваційне управління як система містить: встановлення цілей управління; впровадження нових організаційних форм управління; формування впорядкованої системи функцій управління; формування показників (індикаторів) оцінки результативності управління; розробку методичних підходів до оцінки результативності управління; розробку та реалізацію міністерських та регіональних цільових програм; впровадження моніторингових досліджень за наслідками управління. Модель інноваційного управління залежить від конкретного випадку. За загальними змінами моделей управління на зміну «тейлоризму – фордизму» приходять «тойотизм», що найбільше відповідає процесам глобалізації і вважається найбільш гнучкою організаційною формою управління. Серед елементів «тойотизму» виокремлюють: тотальний контроль якості й зведення дефектів до нуля; зацікавленість працівників результатами діяльності шляхом використання командної роботи; децентралізація ініціатив; велика автономія рішень, прийнятих безпосередньо у підрозділах; винагорода за результати командної роботи. Механізмом реалізації інноваційної моделі управління виступає управлінське рішення стосовно прийняття інноваційної програми навчального закладу, оптимізація інноваційних проектів у межах інноваційної програми та контроль доцільності її реалізації. Необхідна умова, якій повинна відповідати така модель, – це можливість інтеграції у процес стратегічного управління.

З позиції співвідношення категорій управління та нововведення, інноваційне управління та самоуправління є формами реалізації нововведень. Самоврядування забезпечує зворотний зв'язок, діалектичну єдність суб'єкту та об'єкту управління, сприяє розкриттю інноваційного потенціалу, досягненню узгодженості інтересів окремої особистості та суспільства. До цільової групи, на чие життя прямо чи опосередковано впливає інноваційне управління навчальним закладом, ми відносимо: учні, сім'ї у яких вони виховуються, вчителі та їх сім'ї, обслуговуючий персонал та члени їх сімей, жителі мікрорайону школи, благодійники та меценати з підпорядкованими колективами, члени громадських організацій. Самоврядування передбачає пріоритет інтересів індивіда, колективу, що висуває питання про кінцевий результат інноваційного управління в освіті.

Література

1. Закон України «Про освіту» № 1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/
2. Знаменский О. Профессиональная деятельность менеджера : учебное пособие / О. Знаменский. – М. : КНОРУС. – 2010. – 232 с.
3. Крижанівський А. Реалізація поліфункціонального менеджменту у формуванні креативно зорієнтованого колективу гімназії / А. Крижанівський // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 4. – С. 52–61.
4. Погрібна Н. С. Принципи інноваційної управлінської діяльності керівника ЗНЗ / Н.С.Погрібна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 2. – С. 96–101.

ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Панадій О. П.

**студентка магістратури ННППШФВК
Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.**

Швидкий розвиток нашого суспільства поставив перед педагогічною освітою нові проблеми, пов'язані з підготовкою професійних кадрів. Серед них можна зазначити: завдання підвищення професійної компетентності педагога, формування професійно-ціннісного ставлення до особистості, розширення функцій педагогічної діяльності.

Важливе місце займає технологічна і методична підготовка вчителя, що базується на наукових знаннях про управління навчальною діяльністю. Технологічна підготовка вчителя пов'язана з проблемами інтелектуального, активного навчання, з розвитком творчої особистості, вихованням професійної спрямованості мислення студентів і формуванням у них творчого стилю педагогічної діяльності.

Під формуванням творчого стилю педагогічної діяльності студентів розуміється організація такого навчання в університеті, яка активізує спрямованість розумових і практичних дій педагога, що забезпечують йому варіативність способів реалізації педагогічної діяльності і вирішення актуальних проблем, що стоять перед сучасною школою.

Засобом формування творчого стилю педагогічної діяльності студентів виступає процес вирішення різного роду навчальних завдань, що становлять основу практичних дій учителя в ході професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що в практиці роботи вищої школи можна визначити декілька підходів до формування творчого стилю діяльності у студентів, найбільш значущими з яких є репродуктивний, проблемний, знаково-контекстний і моделюючий [5; 6; 7]. Проблемність – загальнодидактична характеристика процесу навчання, яка складається на базі спеціальної структури конкретних методів і їх систематизації, підпорядкованої цілям розвитку. Проблемними можуть бути і лекція, і розповідь, і завдання, і питання. Проблемність може бути властива викладу нового навчального матеріалу, контролю за засвоєнням знань і вмінь, системі завдань для самостійної роботи. Проблемно можуть проводитися лабораторні заняття, колоквіуми, семінари, практичні заняття.

Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють процес і підвищують загальну активність тих, хто навчається. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів. Таким чином, питання про проблемне навчання пов'язане з реалізацією цілей освіти, виховання і розвитку. В процесі проблемного

навчання у студентів формується творчий стиль педагогічної діяльності.

Проблемне навчання можна розглядати як технологію розвивальної освіти, спрямованої на активне отримання учнями знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, на залучення студентів до наукового пошуку, творчості, виховання професійно значущих якостей особистості. В процесі проблемного навчання студенти опановують професійні вміння. Основне дидактичне призначення проблемного навчання полягає в педагогічному управлінні активною пошуковою діяльністю тих, хто навчається. Конструктивно проблемне навчання виражається в системі проблемних ситуацій, завдань, які належить вирішити студентам, має спеціальну методику педагогічного управління евристичними процедурами.

Проблемне навчання є педагогічним процесом, заснованим на закономірностях управління навчальною пізнавальною діяльністю і націленим на розвиток пізнавальної самостійності і творчих здібностей студентів. В ході такого процесу у тих, хто навчається, виробляються узагальнені способи пізнання, формуються орієнтовні основи дій. Виховується найважливіша характеристика особистості – пізнавальна активність і самостійність, які є запорукою становлення професійної спрямованості.

У процесі підготовки вчителя у педагогічному університеті цей процес пов'язаний з організацією творчої діяльності студентів шляхом занурення їх у процес пізнання, що інтегрує навчальну і професійну спрямованість. Процес навчання перетворюється на сукупність навчально-проблемних ситуацій, які задаються педагогом і розвиваються у міру того, як суб'єкт залучається до досягнення мети, формується особистісний сенс його діяльності. В процесі проблемного навчання роль самостійності студентів незмірно зростає порівняно з репродуктивними формами навчання, відбуваються позитивні зміни в способах отримання і оцінки психолого-педагогічних знань, в орієнтації навчального процесу, а також у цілеспрямованості і мотиваційності діяльності. Всі ці явища визначають якість результатів, що досягаються. Мета навчальної діяльності набуває специфіки образу бажаного і оптимального результату всієї діяльності. Навчальний процес розглядається студентами з позиції умов, що сприяють вирішенню поставлених завдань, – залучення до соціально-культурних і професійних цінностей. Задачна побудова процесу навчання спирається на психологічні механізми усунення суб'єктивних утруднень і задоволення вимог, поставлених у завданні, шляхом рішення задачі.

У низці досліджень [5] розглядаються умови, необхідні для впровадження проблемного навчання.

Першою умовою впровадження проблемного навчання є система розвивальних структур навчальної інформації, що зумовлюють розвиток пізнавальної діяльності учнів. Інформаційною основою процесу навчання є предметний зміст інформації і моральні категорії. З метою активізації тих, хто навчається, інформаційні структури набувають статусу завдання,

яке студентам належить вирішити самостійно під керівництвом викладача.

Друга умова проблемного навчання може бути реалізована, якщо при переведенні інформації у навчальне завдання передбачена можливість вибору способів її рішення. Інтелектуальні операції не повинні виключати емоційного аспекту пізнання. Проблемне навчання націлене на підвищення інтенсивності потреби в досягненні успіху, розраховано на емоційну регуляцію навчального процесу. Навчання тому і називається проблемним, що, на відміну від репродуктивної побудови освітнього процесу, передбачає рефлексивну модель навчання.

Третя умова проблемного навчання – суб'єктна позиція студента, усвідомлення і прийняття ним цілі пізнання і самооцінка наявних засобів для вирішення і отримання результатів. Психологічна позиція студента як суб'єкта діяльності визначає мотивований план дій [2].

Методичне регулювання має різний ступінь вираження залежно від міри складності проблемних ситуацій-завдань, що мають на меті самостійні дії студентів. Рішення проблемних завдань відбувається за такими фазами: усвідомлення проблеми, гіпотетичне рішення і передбачення його результатів, виконання рішення і перевірка рішення.

Психолого-педагогічними підставами застосування в умовах освітнього процесу в університеті проблемного підходу до формування творчого стилю педагогічної діяльності у студентів є дослідження, що розглядають проблемне навчання як засіб активізації розумової діяльності (М. Матюшкін, Г. Щукіна), формування нових способів творчої діяльності (І. Лернер, М. Скаткін), подолання пізнавальних протирічч (В. Загвязинський, М. Махмутов), управління розумовою діяльністю учнів (Д. Богоявленський, В. Давидов, Т. Кудрявцев, А. Люблінська, Н. Менчинська та ін.). У досвіді використання проблемного навчання як умови формування творчого стилю діяльності у студентів намітилися два підходи, що тісно взаємодіють між собою і доповнюють один одного: проблемний виклад знань у ході лекційно-практичних занять (власне-проблемний шлях) і оволодіння методикою створення проблемних ситуацій [1; 3; 4; 6].

Проблемний виклад знань означає таке подання навчального матеріалу, коли викладач не просто повідомляє студентам теоретичні знання і наукові висновки, а розкриває шлях, який привів до цих висновків: показує протиріччя в процесі пізнання цієї галузі реальної дійсності, міркує і висуває гіпотези разом зі студентами, спростовує можливі заперечення, обґрунтовує істину за допомогою доказів, логічних міркувань, різноманітних прикладів.

Підготовка майбутніх учителів до використання технології проблемного навчання будується на тому, що під час власної пізнавальної діяльності студенти опановують основні прийоми створення проблемних ситуацій. Це стає можливим, коли в ході навчання в університеті студенти досягають різні стимули проблемно-творчого мислення, серед яких найбільш важливими є:

- показ явищ і фактів, для пояснення яких у студентів поки що недостатньо наявних знань;
- постановка завдань з життєво-практичним змістом, формулювання яких не вказує, які саме принципи і закони потрібно застосувати для їх вирішення;
- актуалізація протиріч між життєвими і науковими уявленнями з різних питань науки і практики;
- висунення декількох гіпотез щодо шляхів вирішення завдання, з яких треба обрати оптимальний;
- постановка завдань і питань, що вимагають комплексу різних логічних операцій;
- ознайомлення студентів з фактами, узагальнення яких вимагає наукової логіки, використання теорій, принципів;
- показ боротьби наукових шкіл, розкриття динаміки становлення найважливіших наукових позицій;
- постановка завдань з «неявно заданими умовами», що вимагають «додумування», залучення додаткової інформації;
- показ відомих явищ і фактів з нового, несподіваного боку, що відкриває нові можливості в їх трактуванні;
- відображення сучасних досягнень науки, новітніх трактувань різних законів, теорій, фактів [2; 4; 6].

Таким чином, проблемний підхід у формуванні творчого стилю педагогічної діяльності студентів здійснюється не як внутрішній процес накопичення власного досвіду, а відбувається як оволодіння системою суспільно-історичних знань, наслідком чого є можливість активного впливу на якість, що формується.

Література

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980.–368 с.
2. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
3. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.– С.30-34.
4. Грибок О. П. Проблеми формування у майбутніх педагогів творчого стилю діяльності та професійного інтелекту [Електронний ресурс] / О. П. Грибок // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні та історичні науки.– 2012.– Вип. 103.– С.63-72.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота та ін. – К. : А.С. К., 2003. – 240 с.
6. Поліщук В. Становлення професіоналізму соціального педагога на основі компонентів індивідуального стилю його діяльності [Електронний ресурс] / В. Поліщук // Молодь і ринок. – 2011. – № 4. – С. 38-42.
7. Професійна освіта: словник: навч. посібник / уклад. С.У.Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Причепя Д. С.

студент магістратури ННПППФВК.

Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

Комплексна діяльність зі створення, освоєння, використання і поширення нового в педагогічній практиці називається інноваційним процесом [6]. Особливо інтенсивними стали інноваційні процеси в педагогічній теорії і практиці останніми роками. Період перетворення суспільства породив школу нового типу, яка веде пошук шляхів досягнення вічних та інваріантних цілей освіти: підготувати молоде покоління до життя, до адаптації в соціумі і його перетворення; розвинути потреби і здібності людини, стимулювати процеси її самореалізації.

Для нас важливо, що, на думку більшості вчених, інноваційні процеси в освіті характеризують якісно новий етап у взаємодії і розвитку науково-педагогічної і педагогічної творчості і процесів застосування їх результатів. Сучасний етап розвитку інноваційних процесів у педагогіці характеризується тенденцією до ліквідації розриву між процесами їх сприйняття, адекватної оцінки, освоєння і застосування їх на практиці.

Інноваційні процеси в освіті і науці вимагають принципово нових форм і механізмів взаємодії теорії і практики (інноваційних банків, центрів впровадження інновацій, науково-практичних центрів та ін.). Більшість учителів не знайома з найбільш типовими моделями виховання, з концепціями і освітніми проектами, які стали основою масових педагогічних рухів у різних країнах. У педагогічних університетах курс з інноваційної педагогіки є виключенням, ще більш ускладнено включення студентів у практичну діяльність шкіл нового типу, надання їм свободи вибору змісту і форм навчання, опертя на індивідуальні запити і потреби майбутніх учителів.

Інноваційний процес – це не просто впровадження чого-небудь нового, а такі зміни в цілях, умовах, змісті, засобах, методах, формах діяльності, які: по-перше, мають новизну; по-друге, мають потенціал підвищення ефективності цих процесів у цілому або якихось їх частин; по-третє, здатні дати довготривалий корисний ефект, що відшкодовує витрати зусиль і засобів на впровадження нововведення; по-четверте, узгоджені з іншими здійснюваними нововведеннями.

Від моменту народження ідеї нововведення до її реалізації повинні пройти певні етапи. Розрізняють внутрішньо- і зовнішньоорганізаційні інноваційні процеси. Кожна частина єдиного інноваційного процесу має свою структуру.

У працях з педагогічної інноватики пропонуються різні моделі структури інноваційного процесу. Так, А. Найн визначає такі стадії «життєвого циклу нововведення»: зародження нового, освоєння його на певному об'єкті, дифузія (поширення на інші об'єкти), рутинізація

(перетворення нововведення на традицію) [4].

В. Загвязинський пропонує більш деталізовану структуру життєвого циклу педагогічних нововведень, що містить: старт; виникнення; швидкий ріст (у боротьбі з опонентами і скептиками); зрілість; насичення, пов'язане з більш-менш широким просуванням у практику; криза і фініш, пов'язані, як правило, зі зняттям нововведення як такого в ефективній системі. В процесі проходження життєвого циклу розкриваються протипоказання самого нововведення або його взаємодії з середовищем, вирішення яких або гармонізує стосунки, або призводить до заперечення самого нововведення [2].

Т. Шамова визначає життєві цикли в інноваціях і нововведеннях. На її погляд, життєвий цикл інновації складається з таких стадій: розробка нововведення, створення моделі, проекту; створення нововведення; широке використання його; застарівання нововведення – вичерпання можливостей, поява альтернативного нововведення [9]. У педагогічній літературі представлені і деякі уточнення щодо стадій інноваційних процесів: зародження нововведення (усвідомлення потреби до можливості змін); пошук нововведень; освоєння (впровадження на об'єкті, дослідна й експериментальна робота, здійснення похідних змін); дифузія (тиражування, багатократне повторення на інших об'єктах); рутинізація (нововведення реалізується в стабільно функціонуючому режимі). Сукупність етапів від зародження потреби в змінах до інституалізації нововведення утворює одиничний інноваційний цикл.

У дослідженні, проведеному Н. Кононенко, як гіпотетична була запропонована модель, що містить такий склад етапів внутрішньоорганізаційного інноваційного процесу:

1. Осмислення детермінізму проблемної ситуації (виявлення зовнішніх і внутрішніх чинників, що обумовлюють необхідність змін).

2. Цілеутворення і цілепокладання (формування образу бажаного результату змін, інформування про це виконавців і постановка завдань перед ними).

3. Експертиза учасників педагогічної діяльності, що підлягає перетворенню (визначення того, що треба змінити в змісті, технологіях, організації освітнього процесу, в структурі і методах управління).

4. Пошук і адаптація продуктів нововведень (пошук нововведень, які можуть бути використані для здійснення бажаних змін, і їх обробка відповідно до умов цієї освітньої установи).

5. Осмислення різновидів впровадження (імперативне або ініціативне, глобальне або локальне тощо).

6. Розробка алгоритму впровадження (визначення послідовності дій з впровадження нововведень).

7. Прогнозування бар'єрів нововведення (виявлення того, що може заважати нововведенню).

8. Розробка тезауруса інноваційної лексики (визначення форми впровадження, розподіл обов'язків між виконавцями).

9. Зворотний зв'язок, коригування інноваційних процесів (контроль ходу і результатів впровадження, ухвалення рішень у разі їх відхилення від бажаного стану [3].

Ми описали структуру і зміст одиничного інноваційного процесу. Але і в школі і у ЗВО їх може одночасно відбуватися багато. Різні нововведення деяким чином пов'язані між собою, і потрібна та або інша координація цих зв'язків. Інакше кажучи, в загальному випадку інноваційні процеси утворюють деяку систему. Ця система може мати ієрархічну структуру: якісь нововведення мають загальношкільний характер або загальноуніверситетський, якісь нововведення здійснюються тільки на тому або іншому рівні: початкового навчання, середньої або старшої ланки в школі, аналогічно у ЗВО, – на тому або іншому факультеті; на тій або іншій кафедрі.

Таким чином, інноваційні процеси мають складну структуру, що складається з одиничних інноваційних процесів і зв'язків між ними. Структура інноваційних процесів завжди існує в одиничному екземплярі і динамічно змінюється: одні нововведення завершуються, починаються інші, і структура трансформується. Отже, ми розглянули в узагальненому вигляді різні підходи, тенденції до розуміння інновацій на рівні педагогічної інноватики як теорії педагогічних інноваційних процесів, на рівні об'єктів педагогічних нововведень.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що різноманіття видів інноваційної педагогічної діяльності не піддається чіткому розмежуванню. Як зазначає К. Ангеловські, «чітко класифікувати педагогічні інновації не можна, оскільки будь-яка класифікація страждає схематизмом, недостатньою повнотою і послідовністю» [1].

Проте, М. Поташник, О. Хомерікі класифікують інноваційну педагогічну діяльність за низкою параметрів:

1. На основі співвіднесення з тією або іншою частиною навчально-виховного процесу: у змісті освіти; у методиках, технологіях, формах, методах, прийомах, засобах, способах навчально-виховного процесу; організації навчання і виховання; у системі управління школою.

2. На основі масштабності (обсягу) перетворень: часткові (локальні, одиничні), не пов'язані між собою; модульні (комплекс часткових), пов'язані між собою; системні – такі, що охоплюють усю школу.

3. На основі інноваційного потенціалу діяльності: модифікаційна, пов'язана з раціоналізацією, удосконаленням існуючого в масовій практиці; комбінаторна, заснована на поєднанні елементів з різних педагогічних технологій; радикальна, спрямована на створення принципово нового, такого, що не застосовувалося раніше.

4. На підставі ставлення до попередника: що заповідає, заснована на введенні нового засобу замість застарілого; що відміняє, заснована на повному припиненні діяльності; що відкриває, спрямована на освоєння нового; діяльність на основі ретровведення, тобто використання забутого старого [6; 8].

В. Сластьонін і Л. Подимова визначають інноваційну педагогічну діяльність як діяльність, пов'язану з відмовою від штампів, стереотипів у навчанні, вихованні і розвитку особистості учня, яка виходить за межі діючих нормативів, створює нові нормативи особистісно-творчої, індивідуальної спрямованості діяльності вчителя, нові педагогічні технології, що реалізують цю діяльність [7]. Структура інноваційної діяльності вчителя в дослідженні В. Сластьоніна і Л. Подимової складається з таких компонентів:

1. Структурні компоненти: мотиваційний; креативний; технологічний; рефлексія.

2. Функціональні компоненти: особистісно-мотивована переробка освітніх програм; ухвалення рішення про використання нового; формування цілей і загальних концептуальних підходів; планування етапів експериментальної роботи; прогнозування труднощів; впровадження нововведень у педагогічний процес; корекція і оцінка інноваційної діяльності [7].

На основі аналізу різних підходів до визначення феномену інноваційної діяльності визначимо зміст сучасної інноваційної педагогічної діяльності:

1. Початковим моментом інноваційної педагогічної діяльності є проблема, яка складається в результаті усвідомлення суб'єктом (учителем, педагогічним колективом) деякого протиріччя або системи протиріч між необхідним і реальним станом учнів у навчально-виховному процесі. Суб'єкт повинен сформулювати проблему, виробити ідеї і стратегії її реалізації, які сприяли б подоланню протиріч, що викликали проблему.

2. Успішність, результативність інноваційної діяльності, передусім, залежить від учителя, його інноваційної поведінки. Інноваційна поведінка протистоїть соціальному інфантилізму, переважаючому у більшості вчителів масової школи, які чекають методично розроблених зразків нового способу організації навчання. Соціальний інфантилізм розглядається нами як спроба уникнути вибору, покласти відповідальність за ухвалення рішення на інших людей. Цей комплекс стосунків породжує і закріплює байдужість, пасивність, тобто такі риси, які закріплюються у внутрішній структурі людини, роблять її орієнтованою на зовнішні стимули, регламентацію, примус [5].

Виходячи з вищевикладеного, ми виокремили в структурі інноваційно-педагогічної діяльності такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний.

Література

1. Ангеловські К. Вчителі й інновації / К. Ангеловські. – К: Просвіта, 2001. – 159 с.
2. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Сб. науч. тр.: Инновационные процессы в образовании. -Тюмень, 2009. – С. 5 – 15.
3. Кононенко Н.В. Управління інноваційними процесами в умовах педагогічного коледжу: Науково-практичний посібник для керівників освітніх установ і

- територіальних освітніх систем / Н.В. Кононенко. – Рівне, Форсаж, 2012.- 250 с.
4. Найн А.Я. Інновації в освіті / А.Я. Найн // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 5. – С. 10 – 19.
5. Орловський О.О. Професійне мислення вчителя як цінність / О.О. Орловський // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 6. – С. 63 – 69.
6. Поташник М.М. В поисках оптимального варианта / М.М. Поташник. – М.: Знание, 1998. – 192 с.
7. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 2007. – 308 с.
8. Хомерікі О. Г. Розвиток школи як інноваційний процес / О.Г. Хомерікі. – К.: Нова школа, 2004. – 161 с.
9. Шамова Т. И. Педагогические технологии: что такое и как их использовать в школе / Т.И. Шамова. – М., Просвещение, 2004. – 86 с.

ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Пруц О.

**студентка магістратури НПППФВК
Науковий керівник – доц. Хамська Н.Б.**

Реформа освіти створила нові умови, в яких функціонують загальноосвітні навчальні заклади. Результативність освітнього процесу значною мірою залежить від ефективності системи управління загальноосвітніми навчальними закладами. Новий соціально-політичний устрій країни, нові умови господарювання, євроінтеграційні процеси передбачають зміни у роботі системи управління освітою. Управління школою перестає бути виключно справою держави. Актуальною стає потреба змінювати застарілі форми управління навчальним закладом. Сучасний керівник школи повинен навчитися сучасним механізмам управління і завдяки цьому підвищити ефективність роботи закладу.

Аналіз наукової літератури щодо модернізації системи управління загальноосвітніми навчальними закладами свідчить про те, що теоретичні та практичні навички керуванням навчальним закладом відстають від аналогічних процесів у розвинених країнах світу. Очевидно, що процес реформування складний та довготривалий. В Україні до цього часу немає цілісної, теоретично обґрунтованої концепції управління освітою, що створює певний управлінський хаос як у теоретичних дослідженнях, так і в їх практичній реалізації в умовах глобалізації і мінливої ситуації в суспільстві. Більшість підходів щодо вдосконалення управління освітою, які висвітлені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, є декларативними і не мають комплексного характеру і ґрунтового науково-теоретичного підкріплення [2, с.19].

Серед напрямів у розвитку теорії управління освітою, які почали розвиватися як пріоритетні після 1991р., слід назвати управління якістю освіти, освітній моніторинг, інновації в освіті, освітні вимірювання, ІТ-

технології в управлінні освітою, формування професійної компетентності керівників освіти тощо [1, с.46].

Однією з проблем, з якою зустрічається керівник навчального закладу, є неготовність педагогічного колективу до змін. З метою виявлення рівня готовності вчителів до використання у своїй діяльності сучасних інноваційних форм роботи у комунальному закладі «Загальноосвітня школа II-III ст. №31 Вінницької міської ради» було проведено дослідження з використанням Google Форми – «Визначення рівня управлінських якостей керівника».

Результати анкетування показали, що середній вік педагогів 40 років. Лише 45% респондентів відповіли, що готові до змін в освіті та готові впроваджувати активні та інноваційні форми роботи.

Найбільшою перешкодою в освоєнні і розробці нововведень, на їх думку, є:

- Відсутність часу (58%).
- Відсутність обгрунтованої стратегії розвитку закладу (25%)
- Відсутність допомоги (33%).
- Відсутність лідерів, новаторів у школі (42%).
- Розбіжності, конфлікти в колективі (42%).
- Відсутність необхідних теоретичних знань (75%)
- Слабка поінформованість про нововведення в галузі освіти (25%)
- Відсутність або недостатній розвиток дослідницьких умінь (42%)
- Відсутність інтересу і потреб в інноваційній діяльності (50%)
- Відсутність стимулювання (43%)

У зв'язку з тим, що більшість членів освітнього процесу не готові до змін, постає проблема пошуку нових форм управління навчальним закладом. Головним у змісті управлінської діяльності стає вироблення цілісної системи діяльності школи, яка б відповідала вимогам часу і створювала передумови для цілеспрямованого розвитку учнів. Особливість управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи на сучасному етапі визначається сукупністю традиційних та появою нових керівних функцій. До традиційних функцій його управлінської діяльності належать прийняття рішення, організація їх втілення, коригування роботи, облік і контроль, які тепер залишаються основними. Завдяки новим функціям оновлюється зміст навчання і виховання (впровадження державних стандартів освіти, концепції виховання, профілізації та індивідуалізації освітнього процесу, авторських навчальних програм, підручників, посібників, виховних систем), відбувається впровадження нових освітніх технологій (розвивальне, модульне, диференційоване навчання, використання методів проектування і моделювання, життєтворчості особистості); удосконалюються форми й методи навчання і виховання (діалогові форми спілкування, лекційні, семінарські заняття, навчальні модулі тощо); трансформуються методи контролю знань і вмінь учнів (запроваджуються індикатори розвитку учнів, рейтингові системи оцінювання);

модернізуються зміст, форми й методи управління закладами і установами освіти (підвищується значущість менеджерської функції управління інноваційним процесом, створюються багатоваріантні моделі управління); з'являються авторські моделі закладів освіти (ліцеї, гімназії, коледжі тощо) [3, с.3].

Респонденти вказали, що керівник навчального закладу має володіти наступними якостями: працьовитість, громадська активність, професійні знання, турбота про людей, вимогливість, чуйність, здатність розбиратися в людях, вміння налагоджувати зв'язки з громадськістю, ініціативність.

Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності формує керівника школи нового типу – відкритого, демократичного, компетентного, гуманістичного, творчо спрямованого. Водночас оновлення управлінської діяльності є передумовою розвитку творчих здібностей керівника школи, здатного виробити власний стиль управління, періодично оновлюючи зміст, форми і методи своєї діяльності [3, с.3].

Провідні тенденції освіти у світі пов'язані з ідеєю створення умов для розвитку особистості. Потреба в самореалізації – одна з провідних потреб особистості, що є внутрішнім стимулом людської діяльності. Першорядне значення має соціально-прогресивний тип самореалізації особистості, що виражається в прагненні самореалізації себе як частини соціуму. Створення освітнього середовища для розвитку особистості, здатної до такого типу самореалізації, – основне завдання нашої школи.

Кожен освітній заклад має власний матеріально-технічний та педагогічний потенціал для створення інноваційного освітнього середовища. Основна увага в сучасних освітніх закладах приділяється розвитку інформаційного освітнього середовища за допомогою впровадження інформаційних технологій в освіту на всіх її рівнях.

Суттєвими складовими інноваційного освітнього середовища закладу є: науково-теоретичний складник; система управління навчальним закладом, що забезпечує цілеспрямоване управління функціонуванням і розвитком навчального закладу; педагогічна складова, методами і засобами якої здійснюється навчально-виховний процес (який за визначенням є цілеспрямованим процесом); учнівська складова, яку утворює контингент навчального закладу.

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

Література

1. Вологін Ю. Використання інформаційних технологій в менеджменті освіти на сучасних економічних відносинах / Ю. Вологін // Молодь і ринок – 2011. – № 11. – С. 153-158.

2. Воробйова Є. В. Організація якісної підготовки менеджерів в умовах другої вищої освіти / Є. В. Воробйова, С. М. Резнік // Наука і освіта.– 2011. – № 8(Педагогіка). – С. 24-27.
3. Горобець Д. В. Менеджмент освітніх інновацій як основа управління розвитком педагогічного коледжу / Д. В. Горобець // Наука і освіта. – 2010.– №7.– С. 64-67.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Рахівська В.

**студентка магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Волошина О.В.**

Сьогодні в освіті впроваджуються найрізноманітніші педагогічні інновації. Актуальними стають глобальні за своїми масштабами інноваційні процеси, що відбуваються в системі освіти, потребують переходу в навчання від традиційного, пасивного накопичення знань до мотивованого засвоєння учнями технологій здобуття наукової інформації та вмінь. Викликає великий інтерес проблема цілеспрямованої підготовки студентів до адекватного сприйняття нововведень і реалізації інновацій у навчанні та вихованні.

Для забезпечення ефективності та результативності процесу формування інноваційної компетентності майбутніх учителів ми виокремили такі педагогічні умови:

- наявність у студентів позитивної установки на оволодіння інноваціями в навчальному процесі;
- підготовленість студентів до засвоєння практичних навичок і умінь для роботи з інноваціями;
- проведення занять з використанням інноваційних технологій.

Наявність позитивної мотивації студентів до роботи з педагогічними інноваціями.

Відомо, що на продуктивність будь-якої діяльності, в тому числі інноваційної, істотно впливає мотивація. На думку А. Маслоу [2], терміном «мотивація» позначають спонукання до задоволення потреби. В результаті задоволення потреби студентів у педагогічній творчості розвиваються вміння нести відповідальність за результати власної інноваційної педагогічної діяльності, з'являється більш конструктивне сприйняття себе та інших.

Установка, мотивація досягнення успіху, старання є основою генеральної диспозиції індивіда в навчально-пізнавальній діяльності.

Вона визначає також рівень готовності викладача до інноваційної діяльності та застосування інноваційних технологій у педагогічній діяльності.

Установка на інноваційну педагогічну діяльність передбачає наявність

у викладача передбачення продуктивності результатів застосування інноваційних технологій, усвідомлення можливостей досягнення цілей навчання з підвищення якості знань і вмінь, розвитку творчих, дослідницьких здібностей студентів. Для студентів стимулом інноваційної діяльності є установка на оволодіння майбутньою професією.

Мотивація досягнення успіху в навчально-пізнавальній діяльності пов'язана з перспективними цілями студента, вона сприяє підвищенню їх пізнавальної активності. Знайомство з інноваційними технологіями набуття знань і вмінь може підвищити мотивацію досягнення успіху в навчанні, якщо студенти усвідомлюють, що інноваційні технології застосовуються не тільки в навчальній, а й в будь-якій людській діяльності. З позиції мотивації, інноваційний підхід має спрямовувати на забезпечення процесу навчання ситуаціями, що спонукають суб'єкта навчання до самоосвіти та самовдосконалення. Тільки таким чином ті, хто навчаються, стають суб'єктами навчальної діяльності, спілкування, співробітництва з викладачем і один з одним.

При формуванні інноваційної компетентності майбутніх учителів корисно згадати принцип Ф. Херцберга: не людину підлаштовувати під роботу, а роботу – під людину. У процесі формування інноваційної компетентності важливим є наявність морального і матеріального стимулювання студентів, самостійності, творчої ініціативи.

Отже, стимулюючі мотиваційні умови дозволяють будувати навчальну діяльність студентів, перш за все, як процес спонукання їх до інноваційної педагогічної діяльності, а також сприяють трансформації завдань професійного навчання в «особистісний сенс» діяльності студентів.

Підготовленість студентів до засвоєння практичних навичок і вмінь для роботи з інноваціями. Для реалізації цієї умови необхідне «занурення» студентів в інноваційну педагогічну діяльність. Це можливо або в обстановці реального професійного середовища (на педагогічній практиці), або в обставинах, які близько моделюють професійну реальність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що найбільш активно формування інноваційної компетентності студентів відбувається в контексті моделі навчання за допомогою дії (моделювання за допомогою всієї системи форм, методів і засобів змісту інноваційної педагогічної діяльності в школі) [3]. Дана модель передбачає, що студенти: працюють над реальними інноваційними педагогічними завданнями; навчаються в процесі аналізу реальних інноваційних педагогічних проблем, беручи участь в їх вирішенні та обговоренні; працюють з різними базами даних для вибору і прийняття різних рішень у контексті реальних ситуацій; вчать мислити критично і приймати відповідальність за вибір рішення.

Поглиблена теоретико-методологічна підготовка до інноваційної діяльності передбачає оволодіння студентами системою знань з проблеми

формування інноваційної компетентності, яка включає в себе: сутність інноваційної педагогічної діяльності, стан досліджуваної проблеми і її еволюційний розвиток у вітчизняній і зарубіжній педагогіці; технології формування інноваційної педагогічної діяльності, переваги інноваційного навчання в школі нового типу, особливості інноваційного стилю і специфіку діяльності педагога-інноватора.

Методична підготовка до інноваційної педагогічної діяльності передбачає наявність знань з методики того предмета, що обраний для викладання майбутнім учителем.

При інноваційному підході до навчання семінарські заняття є формою професійної підготовки, яка забезпечує набуття студентами вмінь виступати з доповідями, ставити питання щодо змісту обговорюваної проблеми, проводити критичний аналіз інформації, що повідомляється, дискутувати, відстоювати свої погляди аргументовано, не переходячи в критичних виступах на оцінку особистісних якостей опонентів. На семінарських заняттях є можливість знайомити студентів з ефективною технологією прийняття колективного рішення проблеми на основі використання методики «мозкового штурму» (синектика).

Ми вважаємо, що важливою педагогічною умовою формування інноваційної компетентності є проведення занять з використанням інноваційних технологій. Одним з аспектів навчання у ЗВО є організація проведення лекційних та семінарських занять за допомогою інноваційних технологій. Аналіз педагогічних досліджень останніх років [3] дозволяє вважати освітнє середовище одним з важливих факторів розвитку особистості. Так, за твердженням О. Тубельського, головним чинником, що забезпечує самореалізацію студентів у навчальному закладі, є освітньо-виховне середовище.

До факторів, які сприяють кращому засвоєнню інновацій, ми відносимо сприятливий психологічний клімат, що забезпечує впровадження педагогічних нововведень, реалізацію інноваційної політики керівників навчального закладу, інноваційну компетентність викладачів. Оптимальне інноваційне середовище, в якому максимально реалізовані названі фактори, безумовно, буде сприяти самоорганізації інноваційної педагогічної діяльності, впливати на успіх її реалізації, а також накопиченню інноваційного потенціалу особистості майбутнього вчителя.

Інноваційний підхід до побудови занять повинен включати в себе [1]:

- внутрішньопредметні інновації – інновації, реалізовані всередині предмета, що обумовлено специфікою його викладання (наприклад, перехід на нові навчально-методичні комплекси, освоєння авторських методичних технологій);

- загальнометодичні інновації – впровадження в педагогічну практику нетрадиційних педагогічних технологій, універсальних за своєю природою, їх використання можливе в будь-якій предметній галузі (наприклад, розробка творчих завдань для студентів, проектна діяльність);

- адміністративні інновації – рішення, що приймаються керівниками різних рівнів, які, в кінцевому рахунку, сприяють ефективному функціонуванню всіх суб'єктів освітньої діяльності.

Використання інноваційних методів викладання ні в якому разі не повинно негативно позначатися на ролі викладача у процесі навчання. Необхідно, щоб педагогічні інновації відповідали загальним цілям освіти і особливостям змісту навчальних занять, тим самим істотно підвищуючи їх результати.

Отже, найважливішими умовами формування інноваційної компетентності в процесі навчання є: знання викладачами вищої школи психолого-педагогічних основ реалізації інноваційного навчання; широке використання комп'ютерних технологій; проведення занять з використанням інноваційних технологій; стимулювання позитивної мотивації студентів до роботи з педагогічними інноваціями.

Література

1. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами / Л. М. Ващенко // Директор школи. – 2007. – № 23-24 (455-456). – С. 3-61.
2. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 479с.
3. Немудрая Е. Ю. Формирование инновационных умений у будущего учителя: дис.кан. пед. наук / Е. Ю. Немудрая. – Челябинск, 1999. – 199 с.
4. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ РЕФЛЕКСИВНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Рушківський Р. В.

студент магістратури ННІППШФВК

Науковий керівник – проф. Галузяк В.М.

У психолого-педагогічних дослідженнях рефлексивно-розвивальне середовище розглядається як система умов розвитку особистості, яка відкриває для особистості фахівця можливість самодослідження і самокорекції професійних ресурсів, основною функцією якої є сприяння виникненню потреби в рефлексії – базового механізму саморозвитку. Істотною його характеристикою є діалогічність, яка забезпечує партнерство психологічних позицій взаємодіючих суб'єктів. Співпраця і співтворчість в інноваційному процесі передбачають відмову від менторських повчань, диктату, а сприяють утвердженню стосунків іншого типу: спільного пошуку та аналізу і самоаналізу результатів. Спільність у такому випадку не означає відмову від самостійності. Йдеться про інше – відмову від позиції, що твоя думка, твій підхід є єдино правильними. Перевагами розвивального середовища є:

- інтуїція розвивальної співтворчості, що забезпечує конструктивні засоби само- та взаєморозвитку, коли при вирішенні будь-якого завдання

усі учасники незалежно від вихідного рівня професійної компетентності є суб'єктами взаємного створення у принципово надмірній, інноваційній та відкритій взаємодії не тільки один з одним, але і з різними соціокультурними контекстами;

- суб'єктна паритетність, яка досягається завдяки визнання унікальності та творчої самоцінності кожного з учасників навчальної взаємодії;
- полілогічність самовизначення, що забезпечує усвідомлену самоактуалізацію та дієву самореалізацію кожної особистості, з урахуванням не тільки зони її власного найближчого розвитку, а й інших учасників навчальної взаємодії;
- перенесення отриманого рефлексивного досвіду у професійну сферу;
- нівелювання статусних бар'єрів, що дозволяє вийти за межі формального лекційного подання матеріалу та надає можливість генеруванню нових, інноваційних ідей без будь-яких переживань за помилку;
- спільність інтересів, що забезпечує поглиблене усвідомлення ідей один одного, розвиток здатності акумулювати не тільки свій власний досвід, але і досягнення групи в цілому;
- систематична активізація та розвиток різних типів та видів рефлексії.

Розкриємо зміст навчального середовища в контексті формування структурних компонентів рефлексії:

- мотиваційно-ціннісний – формування у майбутніх учителів мотивації до рефлексії як необхідної умови ефективності майбутньої професійної діяльності, включення студентів у різні види навчально-професійної діяльності, усвідомлення ними професійних можливостей і здібностей, моральних якостей і психологічних властивостей, що відповідають вимогам професії вчителя, закріплення потреб у постійному вдосконалюванні професійних якостей, що забезпечують результативність педагогічної роботи;
- пізнавально-дійовий – засвоєння системи знань про сутність рефлексії та рефлексивної діяльності, розв'язання педагогічних ситуацій, які виникають у взаємодії з учнями;
- самооцінювальний – реалізація засвоєних знань, умінь у практичне оволодіння студентами основ професійної діяльності, закріплення набутої рефлексивної позиції, здійснення рефлексії та саморефлексії, самооцінка та оцінка своїх дій: «Чому (або навіщо) я це роблю?», «Як зробити, щоб був ефективний результат?», «Чи правильний стиль спілкування з учнями я обрав?» тощо. Відбувається усвідомлення мети та завдань професійної діяльності, мотивація на їх досягнення;
- корекційно-регулюючий – прийняття самостійних рішень у педагогічній діяльності, що здійснюється на основі достатньо сформованого рівня рефлексії; поглибленні професійних і особистісних якостей у навчальній взаємодії; саморозвиток, самовдосконалення і

самокорекція професійного рівня домагань [6].

Створення навчально-розвивального середовища як педагогічної умови, що актуалізує рефлексивні процеси й спонукає студентів до самоаналізу та самооцінки професійно важливих якостей, передбачає використання відповідних форм і методів організації навчально-професійної діяльності студентів.

Рефлексія студентів має спрямовуватися на аналіз власних дій у процесі навчально-професійної діяльності в рефлексивному середовищі, під час засвоєння педагогічних знань на заняттях, виконання самостійних завдань, проведення науково-пошукової роботи (підготовка рефератів, робота з першоджерелами та іншими науково-інформаційними носіями, участь у педагогічних конкурсах).

Основними засобами організації цього процесу виступають: постановка та розв'язання педагогічних ситуацій, рефлексивна бесіда, портфоліо, рефлексивний практикум, які сприяють розвитку вміння ставити і розв'язувати проблеми з урахуванням варіативності думки у засвоєнні ключових і предметних компетенцій досліджуваного феномену; забезпечують формування рефлексивної позиції та цілепокладання («Я-вчитель в оволодінні предметними компетенціями», «Я – як учитель очима учнів»), аналіз педагогічних ситуацій; ведення щоденника спостережень за власними досягненнями.

Пошукова активність майбутніх учителів розвивається за умов: постійного самоаналізу та самооцінки навчальної діяльності, міри її сформованості, пошуку ефективних шляхів розвитку рефлексії, активізації внутрішніх ресурсів студентів (саморефлексія).

Необхідною умовою формування рефлексії майбутнього вчителя є здатність до самостійного бачення і постановки проблем, вироблення самостійної стратегії професійної діяльності, мотивація до професійного самовдосконалення та саморозвитку, самостійна творчо-пошукова діяльність.

Таким чином, опрацювання змістово-процесуальної складової поняття «рефлексія» допомагає наповнити професійну підготовку особистісним сенсом, створює можливості для самостійного вирішення майбутніми вчителями різноманітних педагогічних ситуацій, вдосконалює педагогічну майстерність.

Реалізація означеної умови передбачає здійснення викладачем необхідної програми дій із створення навчально-розвивального та рефлексивного середовища, що сприяє впливу на студентів з метою організації та координації їхньої діяльності; включає педагогічне прогнозування, моделювання, прийняття педагогічних рішень, які є результатом аналізу об'єкта керування, вибору методів впливу на студентів; контроль за результатами навчально-професійної діяльності студента; коригування (попередження відхилень та внесення відповідних змін). Розглядаючи рефлексивно-розвивальне середовище як педагогічний феномен, відзначають таку його здатність, як формування культури

майбутнього вчителя [4]. Це означає, що у майбутнього фахівця виникає можливість вибору цілей, змісту і методів самоосвіти і саморозвитку, відбувається зміна уявлень про себе як особистість і фахівця.

Як багаторівневу педагогічно організовану систему умов та можливостей, що забезпечують впровадження професійного контексту в систему підготовки майбутнього вчителя, й сприяють ефективності процесів самодослідження, самовизначення та самореалізації особистості майбутнього фахівця на підставі формування його рефлексивності, вказує В. Галузяк [1-3], А. Карпов [5], В. Лефевр [6] й інші. На їх переконання, створюючи навчально-розвивальне та рефлексивне середовище, необхідно орієнтувати студентів на успіх, сприяти пошуку ефективних варіантів розв'язання педагогічних проблем; на постійний діалог у ситуаціях моделювання (обмін думками із собою, учнями, викладачами, однокурсниками) з метою активізації внутрішніх ресурсів розкриття особистісного й професійного потенціалу.

Література

1. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2008. – №4. – С. 17-25.
2. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
3. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
4. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45– 57.
6. Кремешна Т. І. Організація рефлексивного середовища у процесі фахової підготовки майбутніх учителів / Т. І. Кремешна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. Кол. : Мартинюк М.Т. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2015. – Випуск 2. – Частина 2. – С. 165–170.
7. Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.

ТВОРЧИСТЬ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Савчук В., Фастовець О.

студенти ФФВіС

Науковий керівник – канд. пед. наук Губіна С. І.

Центральною фігурою у модернізації освітнього процесу є вчитель нової формації – вчитель-дослідник, творча особистість, професіонал, для якого характерними ознаками є сучасне науково-педагогічне мислення, висока духовність, інтелігентність, оптимізм, постійна готовність до самоосвіти, саморозвитку. Справжній педагог повинен працювати на майбутнє, випереджати свій час. Завдяки цьому педагогічна професія стає творчою місією. Найвищим рівнем педагогічної діяльності є педагогічна майстерність, яка ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. На сьогоднішній день у педагогічній науці проблема вияву творчого потенціалу, розвитку творчості стала актуальною. Науковці визначають такі критерії педагогічної майстерності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

Актуальними в умовах сьогодення є погляди В.О. Сухомлинського на професію вчителя і шляхи піднесення його професійної майстерності. Про це зокрема йдеться у таких працях: «Павлиська середня школа», «Сто порад учителів», «Розмова з молодим директором школи», в статтях «Майстерність», «Високе покликання педагога», «Учитель і діти», «Суспільство і вчитель» та інші.

Творчу діяльність педагога Василь Олександрович розглядав як складну, багатогранну справу, яка починається там, «де зароджується іскра живої, трепетної думки, що шукає відповідь на питання, яке висувається життям. Без питання, без бажання знайти причинні залежності між явищами ця іскра ніколи не загориться. Питання, що запалює іскру творчості, виникає тоді, коли ти хочеш бачити свою справу, свою працю, результати своєї праці кращими, ніж вони є зараз, коли тобі не дає спокою думка: чому твої зусилля не приводять до того, до чого вони, здавалося б, повинні привести?» [1].

За переконанням В. О. Сухомлинського, тільки творча особистість учителя зможе виховати творця. Великий педагог відзначав: «Ми маємо справу з найскладнішим, неоцінним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя» [5, с. 5].

Основу педагогічної творчості вчителя, на думку В.О. Сухомлинського, становлять:

1. Професійна компетентність, професіоналізм. Головним змістом

професійних знань є ґрунтовне знання предмета, методики його викладання, знання педагогіки і психології: «вчителів треба знати значно більше, ніж вимагає програма» [2, с. 55], «знайте в сто разів більше, ніж даєте учням на уроках», «без твердого психологічного ґрунту немає педагогічної культури» [3, с. 155], «кожен рік повинен збагачувати технічну лабораторію педагогічної праці» [4, с. 511]. Справжнім майстром педагогічної праці, на думку Василя Олександровича Сухомлинського, вчитель може стати за тієї умови, «коли протягом усього життя він вивчає психологію, поглиблює свої психологічні знання» [4, с. 550].

2. Гуманістична спрямованість діяльності. Василь Сухомлинський переконаний, що той, хто не любить і не поважає дітей, не може досягти успіху в педагогічній праці, тому що тільки щира любов і глибока повага педагога до вихованців породжують відповідну любов і повагу до нього, до його ідей, поглядів, переконань, знань, які він вчить здобувати: «все шкільне життя повинно бути пройняте духом гуманності» [4, с. 496], «у школі має панувати дух поваги до людської гідності, дух взаємного довір'я вихователів і виховуваних, дух віри в людину» [4, с. 550].

3. Здатність до науково-дослідної діяльності. Поєднання практики з елементами наукового дослідження В.О. Сухомлинський вважав вищим етапом педагогічної творчості: «стає майстром педагогічної праці звичайно той, хто відчув себе дослідником» [2, с. 71], «постійне поповнення наукових знань дуже важлива умова багатого інтелектуального життя учнівського колективу, передумова високого наукового рівня викладання основ наук» [1].

4. Педагогічні здібності: толерантність, чутливість до людини, до особистості, яка формується, комунікативність, професійна проникливість, пильність, інтуїція, емоційна стабільність, креативність, впливовість. Успіх у навчанні і вихованні, вважав Великий педагог, можуть забезпечити лише: «увага до кожної індивідуальності, піклування про кожного вихованця, чуйне, вдумливе ставлення до позитивних рис і недоліків кожної дитини» [4, с. 17-18], «педагог без любові до дитини – це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» [4, с. 292].

5. Педагогічна техніка (мистецтво, майстерність, уміння). Вона передбачає наявність специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки педагога: високу культуру мовлення; уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом; уміння керуватися основами психотехніки (розуміння педагогом власного психічного стану, уміння керувати собою); здатність до «бачення» внутрішнього стану вихованців і адекватного впливу на них («щоб захистити дитину від зла, подолати його і утвердити добро треба бачити й розуміти минуле і уявляти майбутнє дитини, виразно накреслити перед собою ідеал вихованця» [5, с. 308], «учитель в слові виявляє себе, свою культуру, свою моральність, своє ставлення до вихованця [4, с. 322], «мудре і чуйне слово – немов цілюща вода» [4, с. 372].

Логічна єдність, цілісність зазначених вище факторів складає, як відзначав В. О. Сухомлинський, педагогічне явище. Тому педагогічна праця лише тоді стає творчим процесом, а вчитель лише тоді стає активною силою, яка впливає на особистість вихованця, коли він (учитель) не лише фіксує все, що відбувається, а й сам активно впливає на педагогічне явище, створює його. Великий педагог писав: «Якраз у тому, що вчитель, спостерігаючи, вивчаючи, аналізуючи факти, творить педагогічне явище, і полягає найважливіший елемент творчого дослідження – передбачення ... Тільки вивчення й аналіз фактів дають змогу вчителю бачити в звичайному, звичному нове. Бачення нових сторін, нових рис, нових деталей у звичайному – це важлива умова творчого ставлення до роботи» [4, с. 473].

Закоханий у свою професію, Василь Олександрович спонукав і підтримував прагнення вчителів підвищувати свій рівень професійної майстерності. Він писав, що «школа може дати учням міцні і глибокі знання лише за тієї умови, коли кожен учитель безперервно вдосконалює свою педагогічну майстерність». «Треба будувати, – підкреслював В.О.Сухомлинський, – міцну інтелектуальну основу для педагогічної майстерності» [4, с. 419]. Такою основою він вважав систему внутрішньошкільної методичної роботи. Структура, форми, зміст методичної роботи в Павлівській школі були спрямовані на поглиблення професійної компетентності, ознайомлення з науковими досягненнями, оволодіння новими технологіями, методами навчання та виховання.

Цілеспрямована робота педагогічного колективу, кожного вчителя над обраною науково-методичною проблемою створювала в Павлівській школі атмосферу співпраці, творчості, формувала постійну потребу аналізувати свою діяльність, спонукала до створення власного досвіду, постійного збагачення індивідуальної творчої лабораторії на підставі практичного втілення нових педагогічних ідей, технологій.

В.О. Сухомлинський надавав перевагу самоосвіті перед іншими формами методичної роботи. Він писав: «Знання, добуті самоосвітою, дуже міцно зберігаються в пам'яті... У процесі самоосвіти формуються індивідуальні риси особистості, виробляється індивідуальний стиль розумової праці» [4, с. 261]. Василь Олександрович дбав про високий професіоналізм учителів, звертав увагу на збільшення вільного часу для учителя, оскільки це, вважав він, «корінь, який живить гілки педагогічної творчості». Отже, творчість є необхідною складовою праці вчителя. Без неї неможливий педагогічний процес. Творчість – необхідна умова становлення кожного вчителя, його самопізнання, саморозвитку, формування педагогічного таланту вчителя.

Ефективний розвиток педагогічної творчості і самореалізація вчителя можливі тоді, коли створені умови для підвищення його творчої активності, особистісного та професійного зростання.

У період реформування освіти одне з основних завдань кожного педагогічного працівника освітньої галузі: вивчати і впроваджувати

невичерпну спадщину педагогічних ідей Василя Олександровича Сухомлинського, які не втратили з роками своєї актуальності і витримують іспит на вічне довголіття.

Література

1. Бондаренко Г.Л. Творча діяльність учителя як основна умова формування творчої особистості молодших школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / Г.Л. Бондаренко // www.psuh.kiev.ua
2. Калініченко Н.А. Світлий геній Павлиша: Збірник статей / Н.А.Калініченко. – Кіровоград: Видавництво обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського. – 2007. – 72 с.
3. Постельняк А.І. В.О. Сухомлинський: діалог із сучасністю / А.І. Постельняк. – Кіровоград: Центрально-Українське видавництво. – 2003. 178 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5- ти томах [текст]: Т.4. – В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа. – 1977. – 596 с.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1988. – 310 с.

ФЕНОМЕН ШКІЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ЯК ПРОЯВ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВІКОВОГО РОЗВИТКУ

Сірук О. І.

**студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.**

Наприкінці ХХ-го століття у вітчизняній педагогіці намітилася тенденція до зміни пріоритетних принципів загальної освіти. На зміну інтровертованому принципу «природовідповідності» (Я. Коменський) згідно з яким оптимальність навчання розглядається у контексті його відповідності «природі» людини, приходить екстравертований принцип «культуровідповідності», що орієнтує освіту на характер і цінності культури сучасної цивілізації, що мають статус «зовнішніх» по відношенню до індивідуального буття людини [1]. З переходом індустріального суспільства до постіндустріального й інформаційного цивілізація набуває все більше техногенних рис, що супроводжується не тільки зростанням освітнього цензу, але і його посиленням. Між тим здібності людини – фізіологічні, психологічні, соціально-психологічні – залишаються на колишньому рівні.

Парадоксальність ситуації, що склалася, визначається невідповідністю «безособистісної» вимоги інформаційної забезпеченості індивіда і реальним рівнем методичного рішення цього завдання. Низький рівень технічної оснащеності навчального процесу і пріоритет традиційних методів (наприклад, класно-урочна система) призводять до того, що ефективність навчання безпосередньо визначається можливостями учня адекватно освоїти колосальні обсяги інформації. Одним з теоретичних варіантів вирішення даного парадоксу в реальній практиці навчально-

педагогічного процесу стала концепція «антропоцентричної» школи. Центром усіх навчально-виховних дій оголошується конкретний учень, а організація навчального процесу і методи шкільного навчання підкоряються меті його всебічного розвитку [6].

Активний пошук педагогічних технологій оптимізації навчального процесу і підвищення його ефективності на початку XXI століття проявився у вигляді «інноваційного вибуху». Відзначається загальна тенденція до психологізації освітнього процесу в школі, що виявляється у зміні навчальних пріоритетів – від «засвоєння суми знань» до необхідності «навчити школяра вчитися», що передбачає активне звернення педагога до індивідуально-психологічних особливостей особистості дитини [4].

Перебудова системи навчання змінює загальний тип і загальні темпи психічного розвитку дітей, внаслідок чого відбувається своєрідне «зміщення» навчального процесу на все більш ранні вікові періоди [26]. Такий соціокультурний феномен своєрідної акселерації психічного розвитку в дитячому віці актуалізував проблему дитячої обдарованості, а у соціальному аспекті «породив» незліченну кількість шкіл і окремих класів «підвищеної складності». В цей же час (з кінця XX століття) спостерігається феномен зростання неоднорідності дитячої популяції за показниками когнітивного розвитку, що обумовлює появу проблеми діагностики й оцінки готовності дитини до шкільного навчання. В свою чергу, готовність до шкільного навчання є передумовою успішної шкільної адаптації [1; 2; 4; 6; 10].

Виникнення проблеми «шкільної готовності» належить до початку XX-го століття і пов'язане з поширенням масової школи як основної моделі початкового навчання. Низька ефективність педагогічної праці, різновіковий контингент дітей і висока наповнюваність класів мали наслідком постановку завдання (на державному рівні) диференціації дітей за критеріями «розумового рівня» і пізнавальних можливостей. Одним з основних способів вирішення вказаного завдання стала розробка і впровадження тестологічного підходу в освіті, пріоритетне значення якого (і не тільки для освіти) простежується практично протягом всього століття [7].

А. Біне запропонував принцип діагностики розумового розвитку – співвідношення хронологічного і «розумового віку», як основні критерії були використані показники дитячої «здібності до розуміння суджень і міркування» [5]. Нормальний характер розподілу тестологічних результатів за критерієм відповідності розумового віку хронологічному став математично-статистичною основою поширення нормативних моделей дитячого розвитку у прикладній психології [5].

Інтерес до проблеми діагностики шкільної готовності поновився у зв'язку зі шкільною реформою початку нового століття і переходом на навчання з шестирічного віку. Загальнотеоретична розробка і поширення категорій «навчальна діяльність» і «навчально-педагогічна діяльність»

істотно вплинули і на загальнодіагностичні підходи до оцінки дитячого розвитку при прийомі до школи: констатувальний характер тестування набуває ознак діагностичного і прогностичного. Педагогічним аргументом необхідності визначення готовності до навчання в школі виступила потреба педагогів у прогнозі успішності подальшого навчання дитини. З психологічної позиції визначення шкільної зрілості обґрунтовувалося у контексті визначення індивідуальних фізіологічних і психологічних ресурсів дитини, що забезпечують успішне освоєння навчальної програми.

Не зважаючи на численні дослідження з даної проблеми, загальновизнаного визначення поняття «шкільна готовність» немає, наслідком чого є відсутність надійних й інформативних критеріїв готовності дитини до систематичного навчання. У психологічній літературі, присвяченій аналізу шкільної готовності, визначають такі основні «координати» психодіагностичного аналізу готовності дитини до шкільного навчання:

1. Морфофункціональна зрілість основних систем організму, що визначає рівень психофізіологічного функціонування [1]. Критеріями морфофункціональної зрілості виступають, наприклад, моторна зрілість дитини, міра зрілості центральної нервової системи.

2. Психологічна готовність, яка феноменологічно визначається як рівень інтелектуального розвитку, стан базових і вищих психічних функцій, таких як довільна увага і сприйняття, опосередкована пам'ять та ін. [9]. О. Бугрименко [6] визначальними компонентами вважає особистісну, вольову й інтелектуальну готовність дитини до навчання в школі. Особистісна компонента описується у вигляді готовності дитини до прийняття нової соціальної позиції і сформованості навичок спілкування. Вольова готовність розглядається у контексті розвитку довільності (вміння поставити мету, прийняти рішення, намітити і реалізувати план дій) і подолання перешкод, що виникають. Інтелектуальна готовність визначається за наявністю визначеного кола спеціальних шкільних навичок (читання, рахування, письмо) і сформованістю інтелектуальних операцій.

Більшість авторів, що вивчають проблему психологічної готовності до школи, надають особливого значення чиннику довільності поведінки дитини [3; 4; 6; 7]. Н. Гуткіна підкреслює, що «розвиток можливості управляти своєю поведінкою складає один з істотних моментів, що визначають психологічну готовність дитини до навчання в школі» [9, с.28].

3. Соціальний рівень шкільної готовності визначається як мотиваційна готовність і сформованість «внутрішньої позиції школяра» у вигляді потреби в спілкуванні з однолітками, вмінні підпорядковувати свою поведінку соціальним вимогам і здібності виконувати рольові функції учня [10]. Т. Єрмоленко вважає ядрним елементом готовності до школи феномен втрати безпосередності, описаний Л. Виготським як головний поведінковий симптом вичерпаності ігрового етапу розвитку дитини і

готовності вступати в нові форми співпраці з дорослими і однолітками [7]. Саме соціальна зрілість у контексті шкільної готовності визначає зміну внутрішньої позиції дитини при переході від дошкільного до молодшого шкільного віку. М. Лисиною психологічна готовність до шкільного навчання розглядається як комунікативна готовність, тобто як готовність і здатність дитини встановлювати новий тип спілкування і взаємодії з дорослим, перш за все з учителем.

Вказані показники шкільної готовності (морфофункціональна зрілість, інтелектуальний потенціал, соціально-психологічний статус) сприяють реалізації двох основних вимог індивідуального навчання – орієнтації педагога на потенційні успіхи дитини і врахування процесуальних характеристик навчальної діяльності школяра. Останні, в свою чергу, включають у себе: а) нейродинамічні характеристики, що визначаються комплексом природних властивостей людини і б) навчання, що залежить від інтелектуальних здібностей дитини і методів педагогічного впливу [9].

Така диференціація двох планів психічного розвитку дитини – природного (натурального) і культурного (соціального) – теоретично була обґрунтована у працях Л. Виготського [7]. Під природною лінією розуміються процеси росту і морфофункціонального дозрівання. Соціальна лінія представляє культурний розвиток індивіда, вдосконалення його психологічних функцій, оволодіння культурними засобами поведінки. Обидві лінії взаємодіють і утворюють єдиний напрям соціально-біологічного формування особистості дитини. При цьому своєрідність соціокультурного розвитку індивіда визначається специфікою взаємовпливів і взаємодії процесів морфофункціонального дозрівання і соціальної ситуації розвитку конкретної дитини.

У традиції культурно-історичного аналізу розвиток розглядається як своєрідне «подолання» натурального функціонування, що потенційно можливе у спеціальним чином сконструйованому дорослими навчальному середовищі. Отже, в цьому контексті морфофункціональна зрілість дитини є «природним» потенціалом росту, а соціально-психологічна готовність забезпечує процес «здійснення» дитини чи реалізації її потенційних можливостей.

Актуальність проблеми шкільної готовності полягає у відсутності однозначної відповіді щодо новоутворень дошкільного віку, на які необхідно орієнтуватися, визначаючи міру готовності дитини до школи. Поняття шкільної готовності однозначно не визначено в теоретичному аспекті і недостатньо вивчено й ідентифіковано у діагностичному плані. Не зважаючи на наявність великої кількості публікацій, присвячених цій проблемі, питання про створення досить надійних психодіагностичних засобів, за допомогою яких можна визначити психологічну готовність дітей до навчання в школі, залишається відкритим і невирішеним. Тому часто визначення готовності дошкільнят до навчання засноване на суб'єктивних оцінних судженнях, що формуються фахівцями під час здійснення професійної діяльності.

Література

1. Адаптація організму учнів до навчального і фізичного навантаження / Під ред. А.Г.Хрипцун, М.О. Андрощук. – К.: НДЦ Експеримент, 2002. – 240 с.
2. Александровська О.М. Соціально-психологічні критерії адаптації до школи: Школа і психологічне здоров'я учнів / О.М. Александровська. – К., 2008. – 143с.
3. Асмолов А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора до диагностики развития) / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин. // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С.6-13.
4. Баркан А.І. Типи адаптації першокласників / А.І. Баркан // Педіатрія. – 2003. – №5. – С.14-20.
5. Бине А. Измерение умственных способностей / А.Бине. – СПб., 1998. – 430 с.
6. Бугрименко О.О. Готовність дітей до школи. Діагностика психічного розвитку і корекція його несприятливих варіантів / О.О. Бугрименко. – Тернопіль: Знання, 2002. – 92 с.
7. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997.- 224 с.
8. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М.: Прогресс, 2006. – 495 с.
9. Гуткіна Н.І. Психологічна готовність до школи / Н.І. Гуткіна. – К.: Академія, 2012. – 184 с.
10. Єрмоленко Т.В. Особливості особистісного розвитку дошкільнят у передкризовій фазі і на етапі кризи 7 років / Т.В. Єрмоленко, С.Ю. Мещерякова, Н.І. Ганошенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2015. – №1. – С.15-22.

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ «ЗАМКНУТОГО КОЛА» ІНТЕГРАЦІЇ ТЕОРІЇ З ПРАКТИКОЮ У ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Ситник Б.

студент магістратури ННВПФВК

Науковий керівник – доц. Хамська Н.Б.

Ефективність вироблення умінь залежить від їхнього поелементного освоєння (В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов). Коли студент опановує вміння, то виконує всі елементарні дії як одне ціле. Проте під час його формування кожен операцію слід опановувати окремо. Тільки оволодівши стійкими навичками кожної з них, студент може поступово набути вміння одночасно виконувати їх як одну складну дію.

Поетапність виконання дій майбутнього педагога ми простежуємо у зарубіжному досвіді, зокрема, у досвіді практичної підготовки педагогів в університетах Канади (автори досвіду – канадські дослідники та практики М.Бого та Е.Вайда). Вони розробили модель «замкнутого кола» інтеграції теорії з практикою. У ній є певні етапи: збирання інформації, відображення, поєднання та професійне реагування [1]. Такі етапи слугують орієнтиром для студента в акумуляції теоретичних знань,

відповідно до конкретної практичної ситуації. Вони відображають процес формування професійних умінь.

На кожному з етапів «замкнутого кола» студент тісно співпрацює з педагогом-наставником та викладачем-консультантом ЗВО. Вони, керуючись принципами наступності, послідовності, систематичності, допомагають студенту відповідно до конкретної ситуації перейти від інформації до дії. Використовуючи цю модель, ми дослідили, як її застосування впливає на процес формування загальнопедагогічних умінь майбутніх педагогів.

Початковим етапом є визначення реальної ситуації, яку студент аналізує за допомогою педагога-наставника, з'ясовується, якою інформацією про цю ситуацію він володіє. При цьому використовують певні методи: усні, письмові повідомлення, відеозаписи, спостереження, контент-аналіз. Керівник практики допомагає студенту визначити конкретну ситуацію, скласти алгоритм дії на цьому етапі, що вплине на визначення вихідних даних ситуації.

Наведемо приклад ситуації та проаналізуємо, як працював студент на етапі збирання інформації.

Ситуація: «Розумієте, вони мене ділили, як річ. Жоден з них ніколи не запитав мене про мої бажання. З ким я хочу жити? Що я про них думаю? Чи думаю взагалі? А чотири роки тому, коли вони тільки розлучилися, у мене не було вибору: він був моїм батьком, вона – моєю матір'ю. Я, звичайно, хотів, щоб ми жили разом, але навіть якщо не разом, ви ж розумієте, що тоді почалося. Врешті-решт я зненавидів матір за те, що вона не дозволила батькові приходити до мене. Мене увесь час зустрічала бабуся і швидко вела зі школи. Іноді мати просила про це сусідку. Гуляв я теж тільки з бабцею, а коли вона була зайнята – сидів вдома один, замкнений. У мене ніколи не було власного ключа від дому. Тоді хотів піти до батька, думав, що я йому потрібний, але потім зрозумів, що він використовує мене як знаряддя у боротьбі проти матері. По-моєму, вони просто нічого не бачать і не розуміють через злість. Найстрашніше у всьому цьому, що мені ніхто не може допомогти. Адже усі визнають за ними права на мене. Як право на річ! Вони, між іншим, також поділили дачу і машину, і, може бути, так само і мене».

Запитання, які були визначені студентом та керівником практики для збирання інформації:

1. Як взаємодіє класний керівник із сім'єю?
2. Що необхідно знати, щоб охарактеризувати дитину, сім'ю?
3. Яка система підтримки є у хлопчика?
4. Побудуйте модель спілкування педагога з хлопчиком.
5. Яка допомога потрібна хлопчикові насамперед?
6. З ким із фахівців педагог повинен підтримувати постійний контакт?
7. Які знання необхідно використати, щоб оцінити ситуацію?
8. Які уміння ви використовуєте для налагодження стосунків із хлопчиком?

9. Які проблеми можуть виникнути під час спілкування з дитиною, батьком, матір'ю?

10. Які методи і форми роботи педагог має насамперед обрати під час спілкування з матір'ю і батьком дитини?

12. Що повідомили батьки про ситуацію, яка склалась?

13. Як хлопчик буде йти на контакт із педагогом?

14. Яка роль педагога у цій ситуації?

15. Які послуги можемо запропонувати хлопчикові, сім'ї?

Осмислюючи ситуацію та визначаючи роль учителя в ній, можна виявити, як почуття, переконання, цінності, погляди майбутнього фахівця можуть вплинути на сім'ю [1]. На цьому етапі студент вчиться зіставляти теоретичні знання з конкретною ситуацією, відбирати, аналізувати, узагальнювати інформацію за ступенем важливості, прогнозувати подальші власні дії та дії членів сім'ї, визначати, як скоординувати роботу інших структур, які могли б допомогти розв'язати проблему. Організація роботи студента у такий спосіб, безперечно, впливатиме на формування когнітивних, прогностичних, діагностичних умінь.

Наступний етап моделі «замкнутого кола» – відображення. Тут педагог-наставник допомагає студенту зіставити ситуацію, яка виникла, із власними суб'єктивними реакціями, тобто проходить процес осмислення ситуації, яка складається.

На основі культурних, соціальних цінностей студента з'ясовуємо його ставлення до ситуації. Внаслідок цього перебудовується структура минулого досвіду особистості.

Використовуючи інформацію про ситуацію, ставлення до неї, студент сприймає її та прогнозує подальші дії. Тобто на етапі відображення почуття, переконання та припущення піддаються критичному осмисленню стосовно їхнього впливу на сім'ю й ефективного професійного втручання [4]. На цьому етапі студент оцінює ситуацію, осмислює і перебудовує структуру минулого досвіду особистості, орієнтує її на ситуацію майбутнього професійного використання знань. У цій точці аналіз та оцінка ситуації здійснюється під впливом нового досвіду і нових знань.

Питання, які аналізує студент-практикант на етапі відображення.

1. Чи впливає ситуація на те, щоб ви переглянули власні погляди?

2. Наскільки ця ситуація схожа на попередній досвід чи відрізняється від нього?

3. Що ви відчуваєте під час зустрічі з членами сім'ї?

4. Як вплинув ваш досвід на розв'язання цієї ситуації?

5. Як допомагає ваш професійний, культурний рівень вплинути на ситуацію?

6. Як змінюватиметься ваша роль у цій ситуації в процесі її розв'язання?

Наступний етап кола – поєднання. На цьому етапі педагог-наставник, допомагає студентові окреслити коло знань, які прояснять ситуацію,

усвідомити суб'єктивну реакцію на ситуацію, використати знання для прогнозування професійних дій. Тут важливо допомогти студенту зрозуміти ситуацію та раціоналізувати мислення [1].

Для керівника практики важливо знати, чи може студент виявити сутність проблеми, наскільки вміє мислити критично, як на основі життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій, власних досліджень уміє поєднати теорію з практикою.

Запитання для студентів на етапі поєднання.

1. Яка ще інформація потрібна, щоб краще зрозуміти ситуацію?
2. Яке педагогічне втручання могло б найкраще допомогти у цій ситуації?
3. Які теоретичні моделі можна використати у роботі з хлопчиком?
4. Які методи впливу ви використовуєте, розв'язуючи цю проблему?
5. Як теоретичні знання можуть допомогти у розв'язанні цієї ситуації?
6. Чи зустрічалися у своїй практиці із аналогічною ситуацією? Як ви використали власний досвід у розв'язанні ситуації?
7. Чи співвідносяться отримані знання з власним практичним досвідом?
8. Чи ті стосунки, які склалися у вас із хлопчиком, сприяють розв'язанню ситуації?

Наступний етап «замкнутого кола» – професійне реагування. Професійне реагування – це реалізація плану професійного втручання з метою розв'язання конкретної ситуації. Під час цього етапу потрібно відповісти на такі запитання:

1. Яка інформація потрібна для того, щоб охарактеризувати кожного із учасників ситуації?
2. Що може покращити ситуацію?
3. Чи можливо вплинути на ситуацію в межах школи?
4. Визначити наявні можливості розв'язання проблеми.
5. Подайте план розв'язання проблеми. Обґрунтуйте його доцільність. Які очікування від реалізації цього плану?
6. Як учасники ситуації сприймають студента? Чи є проблеми в їхніх стосунках? Що можна зробити для покращення стосунків?
7. Як ви реалізували план дій, чи були перешкоди у виконанні плану, чи є позитивний результат? Якщо є, тоді як ви його помітили?

8. Яка інформація змусила по-іншому оцінити учасників проблеми?

Отже, ефективним шляхом формування загальнопедагогічних умінь майбутніх педагогів є спільна робота студента й консультанта за таким алгоритмом:

1) опора на академічну роботу студента, яку він виконував у процесі навчання у ЗВО, ознайомлення та аналіз практикумів з питань майбутньої педагогічної діяльності, які виконував студент самостійно;

2) проведення бесід зі студентом з питань розв'язання педагогічних ситуацій, у результаті яких формується власне бачення ним цього процесу;

3) демонстрація розв'язання педагогічних ситуацій на конкретних прикладах;

4) проведення консультативних зустрічей з питань роботи студента-практиканта з сім'єю;

5) рефлексивний аналіз важкого випадку із практики;

6) розігрування рольових ігор;

7) використання аудіо- та відеозаписів із подальшим обговоренням.

Література

1. Гайдук Н.М. Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» / Н.М. Гайдук, Л.Є. Клос, С.Г. Ставкова, С. Я. Беляєва: навч. посібник. – Львів: «Львівська політехніка», 2007. – 164 с.

2. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления // В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 2000. – №5. – С.136 – 141.

3. Педагогіка. Навч. посібник / В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. Вінниця ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.

3. Рибалка В.В. Формування професійних якостей фахівця в системі неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К.: «Віпол», 2000. – 636 с.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Славінська Г.

студентка магістратури ННІППФВК

Науковий керівник – доц. Волошина О.В.

Одним із ефективних методів пізнання і трансформації традиційної освітньої парадигми у компетентнісну вважаємо моделювання. Модель дає змогу презентувати процес формування етичної культури не як дискретне педагогічне явище, спрямоване на локальні зміни окремих аспектів освітнього процесу, а як цілісну сутність – від постановки мети до отримання кінцевого результату.

З'ясування шляхів засвоєння студентами змісту і методів формування етичної культури висвітлено у працях Л. Волкової, Н. Драб, Т. Качеровської. Компонентний склад компетентності фахівця з управління вдалося відобразити і обґрунтувати завдяки дослідженням українських та російських учених щодо окремих складових професіоналізму сучасного керівника, а саме: комунікативної (Г. Данченко, В. Черевко), організаторської (М. Байрамукова), правової (В. Олійника), іншомовної (Л. Волкової), психологічної (Л. Возняк).

Поняття «модель» (з французької мови *modele* – міра, зразок, норма; у перекладі з латини – образ, зменшений варіант, спрощений опис складного явища чи процесу) трактується як зразок, що відтворює, імітує будову та дію будь-якого об'єкта, а, відтак, використовується для отримання нових знань про об'єкт [1]. Ми будемо спиратися на

твердження про те, що модель – це: «...специфічна, якісно-своєрідна форма і одночасно засіб наукового пізнання» (В. Штофф) [2, с. 87]; «...система із своєю структурою і функцією, що відображає структуру і функцію системи оригіналу» (А. Амосов) [3, с. 7]; «...система, дослідження якої слугує засобом для отримання інформації про іншу систему» (А. Уйомов) [4, с. 48]; «...суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними способами та формами найбільш суттєвих ознак, рис та якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні і дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі складові» (В. Маслов) [5, с. 19]. Моделі, за В. Штоффом, властиві чотири ознаки – це: уявлено представлена або матеріально реалізована система; відображає об'єкт дослідження; дає нову інформацію про об'єкт [6, с. 7]. Досягти такого результату, на погляд автора, можна, спираючись на існуючі технології проектування моделей. Зокрема, німецькі вчені (С. Глассер, А. Хакер та ін.) виокремлюють чотири етапи проектування педагогічних моделей: пошук моделі на евристичній основі з використанням інтуїції дослідника; перевірка моделі через поняття; перевірка моделі прагматично; застосування моделі [10].

В. Пікельна зазначає, що модель дає змогу перейти від емпіричного пізнання до теоретичного, інтерпретуючи найскладніші теоретичні положення, проте моделі мають оцінюватися з урахуванням реальних властивостей системи і слугувати при цьому опосередкованим джерелом інформації. Вчена виокремлює такі основні ознаки моделі: об'єктивна аналогія і максимально наближене відтворення оригіналу [7, с. 191].

Таким чином, як показав аналіз наведених позицій, модель будемо розглядати як систему, яка відтворює сутність та найважливіші якості оригіналу і призначена для його дослідження. В моделюванні системи (за Н. Ничкало) [8, с. 285] варто зважати на те, що вона складається на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем.

З теоретико-методологічної позиції, заслуговує на увагу аналіз поняття «моделювання». Моделювання визначається вченими-педагогами як процес та метод пізнання, що дає змогу вивчати певні загальні закономірності, оскільки модель допомагає пояснити накопичені факти навіть тоді, коли ще не має розробленої теорії [7, с. 191]; як метод пізнавальної та управлінської діяльності, який уможливорює адекватний опис і цілісне відображення в модельних уявленнях сутності, найважливіших якостей та компонентів системи, отримання інформації про її минулий та майбутній стан та умови побудови, функціонування та розвитку [9, с. 120]. Важливо підкреслити, що модель не має самостійного значення у процесі дослідження об'єкта, вона є лише засобом його пізнання. В зв'язку з цим, моделювання передбачає чітке визначення мети створення моделі, визначення її структурних складових та об'єктивно

існуючих взаємозв'язків між ними, практичну перевірку (апробацію) моделі. Моделювання процесу формування етичної культури майбутніх керівників розглядається як процес, що поєднує прогнози з діяльністю щодо їх втілення. Проведений теоретичний аналіз дав змогу виявити структурні компоненти моделі: методологічний, змістовий, організаційно-технологічний.

Методологічний компонент включає мету, основні підходи та принципи процесу формування етичної культури.

На основі узагальнення різних теоретичних положень визначені провідні наукові підходи до реалізації його мети і завдань: аксіологічний, системний, полісуб'єктний (діалогічний).

Аксіологічний підхід дає змогу аналізувати процес формування етичної культури студентів через детермінацію ціннісно-змістового ставлення керівника до своєї діяльності, до професійних принципів і норм, особистісних якостей.

Згідно з системним підходом, цей процес розглядається як системне явище з урахуванням усіх факторів впливу на особистість та передбачає єдність педагогічної теорії й практики; соціального, особистісного і діяльнісного в розвитку цього утворення.

Полісуб'єктний підхід відображає єдність діалогічного, особистісного і діяльнісного підходів, що становить суть методології гуманістичної педагогіки; розкриває етичну компетентність як специфічний спосіб реалізації власної моральної позиції, сукупність психо-рефлексивних і соціально-психологічних особистісних утворень, самоактуалізації особистості.

Етика як соціально-культурне явище – об'єкт вивчення цілої низки навчальних дисциплін, що складає основу комплексного підходу. Інтеграція знань із різних наук забезпечує цілісний підхід до дослідження проблеми.

Виявлення принципів процесу формування етичної культури є однією зі складових педагогічної моделі.

Принцип єдності теоретичного і емпіричного дає можливість простежити розвиток уявлень про компетентність керівника та її етичну складову не лише на теоретико-методологічній основі, а й у процесі аналізу емпіричних фактів (тестування, спостереження, бесід), фіксувати «прирощування» в теоретичному осмисленні.

Визначення культурологічних принципів є важливим для побудови теоретичної моделі системи формування етичної культури майбутніх керівників закладу загальної середньої освіти. Серед них важливими для дослідження є принципи: культуровідповідності, продуктивності, мультикультурності. Реалізація у роботі методологічних засад різних наукових дисциплін пов'язана з використанням загально методологічних наукових принципів, що орієнтують і регламентують процес дослідження на теоретичному і практичному рівнях. Опора на ці наукові положення у науковому плані уможливило розгляд етичної культури як ціннісно-

функціонального утворення, що формується в процесі навчально-пізнавальної та практичної діяльності.

Розроблена у дослідженні модель включає *змістовий* компонент. Визначення складу етичної культури ґрунтувалося на врахуванні всіх факторів, пов'язаних з процесом науково-педагогічної діяльності. Основними компонентами компетентності всіх видів є когнітивний, діяльнісний та особистісний.

Зміст *організаційно-технологічного компонента* моделі відображає процесуальний аспект формування етичної культури. Цей блок моделі охоплює такі складові: методику діагностування; педагогічні умови формування; критерії, показники та рівні сформованості етичної культури.

Компоненти системи реалізуються через групу педагогічних умов ефективного формування етичної культури.

Організаційні умови включають: забезпечення інтеграції наукових знань, емоційно-ціннісних суджень і практичних дій. Методичні умови передбачають: поступове впровадження заходів, спрямованих на формування етичної культури; вибір педагогічно доцільних форм, методів, засобів навчання в контексті їх інтеграції. Технологічні умови визначаються необхідністю застосування систематичного контролю після вивчення кожної теми. Психологічні умови передбачають створення сприятливого психологічного клімату навчальної діяльності; спонукання до самоаналізу, самооцінювання, самовдосконалення; формування внутрішньої мотивації самостійного навчання студентів; орієнтацію на взаємодію викладача та студента на рівні співробітництва.

Відповідно до розроблених критеріїв, урахування думок учених щодо рівнів вираженості моральних якостей можна визначити три рівні сформованості етичної культури майбутнього керівника: високий, середній та низький. Результатом реалізації моделі є сформованість етичної культури майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти. Таким чином, моделювання дає змогу інтерпретувати знання, перевіряти на практиці висунуті припущення та концептуальні положення, формувати кращу стратегію.

Перевірка гіпотези передбачає створення моделі, яка дозволяла б вивчати процес формування етичної культури до його фактичної реалізації, побачити його цілісно, досліджувати не тільки окремі елементи, а й зв'язки між ними, полегшувати теоретичний аналіз явища.

Особливістю побудованої моделі є збалансованість, взаємодоповненість та взаємообумовленість педагогічних умов і засобів формування етичної культури студентів, комплекс взаємопов'язаних між собою компонентів системи, інтеграція цілеспрямованого і опосередкованого впливів, що у своїй сукупності створюють єдине етичне поле. В результаті формується таке виховне і розвивальне етичне середовище, яке сприяє формуванню всіх структурних складових етичної культури майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.

Література

1. Великий глумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 534 с.
2. Штофф В. А. Введение в методологию научного познания : учеб. пос. / В. А. Штофф. – Л. : ЛГУ, 1972. – 191 с.
3. Амосов Н. М. Моделирование сложных систем / Н. М. Амосов. – К. : Наукова думка, 1965. – 303 с.
4. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М. : Пед. общ-во России, 2000. – 448 с.
5. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : моногр. / [Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслова та ін.]; за ред. Г. В. Єльової. – К.-Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.
6. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. – Л. : Наука, 1966. – 302 с.
7. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. С. Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 432 с.
8. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий / Н. Г. Ничкало ; Европейский фонд образования ; Национальный Центр Украина. – К. : Наук.світ, 2004. – 67 с.
9. Краевский В. В. Методологическая педагогика : пос. для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары: изд-во Чуваш.ун-та, 2001. – 244 с.
10. Глинский Б. А. Моделирование как метод научного познания: гносеологический анализ / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов. – М.: МГУ, 1965. – 248 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Сорока А.

студент ФМФТ

Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

У період глибоких соціально-економічних змін у країні, коли відбувається переоцінка всієї системи суспільних відносин, істотних змін зазнає і система освіти. Характерною особливістю нашого часу є активізація інноваційних процесів в освіті. Відбувається зміна освітньої парадигми: пропонується інший зміст, інші підходи, ставлення, поведінка, інший педагогічний менталітет. Все це свідчить про розгортання інноваційних процесів у системі освіти. Як суттєвий елемент розвитку освіти інновації виражаються в тенденціях накопичення і впровадження нововведень в освітній процес, що в сукупності веде до якісних змін його змістових і технологічних аспектів.

Сучасне суспільство характеризується швидкими змінами в усіх сферах життя, що особливо впливає на розвиток освітнього простору. Освітня сфера, яка є основоположницею формування світогляду, духовного становлення особистості, зазнає значних трансформаційних

процесів. Гуманізація освіти й орієнтація на розкриття особистісного потенціалу зумовили виникнення та вдосконалення нових освітніх технологій. Тому вимогою сьогодення стає атрибуція й упровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховний процес [2, с.37].

Передумови і джерела становлення інноватики в освіті обумовлені ходом суспільного розвитку та освітньої політики в цілому: інноваційними процесами в економіці, виробництві та інших сферах життя (XIX-XX ст.), демократизацією суспільного життя, гуманізацією відносин учасників освітнього процесу, творчістю суб'єктів взаємодії в освіті, пошуковою, інноваційною, експериментальною діяльністю освітніх установ.

Термін «інновація» з'явився в дослідженнях культурологів XIX ст. і спочатку позначав введення деяких елементів однієї культури в іншу і вивчення їхнього співвідношення [1, с.13]. На початку XX ст. інноватика формується як наука про нововведення, що вивчає закономірності впровадження нових способів роботи в матеріальному виробництві. Розвивається вона як відображення потреб у діяльності з розробки, впровадження нових послуг, ідей в основні сфери людської активності [6, с.21]. В. Сластьонін, Л. Подимова виокремлюють три типи досліджень інновацій у педагогічній сфері: вивчення фактів, що сприяють / перешкоджають нововведенням; дослідження інноваційного процесу; управління інноваційним процесом; аналіз інноваційних ситуацій / оцінка ступеня ризику, ефективності [5, с.58].

Інноватика складалася як міждисциплінарна галузь науки (на стику філософії, психології, соціології, економіки, культурології). Варто зазначити, що ступінь інноваційності освіти обумовлений рівнем розвитку суспільства і продиктований рівнем «нерозвиненості» освіти. Іншими словами, інновації виникають там і тоді, де і коли є потреба в змінах і можливість їх реалізації. Просторово-часовий континуум інноваційного процесу охоплює накопичений потенціал у розвитку освіти і деякі перешкоди (або загрози) його стабільному функціонуванню. Отже, інновації вирішують певне протиріччя в освіті між функціонуванням як стабільним і еволюційним процесом, і розвитком як динамічним і революційним процесом. Існує і проміжний стан, коли стабілізаційні результати починають диференціюватися або ж коли накопичені зміни стабілізуються (уніфікуються). Індикатором виникнення ситуації стають тенденції в освіті, що визначають імовірну лінію розвитку або функціонування [4].

Основними поняттями інноватики є нововведення, інновація, інноваційний процес, нововведення. О. Хомерікі охарактеризувала педагогічне нововведення як зміст можливих змін, що ведуть до раніше не відомого стану, результатам у галузі педагогічної дійсності, що розвивають теорію і практику навчання і виховання [7].

В. Сластьонін і Л. Подимова відзначили, що інноватика як наука вивчає закономірності створення, освоєння і розповсюдження

нововведень. Інноваційний процес – інновації, нововведення і умови, що забезпечують успішність переведення системи в новий якісний стан. Інновація – змістовий аспект інноваційного процесу (наукові ідеї і технології їх реалізації) [5]. Л. Седленко дав визначення поняттю нововведення: цілеспрямована зміна, яка вносить в певну соціальну одиницю (організацію, суспільство, групу) нові, відносно стабільні елементи [4]. В. Сластьонін, Л. Подимова охарактеризували це поняття як комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження та використання нововведення, мета якого – задоволення потреб та інтересів людей новими засобами, що ведуть до певних якісних змін (способів забезпечення ефективності, стабільності і життєздатності).

Показниками інновації є: а) націленість на вирішення актуальних проблем (педагогічна інновація містить нове рішення цієї проблеми); б) можливість використання в широкій педагогічній практиці; в) адаптованість (незалежно від умов); г) наявність наукової ідеї; д) завершеність (ступінь реалізації інноваційного потенціалу): в ідеалі перехід від простого відтворення до розширеного [5].

Використання педагогічних інновацій повинно мати наслідком оновлення педагогічного процесу, отримання якісно нових (стійких) результатів. Ефективність – вплив реалізованого потенціалу на різні параметри системи, в яких реалізується інновація

В. Рогозін та ін. дослідники визначають специфіку нововведень: педагогічні нововведення зберігають всі родові риси інновації; об'єкт впливу і предмет діяльності – особистість, що розвивається; на виникнення та існування нововведення впливає соціальне замовлення; необхідна психологічна готовність педагогічного співтовариства до сприйняття, прийняття та реалізації нововведень; існують як ідеальні продукти діяльності новаторів; спостерігається відносна розтягнутість інноваційних процесів у часі; цілісний характер інновацій; залежність інноваційних процесів від соціально-педагогічних умов; складність визначення результатів інновації [1; 3; 4; 8].

До педагогічних інновацій можна віднести набутки окремих педагогів, творчих груп, які є цілісною системою роботи з певного напрямку, здебільшого недостатньо висвітленого у науково-методичній літературі. Ці системи ґрунтуються на ідеях відомих педагогів і на власному досвіді та інтуїції. Заслуга їхніх авторів у тому, що вони по крихтах збирають, систематизують, узагальнюють потрібний матеріал, вкладають у нього свої знахідки, своє розуміння проблеми, і це дає підставу говорити про новизну, оригінальність, а разом і про реальність підходів до здійснення поставлених завдань [8].

Поява інноваційних процесів зумовлюється рядом суперечностей, які мають різне джерело, предметне походження і різну складність. Головна суперечність розвитку системи освіти – невідповідність старих методів навчання, виховання та розвитку дітей новим умовам життя; друга – суперечність між масою нових відомостей і межами навчально-виховного

процесу; третя – суперечність старого і нового (мається на увазі становлення альтернативної освіти, нових типів навчальних закладів). Потреба вихователя в оновленні психолого-педагогічних знань, інтерес до передового педагогічного досвіду, з одного боку, й усталені стандарти змісту, форм і методів освітньо-виховного процесу, з іншого, викликаючи суперечність між можливостями особистості й реальною дійсністю, також живлять педагогічні інновації.

Література

1. Найн А.Я. Інновації в освіті / А.Я. Найн // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 5. – С. 10 – 19.
2. Підготовка вчителя до роботи в інноваційних навчальних закладах: Тез. докл. міжвуз. наук.-практ. конф. – Суми: Мегаліт, 2005. – 242 с.
3. Рогозін В. Інноваційна педагогічна творчість / В. Рогозін // Alma mater. – 2007. – №3. – С. 3-7.
4. Седленко Л.Н. Інноваційна педагогічна діяльність: теорія, історія, практика / Л.Н. Седленко. – Тернопіль, Балаш ЛТД, 2009. – 150 с.
5. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 2007. – 308 с.
6. Харламов І.Ф. Педагогічна практика: старі і нові підходи / І.Ф.Харламов, В.П. Горленко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4. – С. 72 – 78.
7. Хомерікі О. Г. Розвиток школи як інноваційний процес / О.Г. Хомерікі. – К.: Нова школа, 2004. – 161 с.
8. Чечіль І.Д. Інноваційні процеси в школах України / І.Д. Чечіль. – К., Просвіта, 2007. – 90 с.

НАВЧАННЯ СЛУХАЧІВ ЦЕНТРУ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДЛЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ «ПОДІЛЛЯ» З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сотнікова Г. О.

майстер-викладач з професії «Флорист»

Державна реабілітаційна установа

Центр комплексної реабілітації

для осіб з інвалідністю «Поділля» (ДРУЦКРОІ «Поділля»)

Пінаєва О.Ю.

доц. кафедри педагогіки і професійної освіти

Основним видом діяльності сучасних закладів є використання у навчальному процесі особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, до яких належить метод творчих проєктів. Його використання сприяє індивідуалізації навчання та створює умови для саморозвитку слухачів, осмислення потенційних можливостей і життєвих цілей [1].

Проєктна технологія – навчання особистісно-орієнтоване, у процесі якого навчальна діяльність слухача спрямована на вільний вибір та врахування його інтересів. Навчальне проєктування спрямоване на

самостійну роботу слухачів – парну і індивідуальну, групову протягом деякого часу. Результат такої діяльності – проект – завершена робота слухача, у якій відтворено його здібності, знання та вміння. Основним завданням при виконанні індивідуальних проектів за допомогою комп'ютера є можливість обрати різноманітні об'єкти діяльності, замалювати задуманий букет, розробити оформлення, підготувати матеріали, розробити рекламний проект, зробити потрібні етапи, економічні розрахунки.

Слухачеві слід опанувати певний набір знань та вмінь при роботі з комп'ютерною технікою. Побудова навчальних програм із застосуванням комп'ютерної техніки буде одним з ефективних шляхів інтенсифікації навчального процесу, дасть змогу організувати активну самостійну роботу всіх слухачів і у відомих межах диференціювати її стосовно до особливостей і можливостей кожного слухача, а також сприятиме згладжуванню суперечностей між зростаючим обсягом знань, необхідних при засвоєнні слухачами, та існуючими термінами навчання[2].

Крім нього, будь-яка форма використання комп'ютерної техніки під час навчання дає змогу здобувати визначені вміння та навички роботи із технікою, розширювати власний кругозір. Проектування зобов'язує розв'язання слухачами або групою слухачів проблеми, що полягають у використувувати різноманітних методів і засобів навчання, а також інтеграцію власних знань, вмінь з різних галузей науки. При цьому комп'ютер використовується для знаходження оптимального способу розв'язання завдання. Мета технології проектування – створення викладачем або майстром таких умов навчання, за яких результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності.

Мета проектної діяльності слухача – створення навчального проекту (продукту чи послуги), який розглядається як розроблений та виготовлений власноруч від ідеї до втілення, має новизну та особистісну чи соціальну значимість, на кожному етапі виготовлення проекту діяльність слухача вимагає залучення набутих знань, вмінь та навичок, що в свою чергу підвищує його творчий потенціал[2].

Зміст такої діяльності – проведення досліджень, проектування та розробка продукту, оцінка і захист їх діяльності. Засобами реалізації проектної діяльності є використання різних інструментів та комп'ютерних програм. При виконанні ігрових та інформаційних проектів доцільним є використання інформаційних технологій. Так, наприклад, під час виконання інформаційного проекту доцільно використовувати електронний підручник, Інтернет тощо.

Для ігрового проекту варто використовувати комп'ютерні ігри та симуляції. Такий вид діяльності забезпечить високий рівень мотивування слухача, розширення та практичного використання професійного словника та розвитку діалогового мовлення. При виконанні творчих проектів можливе використання засобів мультимедіа та певних комп'ютерних програм: Paint, КОМПАС3D LT V8, 3D Max тощо.

Використання якісного програмного та технічного забезпечення, мультимедійних програм на курсах підвищує рівень знань слухачів, розширює світогляд, надає можливість спостерігати явища й процеси, які не можна побачити під час звичайного заняття. Як результат, такої діяльності є формування навичок вільно орієнтуватися у науковій, навчальній та довідковій літературі; формувати творче, системне мислення, інформаційну культуру; розвиток уяви, пошук альтернативних розв'язків завдань, їх аналіз і синтез. А у майбутньому це стане основою інноваційного мислення та діяльності, розвитку ідей, успішній адаптації випускника до сучасного життя, реалізації особистісно-орієнтованої парадигми інформаційної культури, забезпеченню цілісності безперервного процесу навчання протягом життя, розвитку, професійного самовизначення, формуванню потреби у знаннях, високих мотивів навчання та прагнення до самоосвіти[1].

У процесі проектної діяльності важливо, щоб слухачі усвідомили, що на всіх її етапах має бути не репродуктивне послідовне дотримання стадій, а оволодіння ними алгоритмом самостійного розроблення й виготовлення творчих проектних завдань, що сформує в них елементи технологічної культури, здатність до генерації ідей, їх аналізу, самостійного прийняття рішення, формування власної думки, позиції, взаємодії і діалогу в процесі розв'язування спільних завдань.

Література

1. Пінаєва О. Підготовка майбутніх соціальних працівників у сучасних умовах / Ольга Пінаєва, Богдан Пінаєв / Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. // Зб. наук. пр. – Вип. 50 / Редкол.: Р.С. Гуревич та ін. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», – 2018. – 537 с. – С. 346-349.
2. Пінаєва О. Шляхи відновлення і реабілітація людини протягом життя / Ольга Пінаєва, Людмила Вихованець, Тарас Сафронов // Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: Збірник наукових праць. – Вип. 8 (11) / редкол.: Р.С.Гуревич (голова) [та інш.]; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця: ТОВ: фірма «Планер», 2018 – 294 с.

РОЗВИТОК ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ ТА УЯВИ: ВТІЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО У СЬОГОДЕННІ

Стецюра А.

студентка ФФЖ

Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Дитячі погляди на світ відрізняються від дорослих. Якщо старші звикли сприймати все раціонально, тобто пропускати всю інформацію через мозок, керуватися розумом, то діти відчувають все серцем, ними керує їхня фантазія та уява. Їх вигадані історії та друзі хоча й сприймаються родичами скептично та з недовірою, проте вони й не такі

вже неправдиві, оскільки все ж існують у думках дітей.

Не вважаючи на збільшення можливостей для розвитку творчості, помітним є згасання творчих здібностей серед школярів. За тестами, які були проведені серед учнів 1-2 класів, виявлено, що здатні проявляти креативність 37% першокласників і лише 17% другокласників.

Отже, розвиток дитячої творчості та уяви в школі – актуальна проблема сьогоденності. Метою нашої розвідки є дослідження шляхів втілення ідей Василя Олександровича Сухомлинського щодо розвитку дитячої творчості та уяви у сучасну педагогічну практику.

У книзі «Серце віддаю дітям» в одній з розповідей, що називається «Кожна дитина – художник», Василь Сухомлинський зазначає: «Творчість дітей – глибоко своєрідна сфера їхнього духовного життя, самовираження і самоствердження, в якому виявляється індивідуальна самобутність кожної дитини» [3, с. 54]. Саме тому головним завданням кожного вчителя, не залежно від спеціальності, є розвиток умінь самовираження індивідуальності кожного учня.

Г. Бондаренко у своїй дисертації на тему: «Формування творчої особистості молодшого школяра в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського» [1] дослідив вагомий внесок відомого педагога у розвиток здібностей дітей та подальше значення його для майбутніх поколінь.

На разі існує багато різноманітних засобів, за допомогою яких діти здатні проявити свою креативність, та, перш за все, потрібно розвивати в дітей навички орієнтування у середовищі, креативне мислення, які згодом допоможуть бачити незвичайне у буденності. Т. Позняк зазначає: «Важливе значення у процесі творчої діяльності мають уява, фантазія, інтуїція. Вони розширюють знання та інтереси дітей, оскільки не обмежені ні майбутнім, ні минулим. Вони допомагають бачити і ставити проблеми. До основних характеристик креативності відносять вигадку, дар передбачення, оригінальність, ініціативність, настирливість, високу самоорганізацію і працездатність. Особистість, яка володіє цими якостями, знаходить задоволення не тільки в досягненні мети, а, перш за все, в самому процесі творчості» [2, с. 153]. В. Сухомлинський стверджує: «...творчість відкриває в дитячій душі ті потаємні куточки, в яких дримають джерела добрих почуттів» [3, с. 54].

Ми вважаємо, що ці «джерела добрих почуттів» варто безперервно наповнювати, щоб згодом вони не пересохли, як копанка у саду, а перетворилися на неосяжний океан різноманітних прогресивних ідей, що здатні змінити світ. Першим кроком до розвитку дитячої уяви є читання книг. Найпершою книгою, яка залучає дітей до світу фантазії, є книга казок. В. Сухомлинський пропонував своїм підопічним створити кімнату казок і відвідувати її двічі на тиждень. Там діти створювали і розігрували свої казки, працювали з реквізитом.

Сьогодні вчителі на своїх уроках та у позакласній діяльності використовують театральні інсценізації народних казок. Вже у старших

класах дітям пропонують створювати власні казки або вигадувати сучасні варіанти вже відомих. Але якщо раніше казка була єдиним виявом фантастики, то зараз все більше захоплення у дітей викликає популярний жанр фентезі. Саме створення невідомих досі міфічних істот є одним із способів розвитку уяви. Своїх вигаданих друзів діти можуть втілювати у різноманітних коміксах, де улюблена панда з мультика або ж монстрик з художнього твору перетворюються на героїв дитячої творчості.

До сучасних завдань, які допомагають розвивати фантазію та креативність дітей, також відносять:

1. Неляльковий театр. Із різноманітних предметів домашнього вжитку пропонується створити театр. Діти мають самі придумати, яка «лялька» позначає персонажа.

2. Незвичайне фото. Із невдалих фотографій родичів, розрізаних на шматочки, дитина складає чудернацького героя. Можна запропонувати дитині загальну ідею картини, наприклад, це може бути космічний простір або середньовічний замок, але саму картину дитина повинна створити самостійно.

3. Розповідь про природу. Дитині пропонується придумати розповідь про предмети, які вона збрала на прогулянці. Для цього вона повинна опускати руку в пакет і в міру розвитку сюжету діставати з нього по одному зібраному предмету, кожен з яких буде надихати її на продовження історії.

4. Велика коробка. Потрібно поставити коробку на відкрите місце в будинку, і дати дитині вирішити, чим вона повинна стати, – будиночком, печерою, капсулою (машиною) часу.

5. Історії картин. Під час відвідин галереї можна зупинитися в одному із залів й попросити дитину вибрати картину, яка подобається їй найбільше (тобто вибрати потрібно з великої відстані). Потім варто придумати захоплюючу історію, пов'язану з твором мистецтва, та розповісти її.

6. Малювання без пензлика. Хто завгодно може малювати пензликом. А ось для цього заняття вам треба знайти в домі предмети, які можуть замінити дитині звичний пензлик для малювання. Для цього можуть підійти волосінь, шматок губки, поламані олівці, гумки, стрічки, яблука, розрізані навпіл, або навіть поламана фігурка солдатика чи лялька. Потрібно розстелити газету на столі чи на підлозі, розмістити на газеті фарби в невеликих чашах або блюдцях, дати дитині великий аркуш паперу (мінімум формату А3) і дозволити фантазувати.

7. Повторне відкриття Сонячної системи. Назви планет Сонячної системи, які ми використовуємо, з'явилися у стародавні часи, вони пов'язують видимий рух планет у небі з легендами та історіями про богів, на честь яких були названі ці небесні тіла. Психологи радять запропонувати дитині перейменувати планети за іншим принципом. Які назви вона б дала планетам Сонячної системи, якби в неї з'явилася така можливість? І чому?

8. Приховані історії. Пропонується знайти три предмети у приміщенні, на які дитина рідко звертає увагу, та розказати їх історії, а потім придумати історію – усно або в картинках – яка пов'язала б їх один з одним.

Ці завдання можна використовувати як вдома, так і на уроках.

Щоб урізноманітнити навчальну діяльність та сформувати індивідуальний стиль кожного, вчителі все частіше використовують не лише запропоновані В. Сухомлинським творче малювання, опис природи, а й інноваційні методи: створення колажу; квести; ворд-арт або хмари слів; створення плейкастів; буктрейлери. Вони допомагають не лише активізувати увагу учнів, але й розвивати їх творчі здібності, враховуючи індивідуальні особливості та уподобання кожного вихованця.

Отже, розвитку творчих здібностей дітей у школі присвячено чимало досліджень, створено багато нових методів для покращення роботи дітей у цій сфері, проте ця тема залишається перспективною, оскільки з кожним роком з'являються нові можливості для прояву креативності.

Література

- 1.Бондаренко Г. Формування творчої особистості молодшого школяра в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / Г. Бондаренко // Теорія і історія педагогіки. – Київ : Радянська школа, 1999. – 267 с.
2. Позняк Т. Розвиток творчих здібностей дитини / Т. Позняк // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – №. 125. – С. 153-158.
3. Сухомлинський В. Серце відаю дітям / В. Сухомлинський // В. О. Сухомлинський Вибрані твори в 5-ти томах. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 7-282.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ»

Таніна Н.

**студентка магістратури ННПППФВК
Науковий керівник – доц. Хамська Н.Б.**

Актуальність проблеми формування у майбутніх учителів критичного мислення зростає в умовах інтенсифікації соціальних, економічних та політичних змін, коли перед фахівцем будь-якої галузі постає необхідність переробляти великий потік інформації та вчасно переосмислювати певний стан речей із метою здійснення правильного вибору і прийняття рішень. З огляду на це виникла необхідність у теоретичному аналізі цього поняття. Критичне мислення – це складний соціально-психологічний феномен, базою утворення якого є у єдності і взаємодії генетичні, соціальні і світоглядні особливості людини.

Сьогодні вчені чітко виокремлюють таку категорію мислення, як критичне мислення. Серед визначень цієї категорії можна виділити 2 групи.

По-перше – це „локальні”, що акцентують увагу на вдосконаленні самого процесу мислення (Т. Воропай, Р. Пауль, Р. Ружжиєро, О. Тягло та ін.). Наприклад, Р. Пауль, один із провідних фахівців США в галузі теорії і практики критичного мислення, пояснює, що, по-перше, критичне мислення може бути визначене різними способами, що не суперечать один одному. Тому не варто надавати великого значення якійсь одній дефініції. Маючи це на увазі, можна запропонувати таку робочу версію: критичне мислення – мислення про мислення, коли ви роздумуєте з метою покращити своє мислення. Критичне мислення – не просто мислення, а мислення; яке веде до самовдосконалення [1, с.5]

В. Ружжиєро визначає критичне мислення так: критичне мислення – це особливий вид мислення, який має на меті оцінку ідей. Більш вузько воно пов'язано з перевіркою точності тверджень і обґрунтованістю міркувань [1, с.239]. Критичне мислення, на думку М. Брауна і С. Келі, це систематична оцінка аргументів, яка базується на ясих раціональних критеріях [1, с.239]. О. Тягло зазначає, що критичне мислення – це сучасний вид логічної діяльності, що має на меті систематичне вдосконалення процесу і результатів мислення на основі їх критичного аналізу, розуміння й оцінки [1, с. 239].

Коли ми мислимо критично, ми оцінюємо результати своїх мислительних процесів – наскільки правильне прийняте нами рішення чи наскільки вдало ми справились із поставленим завданням

Критичне мислення також включає в себе оцінку саомислительного процесу – хід роздумів, які привели до наших висновків, чи тих фактів, які ми врахували при прийнятті рішення. Критичне мислення інколи називають ще і спрямованим мисленням, оскільки воно націлене на отримання бажаного результату [2, с 22].

Дослідники з університету м.Юта (США) І. Норман, Х. Вернон, Д. Іон узагальнюють думки різних психологів про критичне мислення. За їх твердженням, критичне мислення має такі основні ознаки: використання наукових методів, які акцентують увагу на доведенні і на характері гіпотези; розвиток схильності до спостережливості, цікавості, бажання критикувати, аналізувати; використання законів і принципів логіки [3].

По-друге, це більш системні визначення, що підкреслюють регулятивно-моральні аспекти мислительної діяльності (С. Задр-Бек, Д. Халперн, Дж. Чаффа та ін.). На думку Д. Халперн, критичне мислення – це використання когнітивних технік чи стратегій, які збільшують можливість отримання бажаного кінцевого результату.

При цьому мислячий суб'єкт використовує навички, які обґрунтовані і ефективні для конкретної ситуації і типу задачі, що вирішується. Вона зазначає, що людині, яка користується критичним мисленням, притаманні такі якості:

- готовність до планування – це перший і дуже важливий крок до критичного мислення. Постійно тренуючись, кожен може розвинути в собі звичку планувати;

- гнучкість, яка передбачає, що людина готова мислити по-новому, переглядати очевидне і не відступатися від завдання, поки воно не буде вирішене;

- наполегливість, з якою тісно пов'язана готовність взятись за вирішення завдання, яке вимагає напруження розуму;

- готовність виправляти свої помилки. Люди прислуховуються до думки оточуючих, вони прагнуть зрозуміти, в чому неправі, і знайти причини помилки. Такі люди можуть визнати свої стратегії дій неефективними і відкинути їх, вибираючи нові;

- усвідомлення. Воно передбачає спостереження за власними діями при просуванні до мети. Критично мислячі люди розвивають звичку до самоусвідомлення власного мислительного процесу;

- пошук компромісних рішень. Критично мислячій людині необхідно володіти як добре розвиненими комунікативними навичками, так і вмінням знаходити рішення, які могли б задовольнити більшість. Без цього навіть найсвітліші голови не зможуть втілити свої думки в конкретні справи [2, с.47-48].

Так, наприклад, згідно з Дж. Чаффі, критичне мислення – це:

а) активне мислення;

б) мислення для себе;

в) ретельне дослідження ситуації, що розглядається;

г) відкритість до нових ідей і різних поглядів;

д) підтримка власних поглядів обґрунтуваннями і доказами;

е) здатність організовано обговорювати власні погляди [4].

Американські укладачі програми „Розвиток критичного мислення через читання і письмо” Д. Кластер, Дж. Стіл, К. Мереді Ч. Темпл, С. Уолтер підкреслюють, що головне у навчанні критичного мислення – вчити спілкуванню і співпраці з усіма людьми. Критичне мислення забезпечує такі важливі якості особистості, як уміння формувати і адекватно відстоювати власну думку, осмислити досвід, вибудувати ланцюг доказів, відчуті нерозривний зв'язок власних принципів і вчинків. Тобто, критичне мислення – суттєва характеристика людини як громадянина демократичного суспільства, соціально зрілої особистості, як суб'єкта.

Ми розглядаємо критичне мислення як системне утворення, що є і якісною характеристикою особистості, і процесом мислительної діяльності, і здатністю людини до осмислення навколишніх подій, одним із чинників розвитку особистості. Особистість – це суб'єкт людських стосунків і свідомої самодіяльності, тобто людина, яка має усвідомлену і стійку систему ставлень до себе та навколишнього світу і здатна самостійно діяти. Критичне мислення при цьому виступає як спосіб розвитку і показник розвиненості суб'єктності.

Література

1. Тягло А. В. Критическое мышление : Проблемы мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Г. С. Воропай. – Харьков : Ун-т внутр. дел., 1999. – С. 5.

2. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000 С. 47-48.
3. Уоллен И. Норман, Выводы об изменениях программы с целью развития критичности умп / И. Норман Уоллен, Ф. Верном Хорбик, Е. Ион Рид. – 1963 (на англ. яз.). – 114 с.
4. Chaffee John. The thinker's way. Steps to a Richer Life. / John Chaffee – Little, Brown Company. -Boston. NewYork. Toronto. London. -1998. – p. 52.

ФАКТОРИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Трохимчук В. А.

студент ФМФТ

Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

В учінні школяра неодмінно присутня орієнтація на результат діяльності. Успішний результат, який позитивно оцінюється дорослими, виступає важливим мотивом учіння. Як зауважує Ш. Амонашвілі, оцінка – це процес, діяльність оцінювання; оцінка – результат цього процесу, його умовно-формальне відображення, яке на практиці стає для дитини джерелом радості або горя. Отже, успіх в учінні створює стан задоволеності, сприяє формуванню впевненості у своїх силах. Переживання успіху при виконанні одного з навчальних завдань, прагнення до повторного переживання успіху як засобу підтвердження самооцінки є ланкою переходу до більш високого рівня мотивації учіння. Неуспіх зумовлює незадоволеність та сприяє розвитку невпевненості у своїх силах. Школяреві важко подолати негативні емоції, які виникають на його основі. З успішністю та оцінкою вчителем результатів діяльності тісно пов'язані рівень домагань і самооцінка учня.

Зважаючи на те, що оцінка є сильним реально діючим мотивом учіння, психологи радять, оцінюючи діяльність школяра, особливого значення надавати: 1) наполегливості, зусиллям, з якими дитина виконувала завдання, 2) досягнутому успіху, 3) особливостям, раціональності способу, за допомогою якого було отримано результат, 4) мотивам, спонукам, прагненням, 4) можливостям досягнути більшого успіху.

Результати дослідження, проведеного М. Матюхіною, свідчать, що у 62,6% випадків оцінка-бал у свідомості учнів пов'язана з позитивними чи негативними емоціями. Лише 17,2% дітей встановлюють безпосередній зв'язок між оцінкою та знаннями. Авторка вважає оцінку одним із засобів формування активності школярів та передачі їм деяких контрольно-оцінних функцій, що сприяє усвідомленню зв'язку між оцінкою-балом та знаннями.

Інший підхід до класифікації навчальної мотивації запропонував російський психолог П. Якобсон. Він вважає, що самі по собі знання, які одержує учень у школі, можуть бути для нього лише засобом досягнення

інших цілей (уникнути покарання батьків, заслужити від них похвалу, отримати в майбутньому хороший атестат зрілості тощо). За таких умов до учіння його спонукає не інтерес, допитливість чи зацікавленість процесом здобуття знань, а те, що буде одержано в результаті учіння. П. Якобсон визначає декілька типів мотивації, пов'язаної з результатами учіння:

- негативна мотивація, під якою розуміється спонукання учня до учіння, зумовлене розумінням тих неприємностей, які можуть виникнути, коли він не буде вчитися (негативна оцінка вчителів, осуд однокласників, покарання батьків тощо). Як правило, така мотивація не дає позитивних результатів;

- позитивна мотивація, але також пов'язана з позанавчальними мотивами. Вона може існувати у двох формах:

- визначатися важливими для особистості соціальними прагненнями (наприклад, почуття громадського обов'язку. Учіння тут розглядається як шлях до оволодіння культурно-історичними цінностями або як шлях до самореалізації в житті. Якщо така мотивація є стійкою, то вона дає змогу учневі долати значні труднощі у здобутті знань. Однак якщо в навчальній діяльності вона не буде підкріплена іншими мотивами, то не дасть максимального ефекту, оскільки цікавим для учня є не навчальний процес, а лише те, що з ним пов'язано;

- визначатися вузько особистими мотивами. Прикладом таких мотивів може бути прагнення до особистого благополуччя (отримати високий соціальний статус у групі, здобути у майбутньому престижну професію та ін.).

Окрім цих типів мотивації, П. Якобсон ще виокремлює мотивацію, закладену в самому процесі навчальної діяльності (подолання різних труднощів, інтелектуальна активність, реалізація своїх здібностей тощо) і мотивацію, яка лежить у самій навчальній діяльності (задоволення допитливості, розширення світогляду та ін.).

Результати досліджень свідчать про те, що в навчальній діяльності у кожного школяра можуть водночас проявлятися декілька мотивів: усвідомлення важливості освіти у своєму житті, зацікавленість змістом знань, радість від досягнутих успіхів, бажання не відставати від інших, побоювання неприємностей при одержанні негативних оцінок та ін. [2].

Пізнавальні і соціальні мотиви є різними за своїми змістовими і динамічними характеристиками. Змістові характеристики пов'язані з характером навчальної діяльності. До них відносять усвідомленість, самостійність, узагальненість, дієвість мотивів, домінування певного мотиву у загальній структурі мотивації, поширення мотиву на декілька навчальних предметів, наявність або відсутність особистого сенсу учіння.

Динамічні характеристики пов'язані з психофізіологічними особливостями школяра. До їх складу входять сила і вираженість мотивів, їх стійкість і емоційна забарвленість, здатність до переключення з одного мотиву на інший тощо. Як зазначає А. Маркова, різні мотиви мають

неоднакові прояви у навчальному процесі [3]. Так, широкі пізнавальні мотиви проявляються у частих проханнях до вчителя повідомити додаткові джерела інформації з розглянутого на уроці питання; навчально-пізнавальні – у самостійних пошуках різних способів розв'язування задач, у проханнях до вчителя дати оцінку різним способам роботи. Про наявність в учня мотивів самоосвіти можна судити по тому, чи звертається він до вчителя з проханням допомогти раціонально організувати самостійну учбову діяльність або порадити раціональні прийоми засвоєння навчального матеріалу тощо.

Соціальні мотиви мають своє вираження у вчинках учнів, які свідчать про розуміння ними свого обов'язку і відповідальності перед батьками, школою і суспільством, а мотиви співробітництва – у прагненні до організації і виконання різних видів колективної роботи.

Особливо варто відзначити такі навчально-пізнавальні мотиви, як спрямованість на опанування узагальненими способами засвоєння знань (А. Маркова, Д. Ельконін); мотивація змісту та процесу (М. Матюхіна), мотивація благополуччя та уникнення неприємностей (М. Матюхіна); мотивація досягнення (Р. Немов).

Мотивація досягнення успіху – це бажання якісно і правильно виконати завдання, отримати потрібний результат. Вона орієнтує дитину на якість і результативність навчальних дій (незалежно від оцінки), сприяє формуванню саморегуляції. При формуванні такого виду мотивації у пригоді стає створення учителем ситуації успіху, похвала, заохочення до діяльності [2].

Мотивація престижу найбільш характерна для дітей із завищеною самооцінкою і схильністю до лідерства. Вона спонукає школяра навчатися краще за однокласників, виділитися серед них, бути першим. Але постійне суперництво з однолітками, зверхнє ставлення до них заважають формуванню здорових стосунків дитини з колективом.

Мотивація уникнення невдачі, як правило, виявляється в учнів, які не встигають у навчанні. Діти намагаються у будь-який спосіб уникнути негативної оцінки і тих наслідків, які вона за собою тягне. Ця мотивація надає навчальній діяльності негативного емоційного забарвлення, викликає у дитини почуття страху і тривоги. Щоб запобігти формуванню такої мотивації, необхідно підтримувати дітей в їхніх найменших успіхах, хвалити за виконання проміжних дій, а не оцінювати тільки кінцевий результат.

Окрім мотивів у мотиваційній сфері особистості важливе місце займають цілі, які забезпечують реалізацію мотивів. Мотиви стосуються навчальної діяльності в цілому, а цілі забезпечують виконання окремих навчальних дій. По тому, які цілі (близькі чи віддалені) ставить перед собою школяр і які особливості прояву кожного з видів мотивації, учитель, спостерігаючи за діяльністю учня, може скласти уявлення про домінуючі мотиви його учбової діяльності і правильно організувати роботу, спрямовану на підвищення її ефективності і якості.

На думку Є. Ільїна основними факторами, які впливають на формування позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності, є: 1) зміст навчального матеріалу; 2) сама організація навчальної діяльності, яка містить мотиваційний, операційно-виконавчий і рефлексивно-оцінний етапи.

За А. Макаровою, на формування мотивації учіння дитини впливає: 1) роль змісту навчального матеріалу; 2) організація навчальної діяльності; 3) колективні форми навчальної діяльності; 4) оцінка.

Дослідження Л. Божович та М. Неймарк на основі аналізу особливостей мотиваційної сфери дали змогу прийти до думки, що існує домінуюча система мотивів і що провідні мотиви підпорядковують собі всі інші, чим визначають ієрархічну побудову мотиваційної сфери.

Навчальна мотивація визначається рядом специфічних для цієї діяльності факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність; по-друге, – організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктними особливостями школяра (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими учнями та ін.); по-четверте, – суб'єктними особливостями педагога і, насамперед, системою ставлення його до учня, справи; по-п'яте, специфікою навчального предмета.

Психологами доведено, що мотиви навчальної діяльності дітей змінюються з віком і залежать від тих зрушень, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також від зовнішніх обставин їх життєдіяльності.

Література

1. Галузяк В. М. Психологічні концепції формування навчальної мотивації / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 11. – Вінниця, 2004. – С. 29 – 32.
2. Галузяк В. М. Формування у школярів позитивного ставлення до учіння / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський // Вісник профтехосвіти. – 1995. – №1. – С. 8-11.
3. Маркова А. К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования // Формирование учебной деятельности школьников / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 163-169.

КОНЦЕПЦІЇ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Уразбакієв Р. М.

**студент магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Галузяк В. М.**

У зарубіжній педагогічній думці проблематика морального розвитку розглядається головним чином у межах філософії морального виховання. На даний час у ній концептуально оформилося кілька напрямів, які

ґрунтуються на ідеях різних філософських шкіл.

Класифікацію зарубіжних теорій морального виховання можна проводити, виходячи з основних принципів відповідних філософських течій. На цій підставі К.А.Шварцман визначає прагматистську, неопозитивістську, утилітаристську, екзистенціалістичну та інші концепції морального виховання [5].

Класифікувати теорії морального виховання можна також, виходячи з основних установок, цілей того або іншого напрямку, на підставі уявлень про виховні завдання. Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що основні концепції морального виховання в західній педагогіці розвиваються в руслі таких напрямів: прагматичний, гуманістичний, екзистенціалістичний і біхевіористичний. Кожен з них представлений відповідною течією у філософії, етиці та педагогіці.

Прагматичний напрям морального виховання пов'язаний з філософією прагматизму. Він представлений насамперед філософією й етикою Дж. Дьюї, а також сучасними модифікаціями його концепції виховання, представниками яких є Т. Браммельд, Е. Келлі та ін. Методологічною основою цього напрямку філософії виховання слугує теза Дж. Дьюї, згідно з якою моральні якості особистості закладені в її унікальній природі і їх прояв пов'язаний насамперед з індивідуальним досвідом людини. Звідси мету виховання представники прагматизму вбачають не у формуванні певних моральних якостей, принципів, ціннісних орієнтацій особистості, а в розкритті даних їй від природи здібностей і якостей. При цьому індивідуальний досвід особистості розглядається як головна умова її самореалізації.

Індивідуальний досвід, згідно Дж. Дьюї і його послідовників, визначає суть і характер моральних норм і принципів – тих «інструментів», які особистість на свій розсуд вибирає в кожній ситуації для досягнення успіху. З цього положення випливає висновок, що ріст індивідуального досвіду, який веде до успіху, слугує головним критерієм моральної поведінки.

Гуманістичний напрям філософії морального виховання пов'язаний з позитивізмом, особливо з філософією й етикою школи лінгвістичного аналізу. Його представники – П. Херст, Р. С. Пітерс, М. Уорнок та інші – спираються також на психологічні ідеї Ж. Піаже та його сучасних послідовників – Л. Кольберга, К. Брунера й ін. Головний засіб утвердження справедливості в усіх сферах суспільного життя представники цього напрямку вбачають у гуманізації системи виховання.

Для цього напрямку, з одного боку, характерна гостра критика традиційної системи виховання, а з іншого – спроба представити конструктивну програму виховання, в якій максимальна увага приділяється внутрішньому «Я» особистості. Ідеї, які обґрунтовуються в цій програмі, пропонуються як альтернатива консервативним, особливо технократичним концепціям виховання.

Прибічники «нового гуманізму» вбачають основну мету морального виховання особистості в тому, щоб створити умови для її вільного самовираження, і тим самим запобігти небезпеці формування уніфікованої поведінки. Для досягнення цієї мети, на їх думку, у процесі виховання необхідно насамперед формувати інтелектуальні здібності особистості, які у кінцевому рахунку визначають її моральну зрілість. Звідси головне завдання виховання вбачається у формуванні раціонально мислячого суб'єкта. Відповідно основна увага приділяється логічному характеру морального виховання. Прибічники «нового гуманізму» вважають, що за допомогою раціонального мислення особистість зможе виявити здатність і до самореалізації, і до спілкування з іншими членами суспільства. Для цього необхідно виховати в кожній особистості пізнавально-ціннісну орієнтацію, яка забезпечує, з одного боку, вільний моральний вибір у конкретних ситуаціях, а з іншого – здатність керуватися у своїй поведінці принципом справедливості.

Прихильники гуманістичної концепції виховання вирішальну роль у формуванні моралі відводять суб'єктові, а соціальне середовище, на їх думку, лише змушує особистість шукати нові форми пізнавальної структури. Моральний розвиток, таким чином, виявляється наслідком психологічної здатності особистості відігравати основну роль у суспільстві – ототожнювати свої інтереси з інтересами інших і тим самим додержуватися принципу справедливості і гармонії як вищих критеріїв справжньої моралі [3].

Екзистенціалістичний напрям філософії морального виховання у своїх вихідних позиціях спирається на «філософію життя» і головним чином – на екзистенціалізм як у класичному, так і в «оптимістичному» його варіанті, створеному О. Больновом. Прихильники цього напрямку відкидають технократичні концепції, які підмінюють процес виховання маніпулюванням особистістю. Одночасно вони виступають проти академічних установок «нового гуманізму», відкидаючи прагнення спиратися в питаннях виховання на науку. Так, слідом за класичним екзистенціалізмом вони заперечують можливість наукового пізнання природи людини, відмовляються від створення наукової теорії виховання на тій підставі, що кожна людина індивідуально неповторна.

Виходячи з тези про неповторність, унікальність особистості, прихильники екзистенціалістичного напрямку морального виховання відводять другорядну роль соціальному середовищу у формуванні людини. Середовище, на їхню думку, може лише завдати шкоди її моральній «самості», оскільки соціальні інститути націлені на уніфікацію особистості, її поведінки. Моральне ж виховання, навпаки, покликане розкрити індивідуальні якості та здібності особистості. На думку послідовників екзистенціалістичного напрямку, формування неповторної, унікальної особистості є не чим іншим, як процесом саморозвитку і самовиховання, який передбачає подолання в поведінці людини конформістських тенденцій, тому що справжнє виховання не може мати

своїм об'єктом масу [3].

Біхевіористичний напрям філософії морального виховання спирається головним чином на «технологію поведінки» представника сучасного біхевіоризму Б. Скіннера. Найбільш відомими прибічниками цього напрямку є Е. Морріс і М. Блек. Вони відкидають самовираження особистості як мету виховання, вбачаючи в цьому одну з головних причин моральної кризи суспільства. Людина, на їхню думку, – істота, яка потребує навчання, оскільки саме в процесі навчання виробляються норми її поведінки. Виховання за такого підходу спрямовується на засвоєння моральних норм, установок соціального оточення. Головним засобом реалізації цієї виховної програми виступає контроль соціального середовища за допомогою механізму підкріплення, тобто системи заохочень і покарань за дотримання або відхилення особистості від заданої програми поведінки.

Огляд основних напрямів західної філософії морального виховання свідчить, що кожен з них має свої особливості. Водночас, це не виключає існування у них спільних ознак. Насамперед варто зазначити, що, звертаючись до системи виховання і пошуків шляхів її удосконалення, всі представлені концепції мають на увазі виховання в широкому змісті слова, тобто нерозривно пов'язане з освітою.

Відправним моментом методології більшості зарубіжних концепцій морального виховання слугує натуралістичне розуміння сутності людини. Це, у свою чергу, визначає ідеалістичний підхід до поведінки особистості і розуміння моральних цінностей. Джерела моральної поведінки прихильники цих концепцій шукають у генетично заданих інтелектуальних здібностях особистості, психологічних установках, комплексах. Основну мету виховання вони вбачають у розвитку закладених у людини від природи інтелектуальних здібностей, у формуванні раціонально мислячої особистості.

Останнім часом у роботах зарубіжних філософів і педагогів висловлюється думка про необхідність ліквідувати розрив між теорією виховання і його практикою. У сучасних умовах увага прихильників різних напрямів філософії виховання все більше зосереджується на проблемі виховання активно діючої особистості. Ця загальна мета по-різному трактується представниками різних філософських концепцій морального виховання. У більшості випадків активність особистості вбачається в її адаптації до вимог соціального середовища. Прибічники «нового гуманізму» вважають, що процес адаптації разом з тим залишає за індивідом право самостійно приймати відповідальне рішення, здатне забезпечити гармонічну соціальну поведінку. Інакше тлумачать цю ідею представники неопрагматистської орієнтації у філософії виховання. Так, А. Маслоу вважає, що головна мета соціалізації – не стабільність, а самовдосконалення, постійний ріст, зміна індивіда і суспільства. У біхевіористичному напрямі активність особистості розуміють як її здатність добровільно сприяти чинникам підкріплення соціального

середовища, приймати групові норми, а активність системи – як можливість її трансформації [3].

Таким чином, незалежно від трактування активності всі концепції філософії виховання єдині в розумінні її призначення: вона повинна слугувати адаптації особистості до суспільних вимог, допомогти людині «знайти себе» у сучасному суспільстві. Для цього необхідно виховати в особистості якості гарного громадянина, вміння вписуватися в загальний стиль життя, стриманість, жертвовність в ім'я загальних ідеалів.

На наш погляд, найбільш глибоко проблема формування моральної свідомості особистості розглядається в еволюційно-когнітивній концепції Л.Кольберга, яка репрезентує гуманістичний напрям зарубіжної філософії виховання [4]. Теорія Л.Кольберга розглядається в більшості закордонних підручників з вікової психології та педагогіки. Менш відомі його погляди на моральний розвиток особистості в нашій країні. Проте ми зосередили свою увагу на концепції Л.Кольберга не тільки у зв'язку з її відносною новизною для вітчизняної педагогіки. На наш погляд, вона має важливе науково-прикладне значення і відкриває широкі перспективи для вдосконалення морального виховання студентської молоді, розвитку її моральної свідомості. Внаслідок багаторічних досліджень Л.Кольберг дійшов висновку, що моральний розвиток особистості – це тривалий процес, який розпочинається в ранньому дитинстві і протягом життя проходить через декілька стадій. Л.Кольберг виділив три рівні розвитку моральної свідомості (доконвенційний, конвенційний і постконвенційний), кожен з яких складається з двох стадій [4].

Філософською основою теорії морального розвитку Л. Кольберга є розуміння моралі як справедливості, що ґрунтується на взаємній повазі до людської гідності кожної людини [1]. Внаслідок багаторічних досліджень вчений сформулював декілька висновків, які стосуються змісту і механізмів розвитку моральної свідомості особистості.

1. Кожна наступна стадія морального розвитку є якісно новим способом мислення, зорієнтованим на справедливе розв'язання моральних проблем.

2. Стадії утворюють інваріантну послідовність, тобто розвиваються в одному й тому ж порядку. Перестрибування неможливе: щоб досягти певної стадії морального розвитку, необхідно пройти через попередні.

3. Стадія – ієрархічне утворення, бо кожна наступна обов'язково інтегрує судження, характерні для попередньої, включаючи їх у більш диференційовану пізнавальну структуру.

4. Всі люди незалежно від культури, статі, раси і релігії проходять загальний для всіх шлях морального розвитку, хоча не всі досягають найвищої стадії. Вплив чинників культури може лише прискорити чи сповільнити розвиток, але не здатний змінити порядок стадій.

Наше звернення до когнітивно-еволюційної концепції морального розвитку особистості пояснюється тим, що вона характеризується низкою особливостей, які уможливають її ефективне застосування у формуванні

моральної свідомості майбутніх учителів:

- ґрунтується на діалогічній, суб'єкт-суб'єктній стратегії виховної взаємодії, що забезпечує свободу морального самовизначення студентів;
- відповідає віковим особливостям розвитку студентської молоді, якій властивий інтерес до теоретичного аналізу етичних проблем, прагнення пізнати глибинну сутність моральних понять і норм;
- сприяє розвитку професійно важливих якостей майбутніх учителів: рефлексії, емпатії, здатності до осмислення моральних ситуацій з позицій іншої людини, прогностичних здібностей, критичного мислення;
- забезпечує не лише інтеріоризацію моральних норм і засвоєння умінь соціальної взаємодії, а й розвиток соціоморального мислення, формування умінь розпізнавати, аналізувати та розв'язувати морально-етичні проблеми.

Література

1. Галузяк В. М. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості / В. М. Галузяк, О.В. Алексєєва // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 3. – Вінниця, 2000. – С. 156-163.
2. Галузяк В. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
3. Моральна свідомість та самосвідомість особистості [Текст] : монографія / М. В. Савчин [та ін.]; ред. М. В. Савчин, О. І. Галян. – Дрогобич, 2009. – 288 с.
4. Пауэр Ф.К. Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию / Пауэр Ф.К., Хиггинс Э., Колберг Л. // Психологический журнал.– 1992.– №3.– С.175-182.
5. Шварцман К.А. Философия и воспитание / Шварцман К.А. – М.: Политиздат, 1989. – 206 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Федонюк Л.

студентка ФФЖ

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Професійне становлення відіграє особливу роль у процесі розвитку особистості молодого вчителя, його свідомості, забезпеченні успіху в педагогічній діяльності. Професійне становлення майбутніх учителів є важливим, оскільки саме їхня діяльність має стати рушійною силою перетворень, на які очікує суспільство.

Для визначення педагогічних умов професійно-особистісного становлення вчителя проаналізуємо спочатку зміст понять «умови» та «педагогічні умови». У філософії «умову» визначають як те, «від чого залежить дещо інше (зумовлене), що робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії» і як «істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів,

взаємодій), із наявності якого за необхідністю походить існування цього явища» [6, с.207].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки «педагогічні умови» визначено як обставини, від яких залежить цілісність і продуктивність педагогічного процесу професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [6, с. 143]. Ю.Бабанський визначає педагогічну умову як обставину, за якої «компоненти навчального процесу (навчальний предмет, викладання і учіння) представлені в найкращій взаємодії, і яка дає можливість учителю успішно викладати, керувати навчальним процесом, а учням –успішно вчитися» [1, с.61].

На думку В. Андрєєва, педагогічні умови є результатом «цілеспрямованого добору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей» [1, с. 124].

Під педагогічними умовами С. Гончаренко вбачає демонстрацію сукупності процесів відношень, що необхідні для виникнення та існування певного об'єкта або обставин процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання і пристосування елементів, змісту, методів, засобів навчання для досягнення поставлених завдань [4].

Не можна не погодитися з визначенням С. Петрусенка, який розглядає професійне становлення особистості майбутнього вчителя як процес його входження у професійну діяльність, під час якого відбувається привласнення ролі вчителя, формується його професійна позиція й визначаються шляхи самореалізації в подальшій педагогічній діяльності [8, с. 8].

Як зазначає Т. Осипова, професійне становлення майбутніх учителів розпочинається в процесі їхнього навчання в педагогічному ЗВО. Тому цьому процесу сприяють певні педагогічні умови, а саме: створення сприятливого соціально-психологічного клімату у студентській групі, вмотивування майбутніх учителів до прийняття власної професійної позиції, забезпечення педагогічного наставництва в професійному становленні майбутніх учителів [7, с. 168].

Розглянемо першу педагогічну умову становлення майбутніх учителів, запропоновану Т. Осиповою, а саме *створення сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській групі*. Ця педагогічна умова може бути реалізована за допомогою індивідуальної роботи зі студентами педагогічних ЗВО, майбутніми вчителями (бесіди, анкетування, дискусії тощо); залучення студентів до організації і проведення колективних творчих справ, традиційних виховних заходів, організації вечорів відпочинку, «капусників» тощо.

Вибір педагогічної умови *«вмотивування майбутніх учителів до прийняття власної професійної позиції»* пояснюється тим, що лише обравши певну професійну позицію, майбутній педагог зможе самореалізуватися у професії, а також допомогти з самовизначенням і

самореалізацією своїм вихованцям. Ця умова вимагає набуття студентами знань щодо специфіки майбутньої професії, наявності позитивної мотивації до її здійснення, творчого потенціалу. Мотивація професійної діяльності визначає особливості професійного становлення майбутнього вчителя, зумовлюючи набуття ним професійно важливих знань і вмінь. Узагальнюючи наявні напрями вивчення мотивації професійної педагогічної діяльності, можна визначити її як сукупність внутрішніх та зовнішніх сил, які спонукають педагога до професійної діяльності, задають їй певну спрямованість, визначають її форму, тривалість та інтенсивність [3, с. 8].

Наступна педагогічна умова – *забезпечення педагогічного наставництва в професійному становленні майбутніх учителів*. Якщо розглядати наставництво як умову професійної підготовки майбутніх педагогів, К. Бевз зауважує, що наставник у співпраці зі студентами сприяє засвоєнню ними теоретичних знань, допомагає правильно застосовувати їх на практиці, розробляє індивідуальний маршрут розвитку в професії, враховує індивідуальні особливості особистості, надає консультації. Важливим, на її думку, є те, що організація наставництва у вищому навчальному закладі сприяє розвитку професійної спрямованості студентів, яка розуміється як сукупність усталених мотивів, що орієнтує діяльність особистості, первинного досвіду в обраній сфері, рефлексії своєї готовності до оволодіння обраною професією.

Педагогічне наставництво сприяє створенню важливих умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності, розвитку творчих здібностей студентів.

Ще однією умовою професійного становлення вчителя є його *готовність до рефлексивної діяльності, зокрема до професійної рефлексії*. Підготовка до рефлексивних дій є важливою особливістю і необхідністю у процесі професійного становлення майбутнього педагога, запорукою розвитку його професійних якостей, а також механізмом, який забезпечить у майбутньому неперервність розвитку педагогічної майстерності вчителя [2]. С. Рубінштейн вважав, що рефлексія забезпечує вихід із повної поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього.

Професійно-особистісна рефлексія вчителя є проявом спрямованості свідомості особистості «на саму себе». Їй характерне теоретичне мислення, духовна внутрішня наповненість, єдність емоційно-чуттєвого і логічного компонентів, об'єктивно-суб'єктивний характер, динамічність. Позначений механізм є тією основою, яка пов'язує функціональність професійної діяльності із найважливішими, з професійної точки зору, компонентами – інтересами, потребами, перевагами.

О. Губіна, проаналізувавши вітчизняну та зарубіжну методичну літературу, визначає такі педагогічні умови, що сприяють творчій

діяльності та самореалізації особистості вчителя:

- забезпечення можливості реалізації педагогом своїх здібностей в освітньому процесі, у пізнавальній роботі з учнями, у системі підвищення кваліфікації з метою самоутвердження вчителя, розвитку в нього почуття самоповаги;
- сприяння самовизначенню кожного вчителя в усіх сферах життя через індивідуальний вибір; детальне вивчення найбільш значущих для вчителів видів громадської діяльності і сприяння вияву особистості кожного вчителя у певному виді громадської діяльності для його самовизначення, самоутвердження й самореалізації через них;
- створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі;
- ствердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій;
- своєчасне позитивне оцінювання діяльності вчителя для розвитку в нього почуття задоволення; вміння керівника помічати, розвивати й цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного вчителя;
- забезпечення соціального захисту вчителя в умовах ринкової економіки, матеріальних умов його життя й праці (диференційована заробітна платня, обладнані методичний і навчальний кабінет, кімната емоційного розвантаження, домашня бібліотека тощо); забезпечення естетичних умов праці [4, с. 5].

Отже, становлення майбутніх учителів залежить від педагогічних умов, що визначають характер діяльності з самовдосконалення, обумовлюють активність студентів на шляху професійної самореалізації.

Література

1. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
3. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Леврінц М. І. Формування мотивації до професійної педагогічної діяльності майбутніх фахівців іноземних мов в Угорщині : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. І. Леврінц. – Тернопіль, 2011. – 24 с.
6. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. Гончаренко, та. ін; за ред. Н. Ничкало. – Київ: Вища шк., 2000. – 380 с.
7. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – Київ: Вища школа, 1982. – 215 с.

ПОНЯТТЯ САМООЦІНКИ ТА ЇЇ МІСЦЕ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ

Федорчук Н.

студентка ФФЖ

Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

Новий Державний стандарт загальної освіти зумовлює побудову навчання в школі на засадах особистісно-орієнтованого, компетентнісно-діяльнісного підходів. Метою освіти стає загальнокультурний, пізнавальний і особистісний розвиток учнів, що забезпечує формування ключових компетентностей, і зокрема, такої ключової компетенції, як уміння вчитися, здатність до саморозвитку та самовдосконалення. Останнє вимагає сформованості у дитини уявлення про себе і свої можливості, вміння всебічно та об'єктивно оцінювати особливості своєї особистості і діяльності, приймати роль учня, правильно вибудовувати свої взаємини з оточенням. Тобто йдеться про певний рівень сформованості самооцінки. Саме тому педагоги покликані не лише збагачувати учнів певним обсягом знань, способами дій, а й формувати в них критичне ставлення до своїх можливостей, успіхів, навички самооцінки у навчально-виховному процесі, що стає можливим за їх систематичного та цілеспрямованого формування (І. Бех, В. Бондар, О. Савченко та ін.).

Самооцінка є складним особистісним утворенням і належить до головних властивостей особистості. У самооцінці відображається все те, що людина довідується про себе від інших, попередження деяких відхилень стосовно душевної рівноваги. Проблемі самооцінки присвячено численні дослідження зарубіжних учених (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фройд, Е. Фромм та ін.). Дослідники Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Кон, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Столін, І. Чеснокова та інші у своїх роботах розглядають самооцінку як внутрішнє ядро особистості, як її свідомий початок, як згусток індивідуальної самосвідомості, як систему уявлень про себе. Самооцінці як особистісному утворенню відводиться центральне місце в загальному контексті формування особистості, її можливостей, здібностей, спрямованості, активності, суспільної значущості (Г. Ліпкіна, Т. Матіс та ін.).

Дослідженню структури самооцінки, її форм, особливостей формування в онтогенезі присвячено роботи Б. Ананьєва, А. Захарової, Е. Іванової та ін.

Науковцями простежено динаміку самооцінки суб'єкта (А. Белкін, О. Главінська, І. Ковалишен). Також вивчаються функціональні зв'язки самооцінки із загальним процесом формування особистості школяра (І. Загорська, О. Дусавицький). Показано значення самооцінки у міжособистісному спілкуванні (Ж. Гордеєва, Т. Каракуліна, А. Ларіна, Л. Ліснівська).

Низка досліджень самооцінки у навчальній діяльності пов'язуються з вивченням самооцінної мотивації, зі співвідношенням особистісної і навчальної самооцінки, із взаємозв'язком самооцінки та рівнем домагань (Ш. Амонашвілі, М. Андреева, Т. Каракуліна, Г. Ліпкіна, Г. Цукерман), формуванню самооцінки в учнів (М. Заміщак, Г. Катрич, Г. Ліпкіна, Н. Пеньковська, Т. Токарська, І. Чеснокова), з особливостями формування самооцінки в умовах міжособистісного спілкування (О. Главник, О. Кащенко, А. Мудрик, Н. Шевченко), зі шляхами формування самооцінки в умовах навчальної діяльності (Г. Костюк, В. Столін та ін.).

Сьогодні питання пізнання людиною самої себе викликають інтерес у контексті філософії освіти, дидактики і педагогічної практики. У працях педагогів і психологів (Б. Ананьєв, С. Багутіна, Р. Бернс, Л. Божович, Л. Виготський, М. Захарова, І. Кон, Г. Ліпкіна, С. Рубінштейн, В. Столін, І. Чеснокова, Г. Цукерман) самооцінка характеризується як основа процесу самоусвідомлення, показник індивідуального рівня розвитку, його особистісний аспект. Самооцінка як особистісне утворення бере участь у регуляції поведінки і діяльності, а як характеристика особистості, її центральний компонент формується за активної участі самої особистості і відображає своєрідність її внутрішнього світу.

На відміну від зарубіжних учених, вітчизняні психологи і педагоги, зокрема, Б. Ананьєв, Г. Антонова, П. Блонський, Л. Виготський, А. Гельмінт, Н. Менчинська, В. Самохвалова, А. Славина та ін. вважали, що самооцінка дітей формується внаслідок успішності чи неуспішності учнів у навчанні, формування самооцінки залежить від педагогічного підходу вчителя, організації навчання, ставлення учнів до навчальної діяльності, їх працездатності та врахування вчителем індивідуальних особливостей учня в процесі навчання і виховання в школі.

Самооцінка – це елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особи, власних здібностей, етичних якостей і вчинків [3, с. 236]. Самооцінка визначає взаємини людини з її оточенням, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і розвиток її особистості.

Самооцінка пов'язана з однією з центральних потреб людини – потребою в самоствердженні, що визначається відношенням її дійсних досягнень до того, на що людина претендує, які цілі перед собою ставить – рівня домагань [3, с. 236].

Проблема виникнення і розвитку самооцінки є однією з центральних проблем становлення особистості дитини. Самооцінка – це необхідний компонент розвитку самопізнання і самоусвідомлення, усвідомлення людиною самої себе, своїх фізичних сил, розумових здібностей, учинків, мотивів та цілей своєї поведінки, свого ставлення до оточуючих, до інших людей і до самої себе [1, с. 42].

Психолог Л. Виготський вважав, що саме з семирічного віку починає розвиватися самооцінка – узагальнене, стійке, зовнішньо ситуативне,

диференційоване ставлення дитини до себе [3, с. 326]. Самооцінка опосередковує ставлення дитини до самої себе, інтегрує досвід її діяльності, спілкування з іншими людьми. Ці найважливіші особистісні інстанції, які дозволяють контролювати власну діяльність з позиції нормативних критеріїв, будувати власну цілісну поведінку, яка б відповідала соціальними нормам.

Людина не завжди усвідомлює присутність самооцінки, але саме вона є основою порівняння себе і своїх можливостей з тими вимогами та завданнями, що висувуються різними ситуаціями соціальної взаємодії. Самооцінка надає специфічній спрямованості всьому процесу саморегулювання поведінки. Результат цього процесу прямо співвідноситься з адекватністю, стійкістю й глибиною самооцінки.

Людина може оцінювати себе адекватно і неадекватно (завищувати або занижувати свої досягнення) [8, с. 28].

Адекватна – це самооцінка яка дозволяє людині правильно співвідносити свої сили із завданнями різної складності та вимогами до них. При оптимальній адекватній самооцінці суб'єкт правильно співвідносить свої можливості і здібності, досить критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та досягнення у певній діяльності, вміє ставити перед собою досяжні цілі. До того, що досягнуто, він підходить не тільки зі своїми мірками, але і намагається передбачити, як до цього поставляться люди, що його оточують. До оптимальної самооцінки відносять «високий рівень» самооцінки і «вище за середній рівень» (це тоді, коли людина дійсно поважає себе, цінує і задоволена своїми успіхами [3, с. 56].

Неадекватна (завищена або занижена) самооцінка деформує внутрішній світ особистості, спотворює її мотиваційну і емоційно-вольову сфери і тим самим перешкоджає гармонійному розвитку. Неадекватна самооцінка ускладнює життя не тільки тих, кому вона властива, але і навколишніх, тих людей, що у різних ситуаціях – виробничих, побутових і інших – спілкуються з ними. Якщо людина недооцінює себе в порівнянні з тим, чого вона у дійсності вартує, то у неї самооцінка занижена. У тих же випадках, коли вона переоцінює свої можливості, результати діяльності, особистісні якості, зовнішність, для неї характерною є завищена самооцінка [7, с. 62].

Особливо сильно на поведінку школярів впливає висока неадекватна оцінка: діти зберігають самовпевненість всупереч їх особистому досвіду в даному виді діяльності. Дія низької неадекватної оцінки більш вузька, і школярі «зважають» на неї лише в тому випадку, якщо вони не знайомі з результатами своєї діяльності.

Діти з адекватною самооцінкою активні, бадьорі, з інтересом та самостійно шукають власні помилки в своїх роботах, вибирають завдання, які відповідають їхнім можливостям. Після успіху у вирішенні завдання обирають таке ж або складніше. Після невдачі перевіряють себе чи беруть завдання меншої складності.

Діти з високою адекватною самооцінкою відрізняються активністю, прагненням до досягнення успіху в навчальній діяльності. Їх характеризує максимальна самостійність. Вони впевнені в тому, що власними зусиллями зможуть добитися успіху в навчанні. Це базується на правильній самооцінці власних можливостей та здібностей. Неадекватна занижена самооцінка у молодших школярів проявляється в їх поведінці та рисах особистості. Діти обирають легкі завдання. Вони ніби бережуть свій успіх, бояться його загубити і, як результат, бояться самої навчальної діяльності. Нормальному розвитку дітей з заниженою самооцінкою заважає їх підвищена самокритичність, невпевненість у собі. Вони очікують на невдачу.

Діти з заниженою самооцінкою переоцінюють свої можливості, результати навчальної діяльності, особистісні якості. Вони вибирають завдання, які їм не по силам. Після невдачі продовжують добиватися свого чи переключаються на найлегші завдання [5, с.112].

Отже, ми з'ясували, що знати самооцінку людини дуже важливо для встановлення відносин, для нормального спілкування. Оцінка власних здібностей та недоліків, зважування своїх досягнень та можливостей є суттєвим аспектом самооцінки, який впливає на те, які цілі в процесі своєї діяльності ставить людина.

Література

1. Басина Е.З. Становлення самооцінки й образу Я / Е. З. Басина. – К.: Педагогіка, 1988. – С. 56-65.
2. Белобрикіна О.А. Вплив соціального оточення на розвиток самооцінки/ О. А. Белобрикіна // Питання психології. – № 4. – 2011. – С. 9-12.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1991. – 536 с.
4. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
5. Дячук П.В. Сутність самооцінки, її структура і функції в особистісному розвитку / П.В. Дячук, Л.П. Перфільєва, А.А. Яценко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини – К. : Наук. світ, 2004. – Вип. 10. С. 111–116.
6. Камінська О. Корекційно-розвивальна програма оптимізації самоставлення в юнацькому середовищі / О. Камінська // Психологічні перспективи / ВНУ ім. Лесі Українки ; голова ред. ради М. Слюсаревський. Вип. 9. – Луцьк, 2017. – С. 45-51.
7. Липковська Ю. Формування адекватної самооцінки у школярів /Ю . Липковська // Психологічні виміри культури, економіки, управління: Науковий журнал, IX, 2016. – С. 61-69.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ТА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Хижун Н. М.

студентка магістратури ФДПОМ
Науковий керівник – доц. І. Г. Герасимова

Сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Саме ці пріоритети лежать в основі реформування сучасної школи, головне завдання якої – підготувати компетентну особистість, здатну до знаходження правильних рішень у навчальних та життєвих ситуаціях.

Відповідно до світових тенденцій та концептуальних вимог реформування нової української школи відбувається перебудова освітнього процесу, спрямування його на особистісний розвиток молодших школярів, формування компетентної особистості та соціального запиту. Дієвим засобом етичної комунікації, духовного збагачення, інтелектуального стимулювання, гуманістичного виховання громадян України може вважатися формування мовленнєвої компетенції школярів.

В Законі України «Про освіту»[1] зазначено, що досягнення мети освіти забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, серед яких виділено вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами.

У Концепції «Нова українська школа» дається пояснення компетентності «Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами» як уміння усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів).

Мовленнєва компетентність – це вміння адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності. Питання формування мовленнєвої компетентності учнів як необхідної умови належного оволодіння основами наук має велике освітнє значення. Теоретичне осмислення проблеми мовленнєвої компетенції розпочав Н.Хомський. Учені (Ю.Апресян, М.Вятютнев, І.Горелов, А.Дейкіна, Ф.Новожилова та ін.) розвинули це вчення.

Розвиток мовленнєвої компетентності – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак найважливішим завданням є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), на що й наголошується в програмі. Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку. Важливим фактором успішної реалізації компетентнісного підходу в навчанні української мови є добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності.

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності. Дуже важливо, щоб наймолодші школярі пізнавали світ у всій його багатогранності, відчували і розуміли пряме і переносне значення слів, їх найтонші відтінки. А коли дитина зрозуміє і відчує красу рідного слова, вона відчує любов до мови. Чим більше дитина читає, переказує, слухає, тим краще розвивається її пам'ять, а, отже, тим легше їй засвоювати знання з усіх навчальних дисциплін, які вивчаються в початкових класах. Щоб розвинути та удосконалити мовлення школярів потрібна щоденна клопітлива робота над оволодінням основними мовними нормами. У цій роботі одне з основних місць посідає збагачення словникового запасу учнів. Засвоюючи нові слова, учні вчать правильно їх вимовляти, наголошувати, пояснювати значення, удосконалюючи звуковимову, яка є складовою частиною мовленнєвого розвитку, мовної культури. Важливим є те, що словник учнів збагачується не тільки кількісно, а й якісно. Використанні на уроках статті для читання та художні ілюстрації ознайомлюють дітей з новими словами в галузі науки, техніки, культури, трудової діяльності людей, назвами рослин, тварин, предметів побуту.

Сьогодні з своїм стрімким потоком інформації, мобільними технологіями, акцентом на особистісній орієнтації потребує як «зміни самого феномена знання, зміцнення загальнокультурного фундаменту освіти пріоритету самостійності, розвитку умінь мобілізувати особистісний потенціал» (В.Болотов, В.Сериков), так і суттєвих змін у навчально-пізнавальній, науково-дослідній, практичній складових системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Реалізація нової мети шкільної мовної освіти: формування й удосконалення умінь і навичок учнів щодо володіння рідною мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності вимагає якісної мовно-мовленнєвої і методичної підготовки вчителя початкових класів у вищому педагогічному навчальному закладі. Майбутній спеціаліст початкової

ланки освіти має осмислити основні цілі і завдання початкового курсу української мови, сприйняти й усвідомити ті науково-методичні засади актуальні проблеми методики української мови на сучасному етапі, особливості навчання мови і мовлення.

Компетентнісний підхід, який закладено в Законі України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті початкової освіти має реалізовувати учитель нової генерації. Оновлення змісту і ролі мовної освіти вже в початковій школі потребує трансформації технології вивчення відповідної освітньої галузі, розробки і впровадження інноваційних методів і методик, спрямованих на формування високоосвіченого вчителя. Тому суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Педагоги вивчатимуть особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Висвітлення особливостей діяльності вчителя початкових класів і підготовки студентів до неї знаходимо в працях відомих учених (Т. Байбара, Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, В. Завіна, О. Савченко, Г. Тарасенко, І. Шапошникова, Л. Хомич ін.). У сучасній теорії та практиці педагогічної освіти погляди на цілі професійно-педагогічної підготовки оновлюються з позиції теорії особистісно зорієнтованого навчання та виховання. На особистісно орієнтованій підготовці майбутнього вчителя наголошує О. Савченко [3], зазначаючи, що особистісно орієнтована педагогічна освіта передбачає проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення кожного студента протягом усіх років його навчання.

Щоб успішно формувати компетентну особистість сучасний педагог повинен володіти певними властивостями. Реалізація підходу в навчанні молодших школярів української мови буде успішною за умови комплексного забезпечення усіх складових навчального процесу, а саме: чіткого визначення цілей навчання, оновлення навчально-методичного забезпечення, добору ефективних методів, прийомів навчання і форм організаційної навчальної діяльності, відповідної професійної підготовки вчителя початкової школи.

Дуже важливо, щоб молодші школярі пізнавали світ у всій його багатогранності, відчували і розуміли пряме і переносне значення слів їх найтонші відтінки. А коли дитина зрозуміє і відчує красу рідного слова, вона відчує любов до мови. Розуміти, відчувати і любити рідну мову здатні всі діти. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб розвинути мову учнів, збагатити її, навчити любити, пишатися нею.

Література

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів / О. Савченко // Початкова школа. – 2001. – №7. – С.1-4.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Хіхляч М. В.

**студентка магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.**

Ситуаційно-рольова гра в процесі загальнопедагогічної підготовки може забезпечити очікуваний результат за наявності таких педагогічних умов: організація професійно-педагогічної рефлексії; забезпечення педагогічного змісту ситуацій і ролей у діяльнісно-ігровому режимі; компенсація обмежень ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Для засвоєння «способів діяльності» необхідно, як пише О. Щербаков, щоб сама діяльність стала предметом спеціальної обробки, щоб на неї була спрямована вторинна діяльність. Її завданням є виокремлення в побудованому процесі діяльності нових утворень, що могли б слугувати засобом для започаткування нових процесів. Отже, щоб побудова різних процесів діяльності (у нашому випадку – участь у ситуаційно-рольовій грі) вела до потрібного студентів розвитку здібностей, рефлексії, що обумовлювала б їх оформлення у вигляді об'єктивних способів діяльності, з тим, щоб способи діяльності потім засвоювалися у своїй функції засобів побудови нових процесів діяльності, забезпечуючи розвиток відповідних психічних функцій [5, с.15].

На наш погляд, рефлексію можна розглядати як такий поворот свідомості, в результаті якого з'являється можливість побачити себе, свої особливості й інших «з боку». Рефлексія допомагає усвідомити те, що відбувається, оцінити ситуацію, сприяє осмисленню перешкод і утруднень у кожному конкретному випадку, виступає одним з основних механізмів розвитку мислення, свідомості, діяльності.

Використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки, з одного боку, створює передумови для розвитку вмінь рефлексії майбутніх учителів. З іншого, привчає до педагогічного аналізу і проєктування своєї професійної діяльності.

Таким чином, оволодіння способами рефлексії стає важливим елементом професійної освіти. В процесі ситуаційно-рольової гри оволодіння рефлексією відбувається природно, в ході зміни позицій «той, кого вчать» на «такий, що вчиться». Педагогічно доцільне використання

рефлексії в ситуаційно-рольовій грі забезпечується:

- співвідношенням індивідуальних здібностей, умінь і навичок взаємодії і спілкування майбутнього вчителя з правилами ситуаційно-рольової гри, принципами ігрової взаємодії;
- співвідношенням майбутнім учителем своїх можливостей з вимогами процесу загальнопедагогічної підготовки;
- співвідношенням майбутнім учителем свого бачення проміжних цілей і реальних проміжних результатів процесу власної загальнопедагогічної підготовки;
- співвідношенням себе, можливостей свого «Я» з вимогами професії учителя.

Проте дотримання однієї цієї умови недостатньо. З нею тісно пов'язана і друга умова успішного використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя – забезпечення педагогічного змісту ситуацій і ролей у діяльнісно-ігровому режимі. Під забезпеченням педагогічного змісту ситуацій і ролей розуміється сукупність таких заходів, які дозволили б реалізувати потенціали ситуаційно-рольової гри. Це передбачає, передусім, створення ігрового простору, визначення комплексу цілей, змістових елементів і блоків; досягнення майбутнім учителем стану включеності в процес загальнопедагогічної підготовки, апробацію майбутнім учителем різних способів і прийомів ігрової взаємодії і педагогічної діяльності; оволодіння загальнопедагогічними знаннями, вміннями і навичками.

Поняття «ігровий простір» ввела у науковий обіг О. Тимошук. Вона розглядає його «як сукупність ігрових ситуацій, що розгортаються на певному ігровому матеріалі» [4, с.6]. На наш погляд, діяльнісно-ігровий простір ситуаційно-рольової гри є:

- сукупністю проміжних цілей (оформлення, проблематизація, самовизначення, здійснення соціальних проб, самооформлення);
- комплектом з одинадцяти змістових елементів (авансування, інформування, апробація, орієнтування, інструментовка, взаємодія, вербалізація, реконструювання, оцінювання, рефлексія, тренінг);
- складовою шести блоків, кожен з яких складається з семи-дев'яти змістових елементів (підібраних і розташованих за певною логікою) і слугує засобом реалізації проміжних цілей.

Зазначимо, що забезпечення педагогічного змісту ситуацій і ролей у діяльнісно-ігровому режимі спрямоване, передусім, на реалізацію власне ігрових потенціалів ситуаційно-рольової гри.

У вивченні цієї проблеми ми спираємося на дослідження А. Кирпичника, який розглядає процес включення студентів в активну діяльність. Ним визначено такі етапи:

- 1) індивідуальна проблематизація особистості по відношенню до вибору виду діяльності;
- 2) індивідуальне самовизначення особистості за можливими видами діяльності й особистісно прийнятними варіантами участі в ній;

3) включення в активну діяльність під керівництвом педагога на основі:

4) усвідомлення мети діяльності і зіставлення її з особистими цілями;

5) набуття досвіду діяльності;

6) емоційна привабливість діяльності (процесу, проміжних результатів, системи міжособистісних стосунків, що виникають у ході цієї діяльності);

7) рефлексія особою процесу діяльності і власної участі в ній з подальшою корекцією за обраним напрямом;

8) досягнення стану включеності особистості в активну діяльність [5, с.116].

Таким чином, на думку А. Кирпичника, процес включення студентів в активну діяльність складається з п'яти етапів, кожен з яких знаходиться у взаємній залежності з іншими. Ця залежність може бути як послідовною, так і зворотною. Послідовна залежність етапів простежується у випадках гармонійного поєднання специфіки діяльності й індивідуальних особливостей особи. Інакше відбувається «повернення» на перший етап.

Рольова ігрова взаємодія полягає в реалізації рольових цілей за допомогою групової комунікації через проживання ігрових ситуацій, тобто в послідовному вирішенні завдань ігрової взаємодії (оцінювання ситуації ігрової взаємодії, самовизначення в ній; збір і пред'явлення інформації; встановлення первинного контакту; спільне проектування взаємодії; спільне конструювання взаємодії; управління взаємодією; здійснення впливу; завершення взаємодії), спрямованих на досягнення ігрових цілей. Ігрова взаємодія здійснюється майбутнім учителем у контексті певної ролі, тому в діяльності відбувається співвідношення потенціалів спілкування і взаємодії студента з певним рівнем складності завдань ігрової взаємодії, закладених у цій ролі (можна сказати, йде перевірка на комунікабельність). З іншого боку, потрапляючи у проблемні ситуації, що вимагають досить швидкого реагування, майбутній учитель змушений співвідносити свої ідеали, цінності і свої можливості, реалізовувати їх в спілкуванні і взаємодії.

Досвід організації і проведення нами ситуаційно-рольових ігор свідчить, що існують три типи студентів, що потребують «стримування». Перший тип – це студенти, що мають прекрасні аналітичні здібності. Вони можуть вирішити своє ігрове завдання всього за півгодини. Другий тип – це дуже емоційні гравці, що поведуться нестримано, шумно, на межі порушення правил. Третій тип – це прибічники «простих рішень». Такі гравці намагаються досягти своєї мети радикальними засобами, завдяки елементарним рішенням. Якщо який-небудь гравець, діючи грубо і прямо, наблизився до вирішення свого завдання, то керівникові гри доводиться коригувати ситуацію в ході гри і створювати умови для корекції способів міжособистісної взаємодії студента.

Вербалізація ігрових відчуттів (вираження в словах) є післяігровим обговоренням, в ході якого учасники гри обмінюються своїми

враженнями, висловлюють ігрові відчуття. Вербалізація ігрових відчуттів слугує для «випуску пари» (зайвих емоцій, що переповнюють гравців).

Основними формами організації вербалізації ми обрали «розповідь по колу», «аукціон знань про гру», «вертушку спілкування», «конкурс бойових листків».

Реконструювання полягає в описовому огляді-характеристиці «подій» гри і їх сприйняття учасниками, труднощів, що виникали по ходу справи, ідей, які приходили в голову. Вдалим методичним прийомом є схематичне зображення трьох основних етапів розгортання ситуаційно-рольової моделі (початковий етап гри, кульмінація, закінчення гри). Особлива увага при реконструюванні приділяється зіставленню імітації з реальною соціальною взаємодією, що сприяє її редукції в особистий і професійний досвід учасників.

Оцінювання ігрових дій полягає в оголошенні педагогом індивідуальних результатів гри: гравець виграв (цілі виконані), гравець був близький до перемоги (ігрові цілі виконані не повністю), гравець програв (ігрові цілі не виконані). Оцінювання полягає також у визначенні самим студентом і групою найбільш характерного стилю ігрової взаємодії і стратегії поведінки в грі. Рефлексія ігрових дій – це усвідомлення учасниками ігрової групи власних стереотипів взаємодії. Оскільки рефлексія випереджається груповою оцінкою стилю взаємодії кожного учасника гри, завдання студента полягає в тому, щоб висловити свою думку про співвідношення власної оцінки і оцінки групи. Можлива і рефлексія відповідності обраного типу ролі і лінії поведінки в грі.

Одинадцять елементів складають комплект змістових елементів ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. Сконструйований нами простір складається з блоків, змістом блоку є елементи, взяті в певній послідовності. Якщо перший блок має на меті створення позитивного настрою на ігрову діяльність, то він складається з таких семи елементів: індивідуальне авансування, особистісно-ігрове інформування, діяльнісно-ігрова апробація, особистісно-ігрове орієнтування, інструментовка участі в грі, рольово-ігрова взаємодія, вербалізація ігрових відчуттів.

Другий блок призначений для самодіагностики, тому він передбачає особистісно-ігрове інформування, діяльнісно-ігрову апробацію, особистісно-ігрове орієнтування, інструментовка участі в грі, рольово-ігрова взаємодія, вербалізація ігрових відчуттів, реконструювання.

Третій блок націлений на виявлення індивідуальних проблем взаємодії і складається з дев'яти елементів: особистісно-ігрове інформування, діяльнісно-ігрова апробація, особистісно-ігрове орієнтування, інструментовка участі в грі, рольово-ігрова взаємодія, вербалізація ігрових відчуттів, реконструювання, оцінювання, рефлексія ігрових дій.

Четвертий блок призначений для самовизначення майбутнього вчителя щодо вдосконалення себе у взаємодії. Представлений шістьма

елементами: особистісно-ігрове орієнтування, інструментовка участі в грі, рольово-ігрова взаємодія, вербалізація ігрових відчуттів, реконструювання, оцінювання, рефлексія ігрових дій.

П'ятий блок орієнтований на набуття конкретних умінь і навичок взаємодії, його елементами є: індивідуальне авансування, особистісно-ігрове інформування, особистісно-ігрове орієнтування, тренінг ситуативної взаємодії, оцінювання, рефлексія ігрових дій.

Шостий блок має на меті фіксацію результатів діяльності; передбачає індивідуальне авансування, інструментовку участі в грі, рольово-ігрову взаємодію, вербалізацію ігрових відчуттів, реконструювання, оцінювання, рефлексію ігрових дій.

Література

1. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
2. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
3. Кирпичник А.Г. Включеність студентів у діяльність тимчасового дитячого колективу як засіб набуття реального педагогічного досвіду / А.Г. Кирпичник // Підготовка студентів до виховної роботи в школі: Зб. наук праць. – К.: УНП імені М.П. Драгоманова, 2012. – С.113-118.
4. Тимошук О.І. Формування готовності майбутнього вчителя до використання гри як педагогічного засобу: автореф. дис. канд. пед. наук / О.І. Тимошук. – Тернопіль, 2014. – 20 с.
5. Щербаков О.І. Вдосконалення системи психолого-педагогічної освіти майбутнього вчителя // Проблеми психології. – 2001. – №5. – С.13-21.

САМОВИХОВАННЯ: УМОВИ ТА ЕТАПИ

Чеховська Ю. О.

студентка ФМФТ

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

З народження дитина поступово залучається до складного процесу соціалізації – оволодіння певною сумою соціального досвіду, усвідомлення себе як особистості. Під впливом різноманітних потреб у неї виникає прагнення до самовдосконалення, яке задіює соціально-психологічний механізм самовиховання.

Самовиховання – систематична і цілеспрямована діяльність особистості, орієнтована на формування і вдосконалення її позитивних якостей та подолання негативних [4, с. 17].

За словами В. Сухомлинського, «у вихованні особистості одна з провідних мелодій належить самовихованню». Воно «потребує дуже

важливого, могутнього стимулу – почуття власної гідності, поваги до самого себе, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора. Самовиховання можливе тільки за умови, коли душа людини дуже чутлива до найтонших, суто людських засобів впливу – доброго слова, поради, ласкавого чи докірливого погляду. Не може бути й мови про самовиховання, якщо людина звикла до грубості й реагує тільки на «сильне» слово, окрик, примус. За самою суттю своєю самовиховання передбачає віру людини в людину, звертання до честі й гідності особистості. Педагогічне керівництво самовихованням – це насамперед відносини між педагогом і вихованцем, пройняті глибокою взаємною вірою в добрі наміри».

Самовиховання починається з самоусвідомлення – усвідомлення людиною себе як особистості, свого місця в суспільній діяльності. Структурно воно постає як єдність пізнавальної (самопізнання), емоційно-оцінної (самоставлення) і дієво-вольової, регулятивної (саморегуляція) внутрішньої діяльності людини. Головною при цьому є вольова сфера, яка забезпечує саморегуляцію її внутрішнього світу, активізує діяльність залежно від мети, установок, мотивів поведінки, практичних завдань.

Самовиховання – свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення у себе позитивних рис і подолання негативних.

Самовиховання успішно здійснюється за певних умов. Передусім воно потребує від людини знання самої себе, вміння оцінювати власні позитивні й негативні риси. Щоб збагатити учнів відповідними знаннями і вміннями, проводять цикл бесід про психічну діяльність людини, свідомість, волю, почуття, характер, мотиви поведінки, інтереси, здібності, потреби, темперамент, а також розкривають сутність самовиховання, методи і прийоми роботи над собою.

Важливий аспект самовиховання – логічне мислення, вміння проаналізувати кожен свій вчинок, що сприяє виробленню вимогливості до себе як постійної риси характеру, без якої неможливо досягти успіху в цій справі. Тому педагоги в індивідуальних бесідах і на зборах детально аналізують порушення правил поведінки, їх причини, привчають учнів до самоаналізу.

Самовиховання потребує тривалих вольових зусиль, уміння керувати собою, досягати поставленої мети, не занепадати духом від невдач. Тому слід залучати школярів до видів діяльності, які передбачають зібраність, організованість, відповідальність. Долаючи труднощі, вони загартовують волю, доводять розпочату справу до кінця і таким чином переконуються, що навіть невеликі успіхи роблять їх сильнішими.

Підвищує ефективність процесу самовиховання ідеал, до якого прагне учень. Спостереження переконують, що до самовиховання байдужі переважно ті, хто не має життєвої мети, ідеалу. Тому важливо знати ідеали учнів, допомогти сформуванню ідеалів тим, хто їх не має.

Успішність процесу самовиховання значною мірою залежить від рівня розвитку колективу взагалі. У згуртованому колективі, де панує здорова

громадська думка, атмосфера доброзичливості, розвинута взаємовимогливість, самовиховання відбувається, як правило, успішно [3, с. 269].

Процес самовиховання тривалий і охоплює кілька етапів.

Перший етап. Педагоги передусім виявляють ставлення учнів до процесу самовиховання, проводячи анкетування. На цьому етапі в учнів формують спонукальні мотиви, свідоме ставлення до самовиховання. Насамперед домагаються, щоб вихованець усвідомив, що його доля залежить не лише від виховної роботи школи, а й від самостійної роботи над собою. Він також повинен збагнути, що самовиховання – і його особиста справа, і справа суспільства.

Другий етап починається з появою в учня бажання самовдосконалення. Педагог на цьому етапі повинен допомогти сформуванню ідеалу, до якого слід прагнути, виробити в учня стійке бажання наслідувати його. З'ясувавши відмінність між собою і своїм ідеалом, вихованець бачить, які риси він має виробити для його досягнення, яких недоліків слід позбутися. У процесі самовиховання учень порівнює себе з ідеалом. Оскільки він сам постійно змінюється на краще, ідеал також потребує вдосконалення, збагачення. Ідеал допомагає йому скласти програму самовиховання. На цьому етапі варто обговорити з учнями окремі фрагменти індивідуальних програм самоосвіти та самовиховання видатних осіб.

Третій етап. Учень починає систематично працювати над собою, реалізуючи програму самовиховання. Цей процес здійснюється в різноманітних видах діяльності: навчанні, праці, самообслуговуванні, виконанні громадських доручень, участі в роботі гуртків тощо. Педагог допомагає учневі контролювати результати втілених рішень. Згодом зовнішній контроль педагога чи колективу послаблюється, зростають самостійність та ініціатива самого вихованця.

Для здійснення виховної роботи відповідно до розглянутих етапів самовиховання класний керівник повинен чітко її планувати.

Самовиховання – це вищий етап виховного процесу, процес цілеспрямованої роботи над розвитком і самовдосконаленням людини від підліткового віку до зрілості. Самовиховання в інтелектуальній, духовній сфері – це самоосвіта. Самовиховання в морально-психологічній сфері полягає в самоконтролі за своїми недоліками і вадами характеру. Самовиховання у фізично-спортивній або в гігієнічній сфері полягає в тренуваннях, проведенні оздоровчих процедур, стеженні за своїм здоров'ям і зовнішністю, виконанні лікарських порад [3, с. 22].

Теорія цілеспрямованого самовиховання складається з трьох взаємопов'язаних і взаємозумовлених процесів:

1. Самопізнання. Передусім потрібно вивчити себе як особистість. Для цього застосовується самоаналіз, порівняння себе з іншими людьми (позитивнішими), сприймання критики від товаришів і друзів, спостереження за собою, ніби збоку, щовечірне підбиття підсумків дня,

оцінювання правильних чи неправильних дій, об'єктивне самокритичне (не занижене) ставлення до себе.

2. Самоутримування від негативних думок, дій, слів, вчинків, поведінки. Для цього застосовується самонаказ на стримування, самовідмова, самозаборона, самонавіювання, самопокарання.

3. Самопримушування до здійснення позитивних дій, вчинків, добрих справ. Цей прийом сприяє подоланню внутрішньої неорганізованості, небажання вчитися чи працювати, лінощів.

У структурному відношенні самоусвідомлення людини відображає єдність трьох складових:

- пізнавальної (самопізнання, тобто дослідження, пізнання самого себе);
- емоційно-оцінювальної (самоставлення, що виявляється у самооцінці);
- дієво-вольової, регулятивної (саморегуляція, тобто уміння особистості керувати станом свого здоров'я, емоціями, почуттями, психічним станом, діями, вчинками, поведінкою).

Самовиховання можливе за умови наявності в індивіда здатності ставити перед собою значущі цілі. Воно нерозривно пов'язане із здатністю людини до самоаналізу і самооцінки, з її умінням контролювати свою поведінку і діяльність.

Самовиховання може бути спрямоване на виховання розуму (інтелектуальна сфера), почуттів (емоційна сфера), волі (вольова сфера). Однак провідною в самовиховному процесі є вольова сфера, яка забезпечує саморегуляцію внутрішнього світу людини згідно з оточуючою дійсністю.

Література

1. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
2. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 43. – Вінниця, 2015. – С. 192-197.
3. Лазарчук Л.Ю. Основи педагогіки: Матеріали для лекційного курсу та семінарських занять / Л.Ю. Лазарчук, І.З. Майданюк.- Тернопіль: Укрмедкнига, 2005. – 550 с.
4. Самовиховання і саморегуляція особистості: Навчальний посібник // Уклад.: О.М.Шевчук. – 2-е вид., переробл. та доповн.– Умань: РВЦ «Софія», 2011.– 128 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ ДО НЕГАТИВНИХ ВПЛИВІВ МІКРОСЕРЕДОВИЩА

Чорнобай Т. А.

студентка магістратури ННПППФВК
Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

Формування моральної стійкості до негативних впливів мікросередовища у молодших школярів вимагає реалізації низки специфічних педагогічних умов: технологічно-педагогічних, індивідуально-особистісних, морально-психологічних.

1. Технологічно-педагогічні умови.

Основною умовою виступає особистісно-орієнтована спрямованість технології формування моральної стійкості до негативних впливів мікросередовища. Підхід до молодшого школяра як до активного об'єкту формування і розвитку моральної стійкості до негативних впливів мікросередовища вимагає визначеності в розумінні міри його самостійності в цій діяльності. Без допомоги вчителя оволодіння вміннями саморегуляції є складним для молодшого школяра, тому на мікросередовище, в якому він зростає і розвивається, здійснює вплив учитель.

Учитель проводить з дітьми більше часу, ніж батьки, і виступає зразком для наслідування, тому йому необхідно усунути недоліки у своєму характері і поведінці, виправити в собі все, що перешкоджає встановленню ефективного контакту з молодшим школярем. Кожен учитель повинен мати цілісне психолого-педагогічне мислення: знати і враховувати вікові й індивідуально-типологічні особливості особистісного розвитку дітей; використовувати сучасні методи педагогічного дослідження, профілактики і корекції недоліків у поведінці, володіти технологією формування моральної стійкості молодших школярів до негативних впливів [1].

Процес формування моральної стійкості молодшого школяра до негативних впливів мікросередовища повинен орієнтуватися не на особистість «добре керовану», а на особистість, що самовизначається. Це означає, в першу чергу, зміну ключових позицій виховання: не зводити його тільки до нормативних процесів виховного впливу, а співвідносити нормативний і стихійний плани, не нав'язувати дітям цінності суспільства, а йти до них через життєвий досвід дитини, дозволяючи їй діяти як особистості, що самовизначається. Важливою умовою цього є ознайомлення молодших школярів з представленими в доступному вигляді моральними нормами, прийнятими в суспільстві.

Суб'єкт – це тип особистості динамічної, що здатна до прогнозування, залучається до самовиховання. Отже, умовою вирішення проблеми формування моральної стійкості молодшого школяра до негативних впливів мікросередовища є розробка методичного апарату, що дозволяє моделювати виховуючі ситуації, в яких би виявлялися тенденції

самовизначення особистості. Особистість, що самовизначається, може проявити якість суб'єкта лише в умовах соціально значущої, ціннісно-орієнтаційної діяльності, оскільки в ній молодший школяр включається в сукупність життєвих позитивних і негативних явищ, перебуває під їх впливом, що сприяє розвитку його суб'єктності.

На підставі вищевикладеного можна зробити два закономірні висновки. По-перше, в особистості молодшого школяра може бути виховано те, що йому під силу і складає його власне життя. По-друге, виховна дія, що сприймається дитиною як зовнішня, найчастіше пов'язана з особою дорослого, повинна відповідати суб'єктності його особистості, що складається.

Наступна умова формування моральної стійкості молодшого школяра до негативних впливів – єдність вимог з боку педагогів і батьків у виховній роботі з молодшими школярами. Реалізація цієї умови спрямована на організацію педагогічного керівництва з боку вчителя класу відновленням виховних можливостей сім'ї: взаємної довіри і корисного спілкування між дітьми і батьками, відповідальності батьків за моральну стійкість дітей.

Частковою умовою цієї групи ми вважаємо організацію виховного колективу в класі і формування громадської думки. Як показало наше дослідження, здоровий колектив є важливим чинником попередження моральної нестійкості дітей, оскільки створює передумови для морального розвитку особистості. Колектив формує позитивне ставлення до різних видів соціально-цінної діяльності, дисципліни, сприяє формуванню адекватної самооцінки, вчить дбайливого ставленню до оточення, нівелює негативні якості особистості дитини. Громадська думка в колективі класу молодших школярів має бути спрямована на прояв нетерпимості до негативних явищ мікросередовища.

2. Індивідуально-особистісні умови.

Неодмінною умовою організації педагогічно ефективних взаємовідносин вихователя і вихованців є підхід до дитини як до зростаючої особистості, що морально розвивається: визнання за молодшим школярем певних прав, прояв до нього уваги і поваги, довіри, пред'явлення посилюючих вимог, звернення до його інтересів і схильностей. Для цього потрібне врахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів з метою проектування процесу формування моральної стійкості до негативних впливів мікросередовища. Це передбачає вивчення особливостей особистості молодшого школяра, його потреб, особливостей взаємовідносин у колективі, емоційно-вольової сфери, видів діяльності, а також виявлення ознак моральної нестійкості, що виражаються в негативному ставленні до людей, навчання, праці, в поведінці, що відхиляється [2].

Другою умовою цієї групи є надання психолого-педагогічної допомоги дітям в оволодінні прийомами саморегуляції і опору негативним впливам мікросередовища, в здійсненні їх програми

самовиховання. Молодших школярів варто застерігати від можливих помилок і виробляти у них уміння управляти своїми бажаннями, виховуючи працьовитість і відповідальне ставлення до навчання. Цьому сприяє створення педагогічних ситуацій утруднення, в яких дітям доводиться напружувати свої сили і волю.

Наступною важливою умовою є розвиток самостійності і відповідальності молодших школярів. Він здійснюється шляхом надання їм свободи вибору товаришів, учинків, діяльності; організації режиму дня, а також самозвіту особистості в щоденниках з самовиховання.

Необхідною умовою формування моральної стійкості молодших школярів до негативних впливів мікросередовища є усунення причин девіантної поведінки дітей. Основний напрям реалізації цієї умови був виражений у виявленні причин педагогічної занедбаності дітей і організації педагогічного керівництва їх усуненням. Приділялася велика увага дотриманню особистого режиму дня для розвитку навичок самоорганізації і регуляції діяльності молодших школярів. Здійснювався контроль за домашнім режимом праці і відпочинку дітей.

Систематична педагогічна просвіта батьків з питань попередження і подолання моральної нестійкості до негативних впливів мікросередовища у молодших школярів є умовою індивідуальної педагогічної допомоги дітям, які в силу якихось певних причин характеризуються дисгармонійною поведінкою і вимагають до себе особливої уваги.

3. Морально-психологічні умови.

Перша умова – формування позитивного психологічного мікроклімату в школі. Його реалізація була спрямована на підтримку доброзичливого стилю спілкування дорослих і дітей; виявлення дітей, що погано адаптуються до життєдіяльності в школі, й індивідуальна корекційна робота з ними; увага до дітей з поведінкою, що відхиляється; формування у них доброзичливого ставлення до людей і різних явищ життя; вдосконалення мовлення вчителів і учнів для покращення емоційного клімату, від якого залежить самооцінка, положення дітей у групі і їх успіх у діяльності.

Наступною умовою є контроль над впливом засобів масової інформації, в першу чергу, кіно і телебачення. Велике значення ми надавали переконанню батьків у необхідності обмеження перегляду дітьми бойовиків, фільмів-жахів зі сценами жорстокості, насильства, помсти, а також роботі з батьками, що використовують фізичні покарання.

Формування моральної стійкості у молодшого школяра відбувається ефективніше за наявності позитивних прикладів моральних учинків, а також за умови аналізу і обговорення негативних прикладів.

Врахування вищевказаних умов дає можливість педагогам більш повно і педагогічно доцільно будувати процес формування моральної стійкості до негативних впливів мікросередовища, в ході якого здійснюється засвоєння, впорядкування і відтворення в діяльності і поведінці тієї системи цінностей, в яку включені молодші школярі.

Література

1. Виховання школярів у позаурочний час / Під ред. О.К. Балясної. – К.: «А.С.К.», 2009. – 188 с.
2. Галузинський В.М. Індивідуальний підхід до виховання учнів / В.М. Галузинський. – К.: Оріяни, 2012. – 136 с.

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО: ЙОГО СУТЬ І ЗНАЧЕННЯ

Чумак Б.

студентка ФФЖ

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Педагогічний процес – це взаємодія між учителем і учнями. Якість та ефективність їхніх відносин обумовлена характером педагогічного керівництва, що, відповідно визначає успішність допомоги учневі в особистісному становленні.

Оскільки сучасний освітній процес характеризує спрямованість на гармонійне навчання, виховання та розвиток дитини, то успішність його реалізації залежить від взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу, що створює потрібні передумови для активної самореалізації і педагога, і учнів у професійній та навчальній діяльності.

Мета статті: з'ясувати сутність поняття «педагогічне керівництво», його елементи та стилі, визначити роль педагогічного керівництва в особистісному становленні учнів.

Під педагогічним керівництвом розуміють професійне спілкування вчителя з учнем на уроці і в позаурочний час (у процесі навчання і виховання), що має визначені педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом та учнем [5, с. 326]. Проблема педагогічного керівництва набуває особливого значення в умовах розвитку сучасного суспільства та пов'язується з гуманістичними тенденціями нової парадигми освіти.

Отже, найважливішим завданням сучасного педагога, котрий починає працювати з учнями, є пошук індивідуального стилю керівництва, що повинен бути йому властивий, має стати його особистою характеристикою. Для того щоб навчитися цього, треба чітко уявляти структуру цього процесу, знати, які вміння забезпечують його здійснення, яким чином можна удосконалювати виховний вплив на дітей.

Педагогічний стиль керівництва містить такі елементи: особливості комунікативних можливостей учителя; сформований характер взаємовідносин педагога і вихованців; творча індивідуальність педагога; вміння врахування особливостей учнівського колективу [3, с. 56].

Якості, що визначають стиль спілкування вчителя: 1) його ставлення до дітей; 2) вміння управляти учнівським колективом.

Ставлення вчителя до дітей буває:

1) активно-позитивне – педагог виявляє доброзичливість, співучасть, співпереживання, його вимогливість поєднана з зацікавленістю; таке ставлення вчителя викликає в учнів довіру, прагнення до співробітництва;

2) пасивно-позитивне – педагог вважає, що лише вимогливість та суто ділові стосунки можуть забезпечити успіх у навчанні; його взаємини з дітьми мало емоційно забарвлені;

3) негативне – породжує недовіру, замкнутість учнів [3, с. 68].

До того ж, варто підкреслити, що стиль спілкування педагога з дітьми – категорія соціально та морально насичена. Вона втілює у собі соціально-етичні засади нашого суспільства та вихователя, як його представника [2]. Перше експериментальне дослідження стилів спілкування провів у 1938 року німецький психолог Курт Левін. У сучасній педагогіці існує безліч стилів педагогічного керівництва, ми ж охарактеризуємо найвідоміші з них.

Л. Орбан-Лембрик окреслює такі стилі керівництва:

- *авторитарний* – стиль диктату; учень розглядається як пасивний виконавець; головні форми взаємодії: наказ, вказівка, інструкція, догана, висміювання.

- *ліберальний* – виявляється у невтручанні педагога, низькому рівні вимог, вчителю бракує стійкої педагогічної позиції; робота йде на самоплив, виховний процес некерований, результати нижчі.

- *демократичний* – ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного, на довірі; в його основі – орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості і колективу; основні засоби взаємодії: заохочення, порада, інформація, що розвиває в учнів самостійність [7, с. 181].

В. Москаленко аналізує ритуальне, монологічне й діалогічне керівництво [2, с. 379].

Найповнішу класифікацію пропонує В. Кан-Калік. Він характеризує такі стилі:

- діалогічний (активність, контактність і висока ефективність спілкування; педагогічний оптимізм, опора на позитивний потенціал учня, поєднання доброзичливої вимогливості з довірою до його самостійності; упевнена відкритість, щирість і природність у спілкуванні; безкорислива чуйність та емоційне сприйняття учнів як партнерів зі спілкування, прагнення до взаєморозуміння та співпраці);

- альтруїстичний (повне підпорядкування себе завданням професійної діяльності, відданість роботі й учням у поєднанні з недовірою до їхньої самостійності, підміна їхніх зусиль власною активністю, виховання в учнів залежності від себе; потреба в емоційній близькості);

- конформістський (поведінкове, депроблематизоване й безконфліктне спілкування з вихованцями без чітко визначених педагогічних та комунікативних цілей, яке часто переходить у пасивне реагування на зміни ситуацій; відсутність прагнення до глибокого розуміння учнів, підміна його орієнтацією на некритичну «злагоду» (у

багатьох випадках – зменшення потрібної дистанції до мінімуму, до панібратства);

- пасивний (холодна відчуженість, гранична стриманість, підкреслена дистантність, орієнтування на поверхове спілкування з учнями; відсутність потреби в емоційному включенні у спілкування, замкненість і байдужість до вихованців, низька сензитивність щодо емоційно-психічних станів («емоційна глухота»));

- маніпулятивний (егоцентрична спрямованість, висока потреба в досягненні успіху, підкреслена вимогливість, замасковане приховане самолюбство; високий рівень розвитку комунікативних умінь і вміле використання останніх для прихованого маніпулювання партнерами зі спілкування; усвідомлення сильних і слабких сторін вихованців у поєднанні з власною закритістю, нещирістю);

- авторитарно-монологічний (прагнення до домінування, орієнтація на «виховання примушування», домінування дисциплінарних методів і прийомів над організуючими; егоцентризм, нетерпимість до помилок, заперечень із боку учнів, відсутність педагогічного такту; суб'єктивізм в оцінках; ригідність, орієнтація на репродуктивну діяльність, стереотипізація педагогічних впливів; низька сензитивність і рефлексія власної поведінки);

- конфліктний (несприйняття спілкування у своїй професійній діяльності, педагогічний песимізм, роздратовано-імпульсивне відштовхування вихованців, скарги на їхню ворожість та «невиправність», прагнення звести спілкування з ними до мінімуму і прояв агресивності, коли не можна уникнути такого спілкування; емоційні «зриви», інформативне перекладання відповідальності за невдачі в спілкуванні на учнів або ж на «об'єктивні» обставини; низька самооцінка і самоконтроль) [3, с. 97-100].

Педагогічне керівництво є складним за суттю, структурою, функціями, змістовими сторонами, стилями психолого-педагогічне явище. Тому, виробляючи власний професійний стиль діяльності, варто звернутися до досвіду попередників.

Але не зважаючи на всі умови вибору стилю педагогічного керівництва, вчителю варто пам'ятати про суб'єкта, на який спрямовується його вплив і результат, що він спричиняє. Тобто варто пам'ятати про учня і все те, що хочеться виховати у ньому, адже педагогічне керівництво виконує одночасно і навчальну, і виховну функції.

Американський психолог К. Роджерс, основоположник гуманістичної психології, сформулював умови, при яких спілкування вчителя з учнями є ефективним, тобто робить процес навчання «значущим для учня».

1. Безоцінне прийняття дитини. Дитина приймається педагогом як особистість, що має власну цінність, різні риси і різні почуття.

2. Конгруентність. Учитель не приховує свої почуття і переживання за роллю, фасадом, – він жива людина, а не втілення вимог програми або

транслятор знань.

3. Емпатія. Коли світ учня ясний вчителю, тоді він здатен словами передати своє розуміння його світу учневі, і те, що йому ясно, і те, що учень ще не в змозі висловити словами, і те, що ледь їм усвідомлюється [6, с. 246].

Ефективне педагогічне керівництво має розвивальне значення. Це проявляється в тому, що людина починає по-іншому дивитися на себе; вона більш повно приймає себе і свої почуття; вона більше довіряє собі, може краще керувати собою; вона ставить для себе більш реальні цілі; її поведінка стає добре обдуманною; вона починає більш взаємодіяти з іншими.

Сьогодні в освіті вводиться компетентнісна модель, відповідно до якої вчителю важливо переосмислити цілі і цінності своєї діяльності, освоїти нові для себе позиції експерта, дослідника, партнера, організатора самостійної роботи.

Література

1. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – вип. 26. – С. 23-33.
2. Галузяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – Київ : Центр навч. л-ри, 2005. – 624 с.
5. Реан А. Психология и педагогика / А. Реан, Н.Бордовская, С. Розум. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. Москва: Прогресс, 1994. – 344с.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навч. посіб./ Л.Е. Орбан-Лембрик. – Київ : Академвидав, 2005. – 448 с.

МУЗИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЇХ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Шнурко А.

студентка магістратури ФДПОМ

Керівник – доц. Теплова О.Ю.

Національно-патріотичне виховання дітей – найважливіша складова комплексного виховання особистості. Важливість цього завдання підкреслена в Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», яка є документом, що визначає стратегію та основні напрями розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті.

Особливого значення для реалізації завдань національно-патріотичного виховання має дослідження історії рідного краю, розвитку ремесел, традицій, обрядів. Спадщина є тією великою силою, що виховує з дитинства. З надією дивлячись у майбутнє, ми не забуваємо минулого, забезпечуючи спадкоємність розвитку української душі, народної пам'яті.

З метою вирішення завдань формування національної самосвідомості дітей у процесі позакласної мистецько-виховної роботи нами було створено гурток «Дослідників рідного краю». В умовах національного відродження України важливу роль у формуванні національної свідомості молодого покоління відіграє краєзнавча робота. Ідея організації гурткової роботи, що має краєзнавче спрямування, перегукується з поглядами В. Сухомлинського: «Пізнаючи ідею Батьківщини, переживаючи почуття любові, вдячності, захоплення, тривоги за її нинішнє й прийдешнє, ... готовність віддати за неї своє життя, людина в юнацькому віці пізнає себе, утверджує свою гідність».

Особливістю сучасного краєзнавства є дослідження так званих «білих плям» минулого. Краєзнавча робота гуртка, організованого нами, спрямована на дослідження, вивчення конкретних фактів, подій, що відбувалися на території Поділля. Вінниччина має унікальний потенціал, джерельну базу для краєзнавчої роботи.

Планування роботи краєзнавчого гуртка мало на меті залучення дітей до пошукової роботи. Обговорення напрямів роботи відбувалося на засіданнях гуртка. Гуртківці висловлювали власну зацікавленість певними проблемами, що і було основою планування.

При плануванні роботи особливу увагу звертали на вивчення регіональних особливостей. Члени гуртка проводили роботу зі збору спогадів мешканців Поділля. Матеріали дослідження опрацьовувалися із керівником, систематизувалися та обговорювалися на засіданнях гуртка.

Враховуючи унікальність мистецтва, важливим напрямом роботи гуртківців стала співпраця з історичним краєзнавчим музеєм та місцевими краєзнавцями. Дітям пропонувалось вивчення творчого минулого, традицій, звичаїв, обрядів, фольклорних джерел, пам'яток історії та архітектури. Краєзнавча робота не обмежувалась регіональними дослідженнями. Одним із напрямів стало ознайомлення з історичними пам'ятками України. При обговоренні роботи гуртка зверталась увага на інтерес дітей до інших регіонів і відповідно планувались екскурсії, зокрема до невеличких історично важливих міст області, Кисва, Львова. Збагачення знань дітей про історію рідного краю відбувалося завдяки опрацюванню ними певних тем, присвячених особливостям народознавчих традицій, історії рідного краю. Кінцевими результатами були письмові реферати, навчально-дослідні роботи, доповіді, виступи перед загалом.

Національно-патріотична спрямованість цієї діяльності забезпечувалася певними факторами. Перш за все, збалансованою краєзнавчою тематикою робіт. Дітям ми пропонували оформити реферат про певну особу, витоки народних традицій, фольклорних джерел.

Особливу зацікавленість викликали теми на зразок: «Пам'ятні куточки рідного міста», «Мій родинний альбом», «Пісня – душа народу», «Видатні дати мого міста», «Чарівна голка моєї бабусі» тощо.

В наш час особливого значення набуває питання виховання всебічно розвинутої національно свідомої особистості. Здійснюється ця нелегка справа шляхом цілеспрямованого і систематичного виховання на культурно-історичних традиціях українського народу, які акумулюють у собі суспільно корисний, духовно-національний досвід. Функціональний аналіз народних виховних традицій дозволяє виділити їх складові елементи: звичаї, обряди, символи, свята, усну народну творчість.

Неоціненність потенційної сили народної традиції у вихованні національної самосвідомості полягає в тому, що традиція може дотримуватися лише свідомо на основі переконання особистості в доцільності та суспільному значенні саме такої поведінки, мислення, діяльності.

Педагогічна сутність і значення народних традицій у патріотичному вихованні полягає в тому, що з ними діти ознайомлюються змалечку, коли вони найбільш сприятливі до виховного впливу. Дитина виховується непомітно для самої себе, без насильства з боку дорослого.

Значення національного фольклору у вихованні важко переоцінити, адже фольклор – це народне багатство, яке створювалося нашими предками протягом багатьох віків, зберігалось і передавалось нащадкам. У народній творчості відображені історичні події минулого, життя людей, їхні мрії, турботи, морально-етичні установки, філософія буття.

Видатні педагоги завжди підкреслювали виховне і пізнавальне значення народної культури і педагогічної спадщини. В статті «Про моральний елемент в російському вихованні» К.Ушинський писав: «Люди народжуються, виростають, отже, й виховуються, якщо не в школах, навмисно для того влаштованих, то все ж виховуються в тому життєвому середовищі, де вони живуть і з якого ллються в душу їх найрізноманітніші впливи». Він зазначав також, що немає виховання взагалі, а є виховання російське, німецьке тощо. Виховання завжди є глибоко національним за змістом, характером, засобами впливу. Добре організована система національного виховання формує в особі громадянську, національну й особисту гідність, совість і честь, національний світогляд як систему поглядів, переконань, ідеалів, яка складає основу національної духовності і відображає в ідейній морально-етичній спадщині, традиціях і звичаях української нації, її минулої історії і сучасному бутті, національну свідомість, що проявляється не стільки в усвідомленні єдності культури і соціально-психологічних цінностей. «Сусідство за територією і особливо спільність мови допомагає усвідомити свою єдність, але не вони визначають національну самосвідомість — це вона швидше є усвідомленням спільності цінностей культурних надбань». Саме тому досягти успіху в справі виховання національної самосвідомості можна лише за умови якнайширшого залучення до виховного процесу

українських народних традицій, звичаїв та обрядів. Так, наприклад, велику користь принесе проведення таких свят: «А вже весна...», «Петрівочка», «Козацькому роду нема переводу», «Чи я в лузі не калина була», «Чарівна осінь» та ін.

Кожен тут може стати якщо не безпосереднім учасником, то спостерігачем, співучасником цього дійства. Спільність переживання дійства сприяє духовному єднанню людей, взаємовпливу, загострює відчуття і сприймання, активізує мислення, вольові процеси. Так, готуючись до свят «Бабусина скриня», «Джерело мого роду», дитина глибше пізнає духовність попередніх поколінь, дізнається про їхній побут і дозвілля, боротьбу і працю тощо. До того ж система символів-атрибутів народних свят не тільки посилює переживання, спричинені реальною подією, а й відображає тісний взаємозв'язок між світоглядними поглядами, національною свідомістю виховання та його безпосередніми діями, правилами, нормами співжиття, поведінки в сім'ї, колективі, суспільстві.

Особливу увагу ми звертали на *відповідність педагогічного репертуару місцевій фольклорній традиції*. У процесі підготовки і проведення цих свят діти глибше пізнають духовність попередніх поколінь, дізнаються про їхній побут і дозвілля, про важку хліборобську працю, вчать любити і поважати її. Використання побутуючих у певній місцевості пісень дає змогу дітям усвідомити себе частиною природи, відчути свою належність до певного місця на Землі, яке називається Батьківщиною, вони починають більше цікавитись історією свого краю, його культурою, життям людей, розширюється їх світогляд, розвивається мислення. Етнізація виховного процесу сприяє формуванню національної самосвідомості, при цьому виховується любов як до свого народу, так і до інших людей, повага до їхніх культур, учні починають відчувати громадянську відповідальність за власні вчинки, зростає їх суспільна активність, бажання приносити благо своїй Батьківщині – Україні.

Народне мистецтво – унікальне щодо вирішення завдань художнього та особистого розвитку, громадського і духовного становлення підростаючого покоління. Це зумовлено природою сприймання народного мистецтва й тим, що вже в ранньому віці воно стає складовою життєдіяльності дитини (казки, колискові, забавлянки, потішки, загадки, народні іграшки та ігри тощо).

Цікавим діти вважали *укладання власних альбомів «Пісні моєї родини»*. Саме з такого альбому, з розповіді батьків і дідів прищеплюється інтерес до минулого, до історії. Глибока філософічність, витончена висока майстерність психологічного зображення і всього комплексу поетичних засобів – це універсальна риса національної специфіки українського фольклору.

Дуже цікавим для дітей виявилось *завдання відтворення тексту колискової*, яку їм співали в дитинстві. Метою даної роботи було збудити емоційний інтерес до свого дитинства, родини, дому, рідної мови.

Донести, що колискові пісні – давня традиція українського народу. Показати, що чуттєвий, емоційний зв'язок, який з дня народження існує між матір'ю та дитиною, дістає відображення у зворушливо щирих і безпосередніх колисанках.

Аналізуючи творчі роботи, ми виявили, що 50% вихованців *проілюстрували «свої колискові», використовуючи елементи національного побуту, одягу, символики.* Так, на представлених роботах були зображені немовлята, бабусі, дідусі, батьки, вдягнені у вишиті хрестиком сорочки, національні костюми; зачіски та вуса теж нагадували справжніх українців. Були й ілюстрації із вишитими рушниками у білій, червоній та чорній кольоровій гамі. Як кажуть «Без верби і калини немає України», так і на малюнках бачимо вербу, під якою сплять мати з немовлям.

В дітей існує підсвідоме уявлення про поєднання Батьківщини – Матері – нації – колискової пісні. Дитяча душа разом з материнським молоком та колисковою піснею увібрала в себе і народну мову і національну свідомість. Отже, самобутня національна культура нашого народу тісно пов'язана з молодим поколінням, його свідомістю, відчуттям справжніх українців. Це відображається у правильному мовленні, ознайомленні з прислів'ями і приказками, в оформленні національним орнаментом своїх робіт.

Формування національної самосвідомості дітей у процесі позакласної мистецько-виховної роботи передбачає добір відповідних форм роботи, актуальними з яких є: систематичне відвідування краєзнавчого музею та Центра народної творчості міста, його історичних куточків; співпраця з народознавчим центром; активна участь гуртківців у виставках, диспутах, творчих майстернях та інших заходах (наприклад, історичний «Брейн-ринг»), випуск стіннівок, присвячених історії виникнення традицій, звичаїв та обрядів.

Отже, оцінюючи значення мистецько-виховної роботи у формуванні національної свідомості дітей, варто акцентувати увагу на заохоченні їх до активної мистецько-виховної діяльності.

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Яворська М. Д.

студентка магістратури ННПППФВК

Степова І. В.

студентка магістратури ФДПОМ

Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.

До ХХ ст. у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії і практиці існував чіткий поділ виховання сімейного і виховання в навчальному

закладі. Ідея взаємодії школи та сім'ї вперше з'являється в кінці XIX – поч. XX ст. На такій потребі у вихованні молодого покоління наголошували П. Каптерев, П. Лесгафт, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Взагалі у вітчизняній педагогіці проблемі організації особливого виховного середовища, в яке включена родина дитини, було присвячено чимало досліджень, ще починаючи з 20-30-х років XX століття (Л. Виготський, С. Гессен, С. Шацький і ін.).

С. Шацький глибоко досліджував феномен виховання, сформувавши власне концептуальне бачення даного процесу. Сам термін «виховання» дослідником використовувався в широкому й вузькому сенсах. Так, виховання, що дитина отримує завдяки спеціально організованому освітньому процесу, педагог позначав як малий педагогічний процес, а вплив сімейного оточення, однолітків, дорослих та інших референтно значущих суб'єктів як великий педагогічний процес. Педагог-дослідник дійшов висновку про те, що виховання дітей винятково в стінах освітньої установи з самого початку приречене на невдачу, оскільки виховні впливи можуть бути слабко пов'язані з реальним життям або відкинуті вихованцями на знак протесту. І такі форми впливів сприяють розвитку нещирості й скритності, тому що учні, на словах погоджуючись з установками педагогів, будуть у житті чинити всупереч їм. Тому завданням освітнього закладу є вивчення організованих і неорганізованих впливів на дитину для того, щоб боротися з негативними чинниками довколишнього середовища, спираючись при цьому на позитивні приклади.

У зв'язку з цим, С. Шацький у своїй практичній діяльності наголошував на доцільності формування партнерських зв'язків з батьками, громадськими організаціями того регіону, де знаходиться школа. На початку XX століття, звичайно, було складно розраховувати на широкі і стійкі зв'язки з різними організаціями, тому організований ним навчальний заклад залишився єдиною сполучною ланкою в цих відносинах. Основною формою роботи школи з сім'єю були батьківські збори, що водночас являли собою звіти школи про свою роботу. Публічна звітність не давала школі замикатися в собі і підкріплювала довіру до неї з боку громади. На цих зборах виступали не лише вчителі, а й школярі разом з батьками – так відбувався взаємний обмін досвідом родинного й шкільного виховання [3, с.65].

Знаковим кроком у справі зміцнення співпраці й партнерства сім'ї та школи було зроблено з уведенням відкритих для батьків уроків і днів відкритих дверей у школах, що започаткували з ініціативи подружжя Шацьких, коли кожен зацікавлений дорослий міг бути присутнім на заняттях, отримавши відповіді на всі свої питання. Однією з важливих форм взаємодії школи і місцевої громади були різного роду виставки. Досягнуті успіхи дозволили шкільним педагогам вирішити надскладне завдання – встановити контроль за сімейним вихованням дитини. Цей досвід бере свій початок із виставок, що влаштовувалися в першому

масштабному виховному проєкті С. Шацького – літній трудовій колонії «Бадьоре життя». Один з новаторських принципів, утверджений С. Шацьким, був дослідницький, котрий також розповсюджувався на взаємодію з сім'єю: неможливо організувати співпрацю без всебічного й комплексного вивчення дитини і її оточення – насамперед родинного. Принципово новою в цьому питанні була вимога виконання вчителем ролі науковця-дослідника, котрий мав вивчити умови життя дитини в сім'ї, її мотиви, прагнення, інтереси, здібності, поведінку і характер, і саме на цій основі ставати організатором дитячого життя і навчання.

Ще одна виховна концепція, спрямована на побудову взаємодії сім'ї та освітнього закладу, відображена в педагогічній діяльності К. Вентцеля, котрий прагнув утілити в життя ідеї вільного виховання. З 1906 по 1913 рік учений проводив експеримент, у рамках якого в створеному ним Будинку вільної дитини учень міг отримувати допомогу у різнобічному гармонійному розвитку у відповідності зі своїми задатками й здібностями. К. Вентцель відкрив, крім Будинку вільної дитини, й інші, новаторські за своєю суттю навчально-виховні установи: «Товариство друзів природного виховання», «Батьківський клуб», «Музей зразкових дитячих іграшок», де реалізовувалася його ідея соціальної освіти і виховання, успішно була організована співпраця дітей, батьків і вихователів [1].

Сім'я як потенційний партнер у вихованні дітей широко представлена в працях Антона Макаренка. Ідею необхідності педагогічної просвіти батьків він активно обстоював, зауважуючи: «У родину організація впливу на дитину має прийти через широку педагогічну пропаганду», вплив сім'ї на дитину має спрямовуватися на засадах педагогічної освіченості [2, с.14].

Найважливішим завданням тогочасної школи А. Макаренка вважав активну педагогічну просвіту батьків. Ці ідеї суголосні думкам великого українського педагога Василя Сухомлинського, який у 1950-1960-ті роки успішно розробляв теоретичні основи підвищення педагогічної культури батьків. Його напрацювання в дослідженні проблеми взаємодії школи та родини ґрунтувались на багаторічному досвіді роботи в Павлівській школі. Школа не може виконувати свої функції, якщо батьки учнів педагогічно неграмотні, не збагачуються духовно, не беруть участі в житті учнівських колективів, – переконував педагог з селища Павлиш на Кіровоградщині. Він вказував на необхідність створення системи педагогічного навчання батьків, організації їхньої педагогічної самоосвіти. Для розвитку сучасної практики виховної взаємодії закладу освіти і родини учня становлять інтерес зміст і методика пропаганди педагогічних знань серед населення, розроблена радянськими освітянами у 1970-1980-ті роки. Саме в цей час з'являються батьківські університети, лекторії, розвивається система пропаганди психолого-педагогічного знання серед батьків учнів сільських шкіл, що передбачала, з-поміж іншого, орієнтування сім'ї на виховання в дітей готовності до роботи в сільському господарстві. Повсюдно організовувалися школи молодих

матерів, семінари для розвитку педагогічних знань відбувалися безпосередньо на виробництвах, в установах і організаціях, було створено спеціальні центри з керівництва педагогічною пропагандою. Значний внесок у розробку проблем взаємодії школи та родини, узагальнення передового досвіду в цьому плані здійснили освітяни і психологи Л. Божович, Ю. Гіппенрейтер, Е. Монозон, М. Скаткін та ін., а також редакційний колектив журналу «Сім'я і школа».

Ці та інші наукові та практичні дослідження освітян минулого століття, весь попередній досвід взаємодії вітчизняних педагогів з батьками у вихованні дітей, вивчення механізмів налагодження співпраці вчителя з батьками учнів на партнерських засадах доцільно вважати перспективними і позачасовими і в наш час, на початку XXI століття.

Щоправда, варто зробити поправку на ті суспільно-культурні процеси, які стали визначальними ознаками нашого часу: технологізація всіх сфер життя, підтримка розмаїтості культур, активність усіх вікових категорій у соцмережах, різке соціально-майнове розшарування населення, поява дистантних сімей, відкриття значної кількості приватних закладів освіти, орієнтація на індивідуальний підхід до кожного учня, поширення в освіті ідеї інклюзії. Усе це накладає свій відбиток на систему взаємодії школи та батьків дітей, змінює роль традиційних агентів соціалізації дитини, розмиває авторитет освітніх установ. Тому надзвичайно актуальною виявляється проблема підготовки сучасного вчителя до створення партнерських відносин із сім'єю учня в подальшій професійній діяльності.

Література

1. Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления : Электронный ресурс/ Режим доступа: <https://docplayer.ru/27338385-Idealnaya-shkola-budushchego-i-sposoby-ee-osushchestvleniya-1.html>.
2. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Общие условия семейного воспитания [Текст]:учеб. пособие для вузов/ А.С.Макаренко.– М.: Знание, 1984. – 450 с.
3. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4-х т. Т.-2 [Текст]/ Под ред. И.А. Каирова и др. – М., 1962-1964. –540 с.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Яременко М.

студентка магістратури ННІППФВК

Науковий керівник – канд. пед. наук Опушко Н. Р.

В епоху розвиненого інформаційного суспільства суттєво зростає роль знань як суспільного та особистого надбання в умовах сучасного ринку праці. У зв'язку з цим, людина має бути здатною самостійно здобувати, опрацьовувати й використовувати інформацію з багатьох галузей

наукових знань і суспільної практики. Динамізм сьогодення спонукає освіту активно реагувати на соціально-економічні зміни, що відбуваються, а отже, першочергове завдання закладів вищої освіти України полягає в забезпеченні загальноосвітньої школи високоосвіченими, інтелігентними, соціально зрілими й творчо спрямованими вчителями. Діяльність учителя в умовах змін у системі освіти вимагає серйозної комплексної підготовки. Новітні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів до позакласної освітньої діяльності розглядаємо в руслі принципу універсализму, який передбачає володіння різнобічними знаннями та навичками, що є значно ширшими, аніж в учителя-предметника.

Разом з тим, аналіз педагогічної практики показує, що рівень випускників педагогічних ЗВО недостатньо відповідає сучасним вимогам. Спостерігається відсутність досвіду творчого здійснення педагогом комунікативної, організаторської, творчої функцій. На сьогоднішній день явно недостатньо використовується великий потенціал виховання школяра у позакласній, гуртковій роботі.

Основні вимоги до сучасного вчителя відображені у таких основних нормативних документах: Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» (2014 р.), Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір.

Проблема готовності вчителя до виховної взаємодії з учнями є стрижневим питанням педагогіки усіх часів. Її основи закладено в роботах класиків педагогічної науки (Я. Коменський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський). Важливими також є погляди на дану проблему сучасних українських філософів: В. Андрущенко, Л. Губерського, І. Зязюна, В. Кременя, М. Михальченка, В. Огнев'юка та ін., психологів Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Виготського, М. Дьяченка, Л. Кандиловича, О. Киричука, Н. Левітова, В. Моляко тощо.

Широке коло проблем дидактичної підготовки учителів досліджено вченими-педагогами А. Алексюком, М. Сметанським, М. Фіцулою, В. Чайкою та ін. Теоретичні аспекти національного виховання висвітлено у працях І. Беха, А. Бойко, О. Сухомлинської, Т. Сущенко. Зміст і форми виховної роботи у загальноосвітній школі, діяльність учителів з організації позакласної та позашкільної роботи з учнями на сучасному етапі висвітлюють І. Бех, С. Сисоєва, Т. Сущенко та ін. Вони стверджують, що позакласна і позашкільна робота в загальноосвітньому навчальному закладі є важливим чинником формування творчої особистості підлітка [2].

Ефективність позакласної роботи насамперед залежить від рівня та якості готовності вчителя до управління даним процесом. На думку В. Радуги, В. Кравцова, М. Михайличенко професійна готовність вимагає від

учителя бути здатним до творчої організації освітнього процесу, здійснювати дослідження педагогічної діяльності з метою розробки і впровадження авторських методик та технологій навчання і виховання, вільно володіти методологією педагогіки, опановувати нові технології та інформаційні системи, узагальнювати передовий досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати у напрямку професійного самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності – одна з найважливіших у педагогічній науці, про що свідчать чисельні та різноаспектні дослідження О. Абдулліної, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Кондрашової, В. Кравцова, Н. Кузьміної, О. Мороза, В. Сластьоніна, В. Радуга, А. Щербакова та ін. Філософські аспекти цього процесу обґрунтовують: В. Андрущенко, В. Бондаренко, В. Князев, М. Михальченко, В. Скуратівський; психологічні: І. Бех, Л. Божович, В. Бочелюк, О. Ветохов, Ю. Власенко, С. Занюк, Г. Костюк, І. Кукуленко-Лук'янець, Р. Немов, Т. Яценко. Висвітленню окремих питань формування готовності педагогів до професійної діяльності присвятили дисертаційні дослідження К. Баханов, І. Богданова, О. Волошенко, І. Гавриш, А. Линенко, О. Савченко. Проблему психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до позакласної діяльності зі школярами вивчали: І. Бех, А. Бодальов, О. Биковська, В. Вербицький, О. Іонова, Л. Качалова, О. Литовченко, Н. Перепелиця, Л. Пундик, О. Рассказова, О. Сасенко та ін. [4].

Фахова готовність майбутніх учителів до виховної діяльності стала об'єктом дисертаційних робіт С. Барановської, О. Демченко, О. Дубасенюк, Н. Казакової, І. Казанжи, Г. Кіт, С. Лавриненко, С. Литвиненко, Л. Мацук, Б.Нестеровича, О. Отич, Н. Савченко, З. Сироти, А. Степанко, Г. Троцько, О.Філіпп'євої, Л. Хомич, Г. Шаха, О. Шквир, Г. Шпиталевської та ін. Підготовку майбутніх учителів до виховної діяльності досліджували в таких напрямках: готовність до здійснення національного виховання, до виховної роботи засобами народознавства на матеріалі пісенного фольклору, до створення виховних ситуацій, до музично-виховної та самоосвітньої діяльності, до естетичного виховання, до фізичного виховання, до валеологічного виховання, до економічного виховання, до правовиховної роботи [5].

Науковцями проведено низку досліджень, у яких висвітлюються проблеми формування окремих навичок, умінь та потреб школярів в умовах позаурочної діяльності (Т. Гуменникова, Г. Іваниця, О. Коркішко, О. Матвієнко, Ж. Петрочко, Н. Пташнік, С. Свириденко, К. Слесик, Г. Ясякевич та ін.). Аналіз робіт вищезгаданих авторів свідчить про багатий теоретичний та емпіричний матеріал, що складає основу джерельної бази дослідження.

Однак обмежений певною сферою застосування характер цих досліджень не створює цілісної картини теоретико-методологічної основи

позакласної виховної роботи учителів. Результати аналізу дозволяють стверджувати про необхідність систематизації теоретичних положень, у яких визначено сутність, структуру й зміст готовності вчителя до організації позакласної, гурткової роботи з школярами в сучасних умовах, а також потребу наукового обґрунтування питання розробки нового змісту й технологій підготовки майбутніх педагогів до такого виду діяльності на засадах особистісно зорієнтованого освітнього процесу закладу вищої освіти в контексті інформатизації та глобалізації суспільства.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник: у 2 ч. – Ч.1: / За заг. ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 266 с.
3. Пуховська Л.П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах західної Європи / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна /. – Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – С. 565-589.
4. Радул В.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: Навчальний посібник/ Радул В.В., Кравцов В.О., Михайличенко М.В. – Кіровоград, РВВ КДПУ, 2006. – 216 с.
5. Радул В.В. Методологічні основи професійного становлення особистості вчителя: Навчальний посібник/ В.В. Радул, В.О. Кравцов. – Кіровоград: ФОП Александрова М.В., 2011. – 264 с.