

**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 листопада 2019 р.)**

**Том 2**

**Вінниця – 2019**

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 №4 від 13 листопада 2019 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 листопада 2019 р.). Том 2. – Вінниця: «Твори», 2019. – 220 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 листопада 2019 р.)  
Том 2

Відповідальний за випуск *доц. І. Л. Холковська*

Підписано до друку 13.11.2019 р.  
Формат 60х84/16. Папір друкарський. Друк цифровий.  
Гарнітура Arial. Ум. др. арк. 15,0.  
Віддруковано з оригіналів замовника.  
ФОП Корзун Д.Ю.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.  
E-mail: info@tvoru.com.ua, http://www.tvoru.com.ua  
Видавець ТОВ «Твори»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

© Автори, 2019

## ЗМІСТ

<b>Морозова Т.</b> Бар'єри у використанні активних методів навчання та шляхи їх подолання .....	6
<b>Мкртичева А. С.</b> Личностно-ориентированная технология обучения как средство повышения знаний учеников .....	10
<b>Назаренко А. Ю.</b> Напрями удосконалення сучасного уроку як основної форми організації навчального процесу .....	13
<b>Мукоїд А. С.</b> Удосконалення етики управлінської діяльності керівника закладу вищої освіти .....	18
<b>Нестерчук Р. М.</b> Управління інноваційними процесами в загально-освітніх навчальних закладах .....	19
<b>Ниник К.</b> Поняття творчих здібностей в освітньому процесі .....	24
<b>Озерна В. І.</b> Формування і підтримання дисципліни в класі .....	27
<b>Оковита І. В., Тихоненко Л. А.</b> Гуманістичні засади інноваційного менеджменту .....	31
<b>Оніщенко А.</b> Концепція прихованого виховного впливу: сутність, історія, способи реалізації .....	34
<b>Оніщук А. П.</b> Діяльність педагогічного колективу школи з розвитку інноваційного потенціалу .....	37
<b>Павлишена А. О.</b> Основні прийоми досягнення дисципліни в класі .....	41
<b>Паньковецький О. О.</b> Педагогічні умови формування емоційної культури майбутнього вчителя .....	44
<b>Паранюк А. О.</b> Дидактичні основи індивідуалізації навчання .....	48
<b>Пасічник В. В.</b> Реалізація контекстного навчання у підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності .....	52
<b>Пасічник Л. А.</b> Психолого-педагогічні умови розвитку особистості .....	57
<b>Печенюк О. Г.</b> Управління інноваційно-педагогічною діяльністю коледжу як педагогічна проблема .....	61
<b>Підлісна А. С.</b> Психолого-педагогічні умови формування авторитету вчителя .....	64
<b>Поліковський А. І.</b> Управлінська технологія оцінки рівня сформованості і розвитку організаційної культури .....	67
<b>Прібега В.</b> Структура творчої активності учнів дитячої музичної школи .....	71
<b>Присянюк К. В.</b> Використання комп'ютерів у навчанні .....	74
<b>Прудивус О. А.</b> Планування як функція управління і компонент управлінської діяльності .....	76
<b>Пугач К. О.</b> Розвиток громадянських якостей у старшокласників .....	80

<b>Рикачевський О. В.</b> Особливості самооцінки випускників вищого навчального закладу.....	84
<b>Рогатюк О. В.</b> Теоретичні основи формування культурно-інформаційних потреб особистості.....	88
<b>Рябович А.</b> Альтернативна освіта: зарубіжний досвід .....	92
<b>Салій С. В.</b> Педагогічне спілкування у структурі професійної культури вчителя.....	96
<b>Сапсай Б. Ю.</b> Девіантна поведінка як педагогічна проблема .....	101
<b>Светличенко К. О.</b> Педагогічний такт як умова успішної роботи класного керівника з неблагополучними сім'ями.....	104
<b>Сікоринська В.</b> Роль українського пісенного фольклору у розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку.....	107
<b>Стаднік А.</b> Групові форми організації навчальної діяльності учнів .....	110
<b>Сташенко І. В.</b> Організаційно-педагогічні умови формування готовності вчителів до професійної самореалізації.....	115
<b>Степанюк Т. Б.</b> Психолого-педагогічні умови формування особистості учнів початкових класів.....	120
<b>Стус В. Р.</b> Структура та зміст системи моніторингу розвитку навчального закладу на основі комп'ютерних технологій .....	123
<b>Суконнік Е. Ю.</b> Теоретичні основи виховання музичної культури молодших школярів у дитячих мистецьких закладах .....	127
<b>Сулима Я. А.</b> Выражение переживания в монопесах Е. Гришковца.....	130
<b>Танасієнко А. В.</b> Управління формуванням позитивного іміджу сучасного ЗНЗ.....	136
<b>Творун Л.</b> Підготовка майбутнього вчителя до інтерактивного навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін .....	140
<b>Ткач К. В.</b> Врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів у навчанні.....	145
<b>Тодоренко Р. В.</b> Інформаційно-комп'ютерні технології як засіб формування пізнавального інтересу учнів загальноосвітньої школи.....	148
<b>Федоринчик А. В.</b> Сутність комунікативної культури, її ознаки та особливості розвитку .....	151
<b>Харжевська В. М.</b> Соматизмы во фразеологической системе современного русского языка.....	154
<b>Цимбалюк О. О., Тихоненко Ю. В.</b> Управлінська компетентність майбутнього фахівця в організації освітнього процесу.....	158
<b>Цицюрський Ю. В.</b> Моніторинг якості освіти в системі управління школою.....	161

<b>Ціснецька К. Є.</b> Розвиток комунікативних навичок учнів на уроках української і зарубіжної літератури .....	165
<b>Цюпа А. І.</b> Сутність та особливості інноваційних технологій в управлінні закладом середньої освіти .....	169
<b>Чернега А.</b> Формування позитивної Я-концепції у школярів .....	172
<b>Чернова Я. С.</b> Девіантна поведінка як психолого-педагогічна проблема ..	177
<b>Шевчук В. Р.</b> Формування готовності майбутніх учителів до застосування ігрових технологій навчання .....	182
<b>Шевчук Ю.</b> Методологічні засади формування творчої компетенції у керівників закладів середньої освіти .....	185
<b>Шиманська А. С.</b> Психолого-педагогічні основи суб'єктності .....	188
<b>Шпур Т. А.</b> Методика дослідження управлінської культури в закладі освіти .....	191
<b>Шуляк Н. О.</b> Історичний аспект становлення управління в галузі освіти ...	195
<b>Юрцева А. О.</b> Соціокультурна компетентність як один з компонентів професійної компетентності соціальних працівників .....	198
<b>Яблунівська Н.</b> Методика професійного орієнтування майбутнього диригента-хоровика в процесі занять .....	203
<b>Яблунівська Н.</b> Фольклор як засіб культурної адаптації і виховання патріотичної свідомості особистості .....	205
<b>Ярошенко В.</b> Групові форми організації навчальної діяльності учнів .....	209
<b>Яцина А. В.</b> Емоційна гнучкість як професійно важлива якість майбутнього психолога .....	212
<b>Яцюк В. С.</b> Теоретичні основи профілактики шкідливих звичок у підлітків .....	214

## **БАР'ЄРИ У ВИКОРИСТАННІ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ**

**Морозова Т.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Попри те, що важливість навчатися в новий спосіб розуміють усі, реальні зміни даються важко. Кожному педагогові, який у своїй роботі застосовує методи активного навчання, варто пам'ятати, що існують певні перешкоди в їх запровадженні. Розглянемо деякі з бар'єрів на шляху до змін.

*Вплив освітніх традицій.* Традиційне навчання дорослих передбачає наявність у дорослих учнів довільної поведінки, організованості, вміння долати посильні труднощі та зосереджено сприймати інформацію, тобто сформованість умінь вчитися у традиційному значенні цих слів. Такі чинники не можуть не впливати на наше звичне ставлення до організації навчального процесу, тому зазвичай, готуючись до навчальних занять, викладач приділяє значну увагу розробці змісту, який відповідав би потребам дорослої аудиторії. Проте, як правило, замало уваги надається добору форм і методів роботи, за допомогою яких учасники занять ставали б активнішими

*Почуття дискомфорту, який спричиняють будь-які зміни.* Під час упровадження активних методів навчання може виникнути дискомфорт і у викладачів, які мають невеликий досвід використання цих методів, і в учнів. Проте ця ситуація виникає в разі, якщо учні попередньо не підготовлені до того, що їм доведеться працювати в активному режимі, якщо вони налаштовані на те, що на занятті їм треба буде лише пасивно слухати та сприймати інформацію. Дискомфорт можливий і тоді, коли між викладачем та учнями немає порозуміння, не виникла атмосфера толерантності та поваги, і викладач застосовує методи активного навчання штучно, вимушено, авторитарно впливаючи на учнів.

*Брак мотивації до змін.* Перед кожним викладачем, який розпочинає послугуватися методами активного навчання, постає проблема мотивації до оновлення своєї діяльності. Зрозуміло, що використання методів активного навчання потребує постійної роботи над своєю фаховою майстерністю, розробки нової тематики, змісту, планів і програм. Мотивації ж до такої активної роботи часто бракує. Навпаки, викладач може стикнутися з нерозумінням, неприйняттям з боку адміністрації або колег, для яких навчання в такий спосіб є незвичним. Тоді найважливішими мотивами для викладача стають його власні переконання у правильності обраного шляху, ідей демократизації та гуманізації, розуміння важливості особистісно зорієнтованого навчання дітей для подальшого розвитку суспільства. Систематичність і послідовність у впровадженні змін поступово змінюють ставлення тих, хто оточує, налаштовують їх на позитивне сприйняття цих навчальних моделей.

*Брак моделей та інформації про ефективне навчання.* Аби викладач, застосовуючи методи активного навчання, почувався впевнено, володів аудиторією, був спроможний варіювати зміст і методи залежно від індивідуальних особливостей учнів, він повинен оволодіти значним арсеналом тренінгових технік, мати досвід участі у тренінгах у ролі і учасника, і тренера. Такий досвід допомагає одержати конкретну пізнавальну інформацію про методи активного навчання, свідомо сприймати інформацію з літератури. На жаль, досвід проведення тренінгів у освітніх установах поки що дуже обмежений, а це гальмує процеси активізації навчання дорослих людей.

Можливо, найбільшим бар'єром у використанні методів активного навчання є ризик, що учні не братимуть активної участі в роботі, не застосовуватимуть мисленнєві операції вищого рівня чи недостатньо засвоять зміст; ризик, що викладач утратить контроль, йому забракне навичок, або його розкритикують за неортодоксальний стиль навчання. Проте ми виявили, що результати, отримані внаслідок використання активних методів навчання, значно перевищують усі ризики

Найбільша та найтриваліша освітня реформа матиме успіх, якщо кожен викладач або невелика група викладачів уважатимуть себе реформаторами свого щоденного навчального досвіду. Чудовий перший крок на шляху до змін – обрати навчальні методи активізації, які найлегше здійснити. Такі методи здебільшого короткотривалі, структуровані, сфокусовані на предметі, що не є ані занадто абстрактним, ані надто суперечливим, однак водночас знайомим для викладача та учнів. Наприклад, можна запропонувати учням проаналізувати ситуацію або вирішити проблему в невеликих групах протягом 10-15-ти хвилин, можна також дати лекцію із включеними в неї питаннями до обговорення або провести «мозковий штурм», аби генерувати ідеї з певної проблеми. Також можна відвідати один з тренінгів для викладачів у межах програми «Крок за кроком», де побачити демонстрацію цих технік і мати можливість розробити та випробувати інші альтернативні підходи. І нарешті, можна розпочати індивідуальне дослідження найефективніших методів навчання

Ось деякі поради, як подолати ці та інші перешкоди у використанні активних методів навчання:

- не експериментуйте одразу надто широко. Спробуйте один з нових запропонованих методів (не більше одного на тиждень);
- представляючи новий метод учасникам, пропонуйте його як альтернативу наявним методам. Установлюйте зворотний зв'язок і відповідно реагуйте;
- не перевантажуйте учасників надто великою кількістю видів діяльності. Менше часто означає більше. Використовуйте кілька методів, щоби «оживити» вашу програму;
- чітко інструктуйте. Лаконічно формулюйте, чого ви очікуєте від учасників. Так ви уникнете спантеличення від розпливчастих інструкцій і

дасте змогу аудиторії здобути максимум від запропонованого методу.

Аби навчання дорослих сприяло реальним змінам, варто зрозуміти, що зміни — це процес, який потребує часу. Значні зміни потребують безперервних тривалих зусиль і підтримки. Післятренінгове впровадження є одним з ефективних способів забезпечити постійну підтримку процесу змін.

Отже, у розвитку творчих здібностей учнів доцільно застосовувати активні методи навчання, які полягають у доволі нестандартному підході до організації навчальної діяльності у межах класно-урочної системи навчання в сучасній школі.

Творча активність учнів у позакласній роботі пов'язана з продуктивною формою діяльності, спрямованою на оволодіння творчим досвідом пізнання, створення, перетворення, використання в новій якості об'єктів матеріальної і духовної культури в процесі освітньої діяльності, організованої у співпраці з педагогом. Творча активність проявляється в процесі діяльності. Тут педагог не повинен обмежувати учнів у виборі прийомів виконання творчих завдань. Учитель повинен враховувати суб'єктивно-творчий досвід учнів, його індивідуально-психологічні особливості

Позитивним впливом на формування творчої активності учнів засобами позакласної роботи з предмету відзначається використання системи творчих завдань, яка виконує пізнавальну, розвиваючу, практичну, орієнтаційну функції. Пізнавальна функція розширює творчий досвід учнів, допомагає придбати новий спосіб творчої діяльності. Розвиваюча функція позитивно впливає на формування креативних здібностей. Орієнтаційна — прищеплює стійкий інтерес до творчої діяльності. Практична функція спрямована на отримання творчого продукту.

Виділимо три рівня складності системи творчих завдань, в залежності від форми подання завдання, від пропонованих проблемних ситуацій, від розумових дій. Завдання 3 рівня містять проблемне запитання і проблемну ситуацію, спрямовані на розвиток творчої інтуїції, просторового і продуктивної уяви. Творчі завдання виконуються на основі накопиченого творчого досвіду. На даному рівні використовуються метод фокальних об'єктів, морфологічний аналіз, прийоми фантазування. Завдання 2 рівня спрямовані на розвиток системного мислення і продуктивної уяви. Завдання представлені у вигляді проблемної ситуації або у вигляді протиріччя. На даному етапі використовуються системний ресурсний підхід. Завдання 1 рівня містять приховані суперечності, спрямовані на розвиток діалектичного мислення, керованої уяви, усвідомленого застосування алгоритмічних методів творчості. Дана технологія розвиває такі якості творчого мислення як гнучкість, рухливість, системність, діалектичність, пробуджує творчу активність, прагнення до новизни, фантазію. У учнів виникає позитивно-емоційне ставлення до занять, зростають творча активність і інтерес.

Для ефективного управління процесом розвитку творчої активності школярів необхідно аналізувати кожне самостійно виконане творче завдання, з метою своєчасного виявлення та аналізування особливостей



розвитку творчої активності. Саме цілеспрямоване навчання дає можливість забезпечити високий рівень розвитку творчої активності.

В якості умови розвитку творчої активності в системі завдань необхідно використовувати проблемну ситуацію і протиріччя. Це сприяє розвитку мислення, уяви, позбавляючи її психологічних бар'єрів, формує вміння застосовувати, виявляти і вирішувати протиріччя. Систематичне використання прийомів і методів, які розвивають гнучкість і рухливість мислення, уміння творчо підходити до проблем, мислити, самостійно робити висновки сприяють успішному навчанню дітей. Будь-яке навчання пов'язано з уявою, а побудова нових образів неможливо без розвитку творчого мислення.

Переходом від наслідування до самостійної творчості є ідентифікація за зразком творчого мислення і поведінки, результатом буде творча діяльність. Чим багатше і повніше уява дитини, тим активніше вона буде брати участь у виконанні творчої роботи. А, з іншого боку, сама участь в подібній діяльності сприяє розвитку уяви. В процесі виконання творчої роботи формується мотивація до творчої діяльності учнів, їх бажання брати участь в творчому процесі, поділитися своїми враженнями, фантазіями.

Сучасні школярі виявляють більшу цікавість до тих книг, в яких відображено сюжет, первинно знайомий їм за фільмами, мультфільмами, комп'ютерними іграми. Певний життєвий досвід дозволяє робити їм перші кроки до аналізу і узагальнення. Але головним залишається наочно-образне сприйняття сюжету книги. Для досягнення результатів в навчально-освітньому процесі велике значення мають технічні засоби навчання. До таких засобів можна віднести мультимедійний проектор, комп'ютер, інтерактивну дошку. Робота з цими технічними засобами навчання дозволяє економити час на занятті, стимулювати розумову і пізнавальну активність, включати в діяльність усіх дітей.

Навчальний матеріал, що надається з використанням технічних засобів, використовується швидше. Завдання, які супроводжуються анімаційними ефектами, виконуються активно і з великим інтересом. Мультимедійні презентації дозволяють довше утримувати увагу дітей. При впливі на важливі органи сприйняття: зір і слух, досягається набагато більший ефект. Учнів легше навчити і зацікавити, коли вони сприймають потік звукових і зорових образів, проявляється не тільки інформаційний, а й емоційний вплив. Інформаційні технології викликають інтерес учнів, емоційний сплеск. Можна провести урок-екскурсію, відчувати настрій героя, почути звуки моря, спів птахів, побачити захід або світанок. При використанні ІКТ створюються умови для індивідуалізації навчання: зупинити мить, зафіксувати матеріал.

Отже, заняття літературного читання максимально підходять для застосування перелічених нами умов, оскільки припускають вільну обстановку, в якій учні розслаблені і готові до прояву творчої діяльності і творчим відкриттів і досягнень.

## Література

1. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. –

Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.

2. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.

3. Нестайко І. Роль і значення активних методів навчання в навчальному процесі сучасної школи / І. Нестайко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2014. – Випуск 49. – С. 96-102.

## **ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЗНАНИЙ УЧЕНИКОВ**

**Мкртичева А. С.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Личностно-ориентированное обучение – это естественная система развития неповторимой личности с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, его психологической направленности.

В процессе личностно-ориентированного обучения у учащегося формируется самостоятельность, инициативность, ответственность, критическое мышление и другие личностные качества.

При личностно-ориентированном обучении учащийся перестает быть объектом обучения, создаются возможности для его саморазвития, самостоятельного получения знаний, проявления способностей, самопознания, наблюдений, самопроверки в ходе практической деятельности, освоения новых идей и теорий, поисков эффективных путей решения проблем, развития творческого, критического мышления. Каждый учащийся стремится проявить свою индивидуальность, уникальный характер [2].

На уроке учитель использует методы, развивающие мышление учащихся (проблемно-поисковый, исследовательский, эвристический; методы диалога, беседы, работы в группах), то есть важно создать такие условия, при которых учащийся вместо нейтрального объекта приобрел бы индивидуальные качества субъекта. Для этого учитель должен творчески подойти к отбору содержания учебного материала, который бы заинтересовал ученика, был бы связан с его личным опытом и побуждал к активному мышлению.

Личностно-ориентированное обучение создает оптимальные условия для развития учащихся с учетом их индивидуализации. Учебный процесс при таком подходе организуется своеобразно, поскольку он направлен на индивидуальную работу с каждым учеником, исходя из его психологических особенностей [4]. С этой целью осуществляется отбор содержания учебных и дидактических материалов, составляются методические рекомендации по их использованию, проектируются формы учебных диалогов, контроля знаний учащихся и другие приёмы, направленные на усвоение знаний и развитие учащихся.

Разработка дидактического обеспечения процесса личностно-ориентированного обучения связана с выполнением ряда условий:

- учебный материал, предлагаемый учащимся, должен содержать в себе индивидуальный опыт и усвоенные учащимися знания;
- при изложении материала учебника учителем следует обратить внимание не только на его расширение и обобщение, но и на обогащение или изменение личного опыта каждого ученика;
- в учебном процессе необходимо координировать опыт ученика с научным содержанием знаний;
- необходимо создавать условия в учебном процессе для повышения, развития знаний, формирования умений выражать свои мысли;
- учебный процесс целесообразно строить таким образом, чтобы учащиеся имели возможность выбирать порядок и способ выполнения учебных задач;
- важно сформировать у учащихся навыки самостоятельной работы и умений самим определять наиболее подходящие для них приемы усвоения учебного материала;
- комментируя общие понятия, учителю следует соотносить специфику изучаемого предмета с задачами развития личности учеников;
- на всех этапах обучения необходимо контролировать и оценивать усвоение учащимися учебного материала и результаты их деятельности [8].

Чтобы в полной мере раскрылись способности и возможности каждого ученика, следует создать оптимальную учебную среду. В это понятие входит:

- подготовка и использование учебного материала различного содержания, жанров и видов;
- возможность выбора учеником способов выполнения заданий;
- использование нетрадиционных форм обучения (индивидуальная работа, работа в группах) с целью развития творческой активности учащихся;
- создание условий для самостоятельной и коллективной творческой деятельности;
- организация занятий в малых группах (тренинг, имитационно-ролевые игры, диалоги);
- разработка и использования индивидуальных программ;
- организация учебного процесса на основе метода проектирования [1].

Если такие условия будут созданы, то каждый ученик сможет усваивать знания, соотнося свои способности и возможностями.

Основные требования к уроку в системе личностно-ориентированного обучения.

Цель: создание условий для проявления познавательной активности.

Средства достижения цели:

- использование различных видов и форм учебной деятельности для выявления субъективного опыта учащихся;

- создание условий для повышения активности всего класса в процессе урока;
- применение различных приемов выполнения заданий учащимися, свободного выражения своих мыслей без опасения допустить ошибку или неправильно ответить на вопрос;
- оценка результатов деятельности учащихся не только на основе: правильно неправильно выполнено задание;
- предоставление учащимся возможности выбора способов работы (или решения задач), анализа приёмов деятельности других учащихся, выбора и освоения наиболее эффективных методов;
- выявление причин низкой успеваемости, несобранности учащихся, принятие мер по оказанию поддержки этим ученикам, недопущение давления на них;
- создание на уроке «Ситуации успеха», оказание помощи в учебе, поддержание уверенности в своих силах и способностях [4].

Организация учебной деятельности, направленной на индивидуальное развитие личности.

Виды заданий:

1. Задания, способствующие самосознанию личности (обращение учителя к ученикам: «Пойми себя», «Узнай себя»);
  - самооценка (проверка выполнения работа по подготовленным учителем плану, схеме, алгоритму, анализ ошибок);
  - анализ и самооценка приемов выполнения работы по данному содержанию (рациональный способ решения задачи; качество плана сочинения, последовательность действий в лабораторной работе);
  - оценка учеником себя как субъекта учебной деятельности (смогу ли планировать свою деятельность, способен (способна) ли организовать свои действия, смогу ли оценить достигнутые результаты);
  - оценка своего участия в учебной деятельности (уровень активности, сотрудничество с другими участниками, инициативность, творчество);
  - оценка способностей выполнять классные и домашние задания (внимание, восприятие, память и другие).
  - задания на «отражение» – нахождение сходства героев в учебном содержании и качеств собственной личности (например, при изучении литературы) [3].
2. Задания, направленные на определение своего статуса, своей роли (учитель дает тезис «Мой выбор»):
  - выбор разного учебного содержания;
  - разнонаправленный выбор заданий (на креативность, на теоретическое обоснование);
  - выбор заданий с позиций соответствия учебной деятельности уровню оценки;

- задания на выбор основных приемов учебной деятельности (приемы взаимосвязи с учителем и одноклассниками, определения, кем и как выполняются задания);

- выбор учебной деятельности (усвоение темы за короткое время, усвоение темы по блокам (по частям));

- выбор пути развития со стороны учащихся [5].

Процесс образования по содержанию должен быть не только информационным, но и развивающим. Поэтому учитель должен наблюдать за динамикой развития каждого ученика, выполнением заданий, накапливать банк данных и формировать «портрет» ученика (мышление, интерес к наукам, внимание и другие свойства личности). Использование таких данных повысит эффективность обучения.

### **Литература**

4. Авдеева І. Модель організації особистісно зорієнтованої педагогічної освіти// Психологія і суспільство / І. Авдеева. – 2008. – №1. – С.127-129.
5. Авторський семінар: “Особистісно орієнтоване виховання – стратегія розвитку сучасної освіти в Україні” // Відкритий урок. – 2001.- № 20.- С. 13-20.
6. Адамова А.М. Впровадження особистісно-орієнтованої моделі навчально-виховного процесу// Управління школою: Науково-методичний журнал. – 2008. – №11.- С.2-12.
7. Афанасьєва Н. Личностный подход в обучении / Н. Афанасьева // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С. 7-10.
8. Белякова Е.Г. Смыслоориентированное образование: основные аспекты / Е.Г. Белякова// Высшее образование сегодня. – 2007. – №11. – С.48-50.
9. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання – нова освітня філософія / І.Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 1. – С. 16-19.
10. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І.Д. Бех. – Рідна школа. – № 12. -1999. – С.7-11.
11. Виговська О.І. Особистісно орієнтоване навчання. Як його технологізувати? / О.І. Виговська, С.В. Рудаківська. – Педагогіка толерантності. – 2000. – С. 227-233.
12. Галузяк В. М. Формування у школярів позитивного ставлення до учіння / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Вісник профтехосвіти. – 1995. – №1. – С. 8-11.
13. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов.– Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012.– 400 с.
14. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

### **НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ СУЧАСНОГО УРОКУ ЯК ОСНОВНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

**Назаренко А. Ю.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Основним підходом до організації системи навчання в сучасній школі залишається класно-урочна система, за якої провідною формою організації

навчальної роботи є урок. За образним висловом Н. М. Верзиліна, «урок – це сонце, навколо якого, як планети, обертаються всі інші форми навчальних занять». Це – консультації, семінари, екскурсії, факультативи, олімпіади, домашня робота тощо.

Для класно-урочної системи організації процесу навчання характерні такі елементи: основною одиницею занять є урок; учні об'єднані в класи за віком та рівнем підготовки; існує постійний склад класу на весь період шкільного навчання; заняття обов'язкові для всіх; існує розклад занять, перерв, єдиний навчальний рік і канікули; робота всіх учнів у класі відбувається одночасно, за однією темою, за єдиним для всіх учнів планом; навчальним процесом керує вчитель. До 90% навчального часу в загальноосвітній школі витрачається на уроки; весь навчальний матеріал, що входить у комплекс основ наук, викладається в ході уроків. Тому теорія уроку є важливою складовою частиною дидактики.

У дидактиці під уроком розуміють основну одиницю освітнього процесу, чітко обмежену часовими межами (45 хвилин), планом роботи та складом учнів (класом). Аналіз проведених у школі уроків показує, що їх методика багато в чому залежить від тих дидактичних цілей і завдань, які вирішуються в процесі вивчення тієї чи іншої теми. Урок виконує інтегровальну роль, оскільки відображає та поєднує такі компоненти навчання, як мета, зміст, методи, засоби навчання, взаємодія вчителя та учнів.

Не зважаючи на широке визнання в світі, класно-урочна система має багато недоліків. Найістотнішими з них є: орієнтованість на середнього учня; часто висока складність навчання для слабких учнів як за рахунок темпу, так і змісту навчання; неможливість повної реалізації в навчальному процесі індивідуальних особливостей учнів. Тому у XX столітті до уроку долучилися такі форми, як консультації, заліки, семінари, практичні заняття тощо. Спроби вдосконалити і сам урок як специфічну форму організації навчально-виховного процесу не припиняються з моменту його винайдення.

Українські дидакти значну увагу приділяли розробці нових типів уроку, вдосконаленню його структури та основних елементів. Велися пошуки шляхів удосконалення уроку, пов'язані з формами організації навчальної діяльності учнів, яких у сучасній дидактиці визначають чотири: парна (взаємодія учня з учнем чи вчителя з учнем); групова (вчитель одночасно навчає весь клас); кооперативна (всі учні активні і навчають один одного); індивідуальна (самостійна) робота учня [1]. Кожна з цих форм має свої особливості, які необхідно враховувати, підбираючи ті чи інші способи організації засвоєння учнями знань (методи, технології).

Урок має такі особливості: є завершеною та обмеженою в часі частиною навчального процесу; кожен урок включається в розклад і регламентується за часом та обсягом навчального матеріалу; є постійною формою, що забезпечує систематичне засвоєння учнями знань, умінь і навичок; відвідування уроків обов'язкове для всіх учнів, тому що вони вивчають систему знань, розподілених поурочно, за певною логікою; є гнучкою

формою організації навчання, яка дає змогу використовувати різні методи, організовувати фронтальну, групову та індивідуальну навчальну діяльність учнів; спільна діяльність учителя і учнів, а також спілкування великої сталої групи учнів (класу) створює можливості для згуртування колективу дітей; сприяє формуванню пізнавальних якостей особистості (активності, самостійності, інтересу до знань), а також розумовому розвитку учнів.

Одну з перших класифікацій, що досі зберігає своє наукове значення, створив К. Д. Ушинський. Він виокремлював: уроки змішані, що мають своєю метою повторення пройденого; уроки пояснення та закріплення нового матеріалу; уроки усних вправ; уроки письмових вправ; уроки перевірки і оцінки знань, які проводяться після певного періоду навчання і наприкінці навчального року [4]. Найбільш визнаною в сучасних умовах є класифікація уроків за дидактичними цілями (Б. П. Єсіпов, М. А. Данилов, Г. І. Щукіна, В. А. Онищук):

- урок вивчення нового навчального матеріалу – основний час відводиться на передачу і засвоєння нових знань;
- урок удосконалення знань, умінь і навичок – основне призначення цих уроків: систематизація та узагальнення нових знань; повторення і закріплення раніше засвоєних знань; застосування знань на практиці для поглиблення і розширення раніше засвоєного матеріалу; формування вмінь і навичок; контроль за ходом вивчення навчального матеріалу і вдосконалення знань, умінь і навичок;

- урок узагальнення та систематизації вивченого – сутність цих уроків полягає в активному відтворенні вивченого матеріалу з окремих розділів навчальної програми та в організації вправ з метою приведення знань у систему, осмислення їхньої логіки, що сприяє більш міцному оволодінню ними та вдосконаленню практичних умінь і навичок;

- урок перевірки та контролю знань – уроки цього типу призначаються для оцінки результатів навчання, рівня засвоєння учнями теоретичного матеріалу, системи наукових понять досліджуваного курсу, сформованості вмінь і навичок, досвіду навчально-пізнавальної діяльності школярів, встановлення рівня навченості учнів, корекції навченості дітей у процесі навчання відповідно до результатів діагностики;

- комбінований урок – це найбільш поширений тип уроку в існуючій практиці роботи школи. На ньому вирішуються дидактичні завдання всіх типів уроків, описаних вище [3].

Серед загальних вимог, яким повинен відповідати якісний сучасний урок, визначають такі (І. П. Підласий):

- використання новітніх досягнень науки, передової педагогічної практики, побудова уроку на основі закономірностей навчально-виховного процесу;

- реалізація на уроці в оптимальному співвідношенні всіх дидактичних принципів і правил;

- забезпечення належних умов для продуктивної пізнавальної

діяльності учнів з урахуванням їх інтересів, нахилів та потреб;

- встановлення усвідомлюваних учнями міжпредметних зв'язків;
- зв'язок з раніше набутими знаннями та вміннями, опора на досягнутий рівень розвитку учнів;

- мотивація та активізація розвитку всіх сфер особистості;
- логічність та емоційність усіх етапів навчально-виховної діяльності ;
- ефективне використання педагогічних засобів;
- зв'язок з життям, виробничою діяльністю, особистим досвідом учнів;
- формування практично необхідних знань, умінь, навичок, раціональних прийомів мислення та діяльності;

- формування потреби і вміння вчитися;
- ретельна діагностика, прогнозування, проектування і планування кожного уроку.

Кожен урок спрямовується на досягнення триєдиної мети: навчити, виховати, розвинути. З урахуванням цього, загальні вимоги до уроку конкретизуються в дидактичних, виховних і розвивальних вимогах. До дидактичних (або освітніх) вимог належать:

- чітке визначення освітніх завдань кожного уроку;
- раціоналізація інформаційного наповнення уроку, оптимізація змісту з урахуванням соціальних і особистісних потреб;
- впровадження новітніх технологій пізнавальної діяльності;
- раціональне поєднання різноманітних видів, форм і методів навчання;
- творчий підхід до формування структури уроку;
- поєднання групової діяльності з самостійною роботою учнів;
- забезпечення оперативного зворотного зв'язку, дієвого контролю і управління;

- майстерність проведення уроку.

Виховні вимоги до уроку включають:

- визначення виховних можливостей навчального матеріалу, діяльності на уроці, формування і постановку реально досяжних виховних цілей;

- постановку тільки тих виховних завдань, які органічно впливають з мети та змісту навчальної роботи;

- виховання учнів на загальнолюдських цінностях, формування життєво необхідних якостей: посидючості, акуратності, відповідальності, старанності, самостійності, працездатності, уважності, чесності, колективізму та ін;

- уважне і чуйне ставлення до учнів, дотримання вимог педагогічного такту, співробітництво з учнями і зацікавленість у їх успіхах.

До постійно реалізованих на всіх уроках розвивальних вимог належать:

- формування і розвиток в учнів позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності, інтересів, творчої ініціативи та активності;

- вивчення та врахування рівня розвитку і психологічних особливостей учнів, проектування «зони найближчого розвитку»;

- проведення навчальних занять на «випереджальному» рівні, стимулювання настання нових якісних змін у розвитку;



- прогнозування «стрибків» в інтелектуальному, емоційному, соціальному розвитку учнів і оперативна перебудова навчальних занять з урахуванням наступаючих змін [2].

У кожному уроці можна виокремити його основні елементи, які характеризуються різними видами діяльності вчителя та учнів. Ці елементи можуть виступати в різних поєднаннях і визначати побудову уроку, його структуру. Структура уроку – співвідношення елементів уроку в їх певній послідовності і взаємозв'язку. Найбільш складною, розгалуженою є структура комбінованого уроку, на якому ставляться різноманітні дидактичні завдання. Комбінований урок може складатися з таких етапів:

1. Організаційний – дидактичне завдання полягає у підготовці учнів до роботи на уроці (привітання, встановлення зворотного зв'язку, порядку).

2. Перевірка виконання домашнього завдання. Дидактичне завдання-перевірка правильності виконання домашнього завдання, виявлення прогалин у знаннях та їх усунення.

3. Підготовка до активної навчально-пізнавальної діяльності. На цьому етапі здійснюється цілепокладання, актуалізація знань, мотивація майбутньої роботи.

4. Вивчення матеріалу. Дидактичне завдання – формування в учнів конкретних уявлень про досліджувані факти, поняття, явища, їх сутності та взаємозв'язки. Основними способами діяльності вчителя та учнів можуть бути пояснення, проблемний виклад, робота з підручником, навчальними посібниками, бесіда.

5. Первинна перевірка розуміння учнями нового матеріалу. Дидактичне завдання полягає у встановленні специфіки усвідомленості його засвоєння через співбесіду, аналіз таблиць, схем, відеоматеріалів.

6. Закріплення і систематизація знань. Цьому сприяють відповіді на питання, виконання вправ репродуктивного і творчого характеру.

7. Інформація про домашнє завдання. Дидактичне завдання – націлювання на самостійну роботу з підручниками і додатковою літературою для подальшого засвоєння знань і способів їх використання.

8. Підсумок уроку. Дидактичне завдання цього етапу полягає в аналізі результатів роботи, оцінці навчальних досягнень окремих учнів.

З метою підвищення результативності вирішення окремих дидактичних завдань практикуються й інші типи уроків, на яких учні займаються переважно яким-небудь одним видом діяльності. Такі типи уроків є «укороченими» комбінованими уроками. Структура таких уроків зазвичай представлена трьома частинами: вступна частина (організація роботи класу); головна частина (наприклад, робота з засвоєння нових знань, їх закріплення і систематизації); заключна частина (підбиття підсумків уроку і інформація про завдання додому).

### Література

1. Галузяк В.М. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012.– 400 с.

2. Гужанова Т.С. Урок як основна форма співпраці вчителя і учнів у процесі навчання // Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 2, доповнене, перероблене. /За загальною редакцією О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченко. – Житомир: Житомирський державний педуніверситет, 2002. – 482 с.
3. Ракова Н. А. Педагогика современной школы: Учебно-методич. пособие. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова », 2009г – 216 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – К., 2000. – 264 с.

## **УДОСКОНАЛЕННЯ ЕТИКИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Мукоїд А. С.  
студентка магістратури ННІПППФВК  
Науковий керівник – доц. Хамська Н. Б.**

На сучасному етапі розвитку вищої освіти важлива роль відводиться етичним нормам і правилам поведінки керівників освітніх закладів. Адже для результативності виконання завдань управлінської діяльності важливо не лише слідувати професійним нормам, необхідно також дотримуватися принципів моралі і виявляти їх у діяльності, взаєминах та поведінці.

Саме тому сьогоднішня еліта наукової спільноти прикута до проблем удосконалення етики керівника закладу вищої освіти. Зокрема, у працях В. Князева, І. Нинюк, В. Олуйка, О. Оболенського, І. Розпутенка висвітлюються питання взаємин керівника і підлеглого. Науковці І. Блохіна, І. Надольний,, В. Луначек, М. Рудакевич розглядають питання сутності, змісту та дотримання адміністративної етики в управлінні освітнім закладом. М. Нинюк проаналізовано різні підходи вчених щодо визначення та характеристики особливостей цієї проблематики. Науковці відзначають те, що в діяльності керівника освітнього закладу формування нового типу відносин пов'язане з розширенням і послідовним захистом прав і свобод людини й громадянина як основного критерію ефективного управління [3].

Професійна діяльність управлінця закладу вищої освіти має свої особливості з огляду на глобалізацію, інформатизацію суспільства, поглиблення його гуманізації та демократизації. Це в свою чергу вимагає розробки шляхів удосконалення етики управління керівника ЗВО.

Аналіз соціологічної, психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що професійна етика керівника ЗВО – це специфічна форма регуляції стосунків у колективі, що забезпечується його відповідним рівнем моральної свідомості та поведінки. Ця складова діяльності керівника освітнього закладу сприяє розв'язанню етичних проблем колективу, прийняттю конструктивних рішень у конкретних ситуаціях, що виникають у професійній діяльності, утвердженню моральних цінностей у колективі.

З огляду на вищезазначене ми визначили шляхи удосконалення етики керівника ЗВО:

- в управлінській діяльності дотримуватися гуманістичного принципу:

«Людина – найвища цінність у суспільстві»;

- вміти чітко визначати та прогнозувати стратегічні, тактичні та конкретні цілі, завдання, зміст та реалізовувати їх в командній роботі;
- виявляти здатність у постановці посилюючих завдань для колективу, бути ініціатором і безпосереднім учасником у їх реалізації, дотримуючись у взаєминах з членами колективу принципу «максимум поваги і максимум вимогливості»;
- керуватися у стосунках з підлеглими такими моральними принципами як справедливість, відповідальність, толерантність, повага людської гідності, незалежно від суб'єктивного ставлення;
- вміти дотримуватися комунікативних правил у взаєминах: почуття такту, розуміння, делікатність, сприяння успіху, домінування діалогічної стратегії взаємодії тощо;
- сприяти підвищенню мотивації у професійній діяльності шляхом спонукальних прийомів впливу: моральна підтримка, подяка, заохочення, звернення до гуманних почуттів і т.д.
- уникати методів впливу, що психологічно нищать людину, принижують її власну гідність;
- дбати про професійне удосконалення працівників шляхом вивчення їх умов, потреб, можливостей у підвищенні їх науково-професійного рівня;
- сприяти підвищенню кар'єрного зростання працівників на основі їх ставлення до професійних обов'язків та результатів діяльності.

### **Література**

1. Василевська Т. Е. Особисті виміри етики державного службовця : монографія. К. : НАДУ, 2008. – 336 с.
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. Нинюк М. А. Морально-етичні особливості взаємовідносин керівника та підлеглого в системі державного управління [Електронний ресурс] / М. А. Нинюк. – Науковий вісник Ужгородського національного університету, 2012 Серія ПРАВО. Випуск 19. Том 3. – С. 168 –170. Режим доступу: <https://dspace.uzhnu.edu.ua › jsui › bitstream>
4. Педагогічна етика: текст лекцій / О.Г. Романовський, Н.В. Середа, О.В. Квасник. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – 60с.

## **УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

**Нестерчук Р. М.**

**студентка магістратури ФДПОМ**

**Науковий керівник – доц. Бурлака Н. І.**

Активність інноваційних пошуків у освіті зумовила потребу виявлення шляхів регулювання інноваційними процесами. А управління цими

процесами є однією зі складових загальної системи управління освітою і тому діє в межах спільних законів її розвитку

Управління інноваційними процесами в закладах загальної середньої освіти розглядається сучасними дослідниками як частина управлінської діяльності, в якій засобами планування, організації, керівництва й контролю процесів розробки і засвоєння новизни забезпечується цілеспрямованість та організованість діяльності колективу школи щодо нарощення її освітнього потенціалу, підвищення рівня його використання і, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти.

Поряд з поняттям «управління інноваціями» часто зустрічається поняття «управління змінами». Останнє поняття, на нашу думку, значно ширше, оскільки передбачає управління не тільки одним інноваційним процесом як об'єктом управління, а й іншими об'єктами, а саме: управління розвитком, управління якістю освіти, управління конфліктами, управління саморозвитком тощо. Разом з тим, представляючи категорію дії, процесу повороту до чогось іншого. Поняття «зміна» і похідне від нього – «управління змінами» можуть характеризувати процеси управління нововведеннями як відповідними ознаками таких змін [2,с.16].

Виходячи із вище зазначеного, можна вважати, що поняття «управління змінами» охоплює інновації не тільки в педагогічних технологіях, а й в усіх системах шкільної організації. Зазначимо, що в сучасній практиці реалізуються різні підходи до управління інноваційною діяльністю. Виділяють підходи за суб'єктами управління, за орієнтацією на процес або на результат. Однак основою усіх підходів є забезпечення умов для інноваційної діяльності. Аналіз наукових джерел свідчить, що до таких умов належать: кадрові, організаційні, фінансові, інформаційні, технологічні ресурси; дотримання умов, необхідних для ефективного перебігу інноваційних процесів, сприятлива соціально-психологічна атмосфера, готовність вчителя до інноваційної діяльності, подолання опору змінам. Однак практика управління інноваційною діяльністю свідчить, що навіть найвищий за певних умов результат ще не є показником його ефективності. Суттєву роль в успішному управлінні нововведеннями відіграють ціль, засоби управлінського впливу, функціональний склад, організаційні структури, технології та підходи, які визначають характер планування нововведень, їх організацію, керівництво та контроль. [4,с.74]

Ефективність реалізації нововведень значною мірою залежать від інноваційного потенціалу школи. Під інноваційним потенціалом школи розуміють здатність створювати, сприймати та реалізовувати нововведення. Здатність до реалізації конкретного нововведення, на думку І.Д.Дашківської, Л.І.Даниленко, Л.М.Ващенко та ін., виявляється в наявності матеріально-технічної, фінансової бази, особистісно-мотиваційної підтримки педагогічних ініціатив, особливостей школи як організаційної системи у створенні інноваційного середовища тощо.

Показниками матеріально-технічних і фінансових можливостей школи

педагоги називають: наявність у навчальному закладі різних за розмірами приміщень для проведення окремих колективних заходів, зручний режим роботи експлуатації таких приміщень, доцільно оформлений інтер'єр, що допомагає підтримувати настрій для відповідної роботи, достатня кількість різноманітних приладів для різних видів діяльності, наявність засобів для оформлення конкретних заходів і копіювальна техніка. Водночас передбачається наявність фінансових можливостей для забезпечення нововведення: оплата додаткової праці педагогів, відповідна свобода та гнучкість у використанні кошторису. [7.с.49]

Особистісно-мотиваційне забезпечення інноваційних процесів у школі передбачає: наявність професійних можливостей педагогічного колективу, шкільної адміністрації та узгодженість інноваційного пошуку з освітніми інтересами учнів та їхніх батьків. Характерним для перших двох є наявність (чи відсутність) творчого спрямування у професійній діяльності адміністрації та вчителів школи. При цьому враховуються досвід авторитетних педагогів, існуючий досвід використання нововведень, доброзичлива психологічна атмосфера в колективі. Важливими є професійно-демографічні характеристики, співвідношення статей, загальнокультурна та професійна компетентність педагогів. [4,с.82]

Особливе значення для ефективності інноваційних процесів має наявність інноваційного потенціалу адміністрації школи. Йдеться про те, що керівник школи водночас із загальнопедагогічними інноваційними рисами повинен мати ще й відповідну інноваційну позицію. Вона складається з таких компонентів, як статус або визнання професійної компетентності (що сприяє внутрішньому впливу на реалізацію освітніх інновацій та формування зовнішнього іміджу в розвитку навчального закладу), захопленість своєю діяльністю, позитивне ставлення до нововведень і розуміння їх мети, упевненість у досягненні цілей. [6.с.25]

Інноваційний потенціал школярів міститься в наявності в них досвіду творчих справ, колективної діяльності, здатності до самостійної навчальної діяльності та саморозвитку, достатнього загальнокультурного рівня, різноманітних інтересів.

Важливою умовою для ефективної реалізації освітніх інновацій є здатність навчального закладу до створення інноваційного середовища. Середовище з високим інноваційним потенціалом – це, насамперед, високий культурний рівень батьків школярів, можливості залучення науковців-консультантів з інноваційної роботи, співпраця з ВНЗ (чи окремими кафедрами), дієва співпраця з позашкільними закладами та установами (палаці дитячої творчості, спортивні майданчики, басейни тощо), підприємствами навколо школи тощо. Необхідно зазначити, що відсутність інноваційного середовища не заперечує необхідності здійснення інноваційного пошуку в навчальному закладі. Натомість його становлення й розвиток виступають активізуючим елементом упровадження освітніх нововведень.

Особливості школи як організаційної системи розглядаються через наявність мети її діяльності, структури, рівня комунікації. Якщо в загальній меті визначено основний напрям розвитку шкільної системи, її інноваційна мета виступає засобом розвитку шкільної системи, її окремих структурних компонентів чи має локальний характер. Практика свідчить, що організаційні структури в інноваційному потенціалі школи є мобільними, гнучкими, модульними. Це дає можливість формувати декілька підсистем, елементів інноваційного пошуку, здатних діяти в довільному режимі та бути незалежними в часі (форми колективного, різновікового навчання, організація клубів, художніх майстерень тощо). [5,с.94]

Представимо розроблений і практично апробований алгоритм (послідовність дій), за яким можна здійснювати управління інноваційними процесами у навчальному закладі. Усі етапи тісно пов'язані між собою, і неповна реалізація якогось з них призводить до збою у цілій системі.

Перший етап включає діагностику готовності педагогічного колективу до інноваційної діяльності. На цьому етапі основним змістом управлінської діяльності визначено: аналіз зовнішнього та внутрішнього середовищ школи, діагностику можливостей педагогічної системи та визначення потреб у ресурсах. Важливим при цьому стало запровадження моніторингу готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності, де основним критерієм виступає готовність до інноваційних змін. До важливих умов, які забезпечують ефективність цього етапу, віднесено гуманістичне спрямування експертизи та своєчасне усунення перешкод до інноваційної діяльності.

Другий етап передбачає прогнозування та проектування змін в загальноосвітньому навчальному закладі. Зміст цього етапу включає вибір стратегій змін, формування системи показників інноваційних перетворень, вибір критеріїв їхнього оцінювання та програмування заходів щодо управління інноваціями. Пріоритетними функціями на даному етапі ми визначили стратегічно-цільові, організаційно-управлінські, серед яких проектування та моделювання виступають провідними. Умови, які забезпечують ефективність даного етапу відповідністю змісту інновацій цілям шкільної організації та якісним програмним забезпеченням.

Третій етап передбачає створення умов для інноваційної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Основний зміст цього етапу полягає у створенні нормативно-правового, організаційно-управлінського та соціально-психологічного забезпечення шкільних інновацій. Серед важливих управлінських функцій визначено операційно-управлінські та соціокультурні, які створюють сприятливу внутрішшкільну інноваційну атмосферу. Ефективність даного технологічного етапу забезпечується узгодженням дій та цілей шкільної організації з діями та цілями кожного члена педагогічного колективу, сприятливими комунікаціями та адаптивністю і гнучкістю організаційних структур школи. Особистісно зорієнтований підхід до управління педагогічним колективом на цьому етапі стає провідним.

Четвертий етап включає процеси керівництва інноваційною внутрішньошкільною діяльністю. До змісту діяльності на даному етапі входять поетапне регулювання інноваційних процесів, координація інновацій та розвиток інноваційного простору школи. Основними управлінськими функціями цього етапу визначено регулювання та координацію, мотивацію та керівництво. Ефективність цього етапу зумовлена ефективним лідерством, наступністю кращих шкільних традицій, високим рівнем самоосвіти учасників педагогічного процесу та постійною стимуляцією інноваційної діяльності.

Основу п'ятого етапу складає діагностика результатів інноваційної діяльності. До змісту цього етапу включено перевірку відповідності між отриманими результатами та запланованими, їх узгодженість із цілями школи. Провідними функціями на даному етапі виступають діагностичні, інформаційні та презентаційні.

Усі етапи характеризують закономірну послідовність формування і здійснення ефективних управлінських дій через посилення їхньої гуманістичної складової. Вони вказують на загальний зміст управління і разом з тим відбивають специфічні умови досягнення ефективного управління інноваційними процесами.

Отже, ефективна організація нововведень у школі залежить від розвитку її інноваційного потенціалу, професійної компетентності педагогічного колективу до роботи в умовах пошуку, створенні науковометодичної та матеріально-технічної підтримки інноваційних змін.

### **Література**

1. Андрюханова В.М. Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності / В.М. Андрюханова // Управління школою. – 2014. – №34. – С. 7.
2. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія. – К.: Видавниче об'єднання «Тираж», 2015. – 380 с.
3. Даниленко Л.І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці // Педагогічні інновації: 36. наук, праць. – К.: ІЗМН, 2010. – С. 612.
4. Дичківська І.Д. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004.- 352 с.
5. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія–К.:ДАККО, 2008.- 303 с.
6. Клеха Л. Управління інноваціями / Л. Клеха // Директор школи. – 2010. – № 40. – С. 24.
7. Мармоза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. – 240 с.
8. Михайлова Л.І., Турчина С.Г. Інноваційний менеджмент: навч. посібник / Л.І. Михайлова, С.Г. Турчина. – К.: Центр учбової літератури. 2007 – 248 с.
9. Стадник В.В., Йохна М.А. Інноваційний менеджмент: навч. посібник / В.В. Стадник. М.А. Йохна. – К. : Академвидав, 2006. – 464 с.

## ПОНЯТТЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Ниник К.

студентка 4 курсу факультету філології й журналістики

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

*Діти повинні жити у світі краси, гри,  
казки, музики, малюнка, фантазії, творчості.*

*В. О. Сухомлинський*

Творчість – це розумова й практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу або духовної культури. Якщо ж продукт творчості новий лише для його автора, то новизна суб'єктивна і не має суспільного значення [4, с.79].

Творчою задачею називають таку, яка або вся в цілому є новою (не знайома для суб'єкта), або ж, меншою мірою, містить значну новизну, що і зумовлює значні розумові зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу її розв'язання.

Пояснюючи свою позицію з питань творчості, відомий психолог Л. Виготський зазначав, що *«творчою ми називаємо таку діяльність, яка створює щось нове, однаково, чи буде це створене творчою діяльністю будь-якою річчю зовнішнього світу або побудовою розуму або почуття, яке живе та виявляється тільки в самій людині»* [2, с. 5].

Творчі здібності особистості – це синтез її властивостей і рис характеру, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності. Творчі здібності самі по собі не гарантують творчих здобутків. Для їх досягнення необхідний «двигун», який запустив би в роботу механізм мислення, тобто необхідні бажання і воля, потрібна «мотиваційна основа» [2, с. 7].

Педагогічна творчість займає особливе місце серед різних видів творчості, оскільки саме вона визначає вектори динамічного розвитку всіх творчих процесів людства. Креативність, схильність до творчого перетворення дійсності є одним із критерієм особистісної зрілості вчителя [1]. Носієм педагогічної творчості є вчитель, який стоїть біля витоків розвитку особистості кожної людини. Саме вчитель значною мірою супроводжує і надихає творчий розвиток людини у найбільш сензитивні до педагогічного впливу періоди її життя. Метою і результатом педагогічної творчості є творчий розвиток учнів, який передбачає поступове формування в учнів здатності до творчості – інтегральної якості особистості, що об'єднує спрямованість й мотиви, творчі уміння й психічні процеси, характерологічні якості особистості, які забезпечують людині успіх у творчості і піднімають діяльність людини до творчого рівня.

Природжені й набуті якості в людині нерозривно пов'язані і не



підлягають чіткому розмежуванню. Для того, щоб природжена креативність особистості зреалізувалася у творчій продуктивній діяльності, необхідно не тільки забезпечити психолого-педагогічний супровід розвитку цієї креативності, а й цілеспрямований педагогічний вплив на особистість щодо формування тих «додаткових» якостей, які забезпечують їй успіх у творчій діяльності. Саме тому такого важливого значення набуває оволодіння вчителем методиками діагностування творчих якостей учнів, без чого «побачити» рівень розвитку особливо творчих умінь і психічних процесів неможливо. Творчість також нерозривно пов'язана з почуттєвою сферою особистості. Без почуттів, емоційного піднесення, натхнення немає творчості. Тому педагогічна творчість сприяє розвитку почуттів учнів і має величезне значення для їх духовного і морального зростання.

Важливою для педагогіки є теза Демокріта (460–370 рр. до н.е.) про те, що людину формує передусім життєвий досвід. На його думку, виховання й навчання облагороджують людину, розвивають розум і роблять її щасливою, тому обов'язок дорослих – дати можливість дітям учитися. Він обґрунтував принцип природовідповідності виховання, висловив думки про роль праці у навчанні дитини [6, с. 115]. А от Боецій (480–525 рр.) вважав, що найважливішим у навчанні є прищеплення людині певного напрямку мислення, дотримання в розумовій діяльності суворої дисципліни, яка допоможе засвоїти будь-який навчальний матеріал [6, с. 120].

М.О. Бердяєв дивиться на творчість як на *«потрясіння і підйом усього людського єства, спрямованого до іншого, вищого життя, до нового буття»*. На відмінність від матеріалістичного визначення творчості як процесу (часто колективного) християнська філософія стверджує, що творець-одинак і творчість носить не колективно-загальний, а індивідуально-особистісний характер. При цьому спрямований творчий акт має світовий, загальнолюдський характер [6, с. 117].

Велике значення для формування творчої особистості як свідомої суспільної істоти має те, що вона на кожному етапі свого розвитку посідає певне місце в доступній для неї системі суспільних відносин (у сім'ї, дитячому садку, школі, на виробництві), виконує дедалі складніші обов'язки. Розвиток особистості проходить низку стадій, кожна з яких характеризується певним способом життя, відповідною йому структурою психічної діяльності, певним рівнем розвитку змістовної, мотиваційної і операційної сторін. Послідовна зміна цих етапів відбувається за властивими розвитку законами, що являє собою внутрішньо необхідний рух особистості від нижчих до вищих сходинок життя. Кожна особистість проходить ці стадії по-різному, залежно від суспільних умов життя, але кожна попередня стадія готує наступну, старий стан особистості перетворюється на новий, причому ці перетворення мають необоротний характер.

Оскільки особистість – це системна якість індивіда, то творча особистість – це підсистема особистості, яка характеризується сукупністю творчих якостей індивіда, що забезпечують їй успіх у творчій діяльності [4, с.

80].

На формування творчої особистості впливають як загально-соціальні, так і конкретно-соціальні закономірності, обумовлені конкретно-історичними умовами суспільного розвитку, а процес становлення творчої особистості конкретного індивіда має свої специфічні закономірності: загально-соціальний, конкретно-соціальний, індивідуально-соціальний аспекти, що впливають на формування творчої особистості, знаходяться в діалектичній єдності і виступають як загальне, особливе і одиничне. Творча особистість розвивається і формується у творчій діяльності та спілкуванні і характеризується ступенем соціально-активної включеності у суспільні відносини [3, с. 30].

Творча особистість – це, з одного боку, суб'єкт творчих соціальних відносин і свідомої творчої діяльності, а з іншого – причина творчої діяльності та соціально-творчих значущих дій, що здійснюються в певному соціальному середовищі [3, с. 35].

Творчі можливості особистості проявляються в її творчій діяльності і відображають здатність особистості до нестандартних розв'язань стандартних завдань. За таких умов творчі можливості являють собою сукупність творчих якостей особистості, деякі з яких (творчі уміння, індивідуальні особливості психічних процесів) мають подвійну природу: з одного боку вони природні, а з іншого визначаються умовами розвитку, навчання і виховання.

Підлітковий вік – вік між дитинством і дорослістю (від 11-12 до 16-18 років), який характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням і входженням у доросле життя. У цей період особа має підвищену збудливість. Провідна діяльність в підлітковому віці – це інтимно-особистісне спілкування з однолітками [9, с. 120]. Л. Віготський писав, що для підліткового віку характерні: почуття дорослості; формування «Ми»-концепції; формування референтних груп [9, с. 113].

У спілкуванні дітей досить швидко складаються відносини, у яких з'являються однолітки-лідери, і однолітки-ізгої. Спілкування з однолітками – тверда школа соціальних відносин. Саме спілкування з однолітками вимагає високої емоційної напруги. «За радість спілкування» дитина-підліток витрачає багато енергії на почуття, пов'язані з успіхом ідентифікації й стражданнями відчуження.

Група однолітків, з якими спілкується дитина впливає на розвиток її особистості. Саме в умовах спілкування з однолітками дитина-підліток постійно зіштовхується з необхідністю застосовувати на практиці засвоєні норми поведінки.

### Література

1. Галузяк В. М. Особистісна зрілість як психолого-педагогічне поняття / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 25. – Вінниця, 2007. – С. 353 – 360.

2. Друзь Б. Г. Грані колективної творчості. Початкова школа. – 1994. – №7. – с. 4 – 7.
3. Мельник О.В. Ключові колективні творчі справи: Система виховної роботи середньої школи. – Позакласний час. – 200. – №1 – 2. – с. 29 – 35.
4. Паламарчук В., Рудаківська С. Від творчої особистості до нових технологій навчання. – В. Паламарчук, С. Рудаківська. – Рідна школа. – 1998. – №2. – С.52– 62.
5. Поляков С.С. Коллективное творческое дело. – Воспитательная работа в школе. – 2004. – №1. – с.79 – 84.
6. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
7. Холковська І. Л. Креативність як предмет психолого-педагогічних досліджень / І.Л. Холковська, Н.О. Віняр // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 167-174.
8. Холковська І.Л. Методика виховної роботи з обдарованими дітьми / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 172 с.
9. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – Т.И. Шамова. – М.: Просвещение. – 1989. – 134с.

## ФОРМУВАННЯ І ПІДТРИМАННЯ ДИСЦИПЛІНИ В КЛАСІ

Озерна В. І.

студентка 4 курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

*Питання, як ефективно керувати класом, досі складне для вчителів, особливо для молодих, які не мають практичного, педагогічного та життєвого досвіду. Близько половини вчителів-новачків стверджують, що почуваються зовсім неготовими або тільки трішки готовими впоратися з учнями – пустунами. Відсутність підготовки коштує вчителям близько трьох тижнів часу на рік, який вони витрачають, щоб заспокоїти учнів.*

Дослідження науковців, вчителів – практиків підтверджують, що, що негативні зауваження – такі як *“Перестаньте говорити!, Не кричить, не бігайте!”* – можуть тимчасово припинити небажану поведінку, але учні ймовірніше почнуть її знову. До того ж, учні, які брали участь у дослідженні, почувалися не залученими до активної роботи, мали труднощі з концентрацією уваги і не були у стані ефективно керувати своїми думками і емоціями. Так формується порочний цикл, який насправді посилює небажану поведінку учнів.

Що можна зробити, щоб керувати класом краще? Замість того, щоб шукати, як вирішити проблему поганої поведінки, коли вона виникла, ефективніше може бути створити умови, в яких вона з'явиться менш ймовірно. Науковці пропонують [4]:

### *1. Зустрічайте учнів біля дверей класу*

Вчителі 1 та 2 класу, які працюють за методикою Нової української школи розпочинають день з вітання з кожним учнем: тиснуть руку, дають п'ять або обіймають. Кажуть, що так намагаються встановити зв'язок. Таке привітання на вході допомагає вчителям запровадити позитивний настрій на

весь день, покращуючи академічну залученість на 20% і водночас знижуючи шкідливу поведінку на 9%. Вибудовування стосунків з учнями через такі стратегії як вітання у дверях – хороший початок. Але також необхідно підтримувати їх упродовж навчального року і відновлювати після конфліктів. *“Чим міцніші стосунки – тим краще ми розуміємо наших учнів, тим більше знань і доброї волі ми маємо використовувати, коли ситуація стає важкою”*, – говорять психологи та практики.

*2. Коли учень довіряє вчителю, то докладає більше зусиль, щоб виконувати правила.* А коли вчителі докладають зусиль, щоб краще пізнати своїх учнів на більш особистісному рівні, вони отримують більше для свого вчительського досвіду. *Кожен клас повинен бути схожим на сім'ю.* Якщо ви неправильно вимовляєте прізвище учня, говорите із сарказмом і змушуєте почуватися дітей по-дурному, коли вони ставлять запитання, – цю вашу поведінку потрібно змінити насамперед. Стратегії встановлення, підтримки та відновлення стосунків – такі як фокусування на рішеннях, а не на проблемах – можуть допомогти знизити проблемну поведінку до 75%.

### *3. Використовуйте нагадування і сигнали*

*“Новизна – різні звуки, наприклад, дощу (від дощиці) – привертає увагу молодших школярів”*, – пише один з колишніх вчителів і теперішній професор, який пропагує використання звукових технік для заспокоєння шумного класу. *Старшим учням підійдуть нагадування і сигнали.* Вони допомагають заохотити учнів дотримуватися правил без надмірного контролю і силування. Наприклад, якщо ви можете передбачити небажану поведінку – вставання з місць, коли учні закінчили завдання раніше – зробіть коротке нагадування, що діти повинні зробити замість цього. Нагадування зазвичай усні, але можуть бути також візуальні, звукові (маленький дзвіночок у вчителя) чи навіть знак рукою, щоб учні зайняли свої місця.

### *4. Робота з розміщенням учнів у класі*

Коли діти самі обирають, де їм сісти, вони частіше будуть порушувати дисципліну. Бо більше, вони, ймовірно, оберуть місце біля друзів і будуть багато говорити. Учителька 6 класу додала у свій клас диван, коврики, журнальний столик і плакати. *Її учні самі вирішують, де сісти, але якщо не можуть виконувати завдання, то мають повернутися за парту.* *“Дисципліна значно покращилася. Учні почуваються більш розслаблено і вмотивовано в умовах, де їхній вибір поважають”*, – каже вчителька.

### *5. Хваліть поведінку*

Це може звучати нелогічно, але відзначення хорошої поведінки та ігнорування незначної поганої можуть бути більш ефективними, аніж покарання. Замість фокусуватися на окремих учнях, запропонуйте похвалу за поведінку, яку хочете підкріпити. Також допомагає уникання частки *“не”*. Учні послухають те, що має чіткі аргументовані пояснення.

### *6. Встановіть чіткі очікування*

Замість встановлювати правила поведінки, *проведіть дискусію з учнями*

про те, чому ці правила важливі. Створіть з ними список правил, щоб з'явилося відчуття спільноти. Це допоможе підтримувати поведінку класу.

#### 7. Активний контроль

Спокусливо – сісти за свій стіл і розібратися з контрольними, але це запрошення учнів до поганої поведінки. *Будьте активними – рухайтесь класом, перевіряйте, що зрозуміли учні, запитуйте.* Це не про нагляд, а про взаємодію.

Дослідження 2017 року виявило, що невербальна комунікація вчителів – така як усмішка і зоровий контакт – можуть *“зменшити фізичну або психологічну дистанцію”* з учнями, викликаючи в учнів позитивні відчуття до вчителя і навчального матеріалу, покращуючи поведінку.

#### 8. Будьте послідовними у правилах

Шкільні і класні правила повинні виконуватися і вимагатися справедливо від усіх учнів. *Не виокремлюйте нікого – ви маєте сконцентруватися на поведінці, а не на конкретній дитині.* Виправляйте помилки, коли їх бачите, і забезпечуйте додаткові поради або переучуйте, коли виникає погана поведінка.

#### 9. Робіть позитивні дзвінки батькам

Дзвонити батькам у разі проблеми – дуже швидко стає звичкою. Ці дзвінки дійсно потрібні, але *повідомити про досягнення – так само важливо*, якщо не більш важливо. Усі батьки хочуть почути щось хороше про свою дитину, і це завжди добре впливає на саму дитину. Спробуйте щодня робити один позитивний дзвінок батькам різних учнів, навіть якщо ви розкажете про хорошу відповідь на уроці. Це теж, зрештою, сприятиме позитивній поведінці у класі.

#### 10. Святкуйте важку роботу

Покажіть учням, що цінуєте їхні зусилля. *Помічайте досягнення у роботі кожного щодня.* Раз на тиждень обирайте особливо працювиту команду чи учня, щоб розповісти їхню історію. Нехай клас розпитає, як команда чи учень виконували роботу. Це дуже цінний урок, коли учні чують історії від своїх однолітків, що для них означає важка робота. Крім того, діти, які знають, що їхню роботу відзначать не просто оцінкою, будуть більш уважними і сфокусованими.

Навести лад на уроці не завжди просто, але цілком реально! Дисципліна починається з поваги, з авторитеу вчителя [1-4].

Якого вчителя поважатимуть учні? Того, який поважає та розуміє їх. Тому треба бути чесними, позитивними та послідовними. Учні мають розуміти логіку вчинків та вимог. А ще необхідно зберігати почуття гумору – воно допоможе у будь-якій незручній ситуації та зніме напруження у класі. Треба, щоб діти довіряли вчителю? Бути з ними на «одній хвилі» – розуміти їхні жарти та захоплення. Учні знатимуть, що вчитель не з іншої планети, що він – сучасна людина.

Досвід показує, що на уроці вчителя, якого поважає весь клас, навіть затяті порушники дисципліни поведуться, як янголята. Чому так

відбувається? Бо знають, що ви поважаєте кожного та піклуєтеся про всіх учнів у класі. Перш за все, повага вчителя до учнів виявляється у зацікавленості у спілкуванні з дитиною, повазі до її думки.

Усім відомо, що учні мають приходити на урок вчасно. А вчителі? Урок має починатися вчасно. По-перше, діти знатимуть, що потраплять у незручне становище, якщо запізняться на п'ять хвилин. По-друге, вчитель демонструє повагу до власного часу та до часу учнів. По-третє, власним прикладом виховують пунктуальність школярів.

Зробити навчання захоплюючим. Якщо учні сконцентровані на цікавому завданні, їм ніколи поводитися погано. Інтерактивність та активність зводять нанівець нудьгу та порушення дисципліни. А ще можна дати учням трохи свободи. Ходити класом та розмовляти з однокласниками можна, якщо є групове (командне) завдання. А от заважати іншим та відволікатися – неефективно.

Тож, як без покарань тримати дисципліну? Для початку необхідно скласти перелік вимог та можливих наслідків порушень. Окреслити межі допустимого у класному колективі. Їх мають знати не тільки школярі, а й батьки. На батьківських зборах ознайомити дорослих із правилами поведінки. Важливо, щоб виховання вдома та у школі не йшло врозріз, а у позашкільний час діти знаходили підтвердження слів учителя у поведінці батьків.

Щоб мати міцну дисципліну в класі, треба познайомитися з учнями детальніше. необхідно знати не лише їхні імена, а й звички та інтереси поза стінами школи. Так вчитель знатиме, хто з них на яку поведінку здатен. А згодом у педагога з'явиться шосте чуття: він зможе заздалегідь уникати неприємностей, перш ніж вони стануться.

Якщо хочете на уроці розповідати нову тему, а не заспокоювати бешкетників? Треба заохочувати хорошу поведінку, хвалити за старанну роботу. Спитати, як чемні та ввічливі діти можуть так погано поводитися? Нагадати їм про їхні позитивні риси. У жодному разі не використовувати завдання як покарання. Бо це може призвести до того, що надалі дитина сприйматиме кожне завдання як щось обтяжливе.

Простір позитиву. В якому класі не хочеться бешкетувати? В тому, де чисто і затишно. Треба підтримувати навчальний простір у порядку. Нехай на уроці дітей оточує позитив та краса. Це надихатиме їх на старання навчання, а на погану поведінку просто не залишиться часу.

У соціології є теорія розбитих вікон. Дослідження показали, що кількість порушень, у тому числі й поведінки, безпосередньо залежить від благоустрою середовища. Викинути папірець на чистій вулиці якось соромно. А якщо навколо й без того сміття, то ваш папірець ніхто й не помітить. Це правило можна застосувати й до навчального простору. У затишному та охайному класі й смітити не хочеться. А там, де не смітиш, й поводитися хочеться чемно та спокійно. Бо видно, що люди доклали чимало зусиль для благоустрою. Той самий принцип можна застосувати й до

загального настрою у колективі. Навряд чи комусь із дітей захочеться бешкетувати серед спокійних та зацікавлених завданням однокласників.

Декілька практичних порад, як комунікувати із сердитим учнем. Із вибухонебезпечним станом можна впоратися, дотримуючись таких простих правил:

- Не підвищуйте голос. Дати зрозуміти, що контролюєте ситуацію.
- Зберігати спокій та врівноваженість. Інакше навіть незначна зміна настрою призведе до конфліктної ситуації.
- Не зачіпати стурбованого чи сердитого учня. Дати йому можливість переключитися з власних проблем на навчальний процес.
- Демонструвати позитив та доброзичливість. Це дасть змогу учневі відчувати, що його емоційному стану ніщо не загрожує.
- Зберігати почуття гумору.
- Не налаштовуватися на конфлікт. Упередженість може спровокувати загострення ситуації.
- Треба бути у курсі життя наших учнів. Це допоможе нам зрозуміти причину знервованості. Знаючи, що відбувається з дитиною поза межами школи, ми матимете змогу не лише розрядити добрим словом, а й прийти на допомогу, коли ситуація потребуватиме втручання.
- Якщо є загроза погіршення ситуації, нагадайте про правила та наслідки їх порушення.

І на останок. Скільки існує школа, стільки існує і проблема «галасливий клас». Панацеї, на жаль, немає. Але є тверде правило: дисципліна у класі починається з самодисципліни вчителя. Якщо ви суворі до себе, впевнені у своїх силах і значущості свого предмета – у вас все вийде.

### Література

1. Галузяк В. М. Педагогічна влада: сутність, форми, ефекти / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 9-17.
2. Галузяк В. М. Особистісна референтність вихователя: її сутність і типи / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 142-148.
3. Холковська І. Л. Проблема формування авторитету класного керівника / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 35-42.
4. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Ніпан ЛТД», 2016. – 192 с.
5. Шевчук Н. 10 вчительських прийомів, щоб налагодити дисципліну в класі. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/10-vchytelskyh-priyomiv-shhob-nalagodyty-dystsyplinu-v-klasi/>

## **ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ**

**Оковита І. В., Тихоненко Л. А.**

**студенти магістратури ННІПППФВК**

**Науковий керівник – доктор пед. наук Столяренко О. В.**

Керівнику сучасного закладу освіти доводиться працювати в період оновлення функціональних обов'язків та видів управлінської діяльності, що пов'язаний з конкретно-історичними умовами розвитку країни, гуманізації всіх сфер життя, розширення сфери знань та умінь в галузі інноваційного менеджменту освіти та іншими об'єктивними обставинами.

Зовнішні та внутрішні чинники спонукають керівників, учителів до здійснення системних і якісних змін в освітньому та управлінському процесах. А це спонукає до пошуку інновацій. До управлінських інноваційних технологій належать сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що створюють умови для оперативного й ефективного прийняття керівником закладу освіти ефективного управлінського рішення. Їх характеризує сукупність модернізованих управлінських функцій керівника разом із цільовими формами і методами управління, економічними і технологічними засобами управління, котрі забезпечують не лише стабільне функціонування закладу загальної середньої освіти, а і його постійний розвиток.

Результат діяльності освітнього закладу – людина, яка володіє базовими якостями особистості (ключовими компетентностями), необхідними в сучасному суспільстві, серед яких особливе значення мають компетентності самонавчання і самоорганізації: це забезпечує особистості можливість навчатися упродовж життя. У контексті компетентнісного підходу менеджмент у системі неперервної освіти розглядають як здатність управління кадровими, інтелектуальними, інформаційними, матеріальними, фінансовими ресурсами на основі найбільш повної реалізації фізичного та духовного потенціалу людини з метою досягнення оптимального соціального результату відповідно до чинних правових норм. При цьому управлінська компетентність керівника освітнього закладу тлумачиться як здатність і готовність керівника цілісно і ґрунтовно аналізувати, визначати, точно формулювати проблеми функціонування навчального закладу та обирати з-поміж альтернативних підходів їх вирішення найбільш доцільний і ефективний щодо конкретної ситуації освітнього закладу.

Загалом компетентність трактується як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних знань, умінь і практичних навичок, ставлень і цінностей, поведінкових компонентів, усього того, що особистість може мобілізувати для активної дії.

Отже, компетентність – це особистісна якість працівника, що виявляється у стійкій здатності до виконання певних функцій, визначених професійною діяльністю чи вимогами посади. Тобто це комплексна



характеристика особистості, що виявляється в конкретній діяльності та охоплює знання, вміння, навички й досвід з урахуванням здібностей, мотивації та особистісних особливостей.

У дослідженнях структури компетентності виокремлено її діяльнісну та комунікативну підструктури; перша включає знання, уміння, навички і засоби здійснення спілкування у межах суб'єкт-суб'єктної моделі взаємовідносин учасників навчального процесу. Особистісно орієнтований підхід – науковий підхід до управління, який полягає у створенні умов для освіти особистості – творення „Образу себе в бутті”, у розкритті і максимальному розвитку всіх сутнісних сил особистості, її здібностей та інтересів, створення умов для саморозвитку особистості в умовах певного соціуму і культури. Мета підходу полягає у створенні оптимальних умов для гармонійного духовного розвитку, становлення та самореалізації особистості як суб'єкта діяльності і суспільних відносин, яка будує свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих особистісних цінностей – особистість відповідно відповідальна. У зв'язку з цим з'явилося нове поняття „особистісно орієнтоване управління”. Це специфічний вид управління, в процесі якого забезпечуються постійне професійне та особистісне зростання учасників педагогічного процесу, стабільність та комфорт в усіх видах діяльності, виконання функціональних обов'язків працівниками освітнього закладу на найвищому рівні, дотримання прав учасників освітнього процесу, обов'язкове забезпечення адаптації закладу до умов, що постійно змінюються, визначення місця закладу в сучасній системі освіти, стратегії його розвитку. Мета управління закладом освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу – створити сприятливі умови (освітнє та життєве середовище) для розвитку особистості кожного члена освітньої організації та самого управління навчального закладу як професіонала, науковця, творчої яскравої духовно гармонійно розвиненої особистості, лідера, здатного повести за собою всіх.

Основні характеристики гуманістичного підходу до управління закладами середньої освіти виявляються у певних положеннях, які відображають: необхідність побудови управлінських стосунків між керівником та підлеглим на основі партнерства; доцільність реалізації спільної діяльності керівника і членів педагогічного колективу в процесі управління освітянськими організаціями; важливість розуміння та врахування індивідуально-психологічних особливостей підлеглих в управлінській взаємодії; необхідність створення умов для реалізації творчого потенціалу підлеглих та здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком.

### Література

1. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. – Х. : Видавнича Група “Основа”, 2004. – 240 с.
2. Мельниченко В. Нові підходи до управління навчальним процесом у ПТНЗ / В. Мельниченко // Професійно-технічна освіта, 2004. – № 2. – С. 20–21.

3. Столярченко 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. Столярченко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 408 с.
4. Столярченко О. В. Моделювання управлінської діяльності у підготовці майбутнього вчителя// Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 42. – Ч.2/ Редкол.: В. Шахов (голова) та ін.– Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014.– С. 91–95.
5. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія /Акімова О.В., Галузяк В.М.[та ін.]- Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017.- 388с.

## **КОНЦЕПЦІЯ ПРИХОВАНОГО ВИХОВНОГО ВПЛИВУ: СУТНІСТЬ, ІСТОРІЯ, СПОСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ**

**Оніщенко А.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Процес виховання людини надзвичайно складний. Навіть, якщо чітко визначена мета, зміст та продумана система його здійснення ця система не може бути перетворена в життя, якщо вчитель не володіє методами відповідних виховних впливів на учнів.

Під методами виховання слід розуміти сукупність способів впливу на свідомість, волю, почуття, поведінку вихованців, її корекцію й удосконалення з метою вироблення у них визначених метою виховання якостей.

Метод виховання А. С. Макаренка назвав «інструментом дотику до особистості». У співробітництві з вихованцями таких «інструментів» педагог може знайти багато. Практика виховання використовує насамперед перевірені шляхи – загальні методи виховання. Проте у багатьох випадках загальні методи виховання можуть виявитися малоефективними. Взаємодію людей завжди супроводжують глибинні психічні процеси, які впливають на внутрішній світ учнів. Вихователь не може їх не враховувати. Тому він шукає нові шляхи, які дозволяють швидше і з меншими зусиллями домогтися накресленого результату. Так, в одному випадку він може актуалізувати такий внутрішній механізм, як переконання (коли за допомогою логічних побудов здійснюється вплив на свідомість), в другому – навіювання (коли вплив здійснюється на підсвідомому рівні), третьому – використати ефект наслідування і т.д.

Часткові зміни, доповнення, удосконалення методів виховання в конкретних умовах виховного процесу називаються прийомами виховання.

Прийом виховання це частина загального методу, окрема дія (вплив), конкретне поліпшення. Знання методів і прийомів виховання, уміння правильно їх обіграти і застосувати, є ознакою високої майстерності педагога. Наприклад, вчитель вперше організує суботник по прибиранню

класу. Перш ніж розставити дітей на певні ділянки роботи, він розповідає і показує, як потрібно промити ганчірку, протерти нею парти, куди і як здвинути парти, щоб легше було зробити вологе прибирання. Ось розповідь вчителя в даному випадку виступає як методичний прийом. Методи і прийоми між собою тісно пов'язані і в залежності від педагогічної ситуації можуть виступати як самостійні методи та як методичні прийоми.

Перш ніж говорити про конкретні прийоми педагогічного впливу, треба вказати на те, що відбір цих прийомів повинен бути чітким і педагогічно виправданим. Вимоги до прийомів педагогічного впливу, тобто принципи педагогічного впливу сформулювала Е.Ш. Натанзон: педагогічний оптимізм; повага до вихованця; розуміння душевного стану учня; розкриття мотивів і зовнішніх обставин здійснених вчинків; зацікавленість у долі вихованця.

Поняття прийому виховання введено на початку XX ст. Пізніше в науці склалася їх чітка класифікація. За впливом на особистість їх можна поділити на прийоми творення (сприяють розвитку позитивних якостей і пригнічують негативні) та гальмування (спрямовані на подолання відхилень у поведінці).

Ураховуючи загальні властивості прийомів, їх можна класифікувати наступним чином.

Класифікація прихованих прийомів виховання: паралельна педагогічна дія (подвійна реакція на вчинок вихователя і колективу); ласкавий докір; натяк; удавана байдужість; іронія; розвінчування (використовується при зарозумілості й удаваному авторитеті вихованця); удавана недовіра; „вибух” (стрімка й докорінна перебудова особистості під впливом незвичних для неї обставин).

*Педагогічний прихований вплив* – особливий вид діяльності педагога, мета якої – досягнення позитивних змін психологічних характеристик вихованця (потреб, установок, відносин, моделей поведінки).

З метою впливу вчитель намагається подолати захист і бар'єри учня, змінити його психологічні характеристики або моделі поведінки в потрібному напрямку.

У понятті «вплив» виділяються наступні складові: зміст впливу (що це таке), як можна і потрібно впливати; як можна зрозуміти, що відбувається з іншою людиною, коли на неї впливають; що відбувається з суб'єктом впливу. Вплив з точки зору спостерігача виглядає як перетворення активності одну людину під впливом іншого.

Можна говорити про типи, види, ступінь впливу, який при цьому буває прямим (одна людина своєю присутністю впливає на активність іншої) і непрямым (опосередковане присутністю людини або її портретом).

Вплив здійснюється на активність людини – найглобальнішу її характеристику як живої істоти. Вплив на учня змінює характеристики його активності. Важливо не тільки те, що в присутності іншого змінюється активність (це можна зафіксувати з точки зору спостерігача). В результаті впливу в переживаннях учня виникають феномени опору.

Феноменологічний аналіз опору показує, що він завжди пов'язаний з виділенням факту впливу на іншу людину.

Переживання впливу оцінюється в категоріях опору (усвідомленого або неусвідомленого). Усвідомлений опір – коли учень говорить: «Не вчіть мене жити!». Прихований опір – коли несвідомо вибираються ті моделі поведінки, які дають можливість пережити вплив (наприклад, брехня, забування і т.п.).

Таким чином, зміна в активності учня переживається ним у присутності вчителя в формі опору останньому (переживання актуалізуються, учень отримує можливість усвідомити зміст своїх інтенцій ( «Я хочу ...») і пережити свої нові якості).

Педагогічний вплив має бути орієнтований на благо дитини (розвиток її особистості, психічне благополуччя і т.д.), а не на власні інтереси вчителя, його зручність. В.Н. Питюков підкреслює, що педагогічний вплив має бути спрямований не на маніпулювання дитиною ( «щоб любив учителя»), не на корекцію його дій ( «щоб добре себе поводить») і не на придушення її «нерозумної» волі ( «щоб слухався старших»), а на надання їй можливості самостійно і усвідомлено робити вибір, стаючи суб'єктом власного життя.

Учитель, пробудивши активність учня і забезпечивши його способами виконання діяльності, надає йому можливість самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність.

Ефективність педагогічного впливу залежить від наступних факторів:

1. Від позиції вчителя по відношенню до учня: педагог повинен дотримуватися принципу поваги до вихованця, розуміючи його психічний стан, мотиви поведінки та ін. Коли мотиви не ясні, краще не робити ніяких оцінок поведінки (а то й потрібно прийняття термінових заходів). Треба мати на увазі, що мотиви можуть бути усвідомлюваними і неусвідомлюваними. При усвідомлюваних мотивах учень може пояснити, чому він так вчинив. Але ця інформація може ховатися. Тоді вчитель повинен використовувати інші методи вивчення учня. Так, спостерігаючи за емоційним станом учня і бачачи, що потреба, яка лежить в основі мотиву задовольняється, учитель відчуває позитивні емоції. З огляду на дитячу безпосередність, потрібно розуміти і те, що зовні красивий вчинок, може спонукати негативними мотивами.

2. Від культури вчителя, його авторитету. Не стільки професіоналізм учителя, скільки наявність високої культури, стає зразком для учня. Для успішного педагогічного впливу необхідний психологічний контакт з учнем, відсутність психологічних бар'єрів (емоційних, пізнавальних, діяльнісних). Учитель не повинен робити серйозних дій, поки не з'ясує емоційну позицію вихованця і не забезпечить зняття емоційних бар'єрів.

3. Від переконаності вчителя в правоті своїх вимог. Педагог повинен, постійно аналізуючи свої дії, домагатися більшої об'єктивності висувуються педагогічних впливів.

Аналізуючи зміст зазначених прийомів, можна зробити висновок, що у вихованні перевага надається опосередкованим прийомам і прийомам

творення, які сприяють позитивним змінам вихованця. В.Сухомлинський неодноразово підкреслював і власною практикою доводив, що треба не зламати, а підняти, підтримати духовні сили дитини. Якщо вона робить щось не так, – як вогню, бійтеся сильного, вольового натиску на неї. Такі „виховні” засоби свідчать про безсилля вихователя .

### **Література**

1. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов.— Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012.— 400 с.
2. Галузяк В. М. Типологія базових моделей виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 7. – Вінниця, 2002. – С. 94 – 102.
3. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання / С. Г. Карпенчук – К. : Вища школа, 2005.- 343 с. – С. 107- 115, 118 – 140, 184 – 212, 241 – 245.
4. Кузьминський А.І. Педагогіка: Підручник / А. І. Кузьминський, В. Л. Омеляненко. – К. : – Знання, 2007. – 447с. – С.226 – 245.
5. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

## **ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ШКОЛИ З РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

**Оніщук А. П.**  
**студентка магістратури ННІПППФВК**  
**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Досвід альтернативних освітніх систем доводить, що найбільш ефективно розвиток інноваційного потенціалу педагогічного колективу відбувається у тому випадку, коли він знаходиться в інноваційному пошуку, безперервному процесі оновлення. Такий педагогічний колектив сам стає однією з умов розвитку свого інноваційного потенціалу.

Ми визначаємо такі етапи діяльності педагогічного колективу школи з розвитку інноваційного потенціалу: підготовчий, організаційний, практичний, контрольно-оцінний.

*Підготовчий етап* спрямований на забезпечення мотиваційної готовності педагогічного колективу до освоєння нововведень. На цьому етапі переважають інформаційно-аналітична і мотиваційно-цільова функції управління. Зовнішнім «інноваційним поштовхом», що поставив педагогічний колектив загальноосвітньої школи перед фактом освоєння нововведень, слугувала об'єктивна необхідність працювати в школі, яка змушена шукати креативний шлях свого розвитку в умовах, коли в країні значно зросло різноманіття типів і моделей шкіл. Враховуючи віддаленість школи від центру міста, особливості соціального складу населення мікрорайону, контингенту школярів, замовлення на освітні послуги учнів і їх батьків, цінні практичні знахідки самої школи, педагогічним колективом був обраний шлях перетворення школи «знизу»: рух від практичних знахідок до

їх концептуального оформлення. При цьому була вироблена стратегія системного розвитку школи, оскільки педагоги усвідомлювали, що окремі нововведення бажаних результатів не принесуть, потрібне системне перетворення школи. Педагогічним колективом була поставлена мета: створення школи з різнорівневою і профільною освітою відповідно до інтересів і схильностей учнів в умовах віддаленого від центру міста мікрорайону, що стало орієнтиром для вчителів при виборі ними нововведень для освоєння. Ця цікава, суспільно-значуща мета стала ядром діяльності педагогічного колективу школи, вихідною точкою інноваційного процесу.

Успішному перебігу підготовчого етапу сприяв творчий рівень діяльності і професіоналізм адміністрації школи, її вміння створити творчий мікроклімат у педагогічному колективі, особистісно-орієнтований підхід до роботи з учителями. Керівники школи за допомогою наукових консультантів вивчали рівень професіоналізму членів педагогічного колективу, їх мотивацію, ціннісні орієнтації, утруднення в професійній діяльності. При цьому адміністрація уникала суворої регламентації діяльності вчителів, зайвих вказівок, розпоряджень, жорстких норм; надавала педагогам свободу вибору змісту і форм роботи відповідно до їх потреб і можливостей. Організована таким чином діяльність педагогічного колективу сприяла задоволенню потреб учителів у творчій діяльності.

На підготовчому етапі велика увага керівництвом школи приділялася створенню мотивації на досягнення успіху у переважаючій частині педагогічного колективу, оскільки саме ці вчителі виявляють стійку цікавість до нововведень, більш охоче освоюють їх, домагаються більш високих і стабільних результатів. Для цього адміністрацією школи використовувалися два типи мотивації як функції управління.

Перший тип мотивації використовувався керівництвом, виходячи з того факту, що певні мотиви і поведінку людини можна викликати шляхом зовнішніх дій, тобто зовнішнім стимулюванням, яке стало важливим засобом впливу на поведінку деяких педагогів на підготовчому етапі [4]. Відбувалися такі етапи процесу стимулювання:

1. Висунення стимулу (зовнішнього «подразника») адміністрацією як значущої винагороди для отримання певної потрібної реакції.

2. Реакція педагога на стимул: відсутність реакції, колишня поведінка; негативна реакція, протилежна до тієї, яку хотіли отримати і тому, що йде у розріз з інтересами педагогічного колективу; очікувана реакція, тобто та, в якій були зацікавлені адміністрація і педагогічний колектив.

3. Висунення нового стимулу у разі, якщо необхідна реакція не отримана.

4. «Позитивне підкріплення» потрібної поведінки у разі, якщо отримана бажана реакція [5].

Другий тип мотивації як функції управління, що використовувався нами на підготовчому етапі, мав виховний і освітній характер. Він не був пов'язаний з прямим впливом на результати, а полягав у «вирощуванні»

середовища, умов, культури педагогічного колективу, що сприяли формуванню високого рівня мотивації діяльності педагогів і нівелювали дію на їх поведінку тих мотивів, які перешкоджали досягненню поставленої педагогічним колективом мети.

Цей тип мотивації не суперечив першому, а розвивав і доповнював його. Застосовуючи його у своїй практичній діяльності, ми переконалися в тому, що він вимагає набагато більших зусиль, часу, системного рішення проблеми керівництва педагогічним колективом.

Метою *організаційного етапу* було посилення мотиваційної готовності і підвищення рівня теоретичної готовності педагогічного колективу до освоєння нововведень. Переважаючими функціями управління на цьому етапі були мотиваційно-цільова і планово-прогностична. Важливою частиною управлінської діяльності на цьому етапі стало створення умов для творчості педагогів: розкриття їх інноваційного потенціалу, надання їм свободи вибору змісту і форм роботи відповідно до їх потреб і можливостей згідно з напрямом діяльності школи, з урахуванням індивідуального стилю педагогічної діяльності вчителів, підтримка ініціатив.

З метою посилення мотиваційної готовності педагогів до освоєння нововведень на організаційному етапі адміністрацією школи було розроблено Положення про стимулювання праці педагогів школи, що відображало жорсткий зв'язок між результатами праці і заохоченнями, мало для педагогів законодавчу силу і суворо виконувалося. Крім того, на цьому етапі, за домовленістю з адміністрацією школи, застосовувалися способи контролю і оцінки роботи вчителів, коли експертами були не лише представники адміністрації, але і колеги в процесі взаємного відвідування уроків, «круглих столів», захисту програм, творчих звітів тощо. Такі заходи публічної оцінки праці вчителів не лише дозволили нам досягти більшої об'єктивності і гласності, але й мали на педагогів сильний мотивуючий вплив. Надалі підтримка мотивації забезпечувалася ефективною організаційною роботою, створенням керівництвом школи умов, необхідних для реального здійснення вчителями діяльності з досягнення цілей. При цьому вчителі рухалися по «сходинах» розуміння проблем організації до активної діяльності з реалізації цілей, виконання яких дозволило вирішити ці проблеми: «бачу проблему – розумію необхідність вирішення проблеми – готовий до вирішення проблеми – дію» [2].

На *практичному етапі* ставилася мета забезпечення готовності педагогічного колективу до освоєння нововведень. На цьому етапі переважали планово-прогностична і організаційно-виконавська функції управління. Для подальшого вдосконалення освітнього середовища школи ініціативною групою педагогів була розроблена Концепція загальноосвітньої школи як багатопрофільної з різнорівневою і профільною освітою відповідно до інтересів і схильностей учнів. Важливе значення, на наш погляд, при розробці цієї Концепції мав той факт, що бажаний образ створювався не для абстрактної, а для конкретної школи з урахуванням її можливостей,

практичного досвіду, потреб шкільного колективу.

Реалізація цих ідей на практиці характеризувалася такими показниками:

- усвідомлення педагогами Концепції школи;
- побудова задуму індивідуальної методичної системи;
- розробка і апробація різних педагогічних технологій;
- виявлення вчителями власних утруднень на основі діагностики освітнього процесу і визначення способів їх утруднення;
- доведення педагогічних ідей і технологій до створення авторської педагогічної системи.

Підвищення педагогічної майстерності педагогів на практичному етапі здійснювалося в результаті постійного розвитку їх сил і здібностей на базі наукової поінформованості і її використання у своїй діяльності; аналізу свого досвіду на основі нових ідей педагогіки і психології; засвоєння передового педагогічного досвіду з урахуванням своїх індивідуальних особливостей. Важливу роль на всіх напрямках вдосконалення педагогічної майстерності на цьому етапі відігравала педагогічна наука, яка слугувала орієнтиром пошуків і критерієм їх прогресивності, корисності, умовою вирішення найскладніших проблем діяльності педагогічного колективу школи [1]. Саме тому на цьому етапі став складатися дослідницький підхід до навчання і виховання. Він мистив:

- безперервне вивчення і впровадження в практику досягнень науки;
- орієнтацію педагогічного колективу на нові ідеї в сучасній педагогіці;
- використання в педагогічній діяльності діагностичного підходу;
- застосування на практиці наукового аналізу свого досвіду;
- наукову аргументацію при використанні передового педагогічного досвіду або при поширенні своїх ідей і знахідок;
- всебічний, глибокий аналіз цілісної системи навчання і виховання;
- обґрунтування ефективності апробованих або авторських методик за допомогою отриманих на основі комплексної методики достовірних наукових даних.

Таким чином, розвиток інноваційного потенціалу педагогічного колективу відбувався в процесі інноваційної діяльності школи. На кожному з трьох етапів цієї діяльності адміністрацією здійснювалася управлінська діяльність з забезпечення психолого-педагогічних та організаційно- педагогічних умов розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу. Ця спеціально організована діяльність дозволила отримати плановані результати на кожному етапі: на підготовчому – досягнення мотиваційної готовності педагогічного колективу до освоєння нововведень; на організаційному – посилення мотиваційної і досягнення теоретичної готовності; на практичному – досягнення практичної готовності педагогічного колективу до освоєння нововведень.

### Література

1. Барчук М.І. Проектування педагогічної діяльності школи / М.І. Барчук. – Ужгород: Закарпаття, 2007. – 176 с.



2. Бойко К. М. Проблема впровадження педагогічної науки і передового досвіду в практику роботи загальноосвітньої школи / К.М. Безрученко // Наука і освіта: Наук.-практ. журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2014. – № 5. – С. 12 -18.
3. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48.– Вінниця, 2016.– С. 37-46.
4. Лапунько Г.І. Системно-діяльнісна концепція нововведень / Г.І. Лапунько. – К.: Екор, 2016. – 135 с.
5. Плахотнюк Л.М. Управління змінами в інноваційній школі / Л.М. Плахотнюк //Практика управління розвитком освіти в регіоні. Тези доповідей другої Всеукраїнської науково-практичної конференції / – Дрогобич, 2016. – С.171-175.
6. Холковська І. Л. Педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С. 167-174.

## **ОСНОВНІ ПРИЙОМИ ДОСЯГНЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ В КЛАСІ**

**Павлишена А. О.**

**студентка 4 курсу факультету філології й журналістики**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Найперший прийом, який потрібно застосовувати для підтримання дисципліни, – це піклуватися про те, щоб клас був організованим. Організованість – це перша сходинка до успіху. Зазвичай організовані люди уважні, надійні, відповідальні, результативні та чітко дотримуються дисципліни.

Більше того, треба заохочувати та хвалити тих учнів, які дотримуються вимог учителя. Схвалення розкриває приховані таланти і здібності, похвала стимулює до руху вперед і пізнання нового. Похвала – необхідний інструмент педагогіки і чудовий стимул. Хвалити учня потрібно обов'язково для того, щоб оцінити старання школяра, підтримати його, підвищити самооцінку і посилити мотивацію до вивчення предмета. Схвалення вчителя дійсно здатне творити чудеса! Головна функція похвали – передати щирі віру педагога в можливості учня. Адже кожен школяр потребує позитивної оцінки і схвалення своєї діяльності і досягнень. Тільки так можна переконати дитину вчитися, і вчитися із задоволенням. Завдання вчителя – постійно знаходити приводи для словесного заохочення своїх вихованців.

Важливою умовою набуття дітьми дисциплінованості є поведінка вчителя з учнями. Потрібно поводити себе так, щоб було видно, хто керує класом, проявляти рішучість і вміти спрямовувати діяльність дітей. Відсутність чітких розпоряджень є стимулом до поганої поведінки, тому важливо ставити конкретну мету перед дітьми. Викладач повинен мати авторитет серед учнів. Але зрозуміло, що авторитетним учитель стає не

одразу. Для цього потрібно багато часу спілкуватися з учнями й продемонструвати, виявити свої кращі риси та якості в різних галузях життя і не тільки в суто професійній роботі. Існує навіть думка, що педагог спочатку працює на авторитет, а потім авторитет працює на нього. Виховна сила авторитетного педагога (у цьому також її особливість) полягає у такому впливі, що навіть правильні висновки, у сприйнятті його впливу учнями тільки як позитивного. Авторитетний учитель може стати прикладом, еталоном поведінки, зразком для наслідування й навіть ідеалом для учнів [1; 2; 5]. Авторитет є однією з форм педагогічної влади, здатності вчителя своєю особистістю впливати на думки і почуття учнів [3].

Проведення уроків, на яких використовуються інноваційні методи та прийоми, сприяють засвоєнню учнями програмного матеріалу, оскільки активізують їх увагу, сприяють свідомій дисципліні.

Врахування індивідуальних особливостей, рівня розвитку та можливостей дитини у навчальному процесі також сприяє зростанню дисциплінованості учнів. Кожній дитині притаманні самобутні й неповторні риси та якості: індивідуальні властивості нервової системи, темперамент, інтереси, здібності, особливості мислення, уяви, пам'яті, емоцій, вольових дій, життєвий досвід, активність, темп роботи, швидкість засвоєння навичок тощо. Тому для підтримання дисципліни в класі учитель має враховувати індивідуальні відмінності, що залежать від природних задатків, умов життя і виховання дитини.

Важливо наголосити на використанні новітніх інтерактивних методів навчання. Використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Ці методи дозволяють підготувати учнів до конструктивної взаємодії, сприяють оздоровленню психологічного клімату на уроці, створюють доброзичливу атмосферу, значно підвищують мотивацію учнів до навчання. Науковцями і практиками визнано, що отримання знань, формування вмій і навичок, розвиток особистісних якостей, набуття певних компетентностей учнем є більш ефективними, якщо в освітньому процесі використовують інтерактивні форми і методи. До інтерактивних методів ми відносимо роботу у групах, інтерактивні презентації, дискусії, мозкові штурми, рольові ігри, аналіз історій та ситуацій, відпрацювання навичок.

Одним з важливих напрямів формування свідомої дисципліни є підтримання контакту між учителем та вихованцями у позаурочний час. Важливо цікавитися самопочуттям учнів, налагоджувати з ними емоційний зв'язок, добитися довіри, любові від дітей, а також створити умов, за яких навіть «найважчі» учні побували б у ситуації успіху чи відчули себе лідерами. Важливим є прояв ввічливості та поваги до школярів, із наголосом на тому, що повага має бути взаємною, без обмежування гідності й честі іншої людини. Повагу не можна «завоювати» силою, погрозами, шантажем. Залякуючи, можна викликати страх, біль, ненависть, сором. Що завгодно, але не повагу. Повага заснована на визнанні рівності права кожного члена

соціуму на свободу особистості, на власну думку, на розвиток потенціалу. Але звичайно не все залежить від учителя, є складні діти, проблемні сім'ї, в яких поняття «повага» – щось зі сфери фантастики. Ніхто не в силах докорінно змінити виховання, закладене в родині, але ми можемо працювати з недоліками кожної дитини, вирощуючи її гідність, даючи дитині підтримку, заохочення, адекватне покарання за проступки. «Золоте правило», яке застосовується і в педагогічному процесі, – *вимоги і віддача повинні бути тотожні*. Все гранично просто: дарувати повагу, цінувати особистості учнів – це принесе плоди. І головне – працювати над собою!

Ні в якому разі не можна принижувати учнів, бажано уникати іронічних чи саркастичних висловлювань та не погрожувати мірами, які учитель не зможе здійснити.

Доречно було б також наголосити на прийомі, коли вчитель не реагує на незначні провини вихованців і проявляє гумор. Якщо гумор займає в класі чільне місце, бажання не пропускати заняття значно підвищується. Якщо діти очікують смішного, менше відволікатимуться на уроці. Для багатьох педагогів сміятись і жартувати під час заняття – неприпустима вільність. Несерйозна поведінка нібито завдає збитку авторитету педагога, і жартувати можна собі дозволити тільки після заняття. Хоча будь-який учень або студент вважає за краще бачити перед собою педагога, який посміхається, вміє посміятись і пожартувати. І це не просто естетичні дурощі. Це деяка об'єктивна закономірність, що забезпечує успіх педагогічної комунікації.

Варто ще підкреслити необхідність взаємодії вчителя з батьками. Хорошою ідеєю є надсилання батькам не тільки зауважень щодо поведінки їх дітей, але й подяк. Також не менш цікавим підходом для дотримання дисципліни є принцип, мета якого – контроль середовища. Під цим поняттям мається на увазі, що класна кімната має бути затишним та радісним місцем, атмосфера має спонукати учнів до навчання та дружніх відносин не тільки з однолітками, але й з викладачем. Складно управляти увагою всього класу, особливо, якщо це великий клас, складений з учнів з різними здібностями – те, що цікаво одному, здається абсолютно нецікавим і легким іншому. Ще складніше виявляється знову залучити учнів до роботи, якщо в них розсіяна увага й пропав інтерес. Було б доречно, щоб учитель міг ретельно продумати, як оптимально використати простір у класі таким чином, щоб прилучити учнів до активної діяльності, надати кожному учневі можливість бачити дошку й інші наочні приладдя, використовувані ним на уроці. Класні кімнати, прикрашені картинами, оформлені з використанням приємних спокійних кольорів, викликають в учнів інтерес до навчання. Така дрібниця допоможе вчителю легко керувати увагою учнів, а їм, у свою чергу, буде легко зосередитись на виконанні завдань.

### Література

1. Галузяк В. М. Проблема личностной референтности педагога / В. М. Галузяк, Н.И. Сметанский // Педагогика. – 1998. – №3. – С.18-24.

2. Галузяк В. М. Особистісна референтність вихователя: її сутність і типи / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 142-148.
3. Галузяк В. М. Педагогічна влада: сутність, форми, ефекти / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 9-17.
4. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.
5. Холковська І. Л. Проблема формування авторитету класного керівника / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 35-42.

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

**Паньковецький О. О.**  
**студент магістратури ННІПППФВК**  
**науковий керівник – доц. Давидюк М. О.**

В епоху стрімкого розвитку цифрових технологій, зниження частоти живої комунікації між людьми в реальності увагу вчених все більше привертає проблема емоційної культури особистості (Б. Додонов, Є. Ільїн, Л. Кондрашова, М. Мамардашвілі, В. Сухомлинський та ін.). Проте в сучасній вітчизняній психолого-педагогічній науці лише незначна кількість робіт присвячена проблемі формування емоційної культури молоді під час навчання в закладі вищої освіти. Так за останнє десятиліття психологічні механізми й умови формування культури емоцій студентів вищих технічних закладів освіти розглядались у дисертаційному дослідженні С. Колот, формування емоційної культури майбутніх учителів музики досліджувала І. Могилай, деякі аспекти проблеми формування емоційності педагогічної діяльності майбутніх учителів розглядала Л. Страхова. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми емоційної культури засвідчив, що питання про сутність емоційної культури як професійно та соціально значущої якості особистості вчителя досі не вивчались системно, не було проаналізовано закономірності розвитку емоційної культури педагога. Тому обрану для дослідження проблему вважаємо своєчасною і актуальною.

Метою нашої статті є характеристика основних структурних компонентів емоційної культури майбутнього вчителя й визначення педагогічних умов її формування.

На основі філософського, психологічного й педагогічного аналізу понять «емоції», «культура», а також системних засад структурування особистості фахівця, запропонованих В. Рибалко, ми характеризуємо поняття емоційної культури вчителя як інтегративну якість, що набула ціннісної спрямованості,

системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції; вона дозволяє адекватно усвідомлювати власні переживання і переживання вихованців і тим самим функціонально забезпечує розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам; ефективність педагогічної діяльності.

Ми розглядаємо емоційну культуру як професійно значущу якість особистості вчителя. Структура якостей особистості є багатокомпонентною і включає знання, потреби, мотиви, почуття, вчинки. Нами виокремлено такі компоненти емоційної культури: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, самооцінний, емоційний.

Когнітивний компонент включає систему гуманітарних знань. Особливо важливими, на наш погляд, для формування емоційної культури є: знання основних ідей і понять гуманізму; знання норм загальнолюдської моралі і професійної етики, психолого-педагогічні знання; знання, що розкривають сутність емоційної культури; знання про шляхи й засоби, які забезпечують формування цієї якості, знання особливостей власної емоційної сфери.

До мотиваційного компонента емоційної культури відносимо мотиви й цілі, покладені в основу здійснюваних особистістю дій і поведінки. Відповідно до наявної і популярної в психології діяльності класифікації (Л. Божович, А. Маркова, П. Якобсон) ми вирізняємо такі групи мотивів: 1) пізнавальні мотиви – інтерес до власних емоцій і емоційної сфери вихованців; прагнення зрозуміти власні почуття та почуття і настрої своїх вихованців, оволодіти гуманітарними і професійними знаннями, науково обґрунтованими методами регуляції власних емоційних станів; 2) соціальні мотиви – почуття відповідальності за свою поведінку перед оточенням; потреба підтримувати в собі й учнях позитивні емоційні стани; прагнення створювати сприятливий емоційний клімат у освітньому процесі; 3) професійно-значущі мотиви – прагнення до успіху в професійній діяльності; прагнення до самореалізації; прагнення встановлювати творчі, емоційно рівні стосунки з колегами.

Діяльнісний компонент емоційної культури, на думку науковців, має два аспекти: 1) уміння, якими повинен володіти вчитель для організації ефективної педагогічної взаємодії в системах «учитель-учень», «учень-учень»; 2) адекватний зовнішній прояв емоцій. Дослідниками свого часу було виокремлено такі вміння, оволодіння якими найбільш яскраво характеризує емоційну культуру: 1) вміння емоційно ідентифікувати себе з класом, відчувати емоційну обстановку уроку; 2) вміння за зовнішніми ознаками визначати емоційний стан учнів; 3) уміння за допомогою невербальних засобів спілкування адекватно виражати і передавати учням необхідні емоції, настрої; 4) уміння створювати психологічний клімат довіри у процесі навчання; 5) уміння керувати емоційними станами учнів під час заняття; 6) уміння виділяти емоціогенні фактори в дидактичному матеріалі [1; 2].

Саморегулюючий компонент визначає готовність особистості до самовдосконалення, саморегуляції поведінки відповідно до норм

гуманістичної моралі і професійної етики; здатність адекватно оцінювати себе; упевненість у собі як у педагогові.

Емоційний компонент включає альтруїстичні емоції, гуманні почуття, а також емпатію як здатність особистості емоційно відгукуватись на переживання іншої людини. Формування емоційної культури відбувається під впливом соціальних цінностей і насамперед у пізнавальній діяльності.

Процес формування емоційної культури ми розглядаємо як науково обґрунтовану систему організації і стимулювання активної діяльності майбутніх учителів, що базується на таких педагогічних умовах, які забезпечують розвиток усіх компонентів емоційної культури.

Наявність емоційного напруження особливо яскраво проявляється у молодих педагогів. Напружені ситуації педагогічної діяльності призводять до не зовсім адекватного оцінювання довколишніх подій, можуть спричинити імпульсивні дії стосовно учнів, сприяють формуванню таких особистісних рис, як безініціативність, пасивність, конформізм, відчуття власної професійної непридатності. Усе це неминуче відбивається на самопочутті вчителя, призводить до різного роду психосоматичних порушень. В окремих випадках емоційне напруження досягає критичного моменту, коли молодий учитель втрачає самовладання й проявляє себе в пасивно-захисній (сльози) або агресивній (крик, нервові рухи, удари по столу тощо) формі. Подібного роду емоційні реакції можуть бути присутніми і в поведінці досвідчених педагогів, де часто домінують такі способи розрядки емоцій на робочому місці безпосередньо в присутності учнів, що роблять педагогів фактично професійно непридатними. Учитель у своїй діяльності має прагнути успішного розв'язання поставлених завдань незалежно від факторів, котрі мають на нього негативний вплив, він має зберігати самовладання й залишатися для учнів взірцем адекватної поведінки й морально-етичних чеснот. Проте зовнішнє стримування почуттів, коли в середині триває бурхливий емоційний процес, не призводить до заспокоєння, а навпаки, посилює емоційну напругу й негативно відбивається на самопочутті. Учителі як професійна група вирізняються вкрай низькими показниками фізичного й психічного здоров'я, – стверджують дослідники [2-4]. За даними досліджень, навіть молоді вчителі доволі часто звертаються в медичні установи через появу й розвиток симптомів захворювання серцево-судинної системи, виразкових захворювань шлунково-кишкового тракту, захворювань нейрогенного характеру (нервові виснаження, невроз). Для учителів зі стажем роботи понад 15-20 років типовими є «педагогічні кризи», «виснаження», «вигорання».

Тому вважаємо надзвичайно важливим ще на етапі професійної підготовки майбутнього вчителя озброїти молодих фахівців способами й прийомами емоційної саморегуляції, навиками стресостійкості й протидії емоційному вигоранню, що становитиме психологічне підґрунтя для формування емоційної культури педагога.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів сприятиме формуванню

емоційної культури, якщо буде організована з урахуванням таких принципів: залучення особистості до соціально значущої діяльності, яка приносить задоволення самій особистості і має позитивне емоційне підкріплення; формування творчої особистості через включення студентів у творчу діяльність; установлення демократичних стосунків між учасниками освітнього процесу. Особлива увага має приділятися актуалізації в студентів потреби в самовихованні емоційної культури. Для цього майбутнім учителям корисно знайомитись з методами діагностики особливостей її розвитку, проводити самодослідження власної емоційної сфери. Це сприятиме одержанню студентами нової інформації про себе як майбутніх учителів, свої перспективи зростання і характер обмежень; спонукатиме до переосмислення уявлень про образ власного «Я», до пошуків нового типу стосунків із самим собою і своїм оточенням.

З метою розвитку діяльнісного компонента емоційної культури на практичних заняттях можна використати такі форми і методи навчання: рольові і ділові ігри, розв'язання педагогічних завдань, тренінги емоційних станів, мікрОВикладання, ігрове проектування, вправи на розвиток емоційної виразності. Їх логіка і зміст сприятимуть включенню студентів у різноманітні емоціогенні ситуації, що стимулюватиме, своєю чергою, закріплення позитивного емоційного досвіду і позбавлятиме від неконструктивних способів міжособистісного спілкування.

Розвивати саморегулювальний та емоційний компоненти доцільно в процесі ознайомлення студентів з основами техніки саморегуляції емоційних станів, зі способами зняття емоційної напруги; при проведенні практичних занять (зокрема з «Основ педагогічної майстерності»), спрямованих на розвиток емпатії, уміння бачити і розуміти емоційний стан іншої людини, знаходити шляхи оптимального розв'язання конфліктів. Виконання системи завдань, спрямованих на оцінювання вчинків і якостей особистості, сприятиме розвитку вмінь адекватно оцінювати себе та інших.

Під час педагогічної практики (пропедевтичної, позашкільної, в закладі освіти) відбувається актуалізація, узагальнення й поглиблення теоретичних знань щодо засад емоційної культури, корекція, розвиток і вдосконалення сформованих умінь і навиків, зокрема через такі види завдань, виконуваних студентами, як-от: вивчення досвіду застосування вчителями методів емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності учнів; ведення щоденника педагогічних спостережень; діагностування особливостей емоційної сфери учнів, розробка та апробація власної стратегії і тактики у взаєминах із ними; проведення уроків і позакласної виховної роботи.

Формування емоційної культури майбутнього вчителя варто розпочинати ще в ході професійної підготовки педагогів у закладах вищої освіти. Розроблені нами педагогічні умови формування емоційної культури майбутнього вчителя, описані в статті, вимагають апробації на практиці і перевірки своєї ефективності. Саме це стане напрямом наших подальших досліджень.

## Література

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
2. Истомина М. Эмоциональная культура педагога как показатель профессиональной компетентности // Педсовет.org. URL: <http://pedsovet.org/> (дата обращения: 02.10.2019)
3. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М.Митина – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.
4. Мурзабеков Г. И. Психологические механизмы отношения государственных служащих к здоровью / Гапур Ибрагимович Мурзабеков: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Москва, 1998. – 130 с.

## ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

**Паранюк А. О.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

У «Національній доктрині розвитку освіти» від 17.04.2002 зазначено: «Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України...», а «пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є її особистісна орієнтація».

У Законі України «Про загальну середню освіту» (Редакція від 19.02.2016) серед низки завдань загальної середньої освіти є «формування особистості учня (вихованця), розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду».

Отже, формування особистості того, хто навчається, не може відбуватись без урахування його індивідуальних особливостей [1].

Сучасна концепція освіти ставить перед вчителем завдання: здійснити індивідуальний підхід до кожного учня та, враховуючи індивідуальні особливості, навчити кожного. Варто пам'ятати, що індивідуалізація навчання дозволяє активізувати потенційні можливості кожного учня та стимулювати розвиток їх здібностей [2].

Адже навіть у межах одного класу учні володіють різними рівнями засвоєння знань. Учні відрізняються високим, середнім та низьким рівнями опановування знань.

*Індивідуалізація* – це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і в якій мірі враховуються (І. Унт).

Індивідуалізація передбачає:

- 1) індивідуально орієнтовану допомогу учням в усвідомленні власних потреб, інтересів, цілей навчання;
- 2) створення умов для вільної реалізації завданих природою здібностей і можливостей;



3) підтримку школяра у творчому самовираженні;

4) підтримку учня у рефлексії.

*Під індивідуальним підходом* мається на увазі навчання учнів іноземного мовлення у групі/класі за єдиною програмою, але з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей. При цьому на перший план ставиться завдання допомоги учням в оволодінні базовим рівнем іншомовного мовлення, вихід за межі якого завжди бажаний [3].

При навчанні іноземної мови вчителю необхідно: враховувати особливості мотивації кожного учня до вивчення мови; створити на уроці комфортну, дружню атмосферу; забезпечити учнів якісним та актуальним матеріалом; організувати цікаві дидактичні ігри для кращого засвоєння нового матеріалу.

У ході уроку обов'язково треба використовувати технічні засоби – магнітофони з аудіо записами, відео програвачі (аналог цих пристроїв – комп'ютер чи ноутбук). Якщо немає можливості використати щось із вище переліченого, можна скористатись індивідуальними технічними пристроями – мова про телефон. Аудіо та відео матеріали допомагають учням розвивати сприйняття іноземної мови на слух, поповнити словниковий запас, але найголовніше – наочно показати використання активного вокабуляру та граматичних конструкцій. При цьому варто не забувати про індивідуальний підхід.

*Індивідуалізація навчання* – це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці і розвитку особистості з метою самостійного вибору власних цілей навчання.

До складу цієї системи входять: 1) цілі індивідуалізації процесу навчання; 2) види індивідуалізації та їх зміст; 3) прийоми та засоби індивідуалізації.

*Цілі індивідуалізації* процесу навчання іноземної мови поділяються на основні та допоміжні. До основних належать:

- заповнення прогалин у вихідному рівні опанування учнем іншомовним мовленням і своєчасне усунення нового відставання, що з'являється;

- розвиток інтелектуального кругозору, психічних процесів і якостей особистості учня, які відіграють провідну роль в оволодінні іншомовним мовленням;

- формування індивідуального стилю опанування іншомовним мовленням, який охоплює і вміння самостійної роботи.

До допоміжних цілей індивідуалізації відносять:

- активізацію навчально-виховного процесу з іноземної мови;

- стимулювання навчальної діяльності учнів;

- створення позитивного емоційного фону навчального процесу.

Перелічені цілі індивідуалізації можуть бути досягнуті лише за умови реалізації різноманітних видів індивідуалізації процесу навчання іншомовної мовленнєвої діяльності.

### *Види індивідуалізації:*

- Регулююча індивідуалізація – урізноманітнення рівня складності й обсягу матеріалу, представленого на занятті, враховуючи при цьому інтереси осіб, які навчаються; а також зміна умов виконання завдань і їх видів, цілей, ступеня самостійності роботи, тощо [6].

- Розвивальна індивідуалізація – дозволяє забезпечити в навчальному процесі опертя на наявний рівень функціонування психічних процесів, а також реалізувати цілеспрямований розвиток слабо функціонуючих психічних процесів за допомогою спеціально підібраних серій завдань на матеріалі іноземної мови [7].

- Формуюча індивідуалізація – сприяє формуванню в учнів індивідуального стилю опанування іноземної мови з урахуванням індивідуальних особливостей нервової системи учня та стилю діяльності, який уже склався [7].

- Мотивуюча індивідуалізація – врахування схильностей, бажань, уподобань та сфери інтересів; підбір варіантів завдань, текстів для читання; визначення варіативної послідовності опитування та виконання ними завдань тощо [8].

Реалізація чотирьох видів індивідуалізації у комплексі сприяє найповнішому забезпеченню практичних, виховних, загальноосвітніх і розвивальних цілей навчання іншомовної мовленнєвої діяльності [5].

Прийомами індивідуалізації навчання вважаємо застосування професійно орієнтованих мотивів до навчання, пізнавальних мотивів, інтересів учнів. Засобами мотивувальної індивідуалізації виступають інструкції, що моделюють професійну ситуацію, вправи із можливістю вибору варіанта завдання за інтересами (зокрема, вибір запитань), а також бланки самооцінювання виконаних завдань [9].

### *Принципи методичної системи індивідуалізованого навчання:*

1. Принцип відкритого навчання – зменшення регламентованої діяльності вчителя і надання учням можливості самостійно обирати навчальні завдання. Для учнів створюються усі умови для навчання у індивідуальному стилі. Варіанти індивідуалізації:

- незалежне навчання – учень сам обирає навчальний матеріал та спосіб його вивчення, тоді як вчитель виступає у ролі консультанта;
- самокероване вивчення – обрати спосіб засвоєння матеріалу надається учню, тоді як вчитель обирає навчальний матеріал;
- спрямована на учня програма – учень обирає навчальний матеріал і час його вивчення, тоді як спосіб засвоєння вже визначений;
- учень все визначає сам – навчальний матеріал, темп та послідовність його вивчення.

2. Принцип збагачення – доповнення до стандартної програми. Види: горизонтальний (до змісту предмету додають додаткові теми, аби розширити знання та вміння учнів) та вертикальний (знання учнів

поглиблюються за рахунок виконання складніших завдань, при цьому нові, додаткові теми не додаються).

3. Принцип випереджального вивчення навчального матеріалу (для класів із обдарованими дітьми).

4. Принцип заміни – протилежний до принципу збагачення. Включає наступні види:

- виключення певних другорядних тем через низький темп прогресу учня, аби звільнити час для освоєння ключових тем;
- заміна складних елементів на легші, аби матеріал став доступнішим (тут використовуються спеціальні зошити із друкованою основою, завдання із ілюстраціями тощо).

5. Принцип алгоритмізації – використовується для пришвидшеного засвоєння послідовності виконання певних дій [11].

В методиці навчання іноземних мов розроблені такі *форми реалізації індивідуального підходу до учнів*: самостійна робота (під керівництвом вчителя); самостійне опанування іноземною мовою наодинці чи у групі, з використанням широкого спектру підручників (під керівництвом вчителя); самостійне вивчення мови з використанням широкого спектру підручників (без керівництва вчителя) [3].

### Література

1. <https://www.cuspu.edu.ua/ua/kafedra-pedahohiky-doshkilnoi-ta-pochatkovoi-osvity/379-naukovi-konferentsii-tdpu/problems-ta-innovatsii-v-prirodnychi-tehnolohichni-ta-profesiinii-osviti/seksiia-6/4723-individualizatsiya-v-umovakh-tradytsynoyi-tehnolohiyi-navchannya-problemy-i-perspektyvy>
2. [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/ovcharenko\\_individualizatsia.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/ovcharenko_individualizatsia.pdf)
3. <https://studopedia.org/4-110151.html>
4. [https://pidruchniki.com/16420711/pedagogika/individualizatsiya\\_diferentsiatsiya\\_navchannya](https://pidruchniki.com/16420711/pedagogika/individualizatsiya_diferentsiatsiya_navchannya)
5. <https://studentguide.ru/bilety-po-pedagogike-ukr/individualizatsiya-procesu-navchannya-inozemnoi-movi.html>
6. <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1075>
7. [https://studopedia.com.ua/1\\_347273\\_Individualizatsiya-protseesu-navchannya-inozemnoi-movi.html](https://studopedia.com.ua/1_347273_Individualizatsiya-protseesu-navchannya-inozemnoi-movi.html)
8. <http://eprints.zu.edu.ua/18259/1/epemeeva.pdf>
9. [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILA=&2\\_S21STR=VchdpuP\\_2016\\_141\\_4](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=VchdpuP_2016_141_4)
10. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
11. Терещук Г. Загальні дидактичні основи індивідуального підходу до учнів / Г. Терещук // Трудова підготовка в 32 книгах освіти. – 1998. – №1 – С. 37-39, 51 – 1997 – лист №31.

## **РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Пасічник В. В.**  
**студент магістратури ННІППФВК**  
**Науковий керівник – доц. Волошина О.В**

У своїй науковій роботі О. Вербицький виокремив низку протиріч, які характеризують процес професійної підготовки майбутніх фахівців: між абстрактним предметом навчально-пізнавальної діяльності та реальним предметом професійної діяльності; між системним використанням знань у професійній діяльності та їх «рознесенням» за різними навчальними дисциплінами; між індивідуальним способом засвоєння знань в навчанні і колективним характером професійної праці; між залученістю в професійній діяльності на рівні творчого мислення і опорою в традиційному навчанні на процеси уваги, сприйняття, пам'яті, розуміння [1, с. 35].

Автор розробляє контекстний підхід до викладання у вищій школі, який орієнтує на засвоєння необхідних фахівцеві знань і вмінь в умовах «контекстуального моделювання» [1, с. 36] професійної діяльності, – проведення ділових ігор; створення проблемних ситуацій на практичних заняттях і їх вирішення при вивченні теорії; різноманітні форми проведення лекцій (лекції проблемні, візуалізації, удвох, з заздалегідь запланованими помилками, прес-конференції); колективні форми взаємодії на семінарських заняттях. Запропонований О. Вербицьким підхід до вдосконалення підготовки фахівців має на меті створення умовних (квазіпрофесійних) моделей майбутньої трудової діяльності з метою забезпечення змістового і мотиваційного компонентів отримання теоретичних знань і відпрацювання елементів професійної діяльності з використанням наукової теорії.

Своєрідність і перевага цього підходу, в порівнянні з традиційним навчанням, полягає у відновленні вихідних відносин практики і теорії (на противагу «підстроювання» заздалегідь заданої теорії до потреб практики) і в реалізації принципу системного (а не фрагментарного) моделювання вирішення професійних проблем за допомогою отриманих у ЗВО знань, умінь і навичок. Такий варіант контекстного підходу може успішно застосовуватися в процесі вдосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Інший конструктивний підхід до поглиблення професіоналізації педагогічної освіти майбутніх учителів – формування особистісної готовності до педагогічної праці, орієнтованої на включення психолого-педагогічних дисциплін у процес спеціального відпрацювання елементів педагогічної майстерності як на заняттях, так і в реальній діяльності (І. Зязюн, В. Моргун, Н. Тарасевич, Т. Яценко та ін.). Об'єктом безпосереднього моделювання виступає особистість учителя-майстра, а простором для формування її окремих компонентів – система практичних ситуацій, які відтворюють

фрагменти педагогічної діяльності.

Отже, знаково-контекстний підхід орієнтований на створення контексту реальної педагогічної практики; квазіпрофесійні, умовні моделі створюють додаткові контексти і є другорядними в системі контекстуального освітнього простору, що визначає змістову і мотиваційну основу отримання педагогічних знань і вмінь. Педагогічна підготовка студентів здійснюється в контексті цілісної педагогічної діяльності, а не окремих її ситуацій та елементів; при цьому орієнтиром кінцевого результату роботи виступає не заздалегідь створена професіограма вчителя, а полімодальна готовність до професійної діяльності, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, що забезпечує її ефективність.

Такий підхід до поглиблення професіоналізації педагогічної освіти студентів педагогічного ЗВО реалізується на основі системного моделювання в освітньому процесі педагогічної діяльності, яка формує запит на застосування педагогічних знань і вмінь. Складовими організації навчання за таким підходом є: навчальна мотивація, цілі; контроль і оцінювання відбувається за умови вирішення реальних проблем сучасної школи; операційна ланка їх складається з навчальних та дослідницьких дій щодо пошуку і конструювання найбільш ефективних шляхів педагогічної діяльності вчителя. Перевагою створення контекстуального плану реальної педагогічної практики, а не тільки квазіпрофесійних моделей ми вважаємо перспективу становлення особистісної готовності студентів не тільки до традиційних форм професійної діяльності, а й до переосмислення негативних стереотипів педагогічної праці.

Принципами викладання педагогіки в процесі застосування знаково-контекстного підходу є:

- вивчення педагогічних дисциплін у контексті майбутньої професійної діяльності;
- моделювання в освітньому процесі цілісної структури педагогічної діяльності, а не її окремих елементів;
- системність у постановці і вирішенні навчальних проблем реалізується за допомогою внутрішньопредметних, міжпредметних і предметно практичних зв'язків;
- виокремлення освітніх цілей відбувається на основі виділення практично значущих проблем сучасної школи;
- відбувається практична апробація результатів навчальних досліджень, використання педагогічних знань у професійній діяльності;
- творче переосмислення негативних стереотипів педагогічної праці на основі психолого-педагогічних знань.

Основними схемами моделювання контексту педагогічної діяльності в процесі викладання дисциплін педагогічного циклу є такі.

**СХЕМА 1. «ВІД ПРОБЛЕМИ»:** викладач презентує реальну проблему педагогічної діяльності, яка неадекватно вирішується вчителем; студенти розглядають можливості її більш ефективного вирішення на основі

педагогічних знань; прогнозують форми, методи і результати педагогічного впливу; потім гіпотези студентів апробуються під час педагогічної практики або лабораторної роботи.

**СХЕМА 2. «ВІД ЗНАННЯ»:** викладач пропонує проблемну ситуацію з аналізу можливостей застосування певного теоретичного матеріалу в освітньому процесі; студенти розробляють відповідні рекомендації, які апробуються в школі під час проходження практики, при виконанні творчих завдань, проведенні науково-дослідної роботи.

**СХЕМА 3. «ВІД УЧНЯ»:** студенти проводять діагностику педагогічних особливостей конкретних учнів, отримані результати використовують при конструюванні доцільних схем педагогічної діяльності, які впроваджуються і перевіряються під час педагогічної практики, лабораторної, науково-дослідницької роботи.

**СХЕМА 4. «ВІД УЧИТЕЛЯ»:** проводиться діагностика професійних якостей учителя або студента-практиканта, визначаються шляхи вдосконалення педагогічної діяльності (досліджуються в ході педпрактики) або завдання професійного самовиховання (аналізуються під час написання курсових і кваліфікаційних робіт, що передбачають практичне експериментування).

**СХЕМА 5. «ВІД ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ»:** на основі спеціально організованої рефлексії з опертям на наявні психологічні знання студенти самостійно виокремлюють актуальні проблеми школи, приховані від безпосереднього спостерігача.

**СХЕМА 6. «ВІД РЕЗУЛЬТАТУ»:** вводиться ситуація пошуку ефективних шляхів і засобів педагогічної діяльності, націлених на досягнення заданого результату; розробки студентів апробуються і обґрунтовуються під час педагогічної практики, при виконанні наукових робіт (доповідь, курсова робота, кваліфікаційна робота).

**СХЕМА 7. «ВІД ІНТЕРПРЕТАЦІЇ»:** на основі аналізу літератури, що містить інтерпретацію традиційних поглядів на навчальну і педагогічну діяльність, студенти включаються в ситуацію дослідження педагогічних інновацій і переосмислення негативних стереотипів педагогічної праці; практичні висновки дослідження апробуються в процесі узагальнення передового педагогічного досвіду або в ході експериментальної роботи в школі.

Кожна з наведених схем будується за принципом «з практики в практику»: педагогічні ситуації моделюються на основі реальних проблем сучасної школи, потім відтворюються (в умовному або реальному виконанні) всі етапи педагогічної діяльності до отримання певного результату; умовні частини моделі згодом неодмінно перевіряються на практиці і, за необхідності, вдосконалюються. Описані схеми охоплюють різні форми навчання студентів: проблематизація здійснюється переважно на лекціях і практичних заняттях, розробка доцільних методів і прийомів педагогічного впливу – на практичних і лабораторних заняттях, а також в ході самостійної

роботи студентів; апробація цих методів і прийомів – в процесі педагогічної практики, при виконанні лабораторних робіт, проведенні емпіричних досліджень під час виконання курсової та кваліфікаційної робіт.

При застосуванні знаково-контекстного навчання важливо дотримуватися принципу комплексної постановки цілей, який передбачає здійснення диференційованого та індивідуального підходів у навчанні, створення суб'єктом освіти індивідуальної траєкторії навчання.

За висновками Н. Тельтевської, саме «усвідомлення студентами мети професійної підготовки сприяє процесу перетворення її об'єктивного значення в суб'єктивний сенс, перетворенню її в життєво важливе завдання, що стає реальним змістом активного включення в процес навчання і якісного засвоєння необхідних для успішної професійної діяльності знань, умінь, і навичок» [3, с. 163].

Дотримання принципів, що сприяють особистісному прийняттю студентами цілей професійної освіти, сприяє дотримання критеріїв щодо відбору змісту навчального матеріалу, спрямованого на формування здатності майбутнього педагога до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, а саме: критерій цілісності формування всебічно розвиненої особистості, критерій наукової і практичної значущості змісту освіти, критерій відповідності складності змісту навчальним можливостям студентів, критерій відповідності змісту освіти наявній навчально-методичній та матеріальній базі навчального закладу.

Так, наприклад, навчальний текст може не тільки відповідати стандарту за змістом, але ще виступати як засіб мотивації студентів, сприяти формуванню особистості майбутнього вчителя. Розмірковуючи над змістом тексту, аналізуючи прихований за метафорами сенс, відповідаючи на запитання і виконуючи завдання, майбутні педагоги отримують можливість зіставити раніше сформований (у дитячі роки) образ учителя з сучасними уявленнями про педагога, подумати про довгострокові цілі своєї освіти («стати висококваліфікованим педагогом», «відкрити власний дитячий садок»), так і про цілі, що належать до найближчої перспективи (наприклад, більш відповідально поставитися до підготовки до практичного заняття або добре підготуватися до роботи в літній період в дитячому таборі).

Такої рефлексії можна досягти тільки в тому випадку, якщо навчальний матеріал відповідає вищезгаданим критеріям з відбору змісту навчального матеріалу, який націлений як на здійснення диференційованого та індивідуального підходів у навчанні, так і на мотивацію майбутніх педагогів на досягнення рівня професійної майстерності.

І. Колесникова основними особливостями педагогічних цілей називає усвідомленість, багаторівневість і досяжність. Усвідомленість пов'язана з наявністю зразка, мети, яку потрібно досягти. Багаторівневість мети педагогічної діяльності проявляється в одночасній спрямованості як на суб'єкта освітнього процесу, так і на взаємодію залучених у педагогічну ситуацію суб'єктів освітнього процесу і в спрямованості як на педагогічну

ситуацію, так і на предметну галузь, в якій ця ситуація відбувається.

І. Колесникова вважає, що «мета, яка перевищує можливості фахівця, тобто прогностична щодо суб'єкта діяльності, є величезним стимулом до професійного та особистісного розвитку. Впевненість фахівця в досяжності мети надає сенсу всій подальшій роботі, яка б вона не була складна» [2, с. 93].

Отже, ефективність педагогічної діяльності вчителя-початківця залежить від формулювання їм мети своєї професійної діяльності, виокремлення пріоритетів у професії [4].

Важливою складовою знаково-контекстного підходу є педагогічна спрямованість освітнього процесу, яка задає єдиний вектор активності студентів. Педагогічна спрямованість, за З. Коджаспировою, є системою емоційно-ціннісних відносин, яка задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості вчителя, що спонукають педагога до її утвердження в педагогічній взаємодії. Педагогічна спрямованість «проявляється у всій професійній життєдіяльності вчителя і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття і логіку поведінки».

Розвитку педагогічної спрямованості сприяє переорієнтація мотивації вчителя з предметного аспекту його праці на психологічну сферу, інтерес до особистості учнів.

На думку Т. Холопової, найважливішим завданням педагогічної науки і практики є гуманітаризація освітнього процесу, центром якого є особистість студента, його педагогічна спрямованість і, як показник, активно-дієве ставлення до професії. Педагогічна спрямованість студента є інтегративною якістю особистості, що складається з сукупності мотивів, переконань, відносин, знань і вмінь, і визначає його орієнтацію на професію педагога. Інструментом розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога Т. Холопова розглядає «олюднення» знань, отриманих студентами в результаті пошуку сенсу педагогічної діяльності [5].

Розробляючи банк педагогічних ситуацій, спрямованих на формування педагогічної майстерності майбутнього педагога до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, викладач повинен враховувати педагогічну спрямованість освітнього процесу.

Отже, саме педагогічна спрямованість освітнього процесу задає єдиний вектор активності студентів, який покликаний (пронизуючи як педагогічну ситуацію, так і освітній процес у цілому) позитивно впливати на ефективність формування педагогічної майстерності майбутнього педагога за допомогою: усвідомлення суб'єктами освітнього процесу завдань педагогічної ситуації; процесу становлення колективного суб'єкта; «єдиноспрямованістю» векторів міжособистісної взаємодії як всередині діади «учитель-учень», так і тріад («учитель – учень – учнівський колектив», «учитель – учень – батьки», «учитель – учень – учитель», «учитель – учень – адміністрація»); становлення професійної ідентифікації майбутніх педагогів; професійно-орієнтованого освітнього простору.



## **Література**

1. Волошина О.В. Особливості контекстного підходу у навчанні студентів педагогічного університету / О.В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 34-37.
2. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
3. Тельтевская Н. В. К проблеме развития творческих способностей студентов / Н. В. Тельтевская // Изв. Волгогр. гос. техн. Ун-та. Сер. : Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2012. – № 8 (95). – С.130 – 134.
4. Трещев А. М. Развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности / А. М. Трещев, О. А. Сергеева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 3. – С. 220 – 224.
5. Холопова Т. Г. Гуманитаризация образовательного процесса как средство развития педагогической направленности студента : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Геннадьевна Холопова. – Оренбург, 2007. – 197 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

**Пасічник Л. А.**

**Студентка магістратури ННІПППФВК**

**Науковий керівник – доц. Загородній С. П.**

Існує думка, що обдаровані діти не потребують допомоги дорослих, не відчують потреби в особливій увазі і керівництві. Але насправді такі діти найбільш чутливі до оцінки їхньої діяльності, поведінки і мислення, вони більш сприйнятливі до сенсорних стимулів і краще розуміють відносини і зв'язки.

Обдаровані діти досить вимогливі до себе, часто ставлять перед собою цілі, яких не можна досягти в даний момент, що призводить до емоційного розладу і дестабілізації поведінки [3; 10].

На сьогоднішній день уже існують способи обдарованих дітей, розробляються програми допомоги їм у реалізації здібностей.

По-різному складаються долі вундеркіндів. Вони залежать багато від чого. Ранні блискучі обдарування не завжди гарантія того, що звичайні діти, з посередніми здібностями обганяли вундеркіндів. Велику роль у цьому відіграє воля юного таланту, бажання за будь-яку ціну досягти успіху.

Обдарована дитина не повинна вкладатися в продуктове ложе шкільної програми, розрахованої тільки на дітей звичайного, нормального, розвитку. Якщо учень з дня на день вивчає те, що давно знає, учень може втратити цікавість до знань, позбутися радості пізнання нового, замкнутися в собі. Буває, вундеркінди, при неправильному вихованні, переоцінюють свої можливості, а не досягнувши бажаної мети, впадають у депресію.

Дитина має навчатися в умовах, коли нові знання доступні її розумінню і

водночас потребують певних зусиль для засвоєння.

Величезну роботу як теоретик виконав В.О. Моляко. Він глибоко вивчив проблеми психології творчості. Особливо значущою є його розробка підходу до вивчення обдарованості, де він найбільш повно структурував це психологічне явище [4; 30].

Ю. З. Гільбух разом із групою вчених ним була розроблена диференційована система навчання, яка дає більші можливості для прояву індивідуальності дитини.

Дослідження О. М. Матюшкіна дозволили виділити в системі творчого потенціалу наступні складові:

- задатки, схильності, що виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості;
- інтереси, їхня спрямованість;
- допитливість, прагнення до створення нового;
- швидкість у засвоєнні нової інформації;
- схильність до постійних порівнянь;
- прояв загального інтелекту – схоплювання, розуміння, адекватність дій;
- емоційне забарвлення окремих процесів, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, перевага;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість;
- інтуїтизм – схильність до над швидких оцінок, рішень;
- порівняно більш швидке оволодіння уміннями, навичками.

На відміну від «дорослої обдарованості», яка є реальністю у створенні продукту або ідеї, дитяча обдарованість має свою специфіку в продуктах творчості, навчального процесу, індивідуального розвитку, предметної спрямованості.

Специфічні особливості дитячої обдарованості:

1) вона є суто суб'єктивною діяльністю, продукт якої не має суспільної значущості, мотивована почуттями задоволення, інтересу;

2) вона може мати замасковані й реальні форми свого прояву, тобто дитина може заявити про себе завдяки певним успіхам у якійсь діяльності, здебільшого – це музика, здібності до образотворчої діяльності, художньої, артистичної або це наукова, технічна обдарованість;

3) здібності дитини можуть співіснувати на рівні підсвідомості й об'єктивно бути незрозумілими для дорослих, тому така дитина може відчувати відразу неприязнь до шкільного навчання з його стандартами й механічним заучуванням. У свою чергу, багатьом учителям просто незрозуміла дитина, яка інколи навіть агресивно ставиться до школи;

4) прояв обдарованості пов'язаний різними формами дисинхронії: між середовищем і особистістю дитини, між віком й індивідуальними досягненнями, між моторикою й інтелектом;

5) обдаровані діти мають свої специфічні особливості на відміну від «норми»: це висока пізнавальна активність, особливий інтерес до читання,

рання предметна спрямованість пізнавальної активності, високий рівень сенсорики й пам'яті, значна працездатність без втомлювання, високий рівень домагань;

6) дитяча обдарованість може маскуватися найрізноманітнішими відхиленнями у поведінці, починаючи від повної зосередженості на цікавій діяльності до проявів неврівноваженості у стосунках;

7) дитяча обдарованість піддається розвитку, тому рання її діагностика й створення умов для індивідуалізації навчання буде практичною реалізацією розвитку обдарованої дитини.

Талант і обдарованість можуть виявлятися в найрізноманітніших інтелектуальних і особистих особливостях. І дослідженні Н.Б. Шумакової вивчалися особливості розвитку постановки питань як однієї з форм прояву пошукової, творчої активності в період 5 до 20 років.

Результати дослідження дозволили виділити два критичних періоди в розвитку здатності дітей задавати питання при знайомстві з новим об'єктом. [5; 54] Перший критичний період спостерігається у віці від 6 до 8 років: якщо дошкільники відрізняються надзвичайно високою допитливістю, то з переходом до шкільного навчання значна частина дітей (20 – 25%) стають пасивними; разом з тими у 20 – 25% дітей спостерігається різке наростання активності. У цей період пізнавальні питання дітей набувають нової якості – пошукового характеру: вони спрямовані в основному на самостійне вивчення невідомого.

Головним напрямом розвитку сучасної школи є загальнодержавна програма пошуку, практичної діагностики, виховання і розвитку обдарованих дітей, націлена на підготовку творчої людини [2; 12].

Потрібні спеціальні школи для обдарованих дітей, спеціально підготовлені вчителі, спеціальні підручники, але, насамперед, потрібно визнання самого факту, що вони є і що вони інші – не тільки за своїми інтелектуальними і творчими можливостями, але й особистісним рисам. Адже, обдарованість – не тільки подарунок долі для відзначених нею, але що й іспит.

Нині в Україні розвивається індивідуально орієнтована педагогіка. На практиці ця робота зводиться до кількох форм: виявлення обдарованих дітей і створення програми їх розвитку. Це робиться вже років десять. Але як не дивно, поки що ніхто не бачив реальних результатів.

Існує інший підхід: не треба виявляти обдарованих дітей – їх і так видно! І розвивати якимось особливо також не треба. Просто треба створити умови для розвитку дітей і не заважати їм розвиватися. Адже будь-яке втручання зовні може нашкодити.

Всі діти мають приблизно однакові можливості, яких достатньо для досягнення успіху у будь-якій сфері діяльності. Тобто кожна дитина – потенційний геній. Цю теорію підтримували видатні педагоги: Коменський, Гельвецій, Макаренко. Отже, варто лише створити умови для саморозвитку дитини та перетворення її вроджених задатків та здібностей на

обдарованість.

Міф про спадковість таланту розвіяв ще у XIX столітті психолог Гальтон. Він дослідив 600 біографій видатних людей, аби встановити зв'язок між обдарованістю та спадковістю. Висновок такий: немає такої залежності! Звичайно, є династії видатних людей, але це радше винятки.

Деякі вчені вважають, що успішність людини визначається лише вродженими задатками. Колись на педагогічній конференції одна вчителька заявила: «У нас у школі є хлопчик, який може грати на всіх музичних інструментах, які тільки потрапляють йому до рук. Це у нього талант від Бога. Він дуже обдарований!» А старий і досвідчений вчитель музики зауважив: «Це не обдарований хлопчик, це лабух. Його неможливо навчити грати на високому рівні. Він не хоче високих досягнень, а задовольняється тим, що вміє...»

Обдарованій дитині здебільшого складно знайти контакт з оточуючими, зокрема з ровесниками. Відповідно турбота вчителя полягає в тому, щоб допомогти налагодити її стосунки з дорослими і дітьми, створити доброзичливу атмосферу навколо неординарної особистості. Дитину слід навчати бути доброзичливою в колективі, пояснити, що незручно виправляти інших. Демонструючи свою освіченість, потрібно постійно стежити за тим, що турбує її, своєчасно бути поруч. Удосконалення навчально-виховного процесу з обдарованими дітьми вимагає ґрунтовних, міцних знань. Озброїти їх практичним розумінням основ наук допомагає періодичність проведення олімпіад з основ наук, конкурсів, використання індивідуальних, групових та фронтальних форм навчання і виховання. Потрібно враховувати вже сформовані нахили, пристосовуючи до них тип навчання. Сьогодні вже очевидно, що в багатьох обдарованих дітей структура розумової сфери відрізняється певною дисгармонійністю, яка погано узгоджується із стандартним навчальним планом. Таким учням треба залишити більше вільного часу, яким вони могли б розпорядитися на свій розсуд для самостійних занять відповідно до їхніх нахилів. Обдарована особистість, як правило, сама заявляє про себе, ускладнюючи життя савовпевнених, консервативних дорослих, змушуючи їх шукати нестандартні виховні підходи. В ідеалі ж, констатус теоретична і практична педагогіка, кожна розумово повноцінна дитина по-своєму талановита, і вчитель має проникнути у внутрішній світ кожного вихованця. Недоцільно підганяти всіх дітей «під одну марку». Це призводить до духовного рабства. На думку Г. Песталоцці, навіть однакова любов до дітей не має заступати індивідуальностей. Тому система, орієнтована на виховання обдарованої дитини, позитивно вплине на пробудження та розвиток природних задатків кожного. У творчому середовищі формується особистість, що характеризується високою самооцінкою, відкритістю й волею своїх суджень і вчинків. Тільки таке освітнє середовище може функціонувати як середовище розвитку обдарованості [1;47].

Обдарованість – це високий рівень розвитку здібностей, який

супроводжується високими досягненнями. На перший погляд досягнення цього хлопчика здаються високими, особливо тим, хто не грає на жодному музичному інструменті. Та цей хлопчик не бажав їх розвивати і залишився лабухом, який трошки грає на всіх інструментах, а добре – на жодному.

Таким чином популярна думка про те, що обдарованість дається дитині від Бога, – міф. Бо насправді більшість видатних людей досягли висот не завдяки, а всупереч. Хіба у Шевченка або Франка були всі умови для розвитку обдарованості? Ні! Вони боролися, пройшли важкий шлях. Між іншим, ця боротьба і є умовою розвитку обдарованості. Якщо помістити дитину в тепличні умови, дати все, скоріше всього, нічого з неї не буде.

### **Література**

1. Ковальчук В. Обрії//Психолого-педагогічні умови розвитку творчої особистості. – №2. – 2012. С. 47 – 49.
2. Горай Ю. Творчі здібності та обдарованість //Психолог. – 2006. – №25. – С.12.
3. Ксьонзович І. Обдарованість – кінцевий результат, збіг багатьох факторів//Психолог. – №19. – 2006. – С. 10.
4. Нижник Г. Авторська корекційна розвивальна програма для обдарованих дітей//Психолог. – №25 – 2–6. – С. 28 – 30.
5. Чумакова М. В. Академічна обдарованість та методи її діагностики// Обдарована дитина. – №2 – 2002. – С. 53 – 56.

## **УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ КОЛЕДЖУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Печенюк О. Г.**

**Студент магістратури ННІППФВК  
Науковий керівник – проф. Акімова О. В.**

У державних документах визначено пріоритети розвитку освіти України, створено відповідну нормативно-правову базу, окреслено шляхи практичного реформування галузі згідно з Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті. Однак стан справ в освіті не повною мірою задовольняють потреби особистості, держави та суспільства, що вимагає радикального оновлення галузі і ставить перед державою завдання забезпечити пріоритетність освіти та науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем [7, с. 8]. Розв'язання проблеми ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю зумовлена потребами практики, насамперед, потребами підйому професійної підготовки особистості сучасного типу – конкурентноздатної у відповідних соціальних системах. Управління навчально-пізнавальною діяльністю варто визначити як проблему, розв'язання якої корелює з ефективністю реформування системи, сприяє становленню конкурентноздатної національної системи освіти [3, с.143].

Для сучасної освіти України характерний постійний пошук шляхів її модернізації. Серед них активне впровадження різноманітних інноваційних

ідей у професійну підготовку, у тому числі в коледжах [1, с. 4]. Вимогою часу, на думку Б. Ренькаса [6], є необхідність наукового аналізу процесів реалізації навчання, модернізація завдань управління та змісту управлінської діяльності, розробка ефективних механізмів упровадження нових методів і технологій управління у коледжах тощо. У практичній діяльності потребою постає: необхідність здійснення заходів щодо оптимізації управлінських процесів у навчальному закладі; модернізація основних управлінських функцій керівників; запровадження сучасних методів і технологій управління, забезпечення неперервності та наступності у професійній підготовці тощо.

Коледж у своїй діяльності керується Конституцією України, Законами України, Постановами Верховної Ради України, Указами і Розпорядженнями Президента України, постановами і розпорядженнями Кабінету Міністрів України, нормативними актами Міністерства освіти і науки України наказами та Положенням про коледж (затвердженом). Освітня діяльність Коледжу ґрунтується на концептуальних засадах Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», інших нормативно-правових актів, які регламентують діяльність вищих навчальних закладів України. Управління інноваційним розвитком системи національної освіти ґрунтується на сукупності наукових підходів: системному, синергетичному, ситуаційному, глобалістичному (цілісному), аксіологічному, еволюційно-цивілізаційному, антропологічному, гносеологічному, структуралістичному, діяльнісному, соціокультурному. Провідними є принципи демократизму й інноваційності, кожний з яких характеризується відповідними процесами [4, с. 5].

Управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, у контексті нашого дослідження – коледжу, є складним, багатограним і нелінійним процесом, який має постійно координуватися і коригуватися суб'єктами управління адекватно до соціально-педагогічних умов його функціонування. З позицій системного підходу, управління модель управління навчально-пізнавальною діяльністю розглядатимемо як цілісну, відкриту соціально-педагогічну систему, що відповідає всім характерним ознакам складних систем. Найбільш істотними є: цілеспрямованість управління; ієрархічна підпорядкованість системи управління, що передбачає узгодженість централізованого управління з самоуправлінням при одночасній автономності компонентів системи; наявність в системі управління інтегративних властивостей, не притаманні її окремим складовим; наявність взаємозв'язку і взаємозумовленості між компонентами системи, при якому зміна одного компонента призводить до зміни інших компонентів системи управління; критеріальність оцінювання результативності функціонування системи управління; варіабельність окремих компонентів і стану (структура, функції, зв'язки) всієї системи управління [2, с. 47].

Освітня діяльність Коледжу передбачає поступове і неухильне удосконалення рівня підготовки фахівців з ліцензованих спеціальностей за рахунок покращення матеріально-технічної та інформаційної бази

освітнього процесу, його методичного забезпечення, підбору та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних кадрів. Удосконалення змісту і практичної спрямованості навчальних дисциплін, форм і методів навчальної і виховної роботи: всебічний розвиток людини, особистості як найвищої цінності суспільства, розвитку талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей людини, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого і культурного потенціалу народу України, підвищення освітнього рівня громадян, забезпечення народного господарства України висококваліфікованими фахівцями [5]. Основними завданнями Коледжу є: провадження на високому рівні освітньої діяльності, яка забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями; участь у забезпеченні суспільного та економічного розвитку держави через формування людського капіталу; формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах; забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності; створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів; збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства; поширення знань серед населення, підвищення освітнього і культурного рівня громадян; налагодження міжнародних зв'язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури; вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці; здійснення освітньої, культурно-виховної, методичної та фінансово-господарської діяльності в межах автономних прав, наданих Коледжу [5]. Коледж, як і будь-який навчальний заклад, може знаходитися або в режимі функціонування, або в режимі розвитку. Управління розвитком коледжу – це складова діяльності суб'єктів управління закладу освіти, яка забезпечує неперервне підвищення його освітнього потенціалу шляхом створення сукупності організаційно-педагогічних умов [1. с. 7]. Основними характерними рисами управління коледжем на сучасному етапі Т. Коса [3, с.143] визначає: запровадження державно-громадської системи управління закладом освіти; орієнтацію управління на розвиток закладу освіти; модернізацію організаційної структури управління; запровадження нових технологій управління коледжем; коректне розмежування компетенції між органами управління та коледжем.

### Література

1. Горобець Д.В. Організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного коледжу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Д.В. Горобець ; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 2010. 20 с.
2. Калініна Л. Специфіка інформаційного управління закладами освіти. Освіта і

управління. 2003. Т. 6. Число 3. С. 47–48.

3. Коса Т. Управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів коледжу в умовах модернізації вітчизняної освітньої системи. Молодь і ринок. №3 (86), 2012. С. 143-146.

4. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.06 / С.М. Ніколаєнко ; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. Освіти». К., 2009. 44 с.

5. Положення про коледж. <http://ztk.org.ua/index.php/finansovo-gospodarska-diyalnist/polozhennya-pro-koledzh>

6. Ренькас Б. М. Особливості управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах профільного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 ; ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України. К., 2011. 20 с.

7. Сенчук Ж.О. Інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.06 / Ж.О. Сенчук ; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менеджменту освіти АПН України». К., 2009. 20 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ ВЧИТЕЛЯ**

**Підлісна А. С.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Необхідність підготовки молодого та свідомого покоління вимагає професійних наставників, що своїм авторитетом здатні підвищувати авторитет освітнього закладу. Освітнє середовище потребує ефективного авторитетного лідера, який, акумулюючи у собі кращі управлінські якості, зможе адекватно реагувати на педагогічні виклики, що диктує сучасне суспільство, а саме сучасна українська школа.

У вітчизняній і зарубіжній спеціальній літературі спостерігається значний інтерес до питань підвищення ефективності навчально-виховного процесу, а особливо формування педагогічного авторитету [2; 3; 4; 9; 10]. Водночас проблему формування педагогічного авторитету вчителя не розкрито в усій її складності.

Питання формування та реалізації авторитетного потенціалу в управлінні організацією та освітньому менеджменті стало предметом праць І. Адізеса [1], П. Друкера [6]. Зокрема, І. Адісес розкрив особливості функціонального навантаження лідера в концепції «changemanagement» через авторську формулу ефективного менеджменту.

Теоретик М. Барбер переосмислив потребу в авторитетному вчителєві в сучасному мінливому контексті освітнього середовища, однак його концепція не розкривала проблем адміністрування в освіті. На думку вченого, у процесі реалізації освітніх змін кожен педагог, будучи частиною дієвих професійних педагогічних спільнот, є носієм лідерської ролі.



Теоретики М. Генсон [4], Т. Серджіованні, Ш.Такер працювали над класифікацією та систематизацією адміністративних ролей освітніх управлінців, вибудували методологічну «рамку» визначення стилю освітнього лідерства.

Вітчизняні дослідження кінця XX – початку XXI ст. детермінують феномен авторитетного педагога як нову освітню парадигму. Зокрема, С. Калашнікова ґрунтовно проаналізувала національні моделі професійної підготовки в освіті. Методологічно місткими є авторські класифікації освітнього авторитету В. Громова.

Особливість діяльності сучасного вчителя полягає в тому, що він постійно перебуває в центрі групової активності. Одночасно чи по чергові він має виконувати ролі керівника, організатора, наставника, ментора, супервізора, консультанта, дослідника, доповідача та ін. Ефективність діяльності вчителя в кожній з цих ролей передбачає сформованість у нього лідерських якостей.

Дослідники С. Заккаро, Д. Дей та С. Халпін до ключових авторитетних якостей відносять когнітивні здібності, екстраверсію, самосвідомість, емоційну стабільність, відвертість, мотивацію, соціальний інтелект, емоційний інтелект, самоконтроль та вміння розв'язувати проблеми.

Сучасна наука освітнього менеджменту стає все більш особистісно орієнтованою – значна увага теоретиків управління фокусується на лідері та його особистісних якостях. Авторитетний педагог – тип лідера відповідно до основних видів суспільної діяльності (так зване галузеве лідерство). У галузі освіти ефективність функціонування організації та ефективне використання людських ресурсів значною мірою залежить від лідерських якостей управлінця.

На нашу думку, саме особистісно-професійна готовність управлінців і педагогів до інноваційної діяльності стає головною умовою готовності системи управління освітою до забезпечення безперервності інноваційних процесів в освіті. Процес управління освітньою зміною ускладнюється тим, що, порівняно з іншими галузями, зміни в освіті дуже часо-, ресурсозатратні, мають високий рівень стохастичних наслідків, потребують гнучкого планування. Освітні зміни тісно пов'язані з людським фактором: учасниками змін є люди, а об'єктом виступає система міжлюдських відносин – навчально-виховний процес в умовах нової української школи.

Тобто зміст самого поняття освітнього провідника можна ототожнювати зі змістом категорії результативного авторитетного вчителя. Педагогічне авторитетне лідерство нерозривно пов'язане з менеджментом або з так званим організаційним лідерством, яке полягає в оптимізації використання ресурсів навчального закладу та освітньої системи загалом і координації професійної діяльності педагогів зокрема. «Освітнє лідерство» у вузькому розумінні є невід'ємною частиною централізованої системи управління освітою [7, с.49].

Вітчизняна модель лідерства тільки починає складатися як відповідь на суспільні вимоги [8, с. 107]. Сьогодні в Україні, як перший крок в окресленому напрямі, гостро постало питання про практичне втілення концепції організаційного навчання на освітній ниві.

Вплив стилів лідерства, за Д.Гоулманом [5], на ефективність змін в освіті забезпечить перехід окремого навчального закладу і освітньої системи в цілому в режим розвитку на основі скоординованої перебудови функціонального, організаційно-структурного, особистісно-професійного компонентів відповідно до стратегічних цілей становлення інноваційного суспільства, в якому кожна особистість буде готовою до інноваційної діяльності. У такому суспільстві освіта має не лише адекватно сприймати інновації, але й бути повністю інноваційною за своїм змістом.

Сьогодні акцентуємо увагу на багатоаспектності таких проявів освітньої авторитетної культури педагога, усвідомлення суті яких допомагає визначенню змісту зазначеної дефініції:

1. Сутність лідерського потенціалу педагога становить собою органічну єдність і переплетіння феноменів управлінської свідомості з її загально - історичними, психологічними й політичними елементами та практичними аспектами, до яких належать усі різновиди освітньої управлінської діяльності.

2. Виключно важливим методологічним принципом побудови теорії розвитку педагогічної авторитетної культури вчителя є виробництво цінностей у галузі управління освітнім процесом в межах навчального курсу, необхідних системі освіти для розвитку; управлінська культура наділена основною функцією – нормативно-регулятивною, що полягає в гуманізації відношень.

3. Управлінська культура авторитетного вчителя є соціальним утворенням і може бути предметом теоретичних досліджень різних дисциплін: філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних.

4. Змістове трактування педагогічної авторитетної культури містить такі аспекти: управлінська культура як цінність, як процес, як результат. Ціннісна характеристика передбачає розгляд управлінської культури як цінності суспільної й особистісної .

В «Енциклопедії освіти» зазначено, що авторитетний вчитель зазвичай спирається на індивідуальні вміння у двох площинах: професійній та соціальній. У професійній сфері вчителі мають продемонструвати глибокі знання свого предмету та загальну ерудованість, а також методичну компетентність. На соціальному рівні лідерство потребує здатності формувати теплі міжособистісні стосунки та мотивувати групу чи окремих її членів, підтримувати, брати безпосередню участь у класних, шкільних та позашкільних проєктах.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що справжній сучасний авторитетний вчителем потрібно бути готовим пройти нелегкий шлях, а саме: володіти активними методами навчання і технологією модуляції;

володіти інформаційно-комунікативними технологіями; володіти технологією проектування уроку; вміти управляти мотивацією; займати активну життєву позицію; бути відкритим до інновацій; постійно вчитися; бути самостійним, цілеспрямованим; бути партнером для своїх учнів і колег; бути творчою особистістю. Учитель повинен мати високий рівень культури спілкування, яка проявляється в його вмінні вислухати партнера зі спілкування, швидко і ефективно встановити контакт з учнями, батьками, колегами, керівництвом.

### **Література**

1. Адизес И. Стили менеджмента – эффективные и неэффективные / И. Адизес. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2009. – 199 с.
2. Галузяк В. М. Особистісна референтність вихователя: її сутність і типи / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 142-148.
3. Галузяк В. М. Проблема личностной референтности педагога / В. М. Галузяк, Н.И. Сметанский // Педагогика. – 1998. – №3. – С.18-24.
4. Генсон М. Е. Керування освітою та організаційна поведінка / Марк Е. Генсон. – Львів : Літопис, 2002. – 384 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман. – М. : Альпина Пабlishер, 2015. – 301 с.
6. Друкер П. Практика менеджмента/ Питер Друкер. – М. : Вільямс, 2001. – 398 с.
7. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність / Г.В. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
8. Жерносек І.П., Колібабчук В.З. Організація відділом освіти науково-методичної роботи в районі. – К.: ВІПОЛ. 2001. – 100 с.
9. Холковська І. Л. Проблема формування авторитету класного керівника / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 35-42.
10. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

## **УПРАВЛІНСЬКА ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ І РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ**

**Поліковський А. І.**

**студент магістратури ННІПППФВК**

**Науковий керівник – проф. Галузяк В. М.**

Розроблена нами *управлінська технологія* є сукупністю прийомів, установок, організаційно-методичного інструментарію безперервного управлінського процесу. Узагальнюючи визначення різних авторів, ми дійшли висновку, що *управлінська технологія* функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи управління, і як система способів і принципів, що використовуються в управлінні, а також як реальний процес управління [1].

Управлінська технологія оцінки рівня сформованості і розвитку організаційної культури в системі внутрішньошкільного управління передбачає проведення низки процедур, спрямованих на підбір і конструювання інструментарію оцінки, на визначення основних і супідрядних показників, додаткових та інформативних чинників, на аналіз отриманих результатів і формування висновків, рекомендацій. Сфера спілкування є значущою складовою в роботі учасників дослідження для отримання необхідної інформації.

Пропонована управлінська технологія передбачає систему взаємодії учасників освітнього процесу, етапи організаційно-методичних процедур, що взаємопов'язані і взаємообумовлені, вимоги до формування методичного забезпечення, розробку діагностичного мінімуму для учасників експериментальної діяльності. Успішність впровадження пропонованої технології закладена в співпраці організаторів дослідження і психологічної служби школи (психологів, соціального педагога).

Першим етапом стало визначення суті технології, відбір змісту, методів, прийомів, спрямованих на вдосконалення управління функціонуванням і розвитком освітньої установи. Суть пропонованої нами технології ми бачимо у вдосконаленні освітньої системи школи через створення умов, що сприяють формуванню, розвитку, якісній зміні організаційної культури.

Аналіз робіт, присвячених життєдіяльності школи [2;3] і організаційній культурі [1;4] показав, що в цих працях приділяється недостатня увага чинникам, які формують організаційну культуру освітніх установ. На сьогодні в педагогічному співтоваристві відсутні системні, науково обґрунтовані знання і уявлення про феномен організаційної культури і її значення для вдосконалення якості освіти, підвищення професіоналізму і компетентності педагогічних працівників.

Таким чином, відправним пунктом нашого дослідження була необхідність створення умов для формування, розвитку і оцінки організаційної культури освітньої установи. Процес формування культури організації забезпечує переведення освітньої системи сучасної школи на більш якісний рівень через підвищення професіоналізму і компетентності управлінської команди і педагогічного колективу. Основними джерелами розвитку організаційної культури є норми, цінності, традиції, колективний досвід, сформовані в процесі створення, функціонування і розвитку освітньої установи. Отже, саме цим складовим культури організації і необхідно приділити увагу в першу чергу.

У процесі виконання експериментальної роботи з якісної зміни організаційної культури учасників освітнього процесу нами розроблена *місія школи* як сукупність цілей і переконань, відносин, форм і методів діяльності педагогічних працівників, що беруть участь у дослідженні. Місія освітньої установи відображає цінності і цілі, що поділяються більшістю колективу. Місію школи не можна визначити раз і назавжди. В процесі дослідження ми проводимо систематичне відстежування стану організації, динаміки

значущості професійних цінностей для більшості членів колективу. У місії є зовнішня і внутрішня функції. Внутрішня – це забезпечення єдності цілей, запобігання серйозним розбіжностям за напрямками роботи педагогічного колективу. Зовнішня функція дозволяє учням, батькам, організаціям, соціуму отримати уявлення про школу, ця функція є особливо актуальною в умовах зростання конкуренції між навчальними закладами.

Аналіз літератури і результатів дослідження дозволив нам зробити висновки щодо того, що *стратегія розвитку школи* є інтегрованою моделлю дій, що визначає послідовність кроків з досягнення цілей організації, систему взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Основним завданням стратегічного управління є ефективна адаптація організації до зовнішніх змін. Стратегія розвитку школи формується з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників. Зовнішні чинники визначаються економічними, соціальними і політичними процесами, нормативними документами, наказами і розпорядженнями вищестоящих організацій, запитами соціуму. Внутрішні чинники включають норми, правила, цінності, традиції, що поділяються більшістю колективу, сильні і слабкі сторони організації, її здатність до конкуренції [1].

У процесі розвитку організаційної культури ми приділяли велике значення формуванню *норм і цінностей*. *Норми* – це правила або керівні принципи поведінки для співробітників установи в різних ситуаціях за певних обставин. На наш погляд, норми дають зразки поведінки, якими варто керуватися, і відповідні очікування відносно поведінки інших працівників. Поняття норми умовне і, залежно від цілей дослідження, нормою може бути визнано те, що у свідомості більшості людей вже має цілком конкретний зміст. Звідси можна зробити висновок, що норма є певним еталоном, стандартом поведінки і вчинків, що забезпечує стабільний стан системи в процесі суб'єкт-суб'єктних стосунків, взаємодії співробітників [4].

З позиції досліджуваної проблеми, ми дійшли висновку, що *цінність* – це поняття, що вказує на культурну, громадську, організаційну і особистісну значущість явищ і фактів дійсності. На відміну від цілком конкретних норм (правил, принципів), *цінності* – це абстрактні, загальні поняття. Система цінностей, що склалася в організації, у тому числі в освітній установі, відіграє дуже важливу роль, оскільки вона великою мірою впливає на зміст норм. Цінності враховують економічні, соціальні і технічні показники. Вищими є морально-етичні й естетичні цінності. Проаналізувавши безліч різних понять і визначень цінностей з позиції філософії, соціології, психології, ми дійшли висновку про три форми існування цінностей, що переходять одна в іншу: 1) громадські і професійні цінності – вироблені суспільною і професійною свідомістю, присутні в ній узагальнені уявлення про досконалість у різних сферах громадського (професійного) життя; 2) предметне втілення громадських і професійних ідеалів у діяльності конкретних людей; 3) мотиваційні структури особистості, що спонукають її до предметного втілення у своїй діяльності громадських і професійних ціннісних ідеалів [38].

Для визначення рівня сформованості організаційної культури відбувалося оцінювання її елементів на основі визначених критеріїв.

*Критерій оптимальності* є ознакою, на підставі якої ми робили порівняльну оцінку можливих альтернативних рішень і вибір найкращого з них. Практичні завдання щодо обґрунтування рішення були умовно розділені на 3 типи. Суть завдань 1-го типу полягала в необхідності вибору найкращого варіанту дій, що забезпечує досягнення певного заданого результату при мінімальній витраті ресурсів. У завданнях 2-го типу обсяг наявних ресурсів був зафіксований, треба було знайти найкращий варіант їх використання для отримання максимально високого результату. До 3 типу належали завдання, в яких пошук найкращого варіанту відбувався за відсутності жорстких обмежень як за обсягом використовуваних ресурсів, так і за кінцевими результатами.

*Критерій відповідності* є сукупністю правил, за яких при інформаційному пошуку визначається міра відповідності пошукового образу документу пошуковому припису і приймається рішення про видачу або не видачу цього документу у відповідь на інформаційний запит.

*Суб'єктивними критеріями* організаційної культури виступали задоволеність керівництва і членів педагогічного колективу змістом, процесом і результатами взаємодії.

*Об'єктивними критеріями* виступали: взаєморозуміння, що виражається у кількості інтерпретацій поведінки учасників взаємодії; кількість досягнутих цілей порівняно із запланованими (кількісна оцінка – за відсотком досягнень, якісна оцінка – за досягненням пріоритетних цілей).

Наявність і рівень сформованості місії, філософії, ідеології школи, норм і цінностей, традицій показують, наскільки зміни організаційної культури впливають на розвиток освітньої установи.

### Література

1. Ашуренко В. Г. Соціальні аспекти управління / В.Г. Ашуренко. – К., 2001. – 216 с.
2. Беспалько В. П. Елементи теорії управління процесом навчання / В.П. Беспалько. – К.: А.С.К., 2001.- 264 с.
3. Василенко Ю.В. Школа як об'єкт управління / Ю.В. Василенко. – К., 2004.- 186 с.
4. Віханський О.С. Менеджмент / О.С.Віханський О.С., О.І.Наумов.– К., 2009.– 528 с.
5. Галузьяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
6. Галузьяк В.М., Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи // Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія / Акімова О.В., Фрицюк В.А., Троян Г.В. [та ін.] – Вінниця : «Твори», 2019. – С. 119-140.

## **СТРУКТУРА ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ**

**Прібега В.**

**студент магістратури ФДПОМ**

**Науковий керівник – проф. Фрицюк В. А.**

Формування творчої активності є процесом прогресивних змін особистості у часі і просторі, що відображається у кількісних, якісних і структурних творчих перетвореннях дитини як цілісної системи і полягає в керованому розвитку її творчих здібностей та інтелекту на основі пробудження інтересу до творчої діяльності, оволодіння методами творчого здобуття знань і їх творчого використання на практиці, формуванні індивідуального стилю пізнавальної і творчої діяльності [1].

Сучасний етап розвитку суспільства визначає нові підходи до навчання дітей у школі, зумовлює нові пріоритети їх виховання. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті одним із першочергових завдань визначає створення умов для розвитку, самовдосконалення й самореалізації кожної особистості. Школа, як базова ланка освіти, має шукати шляхи залучення молоді до активної творчої діяльності, створення сприятливих умов для самовираження особистості, формування її творчої активності [2]. Тому вважаємо актуальною проблему розвитку творчої активності учнів дитячої музичної школи, зокрема, в класі баяна.

Численні дослідження науковців у галузі психології, педагогіки, філософії доводять, що творча активність (якщо її не стимулювати і не підтримувати) з віком згасає, знижується пізнавальна активність та інтелектуальні можливості. Люди ж, які мали активну життєву позицію, багато і наполегливо працювали (тобто їхня діяльність мала активний характер), успішно реалізовували свій потенціал, більше того, збагачували його, виходячи на новий (вищий) якісний рівень. Школа має враховувати важливість сприятливих умов і стимулів у підтриманні творчої активності і намагатися організувати навчальний процес так, щоб кожна дитина, починаючи саме зі шкільного віку, мала змогу реалізуватися як творча особистість. Залучення учнів до мистецтва, через діяльність у його галузі, є одним із сильних впливів на становлення особистості, розвиток її потенціалу та її практичну діяльність. Залучення школярів до різних видів музичної діяльності, у тому числі, в класі баяна створює широкі можливості для виявів та розвитку їхньої творчої активності.

Різні аспекти виховання музиканта-інструменталіста у сфері баянного й акордеонного мистецтва висвітлено у працях Е. Борисенка, В. Власова, М. Давидова, В. Дорохіна, В. Князева, А. Мірека, О. Показаннік, В. Салія, О. Спешилової та інших. Значним внеском у розвиток теоретичної бази сучасної української школи баянного виконавства стали наукові праці М. Давидова, Ю. Бая, Г. Шахова, В. Шарова, В. Самітова, А. Черноіваненко, Д. Кужелева, В. Чабанова та інших. Методико-педагогічним основам викладання гри на баяні присвячена значна кількість наукових праць

відомих педагогів-музикантів як В. Бесфамільнов, П. Говорушко, Л. Горенко, О. Денисов, В. Зав'ялов, А. Полетаєв, О. Сурков та інших. Однак, недостатньо досліджень, присвячених розвитку творчої активності учнів дитячої музичної школи у класі баяна.

У дослідженні важливо здійснити діагностування досліджуваної якості з метою встановлення стану проблеми на практиці. Для цього необхідно визначити критерії й показники творчої активності учнів дитячих музичних шкіл, а також виокремити відповідні рівні творчої активності учнів.

Варто зазначити, що в наукових працях з досліджуваної проблеми нечасто зустрічається виокремлення структури творчої активності учнів.

Наприклад, В. Гаврилук визначає такі основні структурні компоненти творчої активності особистості:

- пізнавально-діяльнісний компонент – активність дитини в оволодінні знаннями, уміннями та навичками, що є важливими для відповідної творчої діяльності (художньо-естетичної, науково-технічної, дослідницько-експериментальної), стимулює особистість до самостійної творчої праці, забезпечує її вміння використовувати здобуті знання під час розв'язання творчих завдань;

- мотиваційно-вольовий компонент – сформованість у дитини позитивних мотивів творчої діяльності, вольових рис особистості (цілеспрямованості, організованості, самостійності) та її ціннісних орієнтирів, що забезпечують включення у творчу діяльність;

- змістовно-операційний компонент – сформованість активно-перетворювального ставлення дитини до власної діяльності, цілісність змісту, форм і методів творчої діяльності, її перспективність, цілісність, мобільність, результативність та надійність;

- емоційний компонент – здатність особистості до активного творчого сприйняття оточуючої дійсності, вміння спілкуватися з іншими людьми (однолітками, педагогами), в процесі якого відбувається налагодження позитивних контактів, зміна особистісних установок, прийняття колективних норм життєдіяльності;

- самооцінний компонент – прагнення дитини до творчого пізнання своєї особистості, виявлення та розвитку власного творчого потенціалу, самооцінка своїх індивідуальних якостей, здатності до самовиховання, вміння аналізувати і реально оцінювати свої вчинки, визначати спрямованість і динаміки саморозвитку [1].

Зазначимо, що ми не знайшли в науковій літературі структури творчої активності учнів дитячої музичної школи. Тому на основі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми нами було виокремлено структуру творчої активності учнів дитячої музичної школи у єдності трьох компонентів: емоційно-мотиваційного пізнавального і діяльнісного.

Показниками емоційно-мотиваційного компонента творчої активності учнів дитячої музичної школи визначено: сформованість позитивних мотивів творчої діяльності, вольових рис особистості (цілеспрямованості,



організованості, самостійності) та її ціннісних орієнтирів, що забезпечують включення у творчу діяльність; прагнення учнів до самостійної музично-творчої діяльності; бажання знайти оригінальні рішення у розв'язанні різних музично-творчих завдань.

Показниками пізнавального компонента творчої активності учнів дитячої музичної школи визначено: активність дитини в оволодінні знаннями, уміннями та навичками гри на баяні; наполегливість в оволодінні інструментом. Показниками діяльнісного компонента творчої активності учнів дитячої музичної школи визначено: ініціативність і самостійність у виборі об'єкту діяльності й у процесі її здійснення; оригінальність способів самостійної музично-творчої діяльності.

Вважаємо, що для ефективного розвитку творчої активності учнів у класі баяна вчителю необхідно вміти: використовувати різні методи навчання на уроках спеціального інструмента; організувати навчальний процес з фахових дисциплін на основі методичних принципів та прийомів раціональної організації навчання; володіти та використовувати сучасні технічні засоби навчання; володіти необхідними музично-виконавськими прийомами для ефективної демонстрації; забезпечувати навчальний процес наочними посібниками; володіти культурою спілкування тощо.

Вчитель має пам'ятати, що першоосовою виконання музичних творів є глибоке розуміння змісту художніх образів. Водночас, набуття учнями-баяністами технічних навичок має підпорядковуватися розкриттю художніх завдань. Всі технічні аспекти роботи лише допомагають втіленню художнього задуму і забезпечують досягнення бажаних характеристик виконання. Процес навчання учнів гри на баяні розглядаємо як послідовний і систематичний процес, у якому певна кількість (знань, розуміння, власних оцінок і ставлень, технічних опанувань тощо) трансформується у певну якість (образність, виразність, поетичність). А напрям роботи над кожним музичним твором варто визначати згідно ідей видатного педагога-музиканта Г. Нейгауза: «Спочатку шукати образ, потім рухові відчуття». І саме творча активність учнів допоможе їм у створенні переконливого художнього образу.

Отже, визначено структуру творчої активності учнів дитячої музичної школи, особистісної якості, що виявляється у прагненні учнів до самостійної музично-творчої діяльності, бажанні знайти оригінальні рішення у розв'язанні різних музично-творчих завдань, що призводить до ефективності та позитивних результатів даної творчої діяльності. Визначення сутності та структури досліджуваного поняття уможливило діагностику рівнів сформованості творчої активності учнів дитячої музичної школи.

### Література

1. Гаврилюк В.Ю. Творча активність старшокласників як психолого-педагогічна проблема // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Вип. 8. – Кн. 1. – К., 2005. – С. 95-100.
2. Ревенчук В.В. Формування творчої активності учнів як педагогічна проблема / Ревенчук В.В., Грязна Т.В. // «Молодий вчений». – № 3 (55). 2018. – С. 128-132.

## **ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРІВ У НАВЧАННІ**

**Просянюк К. В.**  
**студентка 4 курсу факультету іноземних мов**  
**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Швидкість зміни інформації у сучасному світі настільки висока, що гостро постає питання формування у дитини оптимальних комплексів знань і способів діяльності, формування інформаційної компетентності, що забезпечить можливість використання нових методів і засобів навчання. Активне навчання потребує залучення учнів до освітнього процесу.

Використання комп'ютерних та інформаційних технологій є необхідним інструментом для реалізації завдань сучасного уроку, а також важливим кроком до виховання творчої особистості XXI століття.

Застосування сучасних комп'ютерних технологій у навчанні є одним з найбільш важливих напрямів розвитку освітнього процесу у наш час. За допомогою використання сучасних технічних засобів можна підвищити мотивацію учня. Основною метою використання інформаційних технологій на уроках вважаємо активізацію пізнавальної і творчої діяльності учнів.

У наш час людство переживає науково-технічну революцію, матеріальною основою якої слугує електронно-обчислювальна техніка. На базі цієї техніки з'являється новий вид технологій – інформаційні. До них належать процеси, де “вихідним матеріалом”, тобто “продукцією” є інформація. Інформаційні технології виникають не спонтанно, а в результаті технологізації того чи іншого соціального процесу, тобто цілеспрямованого активного впливу людини на ту чи іншу галузь виробництва і перетворення її на базі машинної техніки. Чим ширше використання ЕОМ, тим вище їхній інтелектуальний рівень, тим більше виникає видів інформаційних технологій [1].

Отже, інформаційні технології – це сукупність методів та програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збирання, оброблення, зберігання, поширення та відображення інформації з метою зменшення трудомісткості процесів використання інформаційного ресурсу, а також підвищення їхньої надійності та оперативності.

Інформаційні технології мають такі властивості: предметом обробки є дані; мета процесу – одержання інформації; засіб здійснення інформаційного процесу – програмні чи програмно-апаратні лічильні комплекси; процеси оброблення даних передбачають окремі операції відповідно до проблемної сфери; вибір керуючих дій виконується особами, що приймають рішення; критеріями оптимізації процесу є вірогідність, надійність, цілісність, своєчасність інформації.

Інформаційні технології створюють нові можливості для розвитку суспільства і мають стратегічне значення для:

- ефективного використання інформаційних ресурсів;
- оптимізації та автоматизації інформаційних процесів;

- розроблення виробничих технологій;
- застосування в системах електронних телекомунікацій;
- підвищення інтелектуального потенціалу суспільства;
- використання методів інформаційного моделювання в науково-дослідницьких роботах;
- використання методів інформаційного моделювання, глобальних процесів, космічного інформаційного моніторингу [2].

У навчанні СІТ є засобами та методами передачі навчальної інформації за допомогою новітніх пристроїв комунікації (комп'ютеризації, Інтернету, електронних книг тощо). Також можна сказати, що СІТ у навчанні – це методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання, в першу чергу ЕОМ.

Впровадження СІТ у навчання як одного з елементів інформатизації освіти передбачає забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки і використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання та виховання. Застосування інформаційних комунікаційних технологій в освітньому процесі допомагає формувати навички активного сприймання навчального матеріалу; прищеплює знання, що в цілому є важливою передумовою збагачення культури школярів. Використання інформаційних технологій відкриває практично необмежені можливості для творчої діяльності як учнів, так і вчителів. Однак слід зазначити марність їх застосування при традиційному інформаційно-пояснювальному підході до навчання [3].

Використання нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі ініціює процеси розвитку наочно-образного і теоретичного типів мислення, а також сприятливо впливає на розвиток творчого, інтелектуального потенціалу учнів [2]. Інформаційні технології – це невід'ємний компонент процесу навчання. Розвиток комп'ютерних технологій у школі є перспективним, актуальним і об'єктивно необхідним напрямом.

Застосування комп'ютерних технологій на уроках дозволяє значно підвищити ефективність освітнього процесу. Змінюється роль учня в процесі навчання: з пасивного слухача він стає активно працюючим школярем, що бере участь у модулюванні уроку.

### Література

1. Волокова А.В. Комплексний підхід к інформатизації початкової школи / А.В. Волокова. – 2005. – №1. – С.119-123.
2. Гусєва А. В. Методика педагогічних усвідомленого застосування ІКТ у навчальному процесі: навчальний посібник / А.В. Гусєва. – К., 2006. – 145 с.
3. Крук С. Л. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі / С.Л. Крук. – К., 2000. – 156 с.
4. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012.– 400 с.

## **ПЛАНУВАННЯ ЯК ФУНКЦІЯ УПРАВЛІННЯ І КОМПОНЕНТ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Прудивус О. А.**  
**студент магістратури ННІППФВК**  
**Науковий керівник – проф. Галузяк В. М.**

Поняття планування по відношенню до управлінської діяльності має два основні значення, які можна потрактовувати як «широке» і «вузьке». У своєму широкому трактуванні функція планування містить низку інших функцій: вироблення цілей, прогнозування, організацію виконання і нерідко контроль. Контроль без плану роботи і критеріїв виконання неможливий; але і план, не підкріплений подальшим контролем, так і залишиться тільки планом. Аналогічний зв'язок іншої функції – ухвалення рішення – з плануванням: планування – це, по суті справи, вибір; необхідність у ньому виникає тоді, коли з'являється альтернативний варіант дій; планування – це система заздалегідь прийнятих рішень. Планування, таким чином, включене в усі інші функції управління, виступаючи їх необхідним компонентом, і в той же час воно узгоджує всі інші функції, надаючи їм, тобто і всьому управлінню в цілому, необхідну міру організованості. Широке трактування планування покладене в основу одного з сучасних і найбільш перспективних підходів до організації управлінської діяльності – стратегічного планування.

У вузькому і спеціальному значенні планування розглядається як етап, фаза управлінського циклу, що локалізується між цілепокладанням і організацією виконання. Два зазначені трактування не суперечать одне одному і є взаємодоповнюючими, відображаючи реальний і тісний взаємозв'язок усіх управлінських функцій, їх взаємопроникнення. Суть планування полягає в тому, що воно дозволяє оптимальним чином узгоджувати індивідуальні зусилля членів колективу і підрозділів освітньої установи для досягнення цілей. Планування є складанням програми досягнення мети, що передбачає своєрідний переклад цілей мовою конкретних заходів і рішень, зрозумілих виконавцям. Тому всі плановані заходи повинні впливати з поставлених цілей. Тільки в цьому випадку, коли керівникові освітньої установи вдається простежити і відобразити в планах, заходах, рішеннях усю послідовність цілей, що отримується в результаті побудови «дерева цілей» – прогнозовані результати педагогічної діяльності, якісні характеристики цієї діяльності, її умови (зокрема – підготовленість до неї педагогів) – планування забезпечуватиме якісну реалізацію цієї функції управління [3].

При реалізації функції планування необхідно дотримуватися трьох важливих принципів:

- принцип відбору і конкретизації заходів відповідно до досягнутого рівня роботи (нелогічно планувати заходи, не забезпечені яким-небудь видом ресурсів, наприклад, кадровим або матеріальним);
- принцип конкретності термінів і відповідальних виконавців (його

недотримання гарантовано прирече план на невиконання);

- принцип балансу в реалізації двох призначень управління: забезпечення функціонування і розвитку системи (його недостатнє врахування призводить до ризику руйнування системи або застою в діяльності). Планування за змістом відповідає на питання, що робитимуть виконавці, і повністю обумовлюється спільними цілями і завданнями, завданнями окремих підрозділів і їх узгодженістю, сполученням із загальноорганізаційними цілями. Планування за часом, або процесуальне планування, дає відповідь на питання, коли вони повинні це робити і в якій послідовності. Хронологічний розподіл завдань для підрозділів і окремих виконавців за часом, визначення раціональної послідовності їх виконання істотно впливають на якість реалізації планів. У результаті сукупна діяльність багатьох виконавських ланок набуває змістовної і часової впорядкованості, їх зусилля синхронізуються, а діяльність школи набуває цілісного і скоординованого характеру [3].

Варто зазначити, що взагалі ідеї «балансу», логічності, раціональності, узгодженості в забезпеченні якості реалізації функції планування відіграють провідну роль. Логічна побудова планів саме як програм досягнення цілей, врахування і раціональний розподіл усіх ресурсів (існуючих і передбачуваних, причому для останніх чітко визначаються джерела і терміни), включаючи кадрові, матеріальні, фінансові, інформаційні, часові, збалансованість усіх заходів плану, його різних складових (місце, час, склад учасників, виконавців, міра їх зайнятості), узгодженість планів усіх підрозділів і на всіх рівнях відображають реальну професійну культуру керівника і будуть, поза сумнівом, сприяти ефективному просуванню до визначених цілей.

Діяльність керівника, спрямована на реалізацію функції планування, матеріалізується в різного роду планах. Реальне різноманіття типів планів дуже велике: плани розрізняють за формою (текстова, графічна та ін.), за термінами (річний план, план на місяць тощо), за виконавцями (особистий план роботи, наприклад, директора школи, план роботи методичного об'єднання тощо), за націленістю і обсягом діяльності (цільова програма, план підготовки конкретного заходу) та інші. Існують і інші різновиди планів. Очевидно, що всі вони є різними площинами розгляду планування як функції і не суперечать один одному. Більше того, нині не існує нормативних вимог до форм і видів планування роботи освітніх установ – вибір типу плану, визначення його обсягу, структури, складу, варіанту оформлення залишається за керівником. Але за умов свободи вибору, неписаними правилами є такі: план має бути зрозумілий, доступний, зручний для всіх тих, кому з ним належить постійно працювати, і, в першу чергу, – для керівника і його заступників [5].

Отже, функція планування безпосередньо пов'язана з самою суттю управління як такого; є найважливішим компонентом діяльності керівника; практично така ж складна і комплексна, як сама ця діяльність, – усе це

обумовлює високий рівень вимог до професійної компетентності керівника.

Таким чином, планування як функція управління і як компонент управлінської діяльності повинно будуватися на принципах відбору і конкретизації заходів відповідно до досягнутого рівня роботи, конкретності термінів і відповідальних виконавців, розумного балансу в забезпеченні функціонування і зміни освітньої системи відповідно до існуючих соціальних потреб, а також відображати завдання, поставлені перед системою, об'єднувати зусилля керівників і виконавців, забезпечуючи послідовність, системність і спадкоємність у роботі освітньої установи.

З урахуванням викладених позицій визначимо показники оцінювання якості реалізації функції планування: річний план є програмою досягнення цілей (складається відповідно до побудованого на етапі цілепокладання «дерева цілей»); річний план зручний і для керівників, і для виконавців; у плані роботи на навчальний рік витриманий баланс щодо реалізації двох призначень управління – функціонування і вдосконалення; плани оптимально збалансовані відповідно до заходів, місця, термінів, призначені відповідальні виконавці і визначені учасники; всі плановані заходи забезпечені відповідними ресурсами [7].

Якісне здійснення планування в управлінській діяльності обумовлює відповідну якісну реалізацію функції управління «організація». Це поняття багатозначне. Представимо три основні його значення.

По-перше, під функцією організації розуміється загальний процес створення певної організаційної структури: вибір типу цієї структури, її диференціація на підрозділи відповідно до цілей і завдань. В ході цього процесу вирішується питання про те, якою в цілому має бути організаційна структура, виходячи з конкретної місії конкретної освітньої установи, головних (стратегічних) цілей, зовнішнього оточення.

По-друге, під організацією розуміється функціональний розподіл і подальша координація основних видів роботи між працівниками в керованій підсистемі. Це – побудова узгодженої системи обов'язків, прав, повноважень виконавців і керівників; визначення їх функціональних ролей і їх узгодження у межах вже обраної організаційної структури.

По-третє, організацією визначаються і певні координуючі процеси, необхідні для реалізації будь-якої іншої управлінської функції. Це відображається, наприклад, у таких виразах, як «організація планування», «організація контролю». Крім того, це значення поняття організації застосовується і для позначення процесів узгодження управлінських функцій між собою [6].

Необхідність в організаційній функції – наслідок групової, спільної діяльності як такої. Люди змушені об'єднуватися в групи, щоб виконати роботу, яку вони не можуть здійснити індивідуально. В процесі спільної діяльності як основи організаційного функціонування виникає об'єктивна необхідність у вирішенні двох основних завдань. По-перше, необхідно розподілити весь зміст спільної діяльності між її членами так, щоб кожен з

них робив свій внесок у неї, тобто здійснити функціональний розподіл праці. По-друге, необхідно не лише визначити, але і обов'язково узгодити, організувати реалізацію індивідуальних внесків у спільну працю [4].

Процеси диференціації й інтеграції усередині спільної діяльності породжують необхідність управління ними, тобто організації цієї діяльності з метою надання їй більш цілісного, тобто ефективного характеру. Управління спочатку спрямоване на організацію виконавської діяльності. Але між керівником і виконавцями існує, як правило, низка проміжних рівнів управління. Керівник вищої ланки повинен здійснювати не лише і не стільки організацію виконання як такого, скільки організацію всієї ієрархії супідрядних йому рівнів управління. Тому функція організації має два основні аспекти: організацію виконання і організацію управління.

Організація як функція управління може бути представлена як потік інформації від підсистеми, що управляє, до керованої, а тому основними механізмами її реалізації є інформування працівників, їх інструктаж, регламентація діяльності, забезпечення чіткого розуміння педагогами загальних та індивідуальних завдань. Інструментами організації, таким чином, стають усі способи передання інформації від керівників до виконавців, що забезпечують її адекватне сприйняття. До таких інструментів можна віднести посадові й інші інструкції, пам'ятки, правила розпорядку, накази, співбесіди, наради тощо. Деякі види інформації, що передається підлеглим, повинні підтверджуватися документально, наприклад, посадовими обов'язками (інструкціями), наказами. Це стосується, передусім, інформації, що забезпечує збереження системи, запобігає її руйнуванню. Способи передачі іншої інформації обираються керівниками, виходячи з особистих переваг, особливостей колективу, системи стосунків і традицій (організаційної культури), соціально-психологічного клімату, що склалися. Основним критерієм ефективності цього вибору залишається міра засвоєння інформації підлеглими, що проявляється безпосередньо в їх діяльності [5].

Забезпечення розуміння працівниками завдань вдосконалення діяльності освітньої установи досягається, передусім, нарадами і співбесідами з педагогами, оскільки надзвичайно важко документально регламентувати інноваційні процеси. У цих випадках доцільно використати певні прийоми проведення, наприклад, нарад, що дозволяють звернутися до емоційної сфери працівників, привернути їх увагу, забезпечити зацікавлене сприйняття інформації.

Побудована оптимальним чином робота з інформаційного обміну, що передбачає наявність в освітній установі і внутрішню узгодженість зі стратегією і основними цілями всіх локальних актів (Статуту, Правил внутрішнього трудового розпорядку, Положення про матеріальне стимулювання працівників, посадових інструкцій та ін.), використання різноманітних каналів комунікації (у тому числі і можливості комп'ютерних технологій), чіткі правила роботи з документами, які приймаються і яких

дотримуються всі працівники, систематичне відстежування своєчасності і якості виконання запланованих заходів і їх оцінювання за заздалегідь розробленими критеріями і показниками, забезпечить функціонування ефективної системи комунікації, високий рівень виконавської дисципліни як необхідну умову реалізації поставлених цілей.

### **Література**

1. 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.
2. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи // Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія / Акімова О.В., Фрицюк В.А., Троян Г.В. [та ін.] – Вінниця : «Твори», 2019. – С. 119-140.
3. Стрикун Н.Г. Педагогічний аналіз цілепокладання у сучасній школі. - К., 2008.- 68 с.
4. Управління в освіті: проблеми і підходи: Практичне керівництво / За ред. К.Ушакова. – К.: Вересень, 2015. – 331 с.
5. Шамова Т. І. Внутрішньошкільне управління: питання теорії і практики / Т.І. Шамова, Ю.А. Конаржевський, П.І. Третьяк. – К.: Педагогіка, 2001. – 191 с.
6. Шамрай Т. Р. Управління освітніми системами: Навчальний посібник для студ.ВНЗ / Т.Р. Шамрай, П.І. Третьяк, М.Г. Лапуста. – К., 2015. – 320 с.
7. Шауро Р. П. Соціально-психологічні основи управління: керівник і педагогічний колектив. – К.: Просвіта, 2000. – 280 с.

## **РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**Пугач К. О.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Процеси, що відбуваються в суспільстві, певною мірою відображаються у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Виховання в підлітків та учнівської молоді громадянськості, відданості справі вітчизняного державотворення, залучення до реального суспільного життя країни, формування досвіду громадянських дій та демократичних цінностей нині визначено актуальними проблемами освіти.

Сензитивним віком для становлення особистості як суб'єкта суспільного життя є рання юність – період громадянського становлення, соціального самовизначення, активного залучення до громадського життя. Старшокласники відчують потребу щодо власної позиції в соціумі, усвідомлення себе членом громадянського суспільства, розуміння своїх можливостей. Тож проблема виховання учнів старших класів як суб'єктів громадянського суспільства набуває особливої значущості.

Останніми роками вагомий внесок у дослідження проблеми громадянських якостей особистості, обґрунтування закономірностей, принципів, змісту, процесу трансформації суспільних цінностей в особистісні



надбання зробили вітчизняні вчені І.Д. Бех, В.І. Бондар, Ю.І. Завалевський, І.А. Зязюн, О.В. Киричук, О.Л. Кононко, М.І. Приходько, О.В. Сухомлинська, К.І. Чорна та ін. Проте технології виховання в учнів якостей суб'єкта громадянського суспільства потребують подальшого розроблення та науково-методичного забезпечення.

Зазначене вище обумовило проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Виховання у старшокласників якостей суб'єкта громадянського суспільства», яка здійснювалася на базі Макіївської гімназії відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.09.2010 №888 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі Макіївської гімназії Макіївської міської ради Донецької області» [1, с. 73].

Педагогічний колектив гімназії разом з науковими керівниками експерименту Г.А. Назаренко та Г.І. Ломакіною розробив та апробував функціонально-змістову модель виховання у старшокласників якостей суб'єкта громадянського суспільства, спрямовану на сприяння становленню учнівської молоді в соціальній, економічній, політичній та духовній сферах суспільного життя в Україні, гармонізацію відносин між державою, громадянським суспільством та особистістю-громадянином.

Для реалізації завдань дослідно-експериментальної роботи на підготовчому етапі експерименту було створено творчі групи педагогів:

- аналітична творча група «Науково-методичний супровід експериментальної діяльності виховання у гімназистів якостей суб'єкта громадянського суспільства», якою здійснювалися пошук інформації, вивчення та аналіз наукометодичної літератури, педагогічного досвіду з проблеми експерименту, узагальнення та адаптація матеріалів до умов роботи гімназії, розроблення діагностичного інструментарію дослідження, організація методичної роботи щодо опанування педагогами гімназії теоретико-методологічних засад та методики виховання у старшокласників дослі джуваного феномену;

- практична творча група «Виховання у гімназистів якостей суб'єкта громадянського суспільства у системі роботи педагога-вихователя», яка працювала в напрямі ознайомлення учнів з основними цінностями громадянського суспільства шляхом позакласних заходів та годин спілкування.

Основний акцент в роботі групи робився на вирішенні виховних завдань: сприяння усвідомленню значущості кожної особистості в житті громади на прикладі сім'ї, неформальної та формальної груп, шкільного самоврядування, місцевої територіальної громади; сприяння усвідомленню учнями сутності якостей суб'єкта громадянського суспільства, основ законодавства України щодо життя в громаді, діяльності громадянського суспільства; забезпечення розуміння і засвоєння ними основних ціннісних понять громадського життя та громадянського суспільства; розвиток навичок соціальної активності, бажання брати участь у суспільно корисній діяльності місцевої громади [2, с.22]

Усвідомленню теоретико-методологічних засад та методики виховання у старшокласників якостей суб'єкта громадянського суспільства сприяло проведення різних форм методичної роботи, зокрема: методичного семінару-наради «Проблема виховання громадянського обов'язку, формування досвіду громадянських дій та культури демократизму молодого покоління у нормативних документах з питань освіти»; теоретичних семінарів «Сутність понять «громадянська свідомість і самосвідомість», «громадянська позиція», «Сутність і структура громадянської активності, гідності, відповідальності, рефлексивності як якостей суб'єкта громадянського суспільства», «Особливості взаємодії суб'єктів громадянського суспільства із владою в умовах громадянського суспільства»; семінарів-практикумів «Здатність особистості до самостійності, саморегуляції, самоорганізації та самовдосконалення як головних якостей суб'єкта громадянського суспільства», «Інноваційні технології виховання в учнів якостей суб'єкта громадянського суспільства»; педагогічного колоквиуму «Вікові особливості старших підлітків у ранній юності як періоду громадянського становлення, соціального самовизначення, активного залучення особистості до громадського життя».

Організація цієї роботи уможливила усвідомлення педагогічним колективом гімназії сутності поняття «суб'єкт» як активної, свідомої, відповідальної, творчої особистості – члена громадянського суспільства, діяльність якого визначена такими сутнісними ознаками, як самостійність, внутрішня детермінація, регуляція діяльності, здатність бути активним творцем свого та суспільного життя [3; 5].

Сучасна школа, здійснюючи соціалізацію, повинна спрямовувати свою діяльність на опанування учнями всієї системи суспільних відносин – економічних, правових, політичних, сімейних, національних, духовних. В умовах демократизації суспільного життя основним компонентом громадянської соціалізації має стати виховання громадянських якостей, що базуються на таких демократичних цінностях, як суверенітет народу, особиста й громадянська гідність людини, свобода, справедливість, рівність, верховенство закону, самоорганізація та самоврядування, солідарність. У своїй поведінці, прийнятті рішень, формулюванні суджень людина як член громадянського суспільства орієнтується на такі цінності. Вони виявляються у спроможності визначити своє місце і роль у житті громадянського суспільства, готовності до самореалізації та саморозвитку, взаємодії з владою та інститутами громадянського суспільства відповідно до суспільного статусу, спроможності захищати свої права і свободи, здатності до професійного самовизначення, прагненні стати конкурентоспроможним фахівцем, готовності до суспільно корисної праці тощо.

На основі аналізу науково-методичної літератури з проблеми дослідження пріоритетними якостями старшокласника як суб'єкта громадянського суспільства визначено: гідність, активність, самостійність, відповідальність, моральність, рефлексивність.

Громадянська гідність – сукупність уявлень особистості про свою самоцінність, почуття власної значущості та самоповаги як члена громадянського суспільства. Це не лише внутрішнє визнання й самоповага, а й очікування поваги до себе від інших людей, неприпустимість посягань на особисту свободу. Поводитись гідно означає не принижуватися і не дозволяти принижувати себе іншим [4, с.44]

Активність старшокласника як суб'єкта громадянського суспільства виявляється у здатності діяти самостійно на основі свідомо визначених цілей і намірів. Це вміння ставити перед собою мету особистої діяльності у сфері громадянського суспільства; приймати рішення в ситуаціях вибору; планувати і складати програму дій, підпорядковану поставленій меті; неодмінно враховувати конкретну суспільно-політичну ситуацію; наполегливо виконувати ухвалені рішення. Це здатність особистості старшокласника змінювати не лише навколишню дійсність, а й самого себе відповідно до певної системи власних цінностей та цінностей громадянського суспільства.

Самостійність старшокласника як суб'єкта громадянського суспільства виявляється у здатності до незалежних суджень, діяльності за власної ініціативи на основі особистісних сил і можливостей, вмінні активно на рівні свідомості осмислювати та приймати рішення.

Громадянська відповідальність особистості полягає в усвідомленні своїх громадянських обов'язків, готовності та здатності взяти на себе зобов'язання здійснювати громадянську діяльність на основі виконання конституційних норм, дотримання чинних законів, умінні ухвалювати рішення з погляду корисності для поліпшення життя громадянського суспільства.

Моральність особистості виявляється у взаєминах з іншими суб'єктами громадянського суспільства і передбачає наявність у старшокласників таких гуманістичних цінностей-якостей, як доброта, милосердя, толерантність, чесність, совісність, працелюбність, справедливність.

Рефлексивність особистості як якості суб'єкта громадянського суспільства – це її здатність до самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, що виявляється у формі усвідомлення, переживання та переосмислення свого ставлення до принципів і норм громадянського суспільства, а також відповідності своїх вчинків та поведінки цим нормам і принципам [4; 5].

У узагальненому вигляді критерії прояву цих якостей можна визначити як готовність та здатність: цілеспрямовано ставитися до дійсності, тобто виявляти активність та ініціативність як вищий рівень активності; управляти своїми діями (проекувати, планувати, організовувати виконання, здійснювати рефлексію та оцінювання результатів); брати участь в суспільно корисній праці та мати позитивне ставлення до суспільно корисної діяльності; моделювати, планувати, реалізовувати та здійснювати рефлексію способів взаємодії з іншими суб'єктами громадянського суспільства; здійснювати рефлексію власної діяльності у різних сферах

життя громадянського суспільства; брати на себе відповідальність за дії, вчинки та результати власної життєдіяльності, свободу вибору; розуміти й приймати іншого; саморозвиватися та самовдосконалюватися.

На основі опрацювання особливостей реалізації системного, особистісно орієнтованого, діалогічного, діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного, середовищного та антропологічного підходів в організації виховного процесу творча група педагогів гімназії спроектувала функціонально-прогностичну модель виховання у старшокласників якостей суб'єкта громадянського суспільства, яка охоплює організаційно-методичний, знанневий, інформаційно-комунікаційний, поведінково-діяльнісний, рефлексивно-особистісний компоненти та визначає основні напрями роботи педагогічного колективу в аспекті дослідження.

### **Література**

1. Бех І. Д. Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості / І.Д. Бех // Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства : зб. наук. ст. Черкаси, 2008. – С. 72-79.
2. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І.Д. Бех // Шкільний світ. – 2007. – №4. – С. 20-28.
3. Бехтерев В. Ф. Воспитание общественной активности учащихся : Учеб. пособ. / В.Ф. Бехтерев. – Красноярск, 2005. – 158 с.
4. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. 2-ге вид., переробл. і допов. / А.М. Богуш. – Київ : Вища школа, 2002. – 204 с.
5. 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.
6. 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.
7. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ВИПУСКНИКІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Рикачевський О. В.**

**Студент магістратури ННІППФВК**

**Науковий керівник – проф. Акімова О. В.**

Будучи важливою складовою поведінки особистості, самооцінка впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів з нею, передбачає рівень довіри до різних джерел інформації, ставлення до них, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх формах і видах взаємодії [1]. Самооцінка має важливе значення для успішної навчальної діяльності, а також професійної орієнтації, вибору життєвого шляху та власного ставлення до дійсності [1]. Від того, чи адекватно особистість

сприймає себе, чи не має певних “деформацій” у її ставленні до себе, залежить її майбутнє.

Для юнацького віку є характерним становлення свого специфічного світогляду. В цей період ще не усвідомлюється в повному обсязі суб'єктивність своїх домагань і об'єктивність своїх можливостей [3]. Неадекватна самооцінка зумовлює невідповідне ставлення до себе, чим породжує проблеми в майбутньому, коли людина вже доросла і, певним чином, автономна.

Аналіз передумов подолання негативної самооцінки необхідний також для проведення комплексних і міждисциплінарних досліджень, що допоможе глибшому розумінню тих патогенних механізмів, що призводять до несприятливих змін оціночного ставлення юнака чи дівчини до себе і до оточення [3].

Різні аспекти подолання негативної самооцінки в юнацькому віці представлені у працях таких західних психологів, як: У. Джеймса (вплив спрямований на: самовдоволення і невдоволення собою), З. Фрейда (психічна стабілізація особистості та її соціальна адаптація забезпечуються механізмами психологічного захисту), А. Адлера (акцент робиться на компенсаційні процеси психіки людини), Е. Берна (вплив спрямований на збереження внутрішньої стабільності особистості, її саморегуляції та самореалізації), А. Маслоу (акцент робиться на потребі в самоповазі й в оцінці з боку інших), К. Роджерса (адекватного співвідношення між “Я-реальним” і “Я-ідеальним”), а також російських і українських вчених Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва (акцент робиться на провідній діяльності, що адекватна віковому періоду), Л.І. Божович (подолання заниженої самооцінки полягає в переключенні інтересів і спрямованості особистості з себе на певну діяльність), І.С. Кона (акцент робиться на наблизенні самооцінки до „Я-образу”), С.Д. Максименка, О.М. Прихожан (подолання підвищеної тривожності), П.Р. Чамати, Л.С. Сапожнікової, Т.М. Титаренко та багатьох інших.

На думку представників зарубіжних теорій, у яких розглянуто проблему виникнення й функціонування самооцінки, спостерігається певне протиставлення основних чинників формування самооцінки: підкреслюється переважна роль у її розвитку або спілкування з оточуючими, або власної діяльності суб'єкта. Зокрема, відзначається акцентування емоційної або когнітивної складової самооцінки.

У працях вітчизняних дослідників зазначається, що самооцінка є соціальним, за своєю природою, феноменом, який функціонує як компонент самосвідомості й важливе утворення особистості. Вона являє собою форму відображення людиною самої себе як особливого об'єкта пізнання і залежить від прийнятих людиною цінностей, її особистісної сутності, міри її орієнтації на суспільно вироблені вимоги до поведінки й діяльності. Самооцінка функціонує у двох взаємопов'язаних формах: загальній і частковій. Загальна самооцінка відображає узагальнені знання суб'єкта про

себе і засноване на них цілісне ставлення до себе, а часткова самооцінка – оцінку конкретних проявів і якостей особистості. Функціонування самооцінки загалом ґрунтується на взаємодії та взаємовпливі загальної й часткової самооцінки, результатом яких є постійна зміна й корекція обох форм самооцінки. Самооцінка виконує регулятивні функції, виступаючи необхідною внутрішньою умовою організації суб'єктом своєї поведінки, діяльності, відносин [1].

Узагальнення результатів аналізу наукової літератури дало змогу розглянути самооцінку як цінність, що приписується індивідом собі чи окремим своїм якостям. Як основний критерій оцінювання виступає система особистісних структур індивіда. Головними функціями, що виконуються самооцінкою, є: регуляторна, на основі якої відбувається розв'язання задач особистісного вибору, і захисна, що забезпечує відносну стабільність і незалежність особистості. Значну роль у формуванні самооцінки відіграють оцінки оточуючих й досягнення індивіда. У діапазоні наявних у психології положень про самооцінку можна констатувати в якості найголовніших наступні постулати [1].

1) У психології під самооцінкою розуміється центральний компонент самосвідомості, який, об'єднуючи когнітивний і емоційний елементи, пов'язаний з ціннісним ставленням до власного „Я”, до результатів діяльності, моральних, розумових, суспільних і фізичних якостей і властивостей.

2) Залежно від об'єкта оцінювання та ступеня узагальненості існує загальна та парціальна самооцінка. При загальній самооцінці об'єктом самооцінювання є особистість в цілому, а парціальні самооцінки спрямовані на оцінку особистістю конкретних власних якостей, рис, властивостей, психічних станів, здібностей у певному виді діяльності.

3) Самооцінка є адекватною, коли думка людини про себе збігається з тим, що вона насправді собою являє. У тих випадках, коли людина оцінює себе не об'єктивно, самооцінка виявляється неадекватною.

4) Самооцінка також поділяється на актуальну (це те, що вже досягнуто особистістю) і потенційну (це те, на що здатна особистість). Розглядають самооцінку як адекватну/неадекватну, тобто відповідну/невідповідну реальним досягненням і потенційним можливостям індивіда. Так само розрізняється самооцінка за рівнем – високий, середній, низький.

5) У психологічній практиці зустрічаються два типи низьких самооцінок: низька самооцінка в сполученні з низьким рівнем домагань (тотально низька самооцінка) і сполучення низької самооцінки з високим рівнем домагань.

6) Основними чинниками, що впливають на формування самооцінки особистості, є: спадкові фактори; внутрішньоособистісні конфлікти; батьківські настанови; навчання у закладах освіти.

Ми провели дослідження для визначення рівня самооцінки людини юнацького віку на прикладі студентів випускного курсу медичного коледжу. У дослідженні взяло участь 18 студентів. Вік студентів – 19 років. Усі студенти

навчаються на випускному курсі коледжу. Серед зазначених студентів 14 дівчат та 5 юнаків.

З метою проведення дослідження студентам було запропоновано два теста. Для визначення самооцінки використовувалась «Шкала самооцінки». Для порівняння «Я-ідеального» та «Я-реального» студентам запропоновано тест на ранжування якостей особистості за К. Роджерсом [2].

Досліджуванам пропонувалось оцінити кожен із висловів шляхом проставлення відмітки, що відповідає їх ставленню до нього. Використовувалися наступні коефіцієнти: «дуже часто» – 4; «часто» – 3; «іноколи» – 2; «зрідка» – 1; «ніколи» – 0.

Опрацювавши результати дослідження, ми дійшли висновку, що самооцінка половини студентів характеризується як середня адекватна (50 %), майже половина (44,4%) – висока адекватна, та у незначної частини (5,6%) – низька адекватна.

Разом із тим, переважна більшість коефіцієнту результатів тестування виходить за межі  $\pm 0,37$ , що може бути пов'язано із недотриманням досліджуваним інструкції, тому даний висновок потребує уточнення.

Людина може помилятися, приписуючи собі певні якості. Процес самооцінки може відбуватися такими способами: 1) через порівняння своїх домагань із об'єктивними результатами своєї діяльності, 2) через порівняння себе з іншими людьми. Проте, незалежно від того, чи самооцінка обґрунтована власними судженнями людини про себе, чи інтерпретації суджень інших людей, індивідуальні ідеали або культурно обумовлені стандарти, самооцінка завжди має суб'єктивний характер, причому її показниками можуть характеризувати адекватність і міру.

Адекватність самооцінки виражає ступінь відповідності уявлень людини про себе з об'єктивними підставами цих уявлень. Так, наприклад, неадекватність в оцінюванні свого зовнішнього вигляду може бути спричинена, з одного боку, орієнтацією людини на зовнішні стандарти, оцінками та спотвореним уявленням про ці оцінки або незнання їх, з іншого боку.

Рівень самооцінки виражає ступінь реальних та ідеальних або бажаних уявлень про себе. Адекватну самооцінку з тенденцією до завищення можна прирівняти до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної повноцінності.

Низька самооцінка, навпаки, може бути пов'язана з негативним ставленням до себе, неприйняттям себе, відчуттям власної неповноцінності.

У процесі формування самооцінки важливу роль відіграє порівняння образу реального «Я» з образом ідеального «Я». Тому той, хто досягає реально характеристик, що відповідають ідеалу, матиме високу самооцінку, навіть якщо ідеальний образ не характеризується повнотою та когнітивною складністю. Якщо ж людина комплексує, розрив між цими характеристиками та реальною оцінкою своїх досягнень, її самооцінка, ймовірно, буде низькою.

Другий фактор, важливий для формування самооцінки, пов'язаний із

інтеріоризацією оцінок та соціальних реакцій інших людей, ще з позицією, яку обирає людина в системі суспільних та міжособистісних відносин. Адекватна самооцінка сприяє досягненню внутрішньої узгодженості.

Самооцінка і ставлення людини до себе тісно пов'язані з рівнем домагань, мотивацією та емоційними особливостями особистості. Від самооцінки залежать інтерпретація набутого досвіду та очікувань людини від самої себе та інших. За результатами обох тестів бачимо, що рівень самооцінки студентів випускних курсів знаходиться на середньому та високому рівнях. Такі показники можуть бути пов'язані із тим, що студенти вже досягли певного статусу, вони майже пройшли курс навчання. Багато із студентів у цей час (останній курс) працюють у позанавчальний час, що дає їм певну матеріальну незалежність, що також впливає на підвищення самооцінки. Не дивлячись на те, що студенти ретельно визначали свою самооцінку, не слід забувати про деякий максималізм у судженнях про себе, схильність дещо прикрасити риси свого характеру.

У поєднанні із самовпевненістю («я вже все знаю», «раз я дійшов до випускного курсу, значить я вже точно закінчу навчальний заклад») це може призвести до недостатню досконалого вивчення студентами нового матеріалу, а це, у свою чергу, до незадовільного результату випускної сесії.

У зв'язку із цим психологу коледжу, кураторам академічних груп потрібно слідкувати за тим, щоб не було гіпероцінки студентами своїх можливостей, для чого проводити відповідні індивідуальні й групові бесіди та тренінги.

### **Література**

1. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. –1999. –Т. 13. –№4. –С. 99-101.
2. Галузяк В. М. Педагогічна діагностика: Курс лекцій / В. М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 164 с.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста / И.С.Кон // Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1989. –175 с.

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ**

**Рогатюк О. В.**

**студентка магістратури ФДПОМ**

**Науковий керівник – проф. Брилін Б. А.**

У сучасних умовах глобалізації, інформатизації інтеграційних процесів у світовому співтоваристві відбувається зміна орієнтирів у визначенні громадських інтересів, потреб для забезпечення інтелектуального і духовного розвитку молоді. Визнання стратегічного значення збереження та розвитку національної культури в Україні актуалізує проблему формування культурно-інформаційних потреб молодого покоління, що відіграють значну роль у розвитку особистості.



Серед пріоритетних напрямів діяльності державної влади та органів місцевого самоврядування визначаються як: реалізація комплексу освітніх, культурно-мистецьких програм і проєктів для дітей та молоді; створення моделі культурного розвитку, здатної забезпечити самовідтворення та послідовний розвиток культури в Україні; формування цілісного інформаційно-культурного простору України.

Подолання глобальної кризи сучасної цивілізації та перехід до нової парадигми її розвитку безпосередньо пов'язані з усвідомленням домінуючої ролі інформації як нового ресурсу розвитку людства. На зміну індустріальному суспільству з промисловим виробництвом приходить інформаційне суспільство, де «виробництво все більше стає виробництвом інформації й перш за все процесом створення і передачі інформації.»

К.Колін зауважив, що переосмислення ролі інформації у розвитку природи і суспільства, а також освоєння інформації як стратегічного ресурсу і фактору руху подальшого розвитку цивілізації є сьогодні виключно важливими і актуальними проблемами, які набувають не тільки загальнонаукового, але й загально цивільного значення. [4, с.5]

В Україні державна політика інформатизації, що визначає одним із стратегічних завдань інтеграцію України у світовий інформаційний простір, передбачає відповідну активізацію тих напрямів педагогічної діяльності, що спрямовані на формування та розвиток інформаційних потреб особистості, позитивної мотивації самонавчання, інтелектуально-пізнавальної активності тощо. Отже, нагальні потреби української держави у всебічному поглибленому вивченні проблеми формування готовності підростаючого покоління до інформаційної діяльності обумовили тему дослідження.

Деякі з положень концепцій інформаційного (постіндустріального) суспільства, що розглядають певні зміни в акцентах розвитку особистості, спрямували напрями теоретичного обґрунтування. Так, відомий американський соціолог Д. Белл наголошував на актуалізації теоретичного знання, яке стає основним джерелом інновацій і технологій, американський футуролог А. Тоффлер прийшов до висновку, що управління в інформаційному суспільстві вимагає дестандартизованих рішень і потребує від людини здатності до свободи дій, оцінки, судження. Дж. Несбітт підкреслював необхідність поєднання розвитку «високих технологій» із вдосконаленням людської особистості, її можливостями, духовними запитами тощо як одну з головних рис інформаційного суспільства. Серед таких ознак – перевага довгострокових інтересів над повсякденними: розповсюдження принципу «самодопомоги», демократії дійсної, на підвалинах безпосередньої участі; надання переваги розвитку неформальних контактів і комунікацій; зростання можливості вибору, заснованому на обмеженому (дуальному) принципі «або-або» на користь плюралізму, множинності вибору.

Вважаємо за необхідне винести основні ознаки інформаційного суспільства, які виділив Л. Вінарік, що є ґрунтовними для даного

дослідження. Для інформаційного суспільства, – підкреслює він, основними ознаками є: інформаційна економіка; високий рівень інформаційної потреби всіх членів суспільства та фактичне її задоволення основної маси населення; висока інформаційна культура; вільний доступ кожного члена суспільства до інформації, обмежений тільки інформаційною безпекою особистості, суспільних груп та всього суспільства [2, с.7].

Вищезазначені теоретичні дослідження основних ознак інформаційного суспільства та критичний аналіз сучасних теоретичних доробок дозволяють вивести ряд суперечностей, важливих для нашого дослідження.

По-перше, розвиток інформаційного суспільства викликає постійне виникнення і вдосконалення новітніх технологій. Разом з тим, певні обмеження ідентифікувати, сприймати та засвоювати інформацію накладає рівень готовності до інформаційної діяльності та ступінь розвитку інформаційних потреб особистості. Тільки особистість з високим рівнем інформаційної культури здатна опанувати сучасні методи інформаційної діяльності. Розповсюдження інформації за допомогою комп'ютерних мереж та баз даних на CD-ROMax безпосередньо залежить від формування потребнісно-мотиваційної сфери користувача, від рівня готовності сприймати, обробляти та засвоювати цю інформацію.

Отже, одним із шляхів подолання вищезгаданої суперечності може бути активне формування інформаційних потреб особистості та готовності до інформаційної діяльності. Термін «інформаційні потреби» запроваджено у 60-ті роки. У 90-ті спостерігається різке підвищення інтересу до визначення суті інформаційних потреб (А. Висоцький, С. Злочевський, І. Кирпичова, С. Коготков, А. Соколов, Д. Шехурін). Специфічні інформаційні потреби підлітків пов'язуються передусім із навчанням і дослідницькою діяльністю. У зв'язку з цим важливого значення набуває проблема підвищення самоосвітнього рівня учнів, а також потреби в отриманні інформації під час дозвілля. У термінологічному словнику інформаційні потреби визначаються як «потреби в інформації, яка необхідна для вирішення будь-якої наукової чи практичної мети» [1]. У визначеннях інформаційних потреб різними авторами підкреслюється їх сутнісна якість – мета одержання інформації (на рівні індивіда, групи чи суспільства) для розв'язання наукового, творчого чи практичного завдання (О. Матвійчук, З. Мульченко, А. Остапов, А. Соколов, О. Хімчук, Д. Шехурін). Пізнавальний характер інформаційних потреб суспільства відображаються, підкреслює С. Злочевський, через індивідуальні потреби спеціалістів [3].

У науковій літературі сформувалось два основні підходи до вивчення теоретико-методологічної основи інформаційних потреб. Прихильники наукознавчого підходу дотримуються методологічної концепції об'єктивної природи, розподілу потреби і свідомості. Прихильники психологічного підходу (Н. Джинчарадзе) стверджують, що розвиток особистості, в тому числі і естетичний, базується на природних задатках, індивідуальних особливостях і відбувається під впливом дозвілля, середовища, мистецтва,

виховання, самовиховання. У межах такого підходу інформаційна потреба визначається як свідомо потреба в певній інформації, що реалізується у вивченні певних часописів, читанні книг, статей чи звертанні з певними запитам до бази даних і розглядається як певний стан свідомості суб'єкта.

Реалізація планів інтеграції України в Європейську спільноту вимагає виховання нового покоління в дусі європейського громадянства: формувати успішну особистість з гуманістичними, миротворчими світоглядними позиціями, орієнтовану на отримання якісної і престижної освіти, здатну максимізувати ефективність самонавчання та саморозвитку.

Сучасні підлітки України стають учасниками багатосторонніх зв'язків багатоступеневої системи комунікації, а завдяки розвитку комп'ютерних мереж отримали можливість вільного доступу до джерел інформації. Відбуваються позитивні процеси інтенсивного інформаційного обміну, можливість сприймати світ у розмаїтті всіх його естетичних форм, усвідомлення причетності до загальнолюдської спільноти. Ці та багато інших переваг розвитку всесвітніх комунікаційних мереж створюють передумови входження в цивілізоване співтовариство.

Разом з тим, в європейській культурі сформувалась тенденція до переосмислення світоглядних засад глобалізму. Боротьба з нівелюванням національних ознак, символів набирає сили в Європі. Так, наприклад, науковець К. Колін вважає, що інформатизація може бути використана як інформаційна зброя, стати основою для проведення інформаційних війн. Він наголошує, що першим об'єктом впливу інформаційної зброї буде власне людина, її інтелект і масова свідомість соціуму. Наслідки подібного впливу важко передбачити, але одним із завдань операцій інформаційних війн буде руйнування свідомості та менталітету народів (націй) і перетворення їх на населення, яке не здатне і не бажає відбивати інформаційно-психологічні удари. [4, с.7-8].

Таким чином, суперечність між широким доступом і можливістю засвоєння надбань світової культури та тенденцією нівелювання національних культур, що можна спостерігати, може призвести до різкого зниження інтересу підлітків до української національної культури і загрози втрати національної ідентичності. На нашу думку, подолання даної суперечності можливо через формування вміння споживання інформації, вміння дистанціюватися від диктату тоталітарних ідеологій, екстремістського світорозуміння, критично сприймати соціально-деструктивну «масову культуру». Необхідно формування не стільки інформаційних, скільки культурно-інформаційних потреб. Саме тому виховання культурно-інформаційних потреб у підлітків може стати дійсним механізмом регулювання процесів споживання інформації у підлітковому віці.

Отже, вирішення потреб формування інформаційного суспільства надає змогу Україні на правах повноцінного партнера зі збереженням національної ідентичності і культурних традицій брати участь і інтеграційних процесах на транс'європейському та глобальному рівнях.

## **Література**

1. Бібліотечна справа: Термінологічний словник. – М.: Книга, 1986. – 224 с.
2. Винарик Л.С., Берсуцкий Я.Г., Щедрин А.Н. Информационная в современном обществе. – Донецк, 2003. – 322 с.
3. Злочевський С.Е. Інформаційні потреби спеціалістів при організації і проведенні науково-дослідних робіт. – К., 1972. – 70 с.
4. Колин К.К. Информационная революция и фундаментальная информатика. НТИ. – 2001. – №6. – С.1 – 8.

## **АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

**Рябович А.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Сучасна освіта перебуває у пошуку нових форм і методів навчальної діяльності, які б допомогли повніше розкрити потенціал дитини, її креативність, позбутися авторитарних впливів учителя на особистість і зберегти рівновагу між зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку.

Експериментальна педагогіка – напрям у світовій реформаторській педагогіці кінця ХІХ-початку ХХ ст., представники якого вперше розпочали цілеспрямовано займатися всебічним дослідженням і вивченням дитини з метою оптимізації навчально-виховного процесу в закладах освіти. Упроваджуючи нові експериментальні методи досліджень, представники експериментальної педагогіки здійснювали пошук ефективних шляхів демократизації й індивідуалізації навчально-виховного процесу, створення ідеалу нового вчителя та побудови таких взаємин між учителем і учнем, які б максимально сприяли реалізації можливостей розвитку і творчого потенціалу кожної дитини.

Біля витоків експериментальної педагогіки світу стояли здебільшого педагоги-експериментатори, які досліджували шляхи оптимального використання здобутих ними результатів – А. Біне, М. Гузик, О. Захаренко, В. Кіппатрік, Е. Клапаред, В. Лай, А. Макаренко, Г. Марк, М. Монтесорі, Е. Мейман, В. Сухомлинський, Дж. Тодд, Е. Торндайк, С. Холл, Р.Ф. Холмелей, Р. Штайнер та ін.

Сучасні зарубіжні дослідники (Й. Нагата, А. Слівка, Б. Сліверський, С. Губік) у своїх дослідженнях роблять спробу визначити поняття «альтернативна освіта», «альтернативна школа» та похідні від них. Звісно, найбільшу увагу світової педагогічної громадськості викликають вальдорфські школи Рудольфа Штайнера, школи Марії Монтесорі, кемпхільські школи, школи Селестена Френе, школи і шкільні мережі «Самерхіл» (А.Нейлл) та «Садбері Валеї» (Д. Грінберг та ін.).

Простежуючи історію виникнення перших у світі експериментальних навчальних закладів, можна виділити такі характерні особливості: нова організація навчальної діяльності; врахування вікових особливостей дитини;

створення передумов для організації наукових досліджень; сприяння гармонійному розвитку дитини; використання прогресивних форм та методів навчання й виховання; набуття своєрідної автономії школи тощо. Учителями таких закладів ставали педагогічні романтики, які вірили в дитину, володіли особливими рисами характеру, прагнули до залучення батьків учнів до процесу навчання і розвитку, як суб'єктів реалізації їх авторської концепції.

Альтернативна освіта сьогодні включає в себе ряд підходів та методів викладання і навчання, які відрізняються від основної або традиційної освіти. Освітні альтернативи частіше ґрунтуються на різних філософіях, які відходять від основних стандартів у навчанні та вихованні. Одних не влаштовують методи та форми навчання, другі потребують тісної взаємодії між учнями та викладачами, відчуття спільності, треті – виступають проти великої кількості учнів у класі. Все це стало основою для виникнення і поширення цілої низки альтернативних (експериментальних) шкіл в світі [1, с.18]

Особливий інтерес для нас становлять експериментальні школи США, які набули особливого статусу наприкінці ХХ століття. Цей період відзначався бурхливим розвитком педагогічних течій, концепцій, спробами реформування загальної середньої освіти. Потреба у реформуванні школи була зумовлена стрімкими та глибокими перетвореннями в економічній та соціальній сферах, пов'язаних із розвитком промисловості, прогресом у науках [2; С.64-69]. Збільшується кількість педагогічних центрів, науково-дослідних закладів, посилюються контакти педагогів у національному та міжнародному масштабах. Для американської школи впродовж багатьох століть були притаманні такі риси як пасивність навчально-виховного процесу, механічне запам'ятовування, повний контроль за всіма видами діяльності з боку вчителів; відсутність бажання у учителів розвиватися, бути фахівцями, майстрами своєї справи; відсутність зв'язку між змістом навчання й реальним життям і відсутність взаємин типу «учитель-учень».

Незважаючи на постійний інтерес до нетрадиційних навчальних пропозицій у світі, в педагогічній спільноті досі простежується неузгодженість використання термінів «альтернативні школи» та «експериментальні школи». Поняття альтернативної освіти, на думку науковців, може включати як авторські, експериментальні та альтернативні школи, так і навчальну програму або особливу навчальну стратегію.

Альтернативна освіта побудована на переконаннях, що існує безліч різноманітних способів здобути знання, всі люди можуть набути освіту і стати освіченими, тому в інтересах суспільства, щоб все населення мало як мінімум середню спеціальну освіту. Кожен учень або студент може знайти «шлях», що полегшить індивідуальне навчання й прогрес. У центрі альтернативної освіти є вчитель, який є гарантом отримання учнями знань, умінь та навичок, формування відповідальності за вчинки, розвиток ерудиції та соціальної готовності стати повноцінним членом суспільства [4, с. 500].

Альтернативна освіта має автономію, незалежну від соціально-

політичного життя суспільства, є інноваційною, тобто надає імпульс до змін; є взаємодоповнюваною до традиційної освіти, яка допомагає альтернативній освіті відігравати унікальну суспільну роль у суспільстві та житті громадян [5, с. 38-55]; притаманна різним часовим періодам й континентам, є цілісною та плюралістичною.

У «Педагогічній енциклопедії XXI століття» альтернативна педагогіка зазначається як «течія педагогічної думки – основа руху нового виховання, а на сучасному етапі пов'язана з досвідом практичного реформування шкіл, педагогічними інноваціями, експериментами чи новаторськими проектами (лат. *alternare* – змінюватися, *alternare* – змінюємо), завданням яких є привнесення у педагогічну теорію і практику нових перспектив розвитку чи ідей. Цей тип педагогіки асоціюється з відмінними від загальноприйнятих, домінуючих форм, методів чи організаційних моделей навчання і виховання».

Авторська школа – це інноваційний навчально-виховний заклад, у якому апробується оригінальна авторська технологія, ідея створення якої належить педагогу-творцю або творчому колективу, яка забезпечує ефективне функціонування цього закладу та підвищує результативність навчально-виховного процесу.

Альтернативні школи – це інноваційні навчально-виховні заклади, що діють паралельно із звичайними школами або замість них і забезпечують альтернативу за змістом або за формами і методами роботи з учнями. Наприклад, відкрита школа, школа без стін, магнітна школа, вулична академія, вільні школи, вальфдорська школа або гімназія, ліцей, коледж тощо. Альтернативний навчальний заклад – це такий навчальний заклад, який задовольняє потреби учнів, що не можуть бути задоволені у звичайних школах, пропонує нетрадиційну освіту, є доповненням до звичайної школи, або не підпадає під такі категорії: звичайна, спеціальна чи професійна школа. О. Сухомлинська зазначає, що в альтернативній школі повинні по-іншому підходити до розроблення напряму, змісту та методик навчально-виховного процесу, побудови взаємостосунків усіх учасників навчального процесу – директора, вчителів, учнів, батьків, та до створення умов життєдіяльності учнів та вчителів.

Головною особливістю альтернативних навчальних закладів є використання нетрадиційних методик навчання і виховання, де акцент робиться на гуманних відносинах між учасниками навчально-виховного процесу, розвитку індивідуальних можливостей та творчого потенціалу учнів. Основним завданням альтернативних навчальних закладів є забезпечення індивідуалізації та диференціації вивчення великої кількості вибіркового дисциплін і курсів за допомогою спеціалізованої навчальної бази й інноваційних методів роботи.

Експериментальні школи – це школи різного типу, на базі яких органи освіти, науково-дослідні установи або окремі науковці апробують новий зміст освіти, нові організаційні форми й методи навчання і виховання.

Наприклад, «лабораторна школа» (Д. Дьюї, «органічна школа» (М. Джонсон), «ігрова школа» (К. Пратт), «дитяча школа» (М. Наумберг) та ін. Загалом у діяльності альтернативних шкіл ХХ ст. можна виділити три основні напрями, спираючись на ідеї європейських філософів та педагогів: Жан-Жака Руссо, Йоганна Песталоцці та Фрідріха Фребеля. «Школа дії» Дж. Дьюї враховувала основні імпульси природного росту дитини: соціальний (прагнення до спілкування), конструктивний (прагнення до руху в грі), дослідницький (прагнення до пізнання й розуміння), експресивний (прагнення до самовираження) [6, с.84].

Отже, характерними рисами американських експериментальних закладів було дослідження особливостей дитячої природи, розвиток інтересів і здібностей учнів, спрямованість методів навчання на майбутнє життя в суспільстві. Функціонуючи у сфері приватної освіти, експериментальні школи потім з'явилися й у державній шкільній системі. Стали виникати комплекси «науковий центр – експериментальна школа». На результати експериментальних шкіл спиралися прихильники демократичної освіти [7, с.160].

Таким чином, період виникнення зарубіжних експериментальних навчально-виховних закладів характеризується їх активним створенням, спрямованістю на гармонійний розвиток особистості, розкриття творчих сил дитини, визнання її повноцінним суб'єктом освітньовиховної діяльності, створення сприятливих умов для самореалізації особистості в соціальному просторі.

### Література

1. Ветрова І. М. Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / І.М. Ветрова. – Нац. пед. ун. ім. М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 18 с.
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. Козьмин О.Г. Альтернативная начальная школа США: [Школа за рубежом] / О.Г.Козьмин // Начальная школа. – 2010. – № 12. – С.64-69.
4. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ – поч. ХХІ ст.) / А.А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.
5. Джуринский А.Н. Возникновение экспериментальных учебно-воспитательных учреждений во Франции, Бельгии, Швейцарии // Развитие экспериментальных учебновоспитательных учреждений в СССР и за рубежом. – М., 1977. – С. 38-55.
6. Дьюї Д. Досвід і освіта / Д. Дьюї ; [пер. з англ. Марії Василечко]. – Л.: Кальварія, 2003. – 84 с.
7. Young T.W. Public Alternative Education: Options and Choice for Today's Schools / T.W.Young. – New York: Teachers College Press, 1990. – 160 p.

## **ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ**

**Салій С. В.**  
**студентка магістратури ННІПППФВК**  
**Науковий керівник – доц. Сапогов В. А.**

Спілкування входить до системи чинників, від яких залежить формування та розвиток особистості. Виховне значення спілкування вчителя й учня полягає не лише в тому, що воно збагачує знання дитини та сприяє розвитку особистісних якостей, необхідних для навчання та життя. Спеціальними дослідженнями (Г. Андрійчук, О. Киричук, А. Мудрик та ін.), а також практичною діяльністю вчителів доведено, що спілкування різнобічно впливає на психологічну атмосферу учнівського колективу, продуктивність взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Оптимальне педагогічне спілкування створює сприятливі умови для формування особистості і максимальної реалізації індивідуальних можливостей вихователя. Висока готовність учителя до педагогічної взаємодії з учнями виступає соціально-психологічним чинником, який дозволяє педагогові творчо розв'язувати складні виховні завдання.

В. Сухомлинський оцінював духовне спілкування як розкіш, надзвичайно ніжну сферу, до якої доторкатися треба дуже обережно. Саме спілкування є «невичерпним джерелом життєрадісного світосприймання», процесом співпереживання та взаєморозуміння педагога й учня [9, с.279]. Співпереживання – один з основних елементів спілкування. Василь Олександрович пов'язував здатність до співпереживання з ефективністю спілкування і стверджував, що не вміють спілкуватися переважно ті, хто не розуміє і не відчуває інших людей, не бачить краси навколо себе. Згадаймо відому давню тезу: «Пізнай самого себе». Ми цінуємо в іншій людині співпереживання нашим почуттям, думкам, справам. Емпатія дозволяє висловитися без страху бути непочутим або незрозумілим. Спілкування на основі емоційного співпереживання сприяє духовній близькості людей, їхньому взаєморозумінню та взаємосприйняттю.

У психологічній літературі педагогічне спілкування визначається як взаємодія вчителя та учнів, змістом якої є обмін інформацією, здійснення навчально-виховного впливу, організація стосунків, а також сприймання вчителем учнів і «трансляція» їм своєї особистості. Змістом спілкування виступає, передусім, обмін інформацією, організація вчителем взаємодії та взаєморозуміння з учнями за допомогою різноманітних комунікативних засобів. Отже, педагогічне спілкування в широкому розумінні поєднує в собі комунікативні, інтерактивні та перцептивні процеси в системі «вчитель-учні». Багатогранність педагогічного спілкування виявляється в тому, що воно водночас може бути формою інформаційного зв'язку і взаємодією вчителя та учня, процесом їхнього співпереживання, взаємного розуміння і впливу вихователя на вихованця.



Психологічні дослідження педагогічного спілкування переважно спрямовані на з'ясування його внутрішньої психологічної структури. На думку багатьох дослідників [1; 2; 6; 7] саме у ній інтегруються наукові дані про психологію особистості вчителя, про психологію його праці, про психологію учнів, про типи, способи і стилі спілкування, про взаємини між учителями та учнями. Педагогічне спілкування, поєднуючи в собі особливості професійного та особистісного, є універсальним, одним з найскладніших за своєю структурою, функціями, цілями, засобами, соціально-психологічним явищем. Воно поєднує в собі різноманітні і суперечливі види, типи, форми і рівні: формальне і неформальне, ділове та особистісне, публічне та інтимне, індивідуальне і групове, батьківське, емпатійне і соціально-директивне, наукове і буденне, творче й маніпулятивне, логічне й емоційне, конкурентне й кооперативне, гуманістичне і відчужене, конфліктне й діалогічне тощо.

У структурі педагогічного спілкування І. Страшенко [8] виокремлює три компоненти: когнітивний, афективний, праксичний. Існують також інші підходи, але у будь-якому з них визначається когнітивний аспект, з яким пов'язана результативність діяльності (Г. Денисенко, Б. Ломов). Змістом когнітивного компоненту педагогічного спілкування є рефлексивно-перцептивний аналіз. Саме такий аналіз забезпечує зворотний зв'язок у педагогічному спілкуванні, визначає індивідуально-психологічні властивості учнів, що є основою диференційованого підходу в навчанні.

Сутність педагогічного спілкування можна зрозуміти з погляду закономірностей і механізмів діалогу. Так, виходячи з теорії єдності спілкування і спільної діяльності, діалог можна тлумачити як багатопланову динамічну суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Таким чином, педагогічне спілкування розглядається як динамічна, дворівнева, багатопланова соціально-психологічна взаємодія між учителем і учнями (учнем), зміст і форма якої детерміновані специфічними завданнями розвитку, навчання і виховання школярів, предметом і змістом педагогічного процесу, індивідуальними, особистісними і суб'єктними властивостями вчителя та учнів [7].

Педагогічне спілкування — це комунікативно-конативно-перцептивні процеси в системі «вчитель-учень». Взаємодія вчителя й учня може здійснюватися як на суб'єкт-об'єктному, так і на суб'єкт-суб'єктному рівнях (діалогічне спілкування вчителя та учня як двох рівноправних особистостей). Лише в умовах діалогу учень засвоює особистісні сенси, присвоює загальнолюдські цінності. І. Тодоренко [9] визначає такі ознаки діалогічного педагогічного спілкування: взаємне довір'я, відвертість, доброзичливість; спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуацій, взаємна спрямованість на розв'язання проблем; рівність психологічних позицій вихователя і вихованців; взаєморозуміння, взаємопроникнення у світ переживань один одного. С. Рябенко [4] до базових характеристик діалогічного спілкування у сфері педагогічної взаємодії відносить: взаємне довір'я, рівноправність, взаєморозуміння та взаємну симпатію. Лише в умовах діалогу можна

здійснювати проблемне навчання, вчитель має змогу різнобічно вивчати учня, а учень – вчителя.

Багатоплановість педагогічного спілкування проявляється в тому, що воно включає в себе інформаційні процеси, різні види і форми взаємодії (ставлення, впливи, взаємовпливи), а також соціальну перцепцію. Крім того, у ньому проявляються як універсальні, так і специфічні соціально-психологічні механізми. Все це зумовлює складні феноменологічні прояви і ефекти педагогічного спілкування. Вчитель виступає як ініціатор цього процесу, організовує його та керує ним. Педагогічне спілкування виступає, з одного боку, емоційним фоном навчально-виховного процесу, з іншого, – його безпосередньою змістовою характеристикою.

Найвищою цінністю педагогічного спілкування є індивідуальність педагога й учня, зокрема, їхні честь і гідність. Тому відомий імператив І. Канта: завжди ставитися до себе й до учнів як до мети спілкування, у результаті якого відбувається сходження до індивідуальності, можна вважати головним принципом педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування – це творчий процес як стосовно розв'язання навчально-виховних завдань, так і щодо організації стосунків. Творчий характер має сам факт розв'язання вчителем конкретного педагогічного завдання, а також процес його втілення у спілкуванні з учнями. Спілкування передбачає спільну діяльність вчителя та учня на демократичній основі. При цьому такі стосунки в умовах спільної діяльності перетворюють її в активний засіб розвитку творчого потенціалу особистості. Необхідною передумовою формування сприятливих взаємостосунків у системі «вчитель–учні» є високий рівень готовності до педагогічної взаємодії з учнями.

У педагогічній літературі існують різні підходи до трактування поняття «готовність учителя до педагогічної взаємодії з учнями». Так, зокрема, це поняття визначається як частина загальної культури вчителя, «реалізація його сутнісних сил, здібностей через засвоєння й актуалізацію норм, засобів, механізмів діяльності спілкування, акумульованих в історичному досвіді людства, та творче їх застосування, яке орієнтовано на оптимізацію навчально-виховного процесу та гармонізацію особистості самого вчителя» [2, с.71]. Неважко помітити, що таке розуміння поняття готовності до педагогічної взаємодії з учнями є описовим і надзвичайно абстрактним. У ньому не відображаються специфічні особливості і внутрішня структура спілкування, у зв'язку з чим неможливо визначитись у показниках і рівнях його сформованості.

На наш погляд, готовність учителя до педагогічної взаємодії з учнями передбачає насамперед орієнтацію на іншу людину, здатність правильно сприймати її, правильно будувати взаємодію з нею. Відповідно до прийнятого у соціальній психології диференціювання соціально-перцептивного, комунікативного та інтерактивного аспектів спілкування [1], культуру педагогічного спілкування можна розглядати як єдність трьох вказаних аспектів, виокремлюючи в її структурі відповідно перцептивну,

комунікативну та інтерактивну складові.

*Перцептивний* аспект готовності до педагогічної взаємодії з учнями характеризує здатність учителя адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні властивості і конкретні вчинки учнів, тонко відчувати їхні мотиви і переживання, розуміти індивідуальні й вікові особливості школярів.

*Інтерактивна* складова готовності вчителя до педагогічної взаємодії з учнями виявляється у способах і прийомах виховного впливу на учнів, тактиках і стратегіях організації педагогічної взаємодії.

*Комунікативний* аспект готовності до педагогічної взаємодії з учнями характеризує інформаційно-смысловий аспект педагогічної взаємодії, здатність учителя чітко, зрозуміло і грамотно висловлювати свої думки і почуття, володіння лексичним багатством мови, вербальними і невербальними засобами інформаційного впливу на учнів.

Готовність учителя до педагогічної взаємодії з учнями – поняття набагато ширше і складніше, ніж моральна культура особистості. Основу педагогічної культури, і готовності до педагогічної взаємодії з учнями зокрема, складають не тільки загальні моральні цінності, норми і принципи, а, що особливо важливо, глибоке розуміння вихователем внутрішніх, психологічних закономірностей розвитку дитячої особистості, її духовного становлення. Соціально-перцептивний аспект відіграє визначальну роль у культурі спілкування вчителя. Соціальна перцепція особистості учня здійснюється у двох планах – сприйнятті поточної інформації про психічні стани та конкретні способи поведінки учня і сприйнятті його стійких особистісних властивостей. У спілкуванні з учнями важливими рисами вчителя є педагогічна спостережливість, педагогічна увага. Вони дозволяють цілеспрямовано та систематично вивчати дітей за мало помітними зовнішніми ознаками, бачити особливості їхнього внутрішнього світу, визначати найсильніші сторони їхнього характеру, щоб, спираючись на них, прогнозувати результати навчально-виховних впливів.

Важливим умінням, яке характеризує перцептивний аспект готовності до педагогічної взаємодії з учнями, є вміння вчителя слухати учнів. «Уміння слухати дитину – велике педагогічне мистецтво. Там, де немає цього мистецтва, немає і не може бути виховання», – стверджував В. Сухомлинський [9, с. 605].

Інтегральним показником готовності вчителя до педагогічної взаємодії є стиль взаємодії з учнями [3]. Стиль значною мірою впливає на систему та ефективність педагогічної діяльності: забезпечує готовність учнів до сприймання знань, допомагає зняти психологічний бар'єр віку і досвіду, наближає учнів до вчителя [4]. Як стверджує В. Кан-Калик, у стилі педагогічного спілкування знаходять вияв: а) особливості комунікативних можливостей учителя; б) характер стосунків, що склалися між учителем та школярами; в) творча особистість педагога; г) особливості учнівського класу [5].

Важливим показником педагогічної культури вчителя виступає рівень персоналізованості його спілкування, *особистісної закритості* або

*відкритості* у стосунках з учнями [4]. Учитель, спілкування якого має закритий, формальний характер, виступає у взаємодії з учнями виключно як виконавець відповідної соціальної ролі, стежить за дотриманням статусної субординації, норм і правил професійно-рольового спілкування, приховує свої особисті якості та почуття за маскою офіційності, уникає близьких, відкритих, персоналізованих контактів з вихованцями. В своєму крайньому варіанті така стратегія спілкування позбавляє як учителя, так і учнів спонтанності, автентичності, свободи самовираження.

Важливе значення у педагогічному спілкуванні має комунікативна культура або культура мовлення учителя, його здатність здійснювати ефективний обмін інформацією з учнями, використовуючи різноманітні мовно-стилістичні засоби. Вона виявляється насамперед у дотриманні вчителем нормативності мови: умінні адекватно, відповідно до стилю мовлення та ситуації, логічно, зрозуміло, доречно, виразно й естетично висловлювати думку, розмовляти плавно, інтонаційно виразно, правильно користуватися логічними наголосами, паузами, будувати логічну перспективу, обрати оптимальний темпоритм мовлення.

Таким чином, культуру педагогічного спілкування ми розглядаємо в єдності її перцептивного, інтерактивного і комунікативного аспектів, які визначають здатність учителя адекватно сприймати і розуміти особистісні риси і поведінку учнів, налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки з ними, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у класному колективі.

### Література

1. Балл Г. А. Аналіз психологічних дій і його педагогічне значення / Г.А. Балл, М.С. Бургін // Питання психології. – 2004. – № 4. – С. 56-68.
2. Ворожко Н.Є. Про педагогічну культуру майбутнього вчителя / Н.Є. Ворожко, В.К. Сухий, Т.В. Іваненко // Педагогіка. – 2002. – №1-2. – С. 66-76.
3. 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.
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. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1997. – 190 с.
6. Кондратюк С. В. Учителю – учень / С.В. Кондратюк. – К.: Педагогіка, 2004. – 80 с.
7. Рябенченко С. Г. Психологічні детермінанти авторитарного і діалогічного стилів педагогічного спілкування / С.Г. Рябенченко. – К.: Аспект-Прес, 2004. – 154 с.
8. Страшенко І.В. Психологія педагогічного спілкування / І.В. Страшенко. – Умань: Вид-во Уманського держ. педагогічного університету імені П. Тичини, 2008.- 180 с.
9. Сухомлинский В. А. Избранные сочинения: В 5-ти т. Т. 1.- К., 1976. – 624 с.
10. Сухомлинський В. О. Сто порад учителяві. – К.: Рад. школа, 1998. – 168 с.
11. Тодоренко І.С. Психологічні чинники підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування / І.С. Тодоренко. – К.: Освіта, 2008. – 123 с.
12. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

## **ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Сапсай Б. Ю.**

**аспірант першого року підготовки  
кафедри педагогіки і професійної освіти  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Соціалізація молодого покоління в умовах глибинних трансформацій українського суспільства, що відбувається на тлі складних соціально-економічних реформ і потрясінь, послаблення виховного потенціалу не лише сім'ї, школи, а й інших громадських інститутів, кризи перегляду ціннісних орієнтирів, соціально-економічної поляризації населення провокують виникнення поведінкових девіацій у суспільстві загалом, і молоді, зокрема. Поле ненормативної поведінки впродовж останнього часу суттєво розширилося за рахунок нових форм девіацій, асоціальних і протиправних дій підлітків: алкоголізації, наркоманії, токсикоманії, ігроманії, інтернет-залежності та ін. Соціальна незрілість, несформованість правових установок часто призводить до правового нігілізму молоді, свідомого ігнорування вимог закону, заперечення соціальної цінності права, що знаходить вияв у різних формах девіантної поведінки.

У педагогічній літературі поняття девіантна поведінка розглядається як концепція дій або одиничні дії людини, які мають характер відхилення від загальноприйнятих норм. Найчастіше під девіантною поведінкою розуміють негативні відхилення в поведінці людини, що суперечать встановленим у суспільстві правовим і моральним загальновизнаним нормам. Проблема девіантної поведінки була предметом дослідження таких учених, як Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р. Мертон, Дж. Мід, П. Сорокін. Нині школа не застрахована від проявів різних форм девіантної поведінки під час уроків і на перервах. Деякі прояви девіантності, наприклад, агресії можуть бути показником патопсихологічних змін особистості, що розвиваються (збудлива неврівноваженість, паранойя, епілепсія).

Відповідно до концепції стигматизації (Г. Беккер, Е. Лемерт), девіація – результат того, що суспільство нав'язує особистості певні ярлики шляхом співвідношення дій людини з абстрактними правилами (первинна девіантність). Згодом створюється імідж, що змушує індивідуума дотримуватися девіантної ролі (вторинна девіантність).

Соціологічні концепції аналізують девіантну поведінку в контексті соціальних процесів і загальновизнаних норм, затверджених всередині даного суспільства. Соціальні девіації підкоряються соціальним закономірностям, що залежать від часу і суспільства, їх можливо передбачити, а в деяких випадках їх можливо регулювати. Найбільш відомими представниками даного напрямку вивчення девіантної поведінки є А. Кетле, Р. Мертон, Е. Дюркгейм, О. Конт, Т. Парсонс, М. Вебер та інші.

Основоположником соціології поведінки відхилення вважається французький соціолог Е. Дюркгейм. Для роз'яснення соціальних девіацій

Е. Дюркгейм запропонував концепцію аномії. Він підкреслював потребу роз'яснення різних конфігурацій соціальної патології саме як суспільних явищ, як наслідок нормативно – ціннісної дезорганізації соціуму.

Р. Мертон аналізує девіантну поведінку як результат неузгодженості між визначеною культурою, прагненням і соціальної текстурою, яка задає ресурси цих прагнень. Іншими умовами соціальних девіацій визнаються: відмінності серед учасників соціальної взаємодії і невиконання сподівань (Т. Парсонс); розбіжність між розподілом благ та індивідуальними якостями людей (П. Сорокін); впливом норм, девіантної субкультури і навчання (Л. Оулін, Р. Клауорд.). Таким чином, особистість, що з раннього дитинства потрапляє в девіантну субкультуру (конфліктну, кримінальну), з великою ймовірністю буде проявляти відповідні форми девіантної поведінки.

Сазерленд в 1939 році визначив концепцію диференційованої асоціації, відповідно до якої девіантна поведінка – непроста і диференційована модель поведінки, якою навчаються в сприянні. Дана процедура містить засвоєння девіантної мотивації, виправдання і техніки реалізації девіантної поведінки. Девіантна поведінка також може бути описана за допомогою поняття «соціальна роль» або «соціальна функція особистості». (Р. Краус, М. Дойч, Дж. Мід) Роль – це система очікувань щодо поведінки людини, уявлення людини про модель своєї поведінки, в кінцевому підсумку, – поведінка згідно з займаним статусом. Відповідно до цього люди можуть обирати для себе різні ролі, в тому числі і девіантні.

О. Змановска визначає девіантну поведінку як «стійку поведінку особистості, що відхиляється від найбільш важливих соціальних норм, що заподіює реальну шкоду суспільству або самій особистості, а також супроводжується її соціальною дезадаптацією» [1]. Таке визначення виводиться нею на підставі вісьми специфічних особливостей відхилень у поведінці. До числа таких особливостей О. Змановска відносить:

1. Поведінка, що відхиляється, – це поведінка, яка не відповідає загальноприйнятим або офіційно встановленим соціальним нормам.

2. Девіантна поведінка і особистість, яка її виявляє, викликають негативну оцінку з боку інших людей.

3. Поведінка завдає реальної шкоди самій особистості або оточуючим людям.

4. Досліджувану поведінку можна охарактеризувати стійкістю (багаторазове або тривале повторення).

5. Поведінка повинна узгоджуватися із загальною спрямованістю особистості.

6. Поведінка досліджується в межах медичної норми.

7. Девіантна поведінка супроводжується різними проявами соціальної дезадаптації.

8. Яскраво виражена індивідуальна своєрідність девіантної поведінки.

Найбільш повно поняття «девіантна поведінка» розкриває Л. Шнейдер в роботі «Девіантна поведінка дітей і підлітків» [6]. Він визначає поведінку, що

відхиляється, як систему вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим і моральним нормам. Л. Шнейдер виокремлює наукові підходи до вивчення девіантної поведінки:

1. Педагогічний підхід – під девіантною поведінкою розуміється відхилення від прийнятих у даному соціальному середовищі, найближчому оточенні, колективі соціально-моральних норм і культурних цінностей, порушення процесу засвоєння і сприйняття норм і цінностей, а також саморозвитку і самореалізації у тому суспільстві, до якого людина належить.

2. Медичний підхід: девіантна поведінка відхиляється від прийнятих у даному суспільстві норм міжособистісних відносин: дій, учинків, висловлювань. Ці вчинки можуть відповідати нормам психічного здоров'я, а можуть свідчити про різні форми нервово-психічних патологій.

3. Психологічний похід: девіантна поведінка – поведінка, що відхиляється від соціально-психологічних і моральних норм, є помилковим антигромадським способом вирішення конфлікту, що виявляється в порушенні громадських норм або у шкоді, нанесеній суспільному благополуччю, оточуючим і собі.

Таким чином, девіантна поведінка викликає стійке негативне ставлення суспільства і є серйозною перешкодою між особистістю і оточуючими її людьми. Зіставлення психологічної, медичної та педагогічної класифікацій дозволяє зробити висновок про те, що вони не суперечать, а взаємно доповнюють одна одну. У низці випадків один і той самий вид поведінки може послідовно набувати різних форм: шкідлива звичка – поведінка, що відхиляється, яка шкодить життю, – хворобливий поведінковий розлад, який загрожує самому життю. Такий взаємозв'язок між різними класифікаціями дає можливість сказати, що девіантна поведінка має глибокі біологічні та соціальні корені, позбутися яких у найближчому столітті людству, скоріше за все, не вдасться. Можна говорити лише про потребу зменшення його проявів за допомогою навчання активним формам поведінки.

### Література

1. Галузяк В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 4. – Вінниця: БАТ «Віноблдрукарня», 2001. – С.142-146.
2. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2003. – 288 с.
3. Ковалев В.В. Психология личности / В.В. Ковалев. – М., 1970. – 391 с.
4. Лисина М.И. Проблемы онтегенеза общения / М.И. Лисина. – М., 1986 – 315 с.
5. Менделеевич В.Д. Психология отклоняющегося поведения [Текст]: Учебное пособие / В.Д. Менделеевич. – М., 2005. – 367 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. Детство, отрочество. [Текст]: Учебное пособие/ В.С. Мухина. – М.: Академия, 2002.- 456 с.
7. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: «Планер», 2012. – 400 с.
8. Холковська І.Л. Взаємодія класного керівника з сім'єю у процесі профілактики

девіантної поведінки підлітків // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 45. – Вінниця, 2016. – С. 49-54.

9. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

10. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков/Л.Б. Шнейдер. – [2-е изд]. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2007. – 336 с.

## **ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ**

**Светличенко К. О.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов**

**Науковий керівник – доц.Холковська І. Л.**

Сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Сім'я – один з найважливіших виховних інститутів, значення якого у формуванні особистості важко переоцінити. Саме тому, однією з актуальних проблем, що привертає особливу увагу, є розвиток і зміцнення сім'ї, відродження сімейних традицій, поліпшення якості сімейного виховання, емоційно-психологічного мікроклімату сім'ї. Найбільшу частину цієї проблеми становлять неблагополучні сім'ї.

Стосовно поняття «неблагополучна сім'я» існують різні погляди. Використовуються для опису її неблагополуччя терміни «функціонально-неспроможна», «сім'я у кризовій ситуації», «аморальна сім'я», «сім'я з насильством щодо членів родини», «сім'я, де є серйозні помилки і прорахунки у вихованні дітей», «конфліктна сім'я», сім'ї алкоголіків і наркоманів, сім'ї, де є засуджені чи ув'язнені.

Проблема розвитку сім'ї, виконання нею основних функцій, а також питання, пов'язані з сімейною дисгармонією, розлученнями, конфліктами, сімейним неблагополуччям мають давню історію. Педагоги пояснювали ці явища незадовільними умовами виховання дітей і вели пошук науково обгрунтованої системи сімейного виховання (Я.А. Коменський, П.Ф. Лесгафт, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський). Вони вважали, що сімейне життя повинно бути пройняте виховним елементом, не відірваним від освіти і науки.

Значну увагу проблемам сім'ї і сімейного виховання приділяв А.С. Макаренко, який стверджував, що сім'я – це відповідальна справа і батьки повинні відповідати перед суспільством за своїх дітей. Прогалини у системі сімейного виховання він пояснював різними типами фальшивого батьківського авторитету, що будується на таких помилках, як відсутність уваги до дитини, бездоглядність, жорстоке ставлення до неї, надмірна вимогливість, сварки у сім'ї, відсутність допомоги дитині в навчанні, надмірна батьківська любов, грубість, байдужість, хвалькуватість, лицемірство, пияцтво батьків тощо. На його думку, у сім'ях із фальшивим



батьківським авторитетом виростають егоїстичні, безвольні, боязливі, чванливі, нестримані, безавторитетні, нікчемні діти.

А от В.О. Сухомлинський вважав таку сім'ю неблагополучною, в якій наявні конфлікти, відсутня повага у стосунках, несприятливий психологічний мікроклімат, де дітям бракує батьківської турботи, тепла і любові.

Зазначимо, що неблагополучною є сім'я, яка через ті чи інші причини повністю або частково втратила свої виховні функції. Це спричинює несприятливі умови для виховання дітей. Тому класний керівник зобов'язаний приділити особливу увагу таким сім'ям. В.О. Сухомлинський стверджував: «Тільки разом з батьками, спільними зусиллями, учителі можуть дати дітям велике людське щастя». Починаючи з моменту вступу дитини до школи, виникає й існує «педагогічний трикутник»: учитель – учень – батьки, що має свої труднощі та протиріччя, які потребують розв'язання.

Якщо звернутися до «Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 6 вересня 2000 р. № 434), ми можемо знайти таке визначення: «Класний керівник – це педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу, навчальної групи професійно-технічного закладу, окремими учнями, їх батьками, організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту».

Тобто, класний керівник – особа офіційна, але за специфікою своєї роботи може стати свідком стосунків, які приховуються від сторонніх. Тому педагогічний такт, неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї є основою успішної роботи педагога з неблагополучними сім'ями.

Педагогічний такт – це педагогічно грамотне спілкування в складних педагогічних ситуаціях, уміння знайти педагогічно доцільний і ефективний спосіб впливу, відчуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію і знаходити оптимальне рішення.

Педагогічний такт також виявляється в умінні керувати своїми почуттями, не втрачати самовладання, емоційної врівноваженості у складних ситуаціях. Він поєднується з високою принциповістю та вимогливістю, з чуйним людським ставленням до вихованців. Реалізація педагогічного такту вимагає критичності і самокритичності, нетерпимості до шаблону, формалізму, застою думки і справи, до бюрократизму і пихи, поваги. Педагогічний такт відтворюється у мові і стилі поведінки.

Сутність педагогічного такту полягає в педагогічно доцільному ставленні та впливі педагога на учнів, в умінні налагоджувати продуктивний стиль спілкування. К. Д. Ушинський, який володів справжнім педагогічним тактом, писав, що жоден педагог «ніколи не може стати хорошим вихователем-практиком без такту. ...Ніяка психологія не спроможна заступити людині психологічного такту, який незамінний у практиці в силу того, що діє швидко і

вмить... і який передбачає приязнь без удаваності, справедливість без причепливості, доброти без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійну розумову діяльність».

Основними показниками педагогічного такту вчителя є: людяність без зарозумілості; вимогливість без брутальності та причепливості; педагогічний вплив без наказів, навіювань, попереджень, без приниження особистої гідності вихованця; вміння висловлювати розпорядження, вказівки та прохання без зухвалості, без зарозумілості; уміння слухати співрозмовника, не виявляючи байдужості та вищості; урівноваженість, самовладання і діловий тон спілкування, без дратівливості та сухості; простота в спілкуванні без фамільярності та панібратства, без показухи; принциповість і наполегливість без упертості; уважність, чутливість і емпатичність без їх підкреслення; гумор без насмішки; скромність без удаваності.

Якою б не здавалася йому сім'я, учитель повинен бути тактовним, ввічливим, інформацію про сім'ю використовувати лише для допомоги батькам у вихованні дитини. У своїй роботі класний керівник має дотримуватися таких принципів: 1) не звинувачувати сім'ю; 2) здійснювати індивідуальний підхід; 3) підтримувати постійний контакт із сім'єю впродовж тривалого часу; 4) правильно будувати взаємини між сім'єю та вчителем; 5) поважати членів сім'ї; 6) орієнтуватися на позитивний потенціал сім'ї, на її здатність до самовдосконалення.

Класний керівник – особа офіційна, але за специфікою своєї роботи може стати свідком стосунків, які приховуються від сторонніх. Тому педагогічний такт, неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї є основою його успішної роботи з неблагополучними сім'ями.

### Література

1. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 49. – Вінниця, 2017. – С. 46-54.
2. Довідник класного керівника в запитаннях та відповідях /авт.-упоряд. М. Є. Канцедал, О. М. Кравцова.– Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006.–50 с.
3. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: «Планер», 2012. – 400 с.
4. Педагогічна майстерність / За ред. І.А.Зязюна. – К: Вища школа, 2004. -348 с.
5. Педагогічна допомога родині у вихованні дітей з особливими потребами. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство / За ред. Н. Софій, І. Єрмакова.– К.: Контекст, 2000. – 238 с.
6. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 6 вересня 2000 р. № 434).
7. Холковська І.Л. Взаємодія класного керівника з сім'єю у процесі профілактики девіантної поведінки підлітків // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 45. – Вінниця, 2016. – С. 49-54.
8. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – Вінниця: «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

## **РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Сікоринська В.**

**студентка магістратури ФДПОМ**

**Науковий керівник – проф. Герасимова І. Г.**

На сьогоднішній день перед педагогами постало важливе завдання – повернутися до скарбів словесної творчості українства, адже в них закладений глибинний пласт історичної правди, культури, звичаїв, традицій народу, а також передані настанови майбутньому поколінню. Найкращий засіб передачі знань пращурів – це усна народна поетична творчість, оскільки в ній відображаються національна психологія, свідомість народу, мораль. Народна пісенна творчість надає мовленню особливої яскравості, чіткості у визначенні думки, характеристики образів. Різні види народних пісень, з якими знайомлять молодших школярів, слугують засобом збагачення мовлення дитини, прищеплюють любов до рідного слова, закладають основи української моральності, виховують почуття національної гідності.

Загальний процес формування духовності школярів початкових класів засобами фольклору має бути комплексним, передбачати використання різноманітних видів роботи. Одним з них має стати українська народна пісенна творчість, яка несе в собі той код українства, закладений ще з давніх часів та вишліфований у процесі розвитку українства [1, с.247]. Зазначимо, що виховна роль української народної пісні на даний час не стала предметом глобальних досліджень, хоча про це часто й згадується у працях багатьох авторів.

Дитячий фольклор різноманітний, оригінальний і багатожанровий. Фольклорні твори (колискові, забавлянки, ігрові пісні, дражнилки, лічилки, небилиці, заклички, приповідки, скоромовки, казки, загадки тощо) складалися як дорослими, так і самими дітьми [3, с.174]. Значна частина фольклорних творів для дорослих перейшла в дитячу літературу. Крім того, діти дуже часто переробляють і переосмислюють пісні дорослих, вкладаючи в них зрозумілий для них зміст [7, с.218].

Безпосереднє знайомство дітей з народною творчістю, спостереження за її живим побутуванням надзвичайно збагачують творчу фантазію, розвивають уяву, сприяють вихованню національної самосвідомості та патріотичних почуттів [2, с.178]. Твори народного мистецтва вчать бачити красу рідної землі, виховують повагу до людей, формують матеріальні й духовні цінності. З раннього дитинства діти виховувалися на народних традиціях, слухали материнську пісню, яка поєднувала в собі любов і ніжність, турботу про дитину [4, с.331]. Український народ відбирав з багатої скарбниці своєї поетичної творчості ті коштовності, краса яких була доступною розумінню дитини, ділився з нею щедро своєю мудрістю, заохочуючи до опанування знаннями, збереженими народною пам'яттю

впродовж віків [8, с.429]. І сьогодні, не зважаючи на те, що сучасна дитина має твори письменників, написані спеціально для неї, продовжується процес відбору кращих зразків фольклору для дітей, з'являються окремі збірки, що знайомлять з давньою народною творчістю: «Бджілка», «Кую, кую чобіток», «Вийди, вийди, сонечко», «Женчик, женчик невеличкий», «Ходи, соньку, в колисоньку» тощо [6, с.183].

Особливе місце в житті дитини молодшого шкільного віку займають трудові пісні. Підростаючи, діти кожен день пізнають світ, відчують свої зв'язки з ним, передусім через працю, до якої варто залучати малят дуже рано. В трудових пісеньках головні герої, переважно тварини і птахи, виконують різноманітні трудові дії. «Два півники, два півники горох молотили» – пісенька гумористичного характеру передає атмосферу злагодженої колективної праці. Тут кожен має свою ділянку роботи: півники молотять, курочки до млина носять, цап меле, коза насипає, а козеня грає на скрипочці. Тема праці знаходить розвиток у пісеньці «Ой, ти, коте сірий», де також наявний мотив розподілу доручень у колективній праці. Котик сірий має вимести сіни, білуватий – прибрати в хаті, рудий – топити грубку, чорний – наловити рибки. В характеристиці котиків є елемент прозивалки, а в кінцівці – потішки і лічилки: котик повинен наловити рибки «і мамці, і няньці, і бабусі старенькій, і дитинці маленькій». У загальному тоні пісні відчувається мелодія колисання. Трудові співанки виникли давно, коли основним заняттям було ремесло і сільське господарство. У співанках зображено різні види польових робіт – оранку, жнива, вирощування маку («Маківниці»), проса («А ми просо сіяли»), гречки («Ой, виорю нивку...»). Через трудові пісні дитина знайомиться з різними видами роботи, які існували або ще збереглися на нашій землі [1, с. 288-291].

До ігрового дитячого фольклору належать лічилки, мирилки, дражнили, народні дитячі ігри, співаночки. Популярними серед дітей є ігрові пісеньки. На особливу увагу заслуговує «Подольночка», народна дитяча ігрова пісня, яка давним-давно виникла на території рідного краю й поширена не тільки по всій Україні, але й за її межами. Використання цієї пісні, а також інформація про неї на заняттях у ДНЗ закономірно виховуватиме у дошкільнят почуття гордості за рідний край. До цієї групи можна віднести й дитячі заклички. Наприклад, загальновідомі «Сонечко, сонечко, вийди на віконечко», «Іди, іди, дощику», «Равлику-Павлику, вистав, вистав ріжки» та інші. Народні дитячі ігри, як правило, виконуються хороводом [2, с.192].

До найдавніших пісень належать обрядові, що зародилися ще за дохристиянської доби. Це пісні, пов'язані або з річними святами чи господарськими подіями: колядки, щедрівки, гаївки, веснянки, купальські і обрядові пісні, або пісні, пов'язані з важливими подіями в житті людини [5, с.207].

Особливою популярністю серед дітей користуються колядки та щедрівки, за виконання яких діти отримують подарунки. У дошкільних закладах варто вивчати такі пісні, які містять засади моральності, як-от:

*Прийшли щедрувати до вашої хати.  
Щедрий вечір, добрий вечір!  
Тут живе господар – багатства володар.  
Щедрий вечір, добрий вечір!  
А його багатство – золотії руки.  
Щедрий вечір, добрий вечір!  
А його потіха – хороші діти.*

Щедрівки увібрали в себе національний колорит, давню українську культуру, традиції, звичаї. Використання їх на заняттях сприяє формуванню духовного надбання нашого народу, його щедрість, гостинність. Наприклад:

*Ми щедруєм і співаєм під вікном.  
Щастя, долі всім бажаємо гуртом.  
Хай квітнуть ваші ниви золоті,  
Щоб життя було щасливе в майбутті [3, с.273].*

Дитяча фольклорна творчість збагачує дидактичні можливості етнопедагогіки. Вона містить глибокий виховний потенціал, розвиває творчу уяву дитини, виробляє навички усного мовлення, дотепність, будить фантазію, гумор, природний потяг до спілкування. Нашим педагогам бажано широко використовувати народні твори, які зберегли діти та записали українські фольклористи, письменники, етнографи [7, с.221]. Саме таке ненав'язливе фольклорне виховання чудово можна пов'язати з народною педагогікою. Ми знаємо, що діти надзвичайно полюбляють народні забави, ігри, пісні, казки, легенди, загадки, а вже систематичні заняття вироблять пошану до народного мистецтва, збагатять пам'ять, прилучать до культурних джерел свого народу.

Як бачимо, роль українського пісенного фольклору у розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку є дуже важливою. Народна пісенна творчість нашого народу має глибинний потенціал, що постає запорукою формування та розвитку моральності та духовності дітей початкових класів. Усна народна творчість повинна зайняти відповідне собі місце у навчально-виховному процесі школи саме в той час, коли дитина краще всього сприймає емоційно забарвлену інформацію, яку й несе пісенний образ та музика зокрема.

Даний підхід є запорукою формування національно-свідомого та патріотичного покоління, пройнятого духом української історії та українства в цілому. Вміння педагога правильно донести суть та значення українського пісенного фольклору допоможе сформувати в дітей молодшого шкільного віку ті риси людського характеру, якими володіє справжній українець: національна гордість, волелюбність, шанобливе ставлення до родини, повага до сім'ї, працьовитість, любов до рідної землі, а також готовність захищати свою Батьківщину.

### **Література**

1. Дзюба І.М. Починаємо з поваги до себе / І.М. Дзюба. – К., 2002. – 487с.
2. Колесса Ф.М. Фольклористичні праці / Ф.М. Колесса. – К., 1970. – 355 с.

3. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.1 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К., 2007. – 608 с.
4. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.2 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К., 2007. – 624с.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К., 1977. – Т. 3. – 420с.
6. Сявавко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / Є.І. Сявавко. – К., 1974. – 329с.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М., 1974. – 310с.
8. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т. / І.Я. Франко. – К., 1979. – Т. 20. – 574 с.

## **ГРУПОВІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

**Стаднік А.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Соціально-економічні перетворення в Україні зумовили потребу в удосконаленні системи освіти, оптимізації навчально-виховного процесу, перебудову структури і змісту шкільної освіти. Одним із напрямів якісної підготовки школярів до оволодіння ними системою знань, умінь і навичок є інтенсивний пошук новітніх і вдосконалення вже розроблених форм навчання різної цільової спрямованості.

Серед яких ми приділили увагу груповій формі, оскільки вона набуває практичного поширення в роботі вчителів різної фахової спрямованості («фізика», «хімія», «мова» тощо). У психолого-педагогічній літературі поки що немає однозначного загальноприйнятого підходу до терміну «групове навчання». Відмінності простежуються у самому розумінні групової діяльності, у технологіях її організації, у підходах до проблеми комплектування стабільних та динамічних груп тощо. Так, у дидактичних дослідженнях Я.Бартецького, М.Виноградова, В.Котова, В.Оконя, І.Чередова та інші групову діяльність розглядають як: форму організації навчання; фактор підвищення навчальної успішності; одну з умов реалізації розвиваючої функції навчання, відповідно до предмету аналізу особливостей засвоєння навчальної інформації та перебігу пізнавальних процесів учнів в умовах їх взаємодії і спілкування з вчителем. М.Виноградов вважає що, «груповою формою навчання – форма навчальної діяльності учнів на занятті, що характеризується розбиттям учнів на групи; це така форма організації навчального процесу у школі, коли учні, працюючи у малих (2-7 осіб) групах, об'єднані спільною навчальною метою і колективно-розподіленою діяльністю, а вчитель керує роботою кожного з них опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малих груп» [3, 102-103]. На думку І.Чередова, «груповою формою навчання – це

співпраця в малих групах на принципах самоуправління із менш суворим контролем вчителя (ланкові, бригадні, кооперовано-групові, диференційовано-групові)» [8, с.95-96]. В.Д'яченко наголошував, що «групова форма навчання це коли одного що говорить слухають чи декількох чоловік (бригадні, ланкові заняття), чи весь клас (загальнокласові заняття) (учень-ученики)» [2, с.86].

Проблема практичного застосування групового навчання у викладанні різних дисциплін стала предметом дослідження науковців – методистів (К.Бабанов, М.Данілов, О.Ярошенко та інші). О.Пометун, Л.Пироженко розглядають групове навчання як одну з інтерактивних технологій. Значно рідше досліджуються соціально-психологічні аспекти групового (кооперативного) навчання. Оскільки немає відповідного діагностичного апарату, вчені, як правило, обмежуються якісною оцінкою соціально-психологічної ефективності групових форм навчання, не даючи її кількісної характеристики.

Мета статті: прослідкувати становлення і розвиток групової форми навчання.

Загальні форми організації навчання часто називають організаційними системами навчання. У різні періоди розвитку суспільства перевага надавалася тим чи іншим організаційним системам навчання. Бурхливий розвиток виробництва, мистецтва, науки в епоху Відродження спричинив необхідність масового навчання дітей. Виникла концепція групового навчання.

Найстаршою формою навчання, яка бере свій початок у глибокійдавинні, є індивідуальна. Суть її полягає в тому, що учитель спілкується з учнем «сам на сам» у будинку вчителя або учня, учень виконує завдання індивідуально. При індивідуальній роботі кожен учень працює самостійно. Темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів. А темп роботи, в свою чергу, залежить також від навчальних можливостей, підготовленості учнів. Тому індивідуальній навчальній діяльності не властива пряма взаємодія учнів між собою, а контакти з учителем обмежені та нетривалі. В індивідуальній навчальній діяльності робота слабких учнів приречена на невдачу, тому що в них є прогалини в знаннях, недостатня сформованість вмінь і навичок навчальної самостійної роботи.

Починаючи з XVI століття значення індивідуального навчання зменшується і поступається індивідуально-груповій формі, за якої вчитель працює не з одним учнем, а з групою різновікових дітей, неоднакових за рівнем підготовки. Ця форма навчання, як і індивідуальна, вже наприкінці XVI – на початку XVII століття не задовольняла потреб суспільства як в якісному плані підготовки молоді до участі у вирішенні соціальнозначущих завдань (учні одержували лише найпростіші навички читання, письма і рахунку), так і в кількісному плані – переважна більшість дітей залишалася неохопленою навчанням.

В основу групової форми навчальної діяльності покладено ідеї Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Дж.Дьюї про вільний розвиток дитини, за якою виховання повинно проводитися лише за інтересами й бажаннями дітей, що сприятиме їхньому розвитку. Й.Песталоцці стверджував, що вміле поєднання індивідуальної і групової організації навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, а їх активність і самодіяльність підвищують ефективність уроку [10].

Як альтернатива індивідуальній та фронтальній формам роботи було появлення групової, яка передбачала роботу вчителя зі стабільною кількістю учнів.

Одним із перших описів групової форми навчальної роботи у вітчизняній педагогіці зустрічається в статутах братських школах України і Білорусії (XVI-XVII століття). Відповідно до статутів цих закладів, кожен клас ділився на три групи: початківців, тих, хто встигає і високо встигаючих. Учитель, працюючи одночасно з трьома групами, відшукував для кожної групи своє завдання та особливу форму організації колективної навчальної роботи. Так, у статті 9-й статуту затверджувалось що, «діти в школі повинні бути розділені на троє: одні будуть учитися розпізнавати букви й складати; інші – учитися читати й вивчати напам'ять різні уроки; треті – привчатися пояснювати прочитане, міркувати й розмірковувати» [10, с. 84]. Саме завдяки зазначеним перевагам відносно індивідуальним формам навчання, групова форма набувала застосування в міських школах, інших країн і розповсюджувалась залежно від соціально-економічного рівня їх розвитку. Нова форма організації навчальної роботи давала можливість охопити навчанням більшу кількість дітей та була перехідною від індивідуальної форми навчання до класно-урочної.

Теоретично обґрунтував і широко популяризував групову форму навчання Я.Коменський (1633). Він проводив заняття у залах для 300 і більше учнів, поділених на групи по 10-15 осіб. При цьому передбачалось закріпити за кожною групою монітора (старшого учня), який в свою чергу одержував завдання від учителя і працював з молодшими учнями. Учні у таких школах швидко оволодівали уміннями і навичками, однак їхніх знань було недостатньо для подальшого навчання. Крім того з точки зору Коменського значна частина навчального часу відводилась опитуванню учнів, решта – вивченню нового матеріалу, вправам. Кожне заняття повинно було спрямовуватися на розв'язування певного педагогічного завдання.

У сучасній школі класно-урочна форма організації навчання переважає у школах світу, незважаючи на те, що дидактичним поняттям “клас”, “урок” вже близько 400 років. Так, ідея Я.Коменського про можливість залучення кращих учнів до навчання інших набула (у XVIII ст.) поширення у Західній Європі, як белл-ланкастерська система взаємного навчання (від прізвищ англійського священика Ендрю Белла і вчителя Джозефа Ланкастера). Істотні переваги, порівняно з індивідуальними і фронтальними формами навчання, має класно-урочна форма. Їй притаманна більш чітка



організаційна структура; економічність, оскільки учитель працює одночасно з великою групою учнів; сприятливі передумови для взаємного навчання, колективної діяльності, виховання і розвитку учнів. Проте, є і недоліки: орієнтація на «середнього» учня, відсутність умов для проведення індивідуальної навчально-виховної роботи з учнями та інші.

Усі недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності вдало компенсує групова. На думку педагогів (Я.Бартецький, М.Виноградов, В.Котов, В.Оконь, І.Чередов та інші) групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями. Досліджуючи роботи польського педагога В.Оконя, з особливості організації групової навчальної діяльності, М.Уфимцев наголошував на тому, що Оконь визначав роль вчителя який керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів [7]. В свою чергу І.Чередов стверджував, що стосунки між учителем та учнями набувають характеру співпраці, тоді коли педагог безпосередньо втручається у роботу груп, тому у разі, якщо в учнів виникають запитання вони звертаються по допомогу до вчителя. Це їхня спільна діяльність [8]. М.Виноградов вважав, що учням буває психологічно складно звертатись за поясненням до вчителя і набагато простіше – до ровесників [3].

Суттєвою ознакою групової форми навчання є високі результати засвоєння знань, формування вмінь, ритмічна діяльність кожного учня. Пояснюється це тим, на думку Ярошенка, що в цій роботі слабкі учні виконують за обсягом будь-яких вправ на 20–30% більше, ніж у фронтальній роботі [8]. Крім того, групову навчальну діяльність школярів, за свідченням дослідника, можна застосовувати на всіх етапах процесу навчання. Проте на етапах первинного сприйняття нового матеріалу належний рівень цієї діяльності досягається лише за умови, що всі учні класу характеризуються високим та середнім рівнем навчальних можливостей, добре володіють навичками самостійної роботи і виявляють велику працездатність. Інакше, більш продуктивною виявляється фронтальна діяльність класу під керівництвом учителя. Для школярів найбільші можливості групової навчальної діяльності виявляються на етапах закріплення, поглиблення, систематизації знань.

Дослідження вчених з проблеми виявили, що групова навчальна діяльність сприяє підвищенню успішності учнів [5], вирішує багато виховних і розвивальних завдань [8]. Зокрема: прискорює занурення дитини у навчальну діяльність; сприяє формуванню самооцінки та саморегуляції [8], позитивного ставлення школярів до навчання, умінь пристосовуватися до темпу роботи групи [7] і підготовки їх до спілкування [6]. На думку французького вченого педагога С.Френе [4], робота в малій групі відкриває широке «поле» вільної діяльності, тобто активності, зорієнтованої на інтереси учня в межах навчальної програми. Обмін думками із змісту уроку являє собою тренування логічного мислення в дитини і не має аналогів в

інших ситуаціях.

Таким чином, групова навчальна діяльність учнів – характеризується спільною і систематичною діяльністю невеликою кількістю (5-15) учнів, які створюються у межах шкільного класу на відносно тривалий час із дотриманням таких умов: а) психологічної сумісності представників однієї групи, їх бажання спільно працювати над розв'язанням навчальних завдань [1, 4, 6, 7]; б) наявності у складі малих груп не менше половини учнів, які здатні на належному рівні здійснювати навчальні дії [5]. Головним і визначальним для групової навчальної діяльності учнів є конструктивне співробітництво, завдяки якому вони перетворюються із об'єкта викладацької діяльності вчителя в активних суб'єктів власного учіння.

Групова навчальна діяльність учнів на уроках має значні переваги в порівнянні з іншими формами, а саме: допомагає створювати на уроці умови для формування позитивної мотивації учіння школярів; дає можливість здійснювати диференціацію навчання; сприяє виробленню вмінь співпрацювати з іншими учнями; забезпечує високу активність усіх учнів; реалізує їх природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці; підвищує результативність навчання та розвиток школярів.

Проведений аналіз становлення і розвитку групової форми навчання свідчить про те, що ця форма може реалізовуватися як самостійна форма навчання, так і в рамках традиційно класно-урочної системи. Завдяки своїй багатофункціональності та різноманітним видам групова форма навчання створює умови для розвитку пізнавальних особливостей особистості, що сприяє формуванню у школярів організаційно-діяльнісних особистісних якостей та послідовному оволодінню ними відповідними способами навчальної діяльності.

### Література

1. Галузяк В.М. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: «Гланер», 2012. – 400 с.
2. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989. – 197 с.
3. Виноградова М. Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. – М., 1977. – 156 с.
4. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: «ОВС», 2002. – 400с.
5. Методичний poradник: форми і методи навчання / Автор-укладач Б. О. Житник. – Х.: Вид. група «Основа», 2005.
6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Уфимцева М.А. Формы организации обучения в современной общеобразовательной школе: Учеб.-метод. пособие. – М.: Просвещение, 1986. – 80с.
8. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 160с.
9. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: Теорія і методика. – К.: Партнер, 1997. –193с.
10. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М., 1986. – 464 с.

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ**

**Сташенко І. В.**

**студентка магістратури ННІПППФВК  
Науковий керівник – проф. Фрицюк В. А.**

Згідно з нашим припущенням, ефективність формування готовності учителів до професійної самореалізації підвищиться за дотримання певних організаційно-педагогічних умов. Варто підкреслити, що саме по собі визначення і обґрунтування цих умов не гарантує формування бажаного результату. Самореалізація вчителів у професійній діяльності може бути ефективною тільки в тому випадку, коли відповідні умови впроваджуються у школі. Проблеми виникають тоді, коли в окремих учителів бракує особистої відповідальності і прагнення до професійної самореалізації. Можлива ситуація, коли більш підготовлені вчителі, займаючи активні позиції, прагнучи професійної самореалізації, беруть на себе всю роботу в школі, а інші, скориставшись моментом, займають очікувальну, пасивну позицію.

Отже, щоб домогтися того, аби у максимальній кількості вчителів підвищився рівень готовності до професійної самореалізації, необхідно провести спеціальну роботу, забезпечити виконання низки організаційно-педагогічних умов, створити у школі сприятливе для професійної самореалізації середовище.

Здійснений теоретичний аналіз проблеми професійної самореалізації дає змогу обґрунтувати організаційно-педагогічні умови, що забезпечують актуалізацію потреби вчителів у формуванні власної готовності до професійної самореалізації та їхню готовність до роботи у цьому напрямку в умовах школи.

Науковці вказують на важливість різних чинників під час організації діяльності, спрямованої на професійну самореалізацію особистості у цілому та професійної діяльності вчителів, зокрема, формування їхньої готовності до професійної самореалізації.

Так, наприклад, на думку Н. Сегеди, ефективність підготовки майбутнього вчителя до професійної самореалізації підвищиться, якщо у навчально-виховний процес вищої освіти буде впроваджена організаційно-педагогічна система формування механізму професійної самореалізації, яка відповідає таким педагогічним умовам: створення суб'єкт-суб'єктних взаємин, що ґрунтуються на врахуванні індивідуально-суб'єктного досвіду студента, сприйнятті ним себе як суб'єкта індивідуального професійного розвитку; спрямованість професійно-педагогічного цілепокладання в забезпеченні розвитку у студентів потреби реалізувати свій потенціал в педагогічній діяльності вчителя; використання системи педагогічних стимулів (стимули-повідомлення, стимули-комунікації, стимули-події, стимули зворотного зв'язку); забезпечення інтеграції змісту професійно-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін; опанування студентами

принципів побудови і реалізації особистісно орієнтованих технологій педагогічної діяльності [4].

Заслуговує на увагу підхід Т. Єфімової, яка вважає, що професійна самореалізація особистості студентів, здійснення на етапі навчання в середньому спеціальному навчальному закладі є ефективною за дотримання таких педагогічних умов: переведення студента в позицію суб'єкта навчально-професійної діяльності, в результаті чого для нього відкриваються особові сенси даної діяльності, виникає потреба в саморозвитку і самореалізації; створення сприятливого психологічного клімату, що сприяє зняттю психологічних бар'єрів і розкриттю особистісного потенціалу кожного студента; спрямованість на спільне досягнення результату, розуміння студентами залежності успіху кожного від успіху інших; міжособистісна взаємодія, взаємодопомога як умова спільного вирішення навчальних завдань в процесі ігрової діяльності; створення ситуації особистісного утвердження, в якій відбувається визначення і усвідомлення мотивів, цілей, вибору засобів і умов своєї діяльності, рефлексії її результатів; спільна оцінка ходу і результату роботи в процесі групової рефлексії [2].

Організаційно-педагогічними умовами підготовки майбутнього вчителя до професійної самореалізації є, на думку А. Зарицької, зокрема: акмеологічно-гуманістичне забезпечення навчально-практичного змісту системою професійних завдань та проблемних ситуацій, які передбачають реалізацію суб'єкт-суб'єктних взаємин учасників виховного процесу і утверджують особистісно-зорієнтований підхід до виховання людини як найвищої соціальної цінності, культивування та відображення духовної особистісно-професійної зрілості; стимулювання творчо-особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця засобами інтеграції змісту фахових дисциплін, яке виражається у потребі та готовності до безперервного саморозвитку, креативності, майстерності; забезпечення рефлексивно-оцінного досвіду тощо [3].

І. Сірак педагогічними умовами підготовки майбутніх фахівців до професійної самореалізації вважає: формування мотиваційних установок студентів на професійну самореалізацію засобами імітаційного моделювання; активізація пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; розробка і реалізація у навчальному закладі програми позааудиторних заходів, спрямованих на підготовку майбутніх фахівців до професійної самореалізації; створення у навчальному закладі рефлексивно-орієнтованого середовища [5]. Деякі з пропонованих умов прийнятні й для професійної самореалізації вчителів.

Отже, існують різні підходи до визначення умов, які сприяють професійній самореалізації особистості. Це дозволяє нам вважати цю проблему до кінця не розв'язаною і продовжити пошук оптимальних, зокрема, організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до професійної самореалізації.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження визначаємо такі організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів до професійної самореалізації:

- стимулювання в учителів потреби в професійній самореалізації;
- розвиток в учителів мотивації досягнень у професійній галузі;
- використання різноманітних форм морального стимулювання і заохочування за досягнення у професійній діяльності;
- розроблення й реалізація індивідуальних освітніх траєкторій професійної самореалізації.

Важливою передумовою професійного саморозвитку особистості вчителя є його спрямованість, що виявляється у професійних установках і ціннісних орієнтаціях. Сформована позитивна установка на професію і самоосвіту, орієнтація на культурно-гуманістичні цінності обумовлює прогресивний саморозвиток особистості й успішність її професійної діяльності. Процес прогресивного особистісного й професійного саморозвитку може активізуватися на будь-якому етапі професійної діяльності за умови створення ситуацій виконання професійної ролі повному, зокрема за допомогою вправ і процедур комунікативного тренінгу, який, змінює негативні професійні установки, підвищує мотивацію самовдосконалення, сприяє саморозвитку особистості вчителя завдяки рефлексивній позиції, оволодінню ефективними способами вільної, демократичної, соціально відповідальної поведінки.

Звичайно, в анкетах більшість учителів відзначають своє бажання стати хорошими професіоналами. Однак, установці вчителя на особистісний й професійний саморозвиток сприятиме ситуація необхідності постійної роботи професіонала над собою, і не лише з фаху. Розкриття різних рівнів особистісного й професійного саморозвитку через призму соціального розвитку вимагає побудови теоретичної моделі, у якій фіксуються, насамперед, особливості розвитку особистісних смислів, ціннісних установок і орієнтацій професіонала, сфери його потреб і мотивів.

Важливою організаційно-педагогічною умовою підготовки вчителів до професійної самореалізації є розроблення й реалізація індивідуальних освітніх траєкторій професійної самореалізації.

Тому важливим завданням, яке стоїть перед адміністрацією школи для реалізації професійного саморозвитку вчителів, є власне коригування їхньої професійної саморозвивальної діяльності. Під час професійної діяльності педагоги аналізують власну педагогічну діяльність, визначають сформованість у себе основних професійних умінь та якостей. Далі вони проводять самодіагностику готовності до професійної самореалізації: відзначають рівень володіння основними психолого-педагогічними, загальнонауковими та методичними знаннями й вміннями; визначають рівень сформованості професійних умінь та розвитку мотивації професійної самореалізації (цілі, мотиви, потреби), розвитку педагогічного мислення та рефлексії. За результатами самодіагностики вчителі складають

індивідуальну програму освітніх траєкторій професійної самореалізації, яку потім вони виконують під час навчального року, здійснюючи поточний контроль та самоаналіз своїх дій. У кінці навчального року вчителі самі оцінюють результати своєї роботи, а також планують подальші завдання для професійної самореалізації: якими професійними знаннями ще оволодіти та які професійні вміння і якості розвинути у собі.

Вважаємо органічно пов'язаними дві організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів до професійної самореалізації: стимулювання в учителів потреби в професійної самореалізації та розвиток в учителів мотивації досягнень у професійній галузі.

Дослідженням мотиваційної сфери особистості займалися С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Г. Костюк, Л. Божович, К. Абульханова-Славська, В. Вілюнас, В. Давидов, А. Маркова, С. Мерлін, П. Якобсон та ін. Проблемам мотивів присвячені фундаментальні праці Фреса, Піаже, Нюттена, Маслоу, Аткінсона, Мак-Клеланда, Хекзаузіна та багатьох інших зарубіжних учених.

Мотивацією щодо професійної самореалізації вчителя є професійна потреба, спрямована на повну самореалізацію себе як особистості, розвиток у себе особистісних, професійно важливих якостей, загальних (інтелект) і спеціальних (професійних) творчих здібностей.

Мотивація учіння є найважливішим елементом мотивації саморозвитку й самовдосконалення, розвитку особистості фахівця, а також одним із факторів впливу на рівень активізації пізнавальної діяльності вчителів. Мотивація є умовою ефективного оволодіння знаннями. Саме тому питанням розвитку мотивації, мотивів, потреб, цілей діяльності людини присвячено так багато психолого-педагогічних досліджень.

Стимулювання в учителів потреби в професійній самореалізації та розвиток в учителів мотивації досягнень у професійній галузі є важливими умовами їхньої професійної самореалізації, оскільки суттєво впливає на підвищення рівня їхньої пізнавальної та професійної активності й ставить у позицію суб'єктів, які безпосередньо керують власною пізнавальною діяльністю та професійно-особистісним становленням.

Погоджуючись з В. Фрицюк [6], зазначимо, що сама по собі потреба не здатна вплинути на діяльність людини, вона має перейти у бажання. Потреби є основним ставленням людини до навколишньої дійсності, зв'язком організму з життєво важливими об'єктами та обставинами; від задоволення чи незадоволення потреб залежить саме існування організму, а в суспільстві – місце людини в ньому. Потреби є внутрішніми факторами формування тієї чи іншої мотивації. Потреба – це необхідність в об'єктивних умовах, предметах, об'єктах, без яких неможливі розвиток, існування, життєдіяльність живих організмів. У дослідженні ми виходимо з того, що потреба – це об'єктивний стан, який відображає суперечність між тим, що є, та тим, що необхідно суб'єкту, і спонукає до усунення цієї суперечності. Одним із основоположних принципів є характер діяльності, до якої суб'єкта

спонукають певні потреби (пізнавальні, комунікативні, ігрові, творчі тощо).

Адміністрації школи в процесі стимулювання потреби в професійній самореалізації вчителів необхідно враховувати не тільки мотиваційну спрямованість особистості кожного вчителя, а й відповідну організацію діяльності. Адже саме у діяльності відбувається піднесення потреб, тобто їх якісна зміна, вдосконалення, закріплення.

Ще однією з організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до професійної самореалізації є використання різноманітних форм морального стимулювання і заохочування за досягнення у професійній діяльності.

Завдання директорів по суті зводиться до того, щоб створити умови, в яких би в найбільшій мірі міг розкритися творчий потенціал працівника та виникла б стійка потреба в напруженій і результативній праці. При цьому керівнику важливо брати до уваги ситуації, в яких здійснюється стимулювання, враховувати не тільки особисті здібності працівників, а і їх особисті мотиви: потреби, інтереси, пріоритети [1].

Отже, вважаємо, що впровадження обґрунтованих організаційно-педагогічних умов (стимулювання в учителів потреби в професійній самореалізації; розвиток в учителів мотивації досягнень у професійній галузі; використання різноманітних форм морального стимулювання і заохочування за досягнення у професійній діяльності; розроблення й реалізація індивідуальних освітніх траєкторій професійної самореалізації) сприятиме ефективному формуванню готовності учителів до професійної самореалізації.

### Література

1. Волобуєва Т.Б. Теоретичні засади мотивації та стимулювання інноваційної діяльності педагогів / Т.Б. Волобуєва // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – № 2 (19) 2014. – С. 61-67.
2. Ефимова Т.О. Игровые технологии как средство профессиональной самореализации студентов вузов в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.О. Ефимова. – Краснодар, 2009. – 186 с.
3. Зарицька А.А. Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Анна Андріївна Зарицька ; наук. кер. І. О. Смолюк ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2016. – 20 с.
4. Сегеда Н.А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. А. Сегеда. – Київ, 2002. – 18 с.
5. Сірак І.П. Формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. П. Сірак. – Вінниця, 2016. – 20 с.
6. Фрицюк В.А. Формування креативності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.А. Фрицюк. – Вінниця, 2004. – 20 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

**Степанюк Т. Б.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Особистість людини – це найскладніший, найцікавіший, найзагадковіший та найголовніший предмет вивчення психології. Глибокі зміни, що відбуваються в психологічному образі молодшого школяра, свідчать про широкі можливості розвитку дитини на даному віковому етапі. Протягом цього періоду на новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, що пізнає навколишній світ і самого себе, що здобуває власний досвід у цьому світі. Основи багатьох психічних якостей особистості закладаються і культивуються саме в молодшому шкільному віці.

Шкільна готовність – поняття більш широке, ніж розвиток пізнавальних здібностей та формування передумов навчальної діяльності. Психологічна готовність до школи передбачає розвиток багатьох особистісних якостей в психічному й особистісному розвитку дитини. Нагадаємо, що розвиток психіки здійснюється, насамперед, на основі провідної для певного вікового періоду діяльності. Такою діяльністю для молодших школярів є учіння, яке суттєво змінює мотиви їхньої поведінки та відкриває нові джерела розвитку пізнавального й особистісного потенціалу. З початку шкільного навчання в учня активно формується повна структура навчальної діяльності, від якої залежить подальший успіх дитини в оволодінні основами наук, а потім і в професійному навчанні.

Включаючись у нову для себе навчальну роботу, діти поступово звикають до її вимог, а дотримання їх зумовлює розвиток нових якостей особистості, яких ще немає у дошкільному віці. Такі якості виникають і розвиваються у молодших школярів відповідно до формування навчальної діяльності. Основними новоутвореннями психіки молодшого школяра є довільність як особлива якість психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексія. Саме завдяки їм психіка молодшого школяра досягає рівня розвитку, необхідного для подальшого навчання в середніх класах, для переходу до підліткового віку з його особливими вимогами й можливостями.

Для молодшого школяра одним з центральних моментів характеристики самого себе стає шкільна оцінка успішності. У школі стало традицією робити успішність предметом конкурентної боротьби. При цьому основним засобом навчальної мотивації часто стає страх дитини потерпіти поразку, виявитися гіршою за інших. Це значить, що в самій системі освіти закладене формування потенційно заниженої самооцінки в дітей, оскільки оцінка, висловлювана іншими, тим більше вчителем, має тенденцію перетворюватися на самооцінку.

Значне місце в житті молодшого школяра займають почуття як мотиви поведінки. Розвиток емоційної сфери в цей період характеризується



підсиленням стриманості й усвідомленості в проявах емоцій, підвищенням емоційної стійкості. Молодший школяр починає більш стримано виявляти власні емоції, особливо негативні, що пов'язано з розрізненням ситуацій, в яких можна чи не можна виявляти власні почуття, тобто довольність поведінки поступово починає позначатися на сфері почуттів. Однак, загалом для дітей характерні вразливість і чуйність.

Поряд з підвищенням довольності емоційного процесу в молодшому шкільному віці змінюється змістовий бік емоцій і почуттів. Активно розвиваються вищі почуття: інтелектуальні (допитливість, здивування, сумнів, інтелектуальне задоволення), моральні (почуття товарищескості, дружби, обов'язку, співчуття, обурення від відчуття несправедливості тощо), естетичні. Значний вплив на формування емоцій молодших школярів має навчальна діяльність, стосунки з учителем і колективом класу. Саме емоційне ставлення до вчителя є своєрідним сигналом в емоційній сфері учня, при цьому особливо важливою для дитини є функція вчителя як арбітра: емоційне забарвлення, що виникає в результаті оцінки вчителя, підсилює чи послаблює мотиви учіння, змінює самооцінку і рівень домагань молодшого школяра, тому байдужість до учіння і, насамперед, до оцінок учителя в цьому віці можна вважати показником відхилення.

Одна з умов успіху у вихованні інтересу до навчання – дотримання педагогічного такту. Особливо дотримання такту потребує перевірка і оцінка знань учнів. Спокійно, доброзичливо поставлене запитання заспокоїливо діє на учня, дозволяє зосередитися на відповіді. Аналізувати відповідь вчитель повинен так, щоб учень зрозумів справедливість і об'єктивність оцінки. Ставлячи погану оцінку, не треба показувати учням своє розчарування – навпаки, краще показати про свою надію на швидке виправлення. «Хто хоче виправити недоліки людини, повинен шукати і її гідності, хоча б потенційні, ті властивості, що можуть бути використані у належному напрямку».

Висока професійна культура вчителя, вміння застосовувати способи перевірки знань, що зберігають самооцінку дитини, сприяють формуванню індивідуальних інтересів, стійкої потреби в знаннях. Стиль виховної роботи вчителя тісно пов'язаний з методами навчання, знижує або посилює їх вплив на інтерес школярів до навчання. Характер і якість виконання дидактичних вимог залежать від манери їх пред'явлення, від тону повідомлення, від особливостей поведінки вчителя. Нерідко буває так, що ті чи інші дидактичні прийоми не приносять очікуваного результату через естетичну невиразність педагогічних дій, а іноді й через явні помилки у підході до учнів. Навіть у межах одного уроку можлива різноманітність педагогічних впливів. Вміння по-різному висловити своє ставлення до подій – ознака високої майстерності вчителя. Він може бути вимогливим або схвильованим, жартівливим чи спокійним, безпосереднім або нейтральним тощо.

Школярі чудово розгадують, коли тривога за непогіршеність власного «я» затуляє у вчителя людський інтерес до них, коли спроба здійснити на уроці всі передбачені методикою «зв'язки» нерідко обриває головний зв'язок – з

чуйними до фальші учнями. Їм потрібен такий учитель, який би все-все розумів, але – найголовніше – їх самих. Адже саме тут він найчастіше припускається «зривів», не проявляючи душевної гнучкості, вміння впливати добротою, розважливою довірливістю дорослого. Як би не було часом важко йому, він не повинен втомлюватися морально, духовно, перекладати тягар дорослого на плечі дітей. Сам по собі він «наочна допомога» чуйності й шляхетності, простоти і великодушності.

Узагальнюючи висловлені положення, можна зробити висновок, що виховання в учнів інтересу до навчання необхідно розглядати в тісному зв'язку з проблемою спілкування, стилем поведінки вчителя. Виявляється залежність між створюваною вчителем атмосферою духовних інтересів, пошуків, відкриттів і глибокими, міцними знаннями. Процеси навчання і виховання зливаються, забезпечуючи комплексність впливу на учнів.

Успіх педагогічної діяльності в значній мірі залежить від характеру сформованих взаємин між учителем і учнями. Аналіз та узагальнення психолого-педагогічних досліджень з проблем педагогічного спілкування дозволили виокремити низку важливих положень: кожен компонент спільної діяльності вчителя та учнів виконує певну функцію в розвитку пізнавальних інтересів школярів. Регулюючий вплив вчителя може бути спрямований на дитячий колектив у цілому, на мікроколектив і на окрему дитину. Втілення в життя шкільної реформи, в кінцевому рахунку, залежить від учителя і його стилю спілкування, вміння встановити контакт з учнями, виховати в них інтерес до навчання, приділяти увагу творчій діяльності, активному здобуванню знань. Увага, доброзичливість, дбайливість, гуманізм безпосередньо пов'язані з питанням виховання інтересу до навчання.

Особливу увагу вчителя завжди привертають діти, в яких стосунки з однолітками склалися несприятливо. Психологічна ізоляція у класному колективі, як показує педагогічний досвід і спеціальні дослідження, призводить до низки негативних наслідків. Відзначимо, перш за все, що дефіцит у спілкуванні з однолітками-однокурсниками створює підґрунтя для виникнення таких рис особистості, як недовіра до людей, низька товариськість, прагнення до самотності. Спеціальні дослідження показали, що нерідко ізоляція у своєму класному колективі призводить до того, що він втрачає свою привабливість, діти починають шукати іншу групу, де вони домагаються більш високого становища. Нерідко такі пошуки доводять підлітка до правопорушень. Несприятливі відносини з однокласниками знижують і пізнавальну активність школярів. Зазначений у низці досліджень зв'язок між поганою успішністю і незадовільним становищем має двобічний характер: низька успішність погіршує становище, а погане становище в групі однолітків сприяє зниженню успішності. Звідси, коли ми виявляємо серед «ізольованих» дітей велике число невстигаючих, то часто погана успішність не стільки причина, скільки наслідок незадовільного стану

Учень молодшого класу вже є особистістю : він добре усвідомлює свою ставеву приналежність; він знає, в якій країні живе, в якому населеному

пункті знаходиться його дім; має навіть уявлення про материки й інші країни; він усвідомлює те, яке місце серед людей займає та яке місце йому належить зайняти в найближчому майбутньому, тобто, він знаходить собі місце в просторі й часі; він уже орієнтується в сімейно-родинних відносинах і вміє зайняти відповідно своєму соціальному статусу місце серед рідних і близьких, він уміє будувати відносини з дорослими й однолітками.

Отже, дослідження дозволили виявити, що для учнів початкової школи характерне виражене прагнення до саморозвитку.

### **Література**

1. Вікова і педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін, – 2-е вид., допов. – К. : Каравела, 2009.-400 с.
2. Галузяк В. М. Особистісна зрілість педагога як фактор гуманізації виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 77 – 82.
3. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – М., 1991. – 150 с.
4. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: «Планер», 2012. – 400 с.
5. Полішук В. М. Вікова та педагогічна психологія /В.М.Полішук– Суми, 2007.– 330 с.
6. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

## **СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ОСНОВІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Стус В. Р.**

**студентка магістратури ННІПППФВК  
Науковий керівник – доц. Бурлака Н. І.**

Питання управління освітнім процесом є актуальним для підвищення якості освіти в навчальній установі. Моніторинг є основним засобом одержання повної інформації про стан освітнього процесу. Він є важливим елементом прогресу освітнього закладу. Саме моніторингові дослідження дозволяють дослідити мікроклімат колективу школи, а також дають можливість адміністрації аналізувати свої дії, планувати педагогічну діяльність, усувати недоліки, розробляти стратегію подальшого розвитку. З введенням реформи українська школа працює в нових умовах, що вимагає нових методів та підходів до якості освіти, а від адміністрації школи вона вимагає більш швидкого реагування на всі зміни. Своєчасний моніторинг, особливо якщо він залучає комп'ютерні технології, допомагає зробити оцінку оснащенню навчального закладу (кадрового, матеріально-технічного, навчально-методичного, лабораторного), зв'язку між успішністю учнів і соціальними умовами, в яких вони проживають, дотриманню державних стандартів та навчальних програм.

Узагальненою схемою моніторингу є така:

Об'єкт → Показник → Критерій → Інструментарій

Процес прогресивних змін у розвитку школи залежить від низки чинників. Оцінювання будь-якого об'єкту пов'язане з такими поняттями, як критерії та показники. Вони дають можливість порівнювати результати на даний момент часу або через певний його проміжок. Звісно можна здійснювати оцінювання за кількісними показниками (наприклад, кількість учителів певної кваліфікаційної категорії; кількість учнів, які склали тест відповідно до рівня навчальних досягнень; кількість переможців олімпіад тощо). Але цілком педагогічних вимірювань є не лише збір цифр стосовно конкретного предмета, а й визначення стану, ефективності та якості системи освіти. Тож критерій – це те, відповідно до чого можна зробити висновки, він завжди стосується чогось: оцінки, відповідності. А показник – те, що можна безпосередньо виміряти (співвіднести з деякою шкалою) за певним критерієм. Загалом можна скласти таблицю відповідності критеріїв розвитку школи (умов діяльності закладу) показникам (тенденціям, результатам діяльності), за якими ці критерії можна відслідковувати (моніторити) (табл. 1).

Таблиця 1

**Критерії моніторингу розвитку навчального закладу**

<i>Критерій</i> розвитку навчального закладу	Результати діяльності ( <i>показники</i> ) згідно критерію
Матеріально-технічне забезпечення, рівень фінансування школи	Інноваційність закладу, частота використання ІКТ на уроках, інтер'єр закладу, відповідність санітарним нормам
Навчально-методичне забезпечення	Результати участі учнів в олімпіадах, МАН, конкурсах, турнірах, робота бібліотеки
Фахова майстерність (рівень кваліфікації) педагогічних працівників	Компетентність педагогів, їх самоосвітня діяльність, участь у професійних конкурсах
Якість освіти учнів	Результати семестрового, річного оцінювання, ЗНО, ДПА, відповідність навчальних програм Держаним стандартам освіти
Рівень здоров'я учнів та підколективу	Відвідування школи, організація харчування
Психологічний мікроклімат у школі	Результати роботи соціального психолога школи (проведення тренінгів для вчителів та тематичних анкетувань учнів та батьків)
Якість виховної діяльності	Рівень вихованості учнів, розвитку учнівських колективів та освітнього середовища, проведення позашкільних заходів, компетентність педагогів як вихователів

*Джерело: розроблено і узагальнено автором*

Звісно всі ці напрями роботи закладу та їх результати взаємопов'язані між собою. Дані, необхідні для оцінювання, збираються за допомогою різних методів. Всебічний аналіз будь-якого явища, як правило, передбачає використання і якісних, і кількісних методів. Основними методами збору даних є: аналіз існуючих документів (вторинних даних, які дають змогу уточнити уявлення про досліджуване явище, визначити, якої інформації про нього не вистачає), опитування (метод збору інформації про суб'єктивний світ людей, їх думки, цінності, настрої, мотиви діяльності шляхом анкетування або інтерв'ю) та спостереження (систематичне фіксування дослідником соціальних та культурних явищ на підставі безпосереднього сприйняття) [3;27]. Основний *інструментарій* на базі комп'ютерних технологій наведений у таблиці 2.

Таблиця 2

### Показники та інструментарій для проведення досліджень

Показники	Інструментарій
Кількісні показники	Форми статистичної звітності
Якісні показники, що вимірюються кількісно	Кваліметричні моделі
Показники для соціолого-педагогічних досліджень	Анкети
Рівень авчальних досягнень учнів	Тести

*Джерело: [ 3, с.34].*

Моніторингові дослідження для більшої наочності представляються графічно. Це економічні розрахунки, побудова діаграм, підготовка документів, що містять малюнки, текст, таблиці, графіки. Для цього використовуються спеціальні програми, які входять до складу пакету Microsoft Office, Excel. Анкетування учнів є дуже поширеним методом збору інформації серед вчителів та соціальних психологів. Його доцільно проводити з метою виявлення факторів, що впливають на результативність навчально-виховного процесу. Для зручності та економії часу під час обробки результатів анкет та узагальнення інших даних діагностичного моніторингу користуються електронними формами оболонки MS Excel. В програмному середовищі Visual Basic можна створити комп'ютерну програму для контролю та корекції знань учнів з базових дисциплін та з її допомогою організовувати тестову перевірку знань учнів з будь-якого предмета.

Під час проведення моніторингових процедур ІКТ можуть застосовуватися за такими напрямками:

- Узагальнення результатів виконання контрольних робіт, тематичних, семестрових, річних балів, результатів ДПА тощо.
- Використання кваліметричних моделей оцінки та самооцінки діяльності вчителя, учнів, якості навчально-виховного процесу.
- Застосування методів математичної статистики для розв'язування прикладних педагогічних задач [3, с.37].

Маючи в руках такий матеріал, вчителі можуть обговорювати дані та

шукати шляхи розв'язання проблем на методичних об'єднаннях, педрадах, творчих групах та семінарах. Як і учні, вони прагнуть вищого показника якості знань, оскільки від нього залежить рейтинг самого учителя. Тому природньо, що всі учасники навчально-виховного процесу зацікавлені в тому, щоб показники успіху лише зростали. Досягнення учнів у позашкільному житті також фіксують у вигляді рейтингових схем та списків. Результати моніторингу дають підстави для організації коригувальної роботи як з учнями, так і з учителями – директор та його заступники готують рекомендації щодо корекційної роботи, усунення негативних факторів, формування освітньої політики тощо [1, с.42] Стандартом для порівняння є очікувані результати й завдання, орієнтири, визначені соціальною політикою країни й відповідно перспективним планом школи на визначений період.

Щоб моніторинг був ефективним та потужним, треба дотримуватись певних принципів його проведення, які ми вже виклали у першому розділі. Але на практиці часто існують чинники, які можуть негативно впливати на результати моніторингу [2, с.17]:

- Чинники, які перевертають істинні оцінки (якість інструментарію, непрофесійність, не підготовленість і часта зміна кадрів у процесі експериментальної роботи, еквівалентність – відбір груп, перевертання результатів, соціально-територіальне становище, зовнішнє середовище).

- Нестійка періодичність проведення діагностування.
- Групова фальсифікація результатів.
- Недостатній період адаптації учасників дослідження.
- Змінні і незмінні з часом фактори.

Введення поняття «якість освіти» та процедур її моніторингу несе з собою прогрес та можливість самоорганізації загальноосвітньої системи, зокрема Нової української школи, у якій основою всіх перетворень є акцент на потенційних можливостях дітей, потребах дитини як особистості. Тому одним із пріоритетних напрямів роботи школи є проведення моніторингу якості освіти та створення системи управління школою на його основі. Комп'ютерні технології суттєво допомагають втілити це на практиці, розширюють можливості директора школи не тільки як педагога, але і як управлінця, оптимізуючи управлінські процеси.

### Література

1. Авраменко О.В. Вимірювання в освіті / О.В. Авраменко. – Кіровоград: Лисенко В. Ф., 2011. – 360 с
2. Бобеляк Н.Є. Модель внутрішньошкільного моніторингу як інноваційний підхід до управління якістю освіти в загальноосвітньому навчальному закладі / Н.Є. Бобеляк // Виховна робота в школі. – 2016. – №12(145). – С. 14-18.
3. Капустін І.В. Технологія проведення моніторингових досліджень (Із досвіду роботи) / І.В. Капустін, Т.М. Голтяй, С.С. Євтушенко, С.В. Клімова. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2013. – 85 с. – URL: <http://www.edu-post-diploma.kharkov.ua>

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ДИТЯЧИХ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ

Суконнік Е. Ю.

студентка магістратури ФДПОМ

Науковий керівник – доц. Теплова О. Ю.

Музична культура школярів є однією з найбільш важливих і складних категорій мистецької педагогіки. Важливість її зумовлюється тим, що саме музична культура дитини вже кілька десятиліть є визначальним орієнтиром у постановці мети шкільного навчання музики.

Проблему виховання музичної культури особистості досліджували відомі музикознавці: І. Гівенталь, К. Зенкін, Л. Красинська, О. Левашова, Б. Левіу, І. Прохорова, В. Цукерман, Л. Щукіна; вітчизняні дослідники: Н. Герасимова-Персидська, І. Драч, О. Зінкевич, Л. Кияновська, О. Самойленко, Ю. Станішевський, Б. Теплов, С. Тишко, М. Черкашина-Губаренко, К. Шамаєва, інші.

Як зазначає О. Теплова, «...оволодіння музичним мистецтвом – шлях складний і багатогранний. Завдяки розвитку різноманітних технічних засобів відтворення музика стала одним з найпоширеніших та найдоступніших видів мистецтва. Тому на сьогоднішній день актуальним постає питання, якими засобами та методами прищепити учням любов до прекрасного; ввести у світ великого музичного мистецтва; виховати музично-естетичні потреби як частину всієї духовної культури людини; розвинути доступними методами й засобами музичні творчі вміння школяра» [6, с. 272].

Сутність категорії «музична культура школяра» зумовлюється надзвичайно широким змістовим і структурним діапазоном, що відображає все розмаїття особистісних новоутворень, здобутих школярем в різних формах спілкування з музикою. Сучасна наука відносить феномен культури до визначальних рис людської індивідуальності. О. Сухомлинська зазначає: «Особистість, виступаючи предметом і об'єктом вивчення, має досить багато характеристик і відмінностей – стать, вік, культура, соціальна приналежність, особистісно-психічні якості й риси характеру та інші численні ознаки, які відрізняють її від інших» [4, с. 6-12]. Ця традиція, започаткована Д. Кабалевським у 70-их роках ХХ ст..

Впроваджуючи методику мистецької підготовки учнів у класі фортепіано, О. Теплова зазначає що «...значне поширення музичної культури в нашій країні, її проникнення в найрізноманітніші сфери життя українського народу зумовило й неухильний розвиток музичного виховання та освіти дітей. Кількість музичних навчальних закладів, студій, гуртків невинно зростає. Дедалі збільшується число дітей, які навчаються гри на фортепіано в спеціальних навчальних закладах» [7, с. 57].

Численні наукові дослідження розглядають виховання музичної культури в контексті періодизації, пов'язаної зі зміною мистецьких епох і напрямів, визначеними мистецтвознавцями та культурологами бароко, класицизм,

романтизм, імпресіонізм, авангардизм, сучасні стилі, які розвиваються у мистецтві й культурі.

Розроблення теорії музичної культури особистості ґрунтується на філософських, культурологічних, психологічних, педагогічних працях. Її методологічною основою є культурно-антропологічний підхід, який дозволяє розглядати цілісне явище музичної культури як відображення закономірностей і особливостей розвитку людини: «Усю культуру, у тому числі музичну, можна розглядати як дзеркало, що створюється людиною для самопізнання та саморозкриття» [5, с. 48].

Слід особливо відзначити музично-просвітницьку діяльність М. Леонтовича, В. Верховинця, К. Стеценка, яка стала початком розвитку української музичної педагогіки, щодо виховання музичної культури школярів. Їхня музично-педагогічна спадщина представлена в науково-методичних посібниках, підручниках та інших роботах, в яких відображається найбільш ефективна методика навчання музичного мистецтву, співу, художньо-естетичного виховання молоді засобами суміжних мистецтв.

У своїй музично-педагогічній та фольклорній діяльності М. Леонтович впроваджував ідеї обов'язкового виховання музичної культури молоді. В роботі з дітьми він рекомендував йти від меншого до більшого, від нижчого до вищого, від елементарного до труднішого. Одним із завдань в галузі музичного виховання дітей М. Леонтович вважав розвиток пам'яті, естетичного почуття, відчуття ритму, інтелектуальних сил, почуття спільної солідарності, виявлення громадських інстинктів. Особливу увагу він звертав на розвиток музичних здібностей, дисциплінованість, витримку і волю – важливі фактори, що виховуються засобами хорового співу.

З педагогічних позицій В. Верховинець вважав музичні ігри, супроводжувані піснею, необхідним музичним матеріалом, який сприяє вихованню музичної культури молодших школярів.

У вихованні музичної культури школярів необхідно використовувати теорію виховання та методичну систему Е. Ж. Далькроза в основі якої, вчений передбачає триєдність музики, слова й руху як засобу формування творчої особистості дитини. Вченим був застосований метод евритміки (зв'язок музики з рухом), що давало змогу виконати основне методичне завдання – навчити дітей рухатися у характері музики, відображуючи її темпові, динамічні та метро-ритмічні особливості. Важливими музично-педагогічними складовими системи Е. Ж. Далькроза є сольфеджіо та музична імпровізація, які реалізовувалися на більш високому (когнітивному) рівні музичного навчання.

Гуманістична спрямованість музичного виховання школярів була властива Б. Асаф'єву, особистість якого як науковця з музичної педагогіки, увійшла в історію вітчизняної загальної музичної освіти. Завдання музичної освіти і виховання він бачив у тому, щоб через масове музичне виховання сприяти створенню нової музичної культури. Вирішення цієї проблеми



вчений вбачав у зближенні музикантів-професіоналів з «масами, що прагнуть музики», в усвідомленні того, що музика – велика культурна сила, здатна глибоко впливати на формування особистості й колективу, а це можливо тільки у випадку виховання навичок активного й усвідомленого сприйняття творів музичного мистецтва. За визначенням Б. Асаф'єва, музична культура – це «музика разом із її найближчим соціальним контекстом, з усією сукупністю «форм музикування» [1, с. 151].

Види й форми позашкільної музичної діяльності молодших школярів є альтернативною складовою виховання музичної культури учнів.

Музичне виховання містить елементи музичного навчання та музичної освіти й здійснюється загальноосвітніх школах, дошкільних і позашкільних закладах.

Постановка проблеми виховання музичної культури школяра підготовлена довготривалим розвитком музично-педагогічної думки та пов'язана із діяльністю Д. Кабалевського. Д. Кабалевський – російський композитор, піаніст, педагог, музично-громадський діяч. Композитор створив безліч мистецьких проєктів у самих різних жанрах. Значною педагогічною ідеєю Д. Кабалевського є введення дитини у світ музики через знайомство з «трьома китами» – пісню, танцем і маршем, які відкривають двері в такі великі жанри як опера, балет, симфонія. Розвиток художнього смаку та інтересу до музичного мистецтва і музичної діяльності, – це одна з центральних позицій, розвиваючих найважливіший принцип Д. Кабалевського про доступність учням молодшого шкільного віку найвищих зразків серйозної музики і про необхідність виховання на цих зразках духовного світу школярів [3, с. 192].

З його досліджень та за його ініціативи з 50-х років минулого століття почалися впровадження у виховання школярів музичної культури та широке залучення молоді до музично-виконавської діяльності. Абеткою виховання музичної культури школярів з 50-х років минулому століття можна вважати актуальні в сучасних умовах розбудови шкільної освіти праці: книга для школярів «Про трьох китів та про всяке інше», яка присвячена автором «моїм дітям і внукам» та книга для вчителя «Виховання розуму й серця» [2, с. 206].

У галузі загальної музичної освіти пильна увага до категорії «музична культура особистості» виникла на початку 80-х років 20 століття.

У працях О. Радиної, А. Катинене, М. Палавандишвілі сутність музичної культури школяра вбачається у взаємодії різних видів музичної діяльності, їх результати, а також процесі діяльності, в ході якого формується музично-естетична свідомість людини: її інтереси, потреби, почуття, установки, естетичні оцінки, смаки, ідеали, погляди.

Серед компонентів музичної культури молодшого школяра, які викристалізувалися у віковому досвіді становлення масової музичної культури молоді, слід визначити обов'язковий для засвоєння учнями комплекс знань, умінь і навичок; комплекс музичних якостей, розвинених на

рівні можливостей кожної окремої взятої дитини. Обидва компоненти мають спрямовуватися не на виховання професійного музиканта, а на виховання загальної музичної культури школяра, стати органічною складовою її духовного зростання та різнобічного розвитку. Для становлення музичної культури важливий не лише кількісний, але й якісний склад особистісних прагнень учнів, вибірковість художніх поривань дитини.

Феномен музичної культури школяра можна визначити як складне інтегроване особистісне утворення, що виникає як поєднання музичних освіченості-розвитку-виховання та є необхідною складовою різнобічного розвитку та гармонійного виховання дитини.

Музична культура школяра розглядається як інтегративна якість індивіда, результат діяльності творить істоти, суб'єкта вироблених зовні і одночасно всередині себе перетворень, що мають на увазі індивідуальний соціально-художній досвід. Сутність структури музичної культури дітей молодшого шкільного віку складають взаємопов'язані між собою компоненти: музична діяльність, музичний досвід, творчо-перетворювальна діяльність, музично-естетична, свідомість.

### **Література**

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1965. – С. 85.
2. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – С. 53.
3. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления: избранные статьи и доклады / Д. Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – С. 73.
4. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX ст. / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. №4. – С. 6-12.
5. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования / А. В. Торопова // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки: программы дисциплин по спец. 030700. Музыкальное образование: [для пед. ун-тов и ин-тов]. – М.: Флинта, 2000. – С. 47-80.
6. Теплова О. Ю. Проблеми формування готовності до творчої самореалізації учнів у процесі їхньої фортепіанної підготовки / О. Ю. Теплова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка №4 (143). – 2008. – С. 272.
7. Теплова О. Ю., Троянова О. В. Проблеми формування готовності до творчої самореалізації учнів у процесі їхньої фортепіанної підготовки / О. Ю. Теплова, О. В. Троянова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка №11 (174). – 2009. – С. 57.

## **ВЫРАЖЕНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ В МОНОПЬЕСАХ Е. ГРИШКОВЦА**

**Сулима Я. А.**

**студентка магістратури факультету іноземних мов**

**Науковий керівник – доц. Таратута С. Л.**

Переживание, с точки зрения психологии, представляет собой деятельность, т.е. самостоятельный процесс, соотносящий субъекта с миром и решающий его реальные жизненные проблемы. В процессе

переживания в сознании человека по умолчанию выделяются две фигуры – Наблюдатель и Наблюдаемое, а соотношение их активности опосредовано четырьмя возможными уровнями сознания. Каждая из данных фигур может находиться либо в активном (субъектном), либо в пассивном (объектном) состоянии. Так, в случае, если фигура Наблюдателя активна, а Наблюдаемое пассивно, речь идет об уровне Сознания, для которого характерны психические процессы произвольного характера, такие как запоминание, мышление, восприятие и др. При условии, если Наблюдаемое, наоборот, активно, а Наблюдатель пассивен, срабатывает уровень Переживания, который находит свое проявление в различного рода эмоциональных состояниях, ощущениях и чувствованиях. Существует также уровень Рефлексии, при котором и Наблюдатель, и Наблюдаемое активны, и уровень Бессознательного, в котором прослеживается общая пассивность Наблюдателя и Наблюдаемого [Василук Ф. Е., 1988].

Уровни сознания не являются единственными и уникальными в своем роде. Они могут формироваться ситуативно, дублироваться, а затем исчезать под влиянием наступающих процессов. С целью разграничения и объяснения работы сознания и процесса переживания в психологии введено понятие регистров сознания. Каждый регистр состоит из совокупности описанных выше уровней сознания, а сам процесс переживания происходит сначала в одном регистре сознания, а затем может переключаться на второй, третий или снова возвратиться к первому регистру. Также процессы могут происходить сразу в нескольких регистрах, влияя друг на друга.

Совокупность процессов сознания, происходящих в конкретном регистре сознания, представляется как отдельный жизненный мир, при описании которого используется особый набор параметров, включающий в себя пространство, время, субъект, предметное наполнение, язык, особую атмосферу жизненного мира. Описанная Ф. Е. Василюком стратиграфическая модель сознания указывает на множественность жизненных миров, представленную в виде сети связанных между собой регистров, с помощью которых сознание, перемещаясь между различными жизненными мирами и изменяя их, позволяет работе переживания совершиться. Отдельно взятый жизненный мир может стать самостоятельной психологической реальностью благодаря совершению процесса его виртуализации, подразумевающего повышение концентрации уровня Переживания того регистра сознания, который соотносится с заданным жизненным миром [Василук Ф. Е., 2008].

Процесс выражения переживания находит свое практическое выражение в монопьесах Евгения Гришковца. Работа переживания осуществляется как на уровне бытия, так и на уровне сознания, однако в произведениях драматурга больший упор делается именно на второй уровень. Это, в первую очередь, прослеживается в попытках рассказчика вербально разрешить возникшие в его жизни проблемы в процессе

выражения своих переживаний.

Каждая монопьеса Евгения Гришковца может быть рассмотрена в аспекте функционирования четырех уровней сознания. Так, четко прослеживается тенденция работы уровня Сознания, при котором происходит понимание сути переживания, а акцент ставится не на переживании как ощущении какой-то эмоции, а на объекте переживания; и уровня Рефлексии, при котором рассказчик проявляет активное отношение к собственной психической активности. Так, например, работу уровня Сознания и Рефлексии можно проследить в пьесе «Одновременно», где рассказчик создает ситуацию, в которой человек переживает плохой период в жизни и однажды во время просмотра передачи о морях он мечтает стать одним из них. Поначалу его желание активно, а он пассивно поддается ему (уровень непосредственного Переживания), думая, что, если он станет моряком, его жизнь сразу наладится. Однако, отодвинув эмоции и чувства на задний план, он осознает, что дело не в морях, ведь и у них бывают свои проблемы, а дело конкретно в нем, то есть акцент переносится на объект его переживания с целью дальнейшего анализа и переосмысления.

Сам же уровень Переживания и уровень Бессознательного затрагиваются в монопьесах опосредованно. В первом случае Наблюдатель, то есть рассказчик, должен как бы плыть по течению, не контролируя процесс переживания, оголяя при этом свои эмоции и чувства, что в контексте монологов повествователя невозможно, так как по факту он будто перескакивает этот этап, переходя сразу к осмыслению и анализу своих переживаний. Уровень Бессознательного, в свою очередь, тоже не работает как самостоятельный механизм, а является лишь строительным материалом для создания переживания с целью его дальнейшего анализа. Так, например, в пьесе «Одновременно» рассказчик создает условия для ситуации, в которой во время просмотра фильма о Французской революции человек, сознательно ставя себя на место будущего казненного, бессознательно ощущает потенциальную боль осужденного. Таким образом, рассказчик подготавливает почву для последующих размышлений в ходе повествования.

Работа всех уровней сознания так или иначе выражается в пьесах в виде вербализации разного рода стрессовых расстройств, которые повествователь пытается вновь воссоздать, пережить, проанализировать и восстановить целостность жизни после них. При этом характер стрессовых ситуаций может быть разным: в произведениях присутствуют как реально воспроизводимые события из жизни рассказчика, так и искусственно им же созданные ситуации. И в первом, и во втором случае происходит полное переосмысление происходящего и попытка разрешить различного рода морально-этические и философские проблемы, беспокоящие повествователя. Так, в пьесе «Как я съел собаку», воспроизводя реальный период своей военно-морской службы на острове Русский, рассказчик уже в

зрелом возрасте анализирует его и выявляет рассогласование между определенной нормой и реально совершенным в прошлом акте, что характерно для такого уровня сознания, как уровень Рефлексии. Это прослеживается на протяжении всего повествовании в акцентировании внимания на ненормальности жизни на острове Русский. В пьесе «Дредноуты» повествователь наряду с реально происходящими историческими событиями также искусственно создает их, чтобы как можно лучше проиллюстрировать поднятую им морально-этическую проблему героизма и преданности своему государству и на базе этого провести собственный анализ.

Переход от одного переживания к другому в пьесах Евгения Гришковца подвергается стратиграфическому анализу сознания, предложенному и изученному Ф. Е. Василиюком. Создание новых жизненных миров, или регистров, перемещение между ними и изменение как их самих, так и отношений между ними, позволяет работе переживания состояться, оказывая огромное воздействие на читателей и зрителей. По сути, переживания, заново воспроизводимые или искусственно созданные рассказчиком, на деле подвергаются работе не столько самого повествователя, сколько следующих по его стопам читателей и зрителей. Формируя новый жизненный мир и грамотно соединяя его с предыдущим, рассказчику удастся создать все нужные условия для того, чтобы его аудитория переходила на новый регистр вместе с ним, переживая при этом те же чувства, что и он сам. Ассоциативный характер мышления рассказчика позволяет соскальзывать в новый жизненный мир непринужденно, а цепная реакция, по которой движутся регистры, зачастую зиждется на наличии предвестников каждого последующего жизненного мира, находящихся на уровне предыдущего, то есть предшествующего ему регистра [Василиюк Ф. Е., 2008].

Каждый новосозданный рассказчиком жизненный мир становится самостоятельной реальностью только благодаря его виртуализации. Повествователь добивается виртуализации регистров с помощью грамотно изображенных чувственных деталей, атмосферы происходящего и насыщения жизненного мира ярким описанием ощущений. Виртуализация жизненного мира в произведениях Евгения Гришковца затрагивает как реально прошедшие события в жизни рассказчика, так и искусственно им созданные ситуации. В первом случае происходит ассоциативное соскальзывание в различного рода воспоминания, а во втором случае к переходу на новый регистр сознания подключается фантазия и воображение повествователя. При этом ситуация может быть создана рассказчиком с нуля с целью дальнейшего ее дорисовывания (отдельный жизненный мир), а может быть реально возможна и дорисована в ходе повествования (два взаимно зависимых жизненных мира).

В ассоциативном соскальзывании в мир прошлого особое место занимает пласт детства, которое вспоминается рассказчиком с особым

трепетом. В монопьесах Е. Гришковца детство представлено как идеальный и нерушимый мир, в котором нет места злу. По факту выражение переживаний настоящего времени осуществляется с помощью переживания прошлого времени, то есть создания нового жизненного мира на базе воспоминаний из детства. Так, в пьесе «Как я съел собаку» четко прослеживается тенденция создания именно таких жизненных миров. Например, чтобы выразить переживание по поводу поездки на остров Русский, а именно страх перед неизвестностью, рассказчик переходит на регистр нового порядка, воспроизводя детское воспоминание, связанное с походом в школу, во время которого ребенок боится и не хочет идти на уроки русского языка, несмотря на то, что все выучил. Подобное ассоциативное соскальзывание в новый жизненный мир служит не только способом выражения собственного переживания рассказчика, но в первую очередь способствует вовлечению читателей и зрителей в это переживание и позволяет им почувствовать те же ощущения. Страх другого характера, а именно страх перед дикой окружающей повествователя действительностью, выливающийся в еще одно переживание, выражается и сравнивается на уровне следующего регистра, также созданного на базе детского воспоминания. Такие порою волнующие детей вещи, как темнота, подвалы, соседские ребята и что-то надуманное и мифическое, что в детстве казалось столь пугающим, оказывается пустяком рядом с реальным ощущением страха, бушевавшим рассказчика на протяжении всей службы. Создавая новый жизненный мир не столько для выражения, сколько в данном случае для сравнения переживаний, повествователь играет на контрасте, подчеркивая весь ужас настоящей «взрослой» жизни.

Переходы на новые регистры в данной пьесе осуществляются не только с целью выражения негативных переживаний. Так, культивируя мир детства и полностью противопоставляя его миру взрослых, рассказчик создает несколько жизненных миров, в которых передает неподдельное ощущение детского счастья. Например, регистр, на котором отец маленького рассказчика зовет его со двора домой смотреть мультфильмы, рисуется таким образом, чтобы передать переживание трепета, ощущение сладостного ожидания, что по сути своей истинно возможно только в период детства. А жизненный мир, в котором бабушка будит спящего до полудня в воскресенье рассказчика своей шершавой рукой, передает ощущение полного спокойствия, безопасности и счастья. Два последних примера в хронотопе произведения идут подряд и в разрезе модели стратиграфического анализа сознания составляют один горизонт сознания. Такие регистры объединяет общая идея, равноправность их наполненности и способы виртуализации. Кроме этого, регистры такого характера позволяют читателям и зрителям на их основании создать свои собственные жизненные миры, возникающие в их сознании ассоциативно.

В монопьесе «Одновременно» главный упор делается на переживания разного рода ощущений: для рассказчика очень важно чувствовать то, что

происходит вокруг. Поэтому он выражает свои переживания, соскальзывая в новые жизненные миры, создающиеся не столько на базе конкретно взятых из его жизни воспоминаний, сколько на основании гипотетически возможных ситуаций для жизни каждого человека, так что такие миры имеют более обобщенный характер. Рассказчик создает ряд регистров, где объект переживания раскрывается под разным углом: в одном случае человек по-настоящему чувствует, в другой – нет. Так, например, он соскальзывает в жизненный мир празднования Нового года, где, несмотря на всю праздничную атмосферу, соблюдение традиций и накрытый стол, человеку не удастся почувствовать абсолютно ничего, а наутро, проснувшись без будильника, в домашней одежде, когда никто посторонний не мешает, он с удовольствием ест то, что хочет, и наконец чувствует приход нового года.

В пьесе «Дрендноуты» рассказчик соскальзывает уже в абсолютно иной жизненный мир, созданный им с нуля и дорисованный в ходе повествования. Так, повествователь рисует ситуацию, в которой моряк сидит в кабачке в чужой для него стране перед предстоящей военной битвой, он точно знает, что уже не вернется домой и погибнет ради неизвестной ему цели. В виртуализации этого мира учитываются такие мелкие детали, как цвет скатерти на столе и выбор напитка, духота и накуренность в помещении, общая атмосфера этого места, что в своей совокупности давит на героя и заставляет размышлять о смысле его пребывания на войне. Рассказчик переходит на этот регистр, чтобы выразить свое переживание по поводу зачастую неоправданных целей, ведущих людей на войну. Геройство, которое мнится как что-то великое, противопоставляется повествователем здравому смыслу и рациональности. Жизненный мир такого характера помогает раскрыть идеи рассказчика и его отношение к войне в целом, а вовлечение в этот мир читателей и зрителей позволяет им посмотреть на данную проблему под другим углом.

Таким образом, замысел пьес Евгения Гришковца раскрывается при помощи выражения собственных переживаний, которое возможно при воспроизведении новых переживаний. Генерируя события на уровне Сознания и Рефлексии сознания, автору удастся понять и переосмыслить беспокоящие его вопросы. Соскальзывание в новые жизненные миры, которые строятся как на воспоминаниях из прошлого, так и на искусственно созданных ситуациях, позволяет писателю добиться вовлечения читателей и зрителей в его сознание и приводит драматурга к полному взаимопониманию с его аудиторией, поскольку подобный переход в новые жизненные миры помогает читателям и зрителям проецировать воспроизводимые в тексте ситуации на их собственную жизнь. Переход на новые регистры сознания, создающие в сумме целые горизонты сознания, помогает писателю глубже выразить свои переживания и посмотреть на волнующие его вопросы под другим углом.

## **Литература**

1. Василюк Ф. Е. Модель стратиграфического анализа сознания. *Московский психотерапевтический журнал*. 2008. № 4. С. 9-36.
2. Василюк Ф. Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи. *Вопросы психологии*. 1988. № 5. С. 27-37.
3. Гришковец Е. В. Дредноуты: Пьеса для женщин. Монолог. (Спектакль, который не получился). Москва, 2008. 80 с.
4. Гришковец Е. В. Как я съел собаку. URL: <http://lib.ru/PXESY/GRISHKOWEC/sobaka.txt>
5. Гришковец Е. В. Одиночество. URL: <http://www.lib.ru/PXESY/GRISHKOWEC/together.txt>

## **УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ЗНЗ**

**Танасієнко А. В.**  
**студентка магістратури ФДПОМ**  
**Науковий керівник – доц. Бурлака Н. І.**

Сьогодні на ринку конкурентного освітнього середовища як ніколи гостро стоїть питання управління іміджевою політикою ЗНЗ. Каталізатором більш детального вивчення даної питання виступають ряд факторів: відсутність моделі формування позитивного іміджу освітнім закладом, особливості підготовки керівників-менеджерів навчальних закладів до цілеспрямованої роботи щодо іміджу установ, розробка методик формування та розвитку позитивного іміджу ЗНЗ та ін.

Ефективність роботи навчального закладу має в першу чергу визначатися учнями та їхніми батьками, а потім уже тими надструктурами, які стоять над школою. Школа має перетворитися на заклад, у якому головною турботою всіх буде особистість дитини, її самопочуття та осування управлінських, пізнавальних та художніх засобів створення позитивного образу навчального закладу, відображення в цьому образі встановище. Завдання сучасних навчальних закладів – це пошук, розробка та застосування, сутнісних смислів, змісту та завдань, особливостей його діяльності.

Директор як керівник сучасного ЗНЗ і його педагогічний колектив мріють щоб їхня школа виділялася серед інших, викликала бажання влаштуватися на роботу чи вчитися саме в ній. В сучасних умовах шкільна освіта опинилась перед вибором нових пріоритетів: спеціалізації, диференціації, інформатизації, профілізації, гуманізації і т.п.

Управління формуванням позитивного іміджу школи сьогодні можна розглядати як важливий сучасний компонент методичного продукту школи і менеджерські напрацювання в особі керівника-директора ЗНЗ, як ресурс розвитку освітнього закладу.

Освіта перехідного етапу суспільства, як і кожна інша його ланка,



проходить процес пошуку нових альтернатив. За цей час відбулася суттєва деформація навчання, що призвела до відкриття нових навчальних закладів. Зміна пріоритетів у державі внесла зміни до іміджу знань та освіти. І сучасні навчальні заклади розуміють значення іміджу освіти й самі працюють над цим. Проблема створення позитивного іміджу стає потребою дня, цікавить кожного керівника закладу освіти. Імідж може складатися стихійно, неконтрольовано або бути предметом цілеспрямованої роботи. Проблема сучасних навчальних закладів – це пошук, розробка та застосування управлінських пізнавальних та художніх засобів створення позитивного образу навчального закладу, відображення в цьому образі внутрішніх, сутнісних смислів, змісту та завдань, особливостей його діяльності.

Сучасна школа – це відкрита, пов'язана з багатьма суспільними інститутами соціально-педагогічна система, про яку дедалі частіше говорять як про сферу послуг. Тому під управління формуванням позитивного іміджу навчального закладу ми розуміємо менеджерські тенденції та модель дій керівництва закладу, щодо його позиціонування з-поміж інших освітніх закладів.

Проблеми позитивного іміджу в широкому розумінні цього слова виступають предметом дослідження зарубіжних авторів – Ф. Тейлор, Л.Браун, А. Файоль, П.Берд, вітчизняних дослідників – А.Панасюк, А.Пелих, Т.Кизилова, в останні роки активізувалась увага дослідників до питань іміджу в педагогіці – Н.Казакова, Н.Голота, Л.Карамушка, О.Павленко, В.Шепель. Ці та інші дослідники вивчають питання зв'язків закладу освіти із громадськістю, шляхи створення та управління позитивним іміджем ЗНЗ.

Проте, аналізувати та детально розглядати дану тему важко, оскільки вона містить дві складові – «управління» та «формування» позитивного іміджу ЗНЗ, саме тому хотілося б розділити та проаналізувати ці процеси окремо.

Управління іміджем – це заплановане, спрямоване подання інформації з прогнозованими наслідками реагування цільової аудиторії на цю інформацію. Йдеться про повністю кероване подання такої інформації, яка гарантовано забезпечить заздалегідь передбачувану реакцію споживачів. Іншими словами, це специфічне виробництво і подання інформації із заздалегідь очікуваним результатом її впливу на цільову аудиторію (дітей та їх батьків).

Формування позитивного іміджу навчального закладу – це процес, у ході якого створюється якийсь спланований образ на основі наявних ресурсів. Метою створення позитивного іміджу є підвищення конкурентноздатності, залучення інвестицій, встановлення та розширення партнерських зв'язків ЗНЗ. На основі цих процесів в Україні все частіше звичайні школи переформатовуються у школи нового типу (гімназії, ліцеї, коледжі та інші) визначають свої стратегічні, концептуальні пріоритети, виробляють оптимальні моделі перспективного розвитку. Адже, нова школа – це школа

культури життєвого самовизначення, після закінчення якої дитина повинна вміти самостійно будувати своє життя, визначаючи його стратегію, свою позицію, свій світогляд.

Якою б не була причина необхідності поліпшення іміджу, треба знати, як реалізувати задумане найбільш доступним і ефективним способом. Не підлягає сумніву, що кожний керівник ЗНЗ спроможний поліпшити як власний імідж, так і імідж своєї роботи використовуючи наявні інструменти та методи впливу. Суть в тому, щоб змусити інших людей бачити все таким, як ви цього бажаєте. Щоб здійснити подібне, необхідно зрозуміти, як працює імідж, що конкретно він являє собою. “Імідж” (англ. image), у буквальному значенні – образ. Сучасний словник іномовних слів тлумачить імідж, “як цілеспрямовано сформований образ (будь-якого явища, предмета), що вирізняє його певні ціннісні характеристики і котрий покликаний здійснити емоційно-психологічний вплив на людину з метою популяризації, реклами і т.п.” [1].

Імідж був присутнім завжди, але в наш час його значення різко зросло. Сьогодні сучасні навчальні заклади, особливо приватні, розуміють значення іміджу освіти й самі працюють над цим. Здебільшого імідж навчального закладу складається з тих самих складових, що й реклама товару. Тут і привабливий індивідуальний підхід, і навчання декільком іноземним мовам, і запрошення до викладання викладачів із закордону, і можливість закордонного стажування тощо. Але більшість загальноосвітніх навчальних закладів бачать власний імідж у стабільному якісному навчальному процесі, який тримається на ентузіазмі викладачів [2].

Загальну модель формування позитивного іміджу ЗНЗ його керівником можна представити, як базис на рівні трьох структурних основ: по-перше-теоретичної; по-друге-мотиваційної, по-третє-самопрезентативної (рисунок 1). Зміст кожної частини базується на певних умовах, що визначають її специфіку. Кожна основа даної моделі визначається метою, завданнями, функціями з відповідною їх взаємодією. Для аналізу кожного блоку моделі передбачено систему поточного і підсумкового контролю: оцінка рівня знань, умінь, навичок учнів, сформованості певних ознак, задоволеність батьків. Поточний контроль здійснюється під час практичного опрацювання спеціально розробленої системи, а підсумковий – після нього.

Так, теоретична основа передбачає: усвідомлення змісту та значущості поняття позитивного іміджу ЗНЗ; інформованість про важливі особистісні детермінанти іміджу; обізнаність про формування іміджу та його види. Останнє включає знання про етапи формування іміджу, стратегію, умови та технології його підтримки. По суті, теоретична основа є певною базисною платформою для включення мотивів та самопрезентації.

Нова школа – це школа культури життєвого самовизначення. Навчитися жити – значить виробити свою позицію у житті, свій світогляд, ставлення до себе, інших, поставити перед собою задачу, щоб діяти у відповідності з нею, побудувати свій індивідуальний спосіб життя, обрати оптимальний режим

інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень, способів реакції на незгоди й успіхи, гідний людини тип трудової діяльності і форми використання вільного життя. Загалом, імідж навчального закладу має усвідомлення та підсвідомі соціально-психологічні джерела.

Основні складові моделі								
Теоретична основа			Мотиваційна основа		Самопрезентативна основа			
Установлення змісту та значущості іміджу	Інформованість про важливі особистісні детермінанти іміджу	Обізнаність про формування іміджу	Наявність допомоги	Пратнення до професійного самовдосконалення	Наявність професійної компетентності	Володіння комунікативними засобами впливу	Володіння емоційно – експресивними засобами впливу	Наявність інтелектуально – евристичних пізнавальних здібностей
								Харизма особистості

Рис.1. Модель формування позитивного іміджу ЗНЗ його керівником.

Зараз завдання керівника ЗНЗ полягає в тому, щоб зробити його позитивним, привабливим за зовнішніми та внутрішніми ознаками. Зовнішні риси іміджу – це приміщення, в якому розташований навчальний заклад. Він не повинен виглядати доглянутим та бути у відмінному стані. Керівник повинен дуже добре продумати його зовнішній вигляд. Далі слід зупинитися на соціально-психологічному аспекті сприйняття учнями та педагогами облаштування та кольорового оформлення аудиторій, коридорів тощо. Тут можуть зустрітися декілька концепцій: навчальний заклад – рідний дім, навчальний заклад – храм науки, навчальний заклад – частина суспільства. Але доцільно поєднати всі точки зору, тобто: ЗНЗ – рідний дім, в якому все сприяє отриманню, поглибленню, систематизації, поширенню наукової компетентності особистості, що розвивається.

Позитивний імідж нової школи – це яскравий вплив її індивідуальності, тобто неповторне обличчя її колективу в предметному та соціо-культурному середовищі. Створенню позитивного іміджу навчального закладу сприяють спеціальні форми роботи серед членів адміністрації, викладачів, учнів та їх батьків.

Отже, сьогодні перед загальноосвітнім навчальним закладом постає ряд завдань – висвітлення та динамічний розвиток позитивного іміджу, генерування ідей у наданні нових освітніх послуг, залучення додаткових коштів з метою стабілізації наявних рейтингів серед конкуруючих закладів. Ці і ряд інших завдання містить у собі цілий комплекс соціально-психологічної і організаційної взаємодії, який у сучасному визначенні носить назву “паблік рилейшнз”. Створення спеціальних підрозділів “паблік рилейшнз” в навчальних закладах це справа майбутнього. Практична реалізація може здійснюватися сьогодні управлінською командою загальноосвітнього навчального закладу в тісному співробітництві з психологічною службою даного закладу та науковими консультантами. Великого значення набуває розробка дієвої управлінської моделі формування позитивного іміджу ЗНЗ, адже сьогодні – це не систематизовані і не узагальнені вияви діяльності в цьому напрямку.

### **Література**

1. Браун Л. Имидж – путь к успеху / Пер. з англ. – Спб. : Питер – Пресс, 2006. – 288 с.
2. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті. – К.: «Шкільний світ», 2017. – 117 с.
3. Імідж школи на порозі XXI століття: Практико-орієнтований посіб. / За ред. І.Г.Єрмакова. – К., 2008. – 38 с.
4. Карамушка Л.М. Створення іміджу навчального закладу як важливий напрямок менеджменту освіти / Л.М. Карамушка // Управління сучасними навчально-виховними закладами в системі освіти : Матеріали міжрег. наук.- практ. конф.- Запоріжжя, 2015. – С. 11-15.
5. Карамушка Л.М. Психологічні основи організації управління сучасними освітніми закладами / Л.М. Карамушка // Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти. – Київ-Рівне, 2007.
6. Шпалінський В.В. Психологія управління : Навч. посібник для керівників навчальних закладів, практик. психологів, вчителів та вихователів / Шпалінський В.В., Помазан К.А. – Харків : Веста: Видавництво “Ранок”, 2002. – 128 с.

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

**Творун Л.**

**студентка магістратури ННІПППФВК  
Науковий керівник – доц. Громов Є. В.**

Сьогодні у підготовці педагогів відбувається поступове зміщення акцентів від гностичного (знаннєвої парадигми) до особистісно-діяльнісного підходу (парадигми), за якого головною метою освіти є розвиток особистості сучасного вчителя, формування в нього здатності до активної діяльності, творчої професійної праці (А. Бойко, І. Бех, О. Вербицький, В. Загвязинський, А. Коржуєв, В. Кремень, З. Курлянд, А. Новиков, Н. Платонова, В. Попков, О. Савченко, О. Сухомлинська, Г. Троцько, Л. Хомич тощо.).

Водночас при переорієнтації навчально-виховного процесу від

знаннєвого до діяльнісного актуалізувалися такі проблеми: по-перше, формування системи знань студентів, необхідної і достатньої для повноцінного оволодіння ними основами професійно-педагогічної діяльності, вдосконалення взаємозв'язку чуттєвих і раціональних (теоретичних) знань, що лежать в основі оволодіння педагогічною діяльністю, вдосконалення системи знань про діяльність, її цілі, способи, засоби та умови, пошук можливостей підвищення рівня узагальнення знань про педагогічну діяльність; по-друге, пошук можливостей поєднання формування теоретичних знань студентів з їхніми практичними потребами, ціннісними орієнтаціями, пошук шляхів розширення можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності студентів безпосередньо у процесі навчання, тобто створення таких умов навчально-практичної діяльності, коли студентам необхідно активно застосовувати наявні теоретичні знання для розв'язання практичних завдань. У зв'язку з цим, метою статті є обґрунтування теоретичних та організаційно-методичних засад використання інтерактивного навчання у ході підготовки майбутніх учителів.

У руслі особистісно-діяльнісного підходу студент постає як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, який самостійно організовує свою діяльність. Визначальною рисою особистісно зорієнтованого навчання є взаєморозуміння, взаємодія, творча співпраця викладача й студентів. Натомість у ряді досліджень комунікативних умінь викладачів ВНЗ (Н. Матвеев, М. Нечасв, Н. Платонова та ін.) виявлено відсутність або незрілість діалогової потенції в багатьох професійних педагогів [8]. Такий стан зумовлює необхідність посилення діалогічності навчання, створення на заняттях дидактико-комунікативного середовища через суб'єктно-сміслові спілкування, забезпечення умов для успішної адаптації студентів до навчання у ВНЗ. Педагогічна підготовка у ВНЗ не тільки обумовлює професійне становлення студентів, але й виконує орієнтовуючі, розвивальні, теоретичні, методологічні і діяльнісні функції [9].

Педагогічна теорія озброює вчителя методом теоретичного аналізу, розкриває сутність, діалектичну природу, головні закономірності педагогічного процесу, забезпечує розуміння всього багатства педагогічних явищ, їх внутрішніх зв'язків і можливостей прогнозування їх розвитку. Логіка і стратегія педагогічної освіти містять взаємозв'язані теоретичні і практичні компоненти, а заключною ланкою у процесі відтворення і функціонування педагогічних знань виступає педагогічна практика. Ідея педагогізації тісно пов'язана з інтенсифікацією навчального процесу, що зумовлено соціальними перетвореннями і вимогами якісної підготовки спеціалістів, а тому виступає об'єктивною тенденцією, перспективним шляхом розвитку педагогіки вищої школи. Якщо перша вирішує питання змісту навчального матеріалу, то друга стосується організації цього процесу. Все це визначає поступовий перехід від інформативних до активних методів і форм навчання із включенням у діяльність студентів елементів проблемності, наукового

пошуку, різних форм самостійної роботи, до такої взаємодії викладача й студентів, за якої акцент зміщується з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну діяльність студентів.

Накопичення і теоретичне осмислення досвіду педагогічної діяльності зумовило виокремлення інтерактивності як важливої ознаки, а також сприяло розширенню змісту поняття навчання, в якому взаємодія, поєднання педагогічних дій з ініціативними, самостійними пошуками знань студентами виступили невід'ємними властивостями (О. Балаєв, Н. Борисова, К. Баханов, І. Вачков, О. Вербицький, П. Мартинець, Л. Пироженко, А. Панфілова, О. Пометун, М. Скрипник, Е. Федорчук, П. Щербань та ін.). Аналіз психологічних концепцій навчання (В. Давидов, П. Гальперін, Л. Занков, В. Ляудіс, Н. Тализіна та ін.) доводить, що найбільш перспективною для розв'язання вказаних вище завдань є концепція спільної продуктивної навчальної взаємодії (Я. Коломінський, В. Ляудіс, А. Маркова). Згадана концепція зміщує категорію продуктивної навчальної взаємодії з когнітивної парадигми (власне навчання, засвоєння предметно-дисциплінарного знання) в інтерактивну, а ефективність навчання ставиться в залежність від міжособистісної взаємодії, співробітництва учасників навчального процесу.

У педагогічній теорії актуалізація особистісної парадигми викликала інтерес до діалогу як засобу побудови нової системи педагогічних стосунків, оскільки діалог передбачає зіткнення думок, ідей, активний пошук істини. Результати психолого-педагогічних досліджень (К. Баханов, В. Бедерханова, Н. Ємельянов, І. Вачков, О. Вербицький, Н. Марасанов, Л. Пироженко, Л. Петровська, Н. Платонова, О. Пометун, М. Скрипник, П. Щербань, Н. Щуркова та ін.) про позитивний вплив взаємодії на пізнавальний та особистісний розвиток студентів виступили науковим обґрунтуванням ефективності інтерактивного навчання, спрямованого на активізацію пізнавальної діяльності студентів за допомогою організації взаємодії і спілкування між студентами, студентами і викладачами, студентськими міні-групами. Інтерактивне навчання визначається як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [5].

Логіка впровадження інтерактивного навчання у практику роботи передбачає розв'язання двох груп завдань: науково-теоретичних (аналіз сутності та видів інтерактивних методів і форм); науково-методичних (науково – методичні умови і вимоги до розробки і застосування методів і форм). В інтерактивному навчанні широкої популярності набули: робота в малих групах, дискусія, дебати, «круглий стіл», «мозковий штурм», «кейс-стаді», евристична бесіда, ділові ігри, тренінги тощо, які в педагогічній літературі відносять як до методів навчання (способів роботи зі змістом навчального матеріалу), так і до форм організації навчання [2, 4]. Широкий спектр розвивальних ефектів міжособистісної взаємодії в навчальному

процесі майбутніх учителів з метою досягнення дидактичних і виховних цілей професійно-педагогічної підготовки дозволив гнучко моделювати інтерактивні методи.

Інтерактивні форми і методи навчання виконують дидактичні, виховні, розвивальні, професійні функції. Дидактичні функції пов'язані з формуванням у студентів теоретичних знань, практичних умінь і навичок; виховні – з формуванням у суб'єктів навчальної діяльності ініціативності, почуття групової єдності, відповідальності за власний внесок і розв'язання загальногрупових завдань; розвивальні функції виявляються в пізнавальному розвитку, становленні психічних новоутворень, особистісних якостей майбутніх фахівців; професійні – у становленні професійної позиції професійно-педагогічного мислення, спілкування, творчості майбутніх педагогів. Органічними складовими на всіх етапах підготовки майбутніх учителів початкових класів, що забезпечували поєднання теоретичного і практичного навчання, діалогічність, суб'єкт-суб'єкту взаємодію викладачів і студентів у навчальному процесі ВНЗ, виступили інтерактивні форми і методи навчання. Загальними особливостями інтерактивного навчання в ході підготовки були: організація навчання студентів у групах зі змінним складом учасників (залежно від завдань); комплектування груп з урахуванням положень групової динаміки про створення дієвих суб'єктів групової діяльності; дидактичне і методичне забезпечення з урахуванням пізнавальних можливостей, знань і умінь, особистого досвіду студентів (опорні схеми-конспекти, допоміжні матеріали, алгоритми, картки-інструкції тощо); використання диференційованих за рівнем складності проблемних завдань; створення на заняттях атмосфери діалогічності, співробітництва; поєднання контролю з боку викладача за ходом та результатами навчання із самоконтролем і взаємоконтролем студентів.

Технології організації групової пізнавальної діяльності вибудовується за такою схемою: а) визначення мети і завдань роботи в мікрогрупах, забезпечення орієнтації в ході виконання завдань; планування і виконання роботи в мікрогрупах; б) аналіз і оцінка кожним членом мікрогрупи виконаної роботи; взаємоаналіз, взаємооцінка і попередня корекція в мікрогрупах виконаної роботи; в) міжгруповий аналіз і корекція виконаної роботи, підведення підсумків групової пізнавальної діяльності.

У процесі інтерактивного навчання відбувається активна взаємодія студентів один з одним із викладачем. Навчання сприяє взаємообумовленості соціальної і пізнавальної мотивації в навчальній діяльності студентів, вільному обміну інформацією (у результаті зіткнення різних підходів, поглядів і вироблення спільної позиції у групах), способами дій, почуттями і настроями. За таких умов викладач виступає організатором спільної діяльності, діалогу, комфортної психологічної атмосфери, координатором і керівником творчого пошуку. Кожна група звітується про результати виконання завдання, а всі інші учасники в ролі опонентів, аналізують відповіді, роблять суттєві зауваження.

До пріоритетів оцінювання в інтерактивному навчанні належали як навчальна діяльність студентів, так і результати навчання. На кожному етапі формування знань, умінь і навичок студенти зіставляють самооцінку з оцінкою їхніх досягнень товаришами і викладачем. У підсумках визначається група, яка найкраще виконала завдання.

З метою раціонального використання часу при проведенні занять даного типу доцільним є зосередження на виконанні такої кількості завдань, що відповідає кількості мікрогруп. У ході занять проводиться робота над засвоєнням студентами правил дискусії, розвитком умінь і навичок дискутувати, аргументувати свою позицію. Задля цього використовується такий алгоритм: поясніть свою точку зору (починаючи зі слів "Я вважаю, що..."); наведіть докази своєї думки (... тому, що...); проілюструйте прикладами, додатковими аргументами, фактами, що демонструють ваші докази (...наприклад...); узагальніть висловлене, зробіть висновки (отже..., таким чином...). Викладач і «спостерігачі» оцінюють роботу кожного учасника, використовуючи заохочувальні і штрафні бали, результати фіксували у листку оцінювання.

У загальному вигляді «мозковий штурм», що використовується на семінарських, лабораторно-практичних заняттях, включає такі етапи: підготовчий – визначення умов групової роботи (групові правила і бюджет часу), створення кількох груп «генераторів ідей» і групи «експертів», формулювання проблеми, яку потрібно розв'язати; основний («мозкова атака») – розв'язання проблеми, максимальний вияв творчих можливостей, вільне висловлювання ідей, фіксація всіх висловлених ідей; ревізійний – на основі визначених критеріїв «експерти» обирали найкращі ідеї (до 10 хв.); заключний – обговорення роботи, обґрунтування і представлення найкращих ідей, рекомендації щодо їх практичного втілення.

Сучасне програмне забезпечення дозволяє ефективно використовувати комп'ютер: для розв'язання задач різного типу, для самостійної роботи, для створення навчальних комп'ютерних програм. Завдання для кейс-методу викладається у формі історії, ситуацій із життя та досвіду роботи вчителів початкових класів, літературного твору.

Використання «кейс-стаді» включає наступні етапи: введення у проблему (якими є факти), ознайомлення з інформацією та додатковими джерелами; постановка задачі (у чому проблема ситуації); поділ на мікрогрупи; робота в мікрогрупах (обговорення спільно виробленого алгоритму розв'язання ситуації); загальногрупова дискусія, спільне обговорення варіантів розв'язання ситуацій або проблем, з'ясування позитивних і негативних наслідків такого розв'язання («дерево рішень»), пошук найоптимальнішого рішення; оцінювання і самооцінювання виконаної роботи. Взаємодія і співробітництво членів групи, постійна зміна позицій, стимулювання пізнавальних інтересів, творчості; можливість працювати в міру своїх сил і здібностей; формування діалогічності спілкування, розподіл і координація дій на основі взаємоконтролю і взаємооцінки; практичне



відпрацювання типових професійних ситуацій в аудиторних умовах активізували професійне становлення майбутніх фахівців. Водночас робота у групах вимагає витрат навчального часу на процеси групової динаміки.

Зауважимо, що для застосування інтерактивних методів у навчальному процесі ЗВО, у викладанні педагогічних дисциплін необхідно: глибоко знати теорію інтерактивного навчання, технології застосування інтерактивних методів; виділити розділи і теми, які доцільно вивчати з допомогою інтерактивних методів; визначити завдання, з якими зустрінуться студенти у своїй майбутній практичній діяльності; підібрати такі педагогічні ситуації, які можна розв'язувати з використанням інтерактивних методів навчання; підготувати студентів до групової навчальної діяльності; постійно здійснювати аналіз проведеної роботи.

### **Література**

1. Баханов К. Інтерактивне навчання / К. Баханов // Історія в школах України. – 1998. – № 4. – С. 12- 20.
2. Баташова С. М. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности при изучении педагогических дисциплин: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / С. М.Баташова. – Омск, 1998. – 168 с.
3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: учебное пособие / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
4. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагогів: збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський, 2003. – 208 с.
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: наук.-метод. посібн. / О. Пометун, Л. Пироженко; за ред. О. Пометун. – К.: А. С.К., 2004. – 192с.
6. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до випробування педагогічних технологій / О. М.Пехота [та ін.]. – К.: А. С.К., 2003. – 238 с.
7. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организации развития персонала / А. П.Панфилова. – СПб, 2003.- 535 с.
8. Платонова Н. М. Дидактика социального образования / Н. М.Платонова. - СПб, 2001. – 168 с.
9. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / под ред. В. А.Сластенина.- М., 1982. – 180 с.
10. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О.Хомич. – К.: Магістр-Б, 1998. – 200 с.

## **ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ У НАВЧАННІ**

**Ткач К. В.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Сучасному суспільству необхідна активна особистість, яка самостійно і творчо мислить, має високу культуру розумової праці, володіє способами самопізнання, саморозвитку. Проблема врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів та оцінювання їх ефективності під час

навчання є безумовно актуальною. Епізодично цієї проблеми торкаються дослідники Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, В. Кудрявцев, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, Н. Талізін, А. Щербаков та інші. За основу дослідження покладено концепти психологів, зокрема Г. Костюка, який стверджує, що як риса особистості, активність проявляє себе в енергійній ініціативній діяльності, праці, в навчанні, громадському житті, різних галузях творчості; С. Рубінштейна, який зазначає, що мотивами пізнавальної діяльності людини є потреби, інтереси, погляди, ідеали; Л. Виготського про роль психологічних функцій людини на кожному етапі її розвитку; В. Лозової, яка підкреслює, що інтелектуальна активність особистості пов'язана з якостями її розуму і залежить від його глибини, гнучкості, критичності, доказовості, самостійності, логічності; слід урахувати концепт П. Якобсона: запам'ятовується найкраще те, що підкріплюється інтересом, емоційною схвильованістю. Актуальність даної теми зумовлюється відсутністю ґрунтовних досліджень щодо врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів при навчанні в школі. Наприклад, учителю літератури потрібно орієнтувати школярів на образне сприймання й осмислення художніх творів, до того ж пам'ятаючи, що в кожному віці є свої психолого-педагогічні особливості навчально-пізнавальної діяльності вихованців, свої можливості, на які словесник не може не зважати на уроці літератури.

Подача інформації з усіх можливих каналів сприймання із включенням механізму мислення дозволяє істотно підвищити стійкість інформації, записаної в пам'яті інтелекту. Тому процес пізнання буде активнішим, якщо правильно організувати роботу механізмів сприймання й мислення. У дітей підліткового віку мислення займає чільне місце в навчальному процесі. Повнота сприймання інформації, нових знань залежить не тільки від індивідуальних та загальних вікових особливостей учнів, а також від часу, в який він живе. На думку П. Якобсона, художнє сприймання завжди є осмисленням, тлумаченням, розкриттям змісту. Навчання лише тоді буде ефективним, коли воно передувє розвитку. Тоді воно породжує й спонукає до життя цілу низку функцій, що перебувають на етапі дозрівання в зоні найближчого розвитку. У цьому й полягає найголовніша роль навчання. Літературний розвиток стає плідним тільки тоді, коли вчитель веде навчання таким чином, ніби перед ним учні трохи старші, ніж це є насправді, педагог у викладанні «заходить» уперед і саме завдяки цьому «веде генезис» за собою. У зв'язку з поступовим ускладненням змісту та способів пізнавальної діяльності навчання змінюється протягом усього шкільного віку дітей. Засвоєння учнями нових знань сприяє змінам у їх навчальній діяльності та психіці. Дитина розвивається, виховуючись і навчаючись. Завдання вчителя в тому, щоб формувати особисті психічні властивості учнів, їхні здібності, риси характеру. Неоднакові на різних етапах розвитку та в різних індивідів особливості психічних процесів (сприйняття, пам'ять, уява тощо) не лише виявляються, а й формуються під час самостійної діяльності дитини, за допомогою якої вона під керівництвом вчителя активно залучається до

життя колективу, засвоює правила та оволодіває знаннями, здобутими у процесі історичного розвитку пізнавальної діяльності людства. Здібності та характерологічні особливості школярів, що формуються під час генезису і на основі задатків як передумов розвитку особистісних рис дитини, є не лише передумовою, а й результатом її діяльності; їхній розвиток не лише виявляється, а й здійснюється. У психолого-педагогічній літературі уміння розглядаються як успішне виконання певних дій чи складної діяльності із застосуванням правильних прийомів, способів. Уміння навчатися складається з пізнавальних дій, що необхідно було засвоїти, здобути. Зокрема готовність до пошукової діяльності передбачає здатність школярів до швидкого відбору потрібної інформації, уміння виділити головне, поставити запитання, пов'язати відоме з невідомим. Звичайно, пізнавальні дії (знання) необхідні не тільки для теоретичної, а й для практичної діяльності. «Знання поза діями не існують. Без діяльності учнів учитель не зможе досягти поставлених цілей», – підкреслює Н. Талізін. Уміння включає як загальні, так і специфічні види пізнавальної діяльності. Перед тим, як стати засобами засвоєння, ці види пізнавальної діяльності повинні засвоїти самі учні. Це пов'язано з тим, що розвиток діяльності відбувається не шляхом розгортання готових, закладених, успадкованих здібностей, а шляхом засвоєння досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. При цьому велике значення має те, як його навчають, тому що правильне поєднання теоретичної і практичної діяльності веде до формування різноманітних здібностей, інакше – заважає їхньому становленню. Здібності – характеристика індивіда щодо психічних явищ, які зумовлюють успішність його діяльності. Вони не зводяться до знань, умінь, навичок школярів, хоча й виявляються саме через них. Здібності – це ті психічні явища, які є підґрунтям для компетенції учнів. Формуються вони в дитини під час оволодіння тим змістом матеріальної і духовної культури, техніки, науки, мистецтва, які засвоює молода людина у процесі навчання. Знання – необхідна умова активізації мислення. Вони змінюють особистість, допомагають самоутверджуватися. Передумовою для розвитку здібностей є генетично зумовлені задатки. Водночас, біологічно успадковані властивості людини не визначають її здібностей. У мозку наявні не ті чи інші специфічні людські здібності, а лише можливості до формування цих здібностей. Ще відомий філософ Г. Сковорода виголосив сміливу ідею природовідповідного виховання й навчання. Сьогодні це питання досить актуальне: учитель повинен виявити в дітей здібності та нахили й розвивати їх у відповідному напрямку. Але не тільки вчитель повинен знати здібності й задатки своїх учнів, а й школярі повинні вміти виявляти їх самостійно, тобто здійснювати самоконтроль, давати самооцінку, аналізувати власні пізнавальні й практичні дії у процесі навчальної діяльності.

Важливе значення при побудові процесу навчання мають індивідуальні особливості учнів. Дуже важливо знати особливості пізнавальної діяльності дітей, властивість їх пам'яті, схильність та інтереси, а також схильність до

більш успішного вивчення тих чи інших предметів. З урахуванням цих особливостей здійснюється індивідуальний підхід до дітей у навчанні: сильніші потребують додаткових занять, щоб інтенсивніше розвивалися їхні інтелектуальні здібності; слабшим дітям потрібно надавати індивідуальну допомогу у навчанні, розвивати їх пам'ять, кмітливість, пізнавальну активність і т.д.

Таким чином, тільки глибоке вивчення і знання особливостей розвитку кожної дитини створює умови для успішного навчання.

### **Література**

1. Виготський Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давидова / Л.С. Виготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
3. Макаров С. П. Технологія індивідуального навчання / / Педагогічний вісник. – 1994. – №4. – С.18-19.
4. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: «Планер», 2012. – 400 с.

## **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

**Тодоренко Р. В.**

**студент 4 курсу факультету іноземних мов**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Одним із важливих напрямів інформатизації освіти є нові комп'ютерні технології. Інтерактивність, інтенсифікація процесу навчання, зворотний зв'язок – помітні переваги цих технологій, котрі зумовили необхідність їх застосування у різних галузях людської діяльності, насамперед у тих, які пов'язані з освітою та професійною підготовкою. Нині помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи зумовлена тим, що у даний час спостерігається збільшення впливу медіа-технологій на людину. Особливо це сильно діє на дитину, яка з великим задоволенням подивиться телевізор, ніж прочитає книгу. Неймовірно великий потік нової інформації, реклами, застосування комп'ютерних технологій на телебаченні, розповсюдження ігрових приставок, електронних іграшок і комп'ютерів здійснюють великий вплив на виховання дитини і її сприйняття навколишнього світу. Істотно змінюється і характер ведучої діяльності цього віку – гри, змінюються і улюблені герої і захоплення.

Інформаційно-комунікаційні технології дають змогу істотно змінити способи керування навчальною діяльністю учнів. Така підтримка навчального процесу розвиває наочно-образне, наочно-дійове, інтуїтивне,

творче мислення школяра, комунікативні здібності; формує вміння приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти рішень у складній ситуації; розвиває навички самоосвіти і самоконтролю; закладає основи інформаційної культури й умінь здійснювати обробку інформації; сприяє опануванню ключової компетентності – *вміння вчитися*, ядром якої є оволодіння молодшим школярем загально-навчальними вміннями і навичками. Використання інформаційних технологій у загальноосвітньому навчальному закладі є достатньо складною проблемою, що вимагає детального наукового вивчення, психолого-педагогічного обґрунтування. Спроби здійснювати регулярне навчання за допомогою комп'ютерних програм зазнають невдачі, в першу чергу, через недосконалість програмних засобів. Інша важлива причина – комп'ютер не завжди є загальнодоступним засобом навчання. Тривалий час ні вчителі, ні учні не були готові прийняти комп'ютер як навчальний засіб. Немає до кінця розроблених методик комп'ютерного навчання.

На сучасному етапі інформатизації освіти ситуація змінюється. Та виникають нові завдання, оскільки кількість навчальних програмних засобів, що випускаються на ринок, настільки велика, що необхідне детальне їх вивчення та обґрунтування. Комп'ютерне навчання можна вважати новою освітньою галуззю, і для школи це є дуже актуальним, оскільки саме тут виховуються майбутні фахівці, що працюватимуть в інформаційному суспільстві. Комп'ютер стає звичним засобом пізнання навколишнього світу, таким як для попередніх поколінь була книга.

Впровадження ІКТ у систему освіти не тільки впливає на освітні технології, а й уводить до процесу освіти нові. Вони пов'язані із застосуванням комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних та апаратних засобів, систем обробки інформації. Вони пов'язані також зі створенням нових засобів навчання і збереження знань, до яких належать електронні підручники і мультимедіа; електронні бібліотеки й архіви, глобальні та локальні освітні мережі; інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові системи.

Інформаційно-комунікаційні технології використовуються з різною метою і на різних етапах уроку: ілюстративне, наочне пояснення матеріалу; самостійне навчання; часткова заміна (фрагментарне, вибіркове використання додаткового матеріалу); використання тренінгових (тренувальних) програм; використання діагностичних і контролюючих матеріалів; виконання домашніх самостійних і творчих завдань; використання комп'ютера для обчислень, побудови графіків; використання програм, що імітують досліди та лабораторні роботи; використання інформаційно-довідкових систем; організація проектної діяльності учнів; дистанційне навчання.

Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє викладачу перекласти частину своєї роботи на ПК, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає більш

швидким процес запису визначень, теорем та інших важливих частин матеріалу, тому що викладачу не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), учневі не доводиться чекати, поки викладач повторить потрібний саме йому фрагмент.

Застосування інтерактивних методів навчання дозволяє організувати навчальний процес у такий спосіб, що практично більшість учнів буде заохочена до процесів пізнання і здійснюватиме рефлексію власної навчально-пізнавальної діяльності через оперативне визначення її результатів. Ці методи навчання захоплюють, пробуджують в учнів інтерес та стимулюють мотивацію, навчають самостійного мислення та дій. Але значною мірою ефективність і сила впливу на емоції і свідомість учнів залежить від стилю роботи конкретного вчителя.

На сучасному етапі інформатизації суспільства все більшого поширення в різноманітних сферах життя набувають комп'ютерні технології, вони виступають як один із інструментів пізнання. Тому одним із завдань сучасної освіти є підготовка викладача, який вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі, який має знання та навички щодо пошуку, обробки та зберігання інформації з використанням сучасних комп'ютерних технологій. Цей напрям вважається перспективним, адже в цілому освіта характеризується як велика система, якісне функціонування якої неможливе без використання сучасних телекомунікаційних і комп'ютерних засобів зберігання, опрацювання, передавання, подання інформації.

Інтенсифікація навчання, що характеризується збільшенням обсягу навчального матеріалу та зменшенням часу засвоєння, потребує пошуку ефективних методів навчання, засобів контролю засвоєння знань, що значно підвищували б якість навчання. Збільшення комп'ютерної техніки та подальше її вдосконалення поширює можливості викладачів використовувати комп'ютерні технології не тільки при вивченні інформатики, але й у поєднанні викладання інших дисциплін із використанням комп'ютерної техніки. Новітні розробки в галузі інформаційних технологій змінюють спосіб їх застосування при вивченні різних дисциплін у процесі навчання. У Концепції інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що інформатизація навчально-виховного процесу передбачає, у першу чергу, широке використання в процесі вивчення профільних навчальних дисциплін комп'ютерно – орієнтованих засобів навчання на базі сучасних комп'ютерів і телекомунікаційних мереж.

Нині відбувається активне впровадження в навчальний процес ІКТ, зокрема, мультимедіа та інтерактивних технологій. Застосування ІКТ у навчальному процесі дозволяє реалізувати ідеї індивідуалізації та диференціації навчання, що є основними завданнями сучасної системи освіти України.

### **Література**

1. Галузяк В. М. Формування у школярів позитивного ставлення до учіння / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Вісник профтехосвіти. – 1995. – №1. – С. 8-11.

2. Жук Ю.О. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчальної діяльності: проблеми створення та впровадження / Ю.О. Жук // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл, 2004. – Вип. 16. – С. 11 – 15.
3. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
4. Пучков І.Р. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів засобами нових інформаційних технологій / І.Р. Пучков // Молодь і ринок. – 2015. – № 6(125). – С.63-67.

## **СУТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ, ЇЇ ОЗНАКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ**

**Федоринчик А. В.**

**студентка магістратури ННІПППФВК**

**Науковий керівник – доктор пед. наук Каплінський В. В.**

Враховуючи досить велике різноманіття сучасних поглядів на сутність поняття «комунікативна культура», можна здійснити його аналіз за такими напрямками:

- *аксіологічним*, який дозволяє окреслити цінності і професійні установки, на які орієнтується педагог у міжособистісному спілкуванні;
- *особистісним*, який дає можливість виявити особистісні риси викладача, що забезпечують ефективність педагогічної комунікації;
- *діяльним*, котрий визначає об'єм знань педагога про культуру педагогічного спілкування і професійні комунікативні уміння, що дозволяють творчо реалізувати ці знання в педагогічній практиці.

Спираючись на дослідження Т.К. Чмут, можна узагальнити знання про зміст комунікативної культури педагога, визначивши її як суміш його комунікативних настанов, знань про комунікативну культуру та його комунікативних умінь. В свою чергу, знання про комунікативну культуру включають в себе психологічні педагогічні закономірності спілкування; етику спілкування; теорію загальної і педагогічної комунікації [5].

Слід зазначити, що педагогічне спілкування здійснюється в конкретній соціокультурній ситуації і тому культура комунікації буде залежати від прийнятих у суспільстві культурних і моральних цінностей: зовнішніх передумов, зокрема соціокультурного оточення: особливостей етносу, національних традицій, соціокультурних особливостей та специфіки вищого навчального закладу (класичний університет чи галуzeвий ВНЗ, коледж, професійна школа тощо), специфіки і змісту педагогічної діяльності; внутрішніх передумов, тобто суб'єктивних чинників: віку, статі, педагогічних здібностей, індивідуально-психологічних особливостей, освіти, педагогічного досвіду викладача та ін.

Тобто бачимо, що комунікативну культуру педагога можна уявити як складний соціально-педагогічний феномен, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів (комунікативні настанови, знання, комунікативні вміння, які реалізуються при певних умовах і залежать від

зовнішніх умов і внутрішніх чинників).

Культура у спілкуванні може бути розглянута як культура у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії, поняття, яке перетікає у більш ширше – комунікативна компетентність. Ю. Жуков розглядає комунікативну компетентність як систему внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій. В її структурі він виділяє орієнтовну частину, виконавчу частину й внутрішні засоби діяльності [3].

Величезний внесок у дослідження проблем спілкування в цілому й комунікативної культури зокрема вніс Ю. Ємельянов. У своїх працях він висуває цілу низку ідей щодо розглянутого поняття [2]. На його думку, комунікативна компетентність – це досвід, що розвивається і значною мірою усвідомлюється в ході спілкування між людьми, що формується й актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії. Формуючись і розвиваючись колективно, міжособистісний досвід тим часом є індивідуальним. Розвиваючи цю думку, вчений пише, що так само помилково представляти комунікативну компетентність як замкнутий індивідуальний досвід, ігноруючи суспільний характер даної соціально-психологічної якості. Набуття комунікативної культури – є рух від інтер до інтра, від актуального світу особистісних подій до результатів усвідомлення цих подій, що закріплюється в когнітивних структурах психіки у вигляді вмінь і навичок і слугує індивідові при додаткових контактах з оточуючими. Здатність до участі в комунікативних ситуаціях зростає відповідно до засвоєння індивідом культурних, у тому числі ідейно-моральних норм і закономірностей громадського життя. Далі автор підкреслює, що за формою та змістом комунікативна культура безпосередньо співвідноситься з особливостями виконуваних ним соціальних ролей. Людина зосереджує увагу не на всій сукупній культурі суспільства, а тільки на корисній їй у професійній і повсякденній практиці [2].

Співзвучні ідеї можна виявити в Л. Петровської. Вона також вважає, що процес удосконалення комунікативної культури неправомірно відривати від загального розвитку особистості. Засоби регуляції комунікативних актів – невід’ємна частина людської культури і їхнє освоєння й збагачення відбуваються за тими ж законами, що й засвоєння та збільшення культурної спадщини в цілому. Для сучасника набуття комунікативного досвіду відбувається не тільки на основі особистої участі в актах комунікації з іншими людьми. З літератури, публіцистики, театру, кіно, ЗМІ людина одержує відомості про характер комунікативних ситуацій, проблеми міжособистісної взаємодії та способи їхнього рішення [4].

С. Братченко визначає комунікативну культуру як готовність і здатність здійснювати міжособистісне спілкування на високому рівні [1].

Розмаїтість існуючих підходів до вивчення комунікативної компетентності, наявних визначень даного поняття свідчить про його складність і багатоплановість. Однак це зовсім не означає, що не можна виділити в них те загальне, що поєднує всі пропоновані підходи й дозволяє



кваліфікувати всі ці визначення, які розкривають саме комунікативну компетентність. У всіх розглянутих визначеннях мова йде про компетентність у спілкуванні.

Тому з метою подальшої конкретизації поняття комунікативної культури виділимо в розглянутих поняттях комунікативної культури ознаки семантичного поля.

Істотними ознаками поняття комунікативна культура є такі:

- здатність установлювати й підтримувати контакти; система внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій; досвід усвідомлюваний і такий, що розвивається; ідейно-моральна категорія; підготовленість до виконання суспільних функцій;
- орієнтованість у ситуаціях спілкування; індивідуальні якості, внутрішньособистісні психологічні детермінанти;
- готовність і здатність здійснювати спілкування; цілісно-особистісне утворення.

Ознаками, що характеризують прояви обумовленого поняття комунікативної культури, є наступними: ефективність комунікативного процесу; вміння змінювати глибину і широту спілкування, розуміти й бути зрозумілим (емпатія); ситуативна адаптивність; свобода володіння вербальними й невербальними засобами; регулювання системи відносин людини; вміння успішно функціонувати в суспільстві; уміння ефективно взаємодіяти з оточенням; адекватне відображення соціальних об'єктів; ефективність у спілкуванні; високий рівень спілкування.

Комунікативна культура має декілька джерел розвитку в процесі становлення особистості людини: трансляція комунікативних умінь у процесі міжособистісної взаємодії з іншими людьми, оволодіння культурною спадщиною, спостереження за поведінкою інших людей і аналіз актів комунікації, програвання в уяві комунікативних ситуацій. Розвиток комунікативної культури в процесі соціально-психологічного тренінгу можливий з погляду двох підходів: спрямованість на знаходження багатой різноманітної палітри спілкування та подолання труднощів, що можуть виникати у процесі спілкування.

### Література

1. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения / С.Л. Братченко. – Москва : Смысл, 2001. – 197 с.
2. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю.Н. Емельянов. – Москва: Просвещение, 1995. – 183 с.
3. Жуков Ю. М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра соц. наук : 19.00.05 / Ю.Н. Жуков. – Москва, 2003. – 38 с.
4. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды / Л.А. Петровская. – Москва: Смысл, 2007. – 387 с.
5. Чмут Т. К. Культура спілкування: навч. посіб. Вид. 2-ге, переробл. і допов. / Т.К. Чмут. – Хмельницький, 1999. – 308 с.

# СОМАТИЗМЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Харжевська В. М.

студентка 4 курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – доц. Боюн А. М.

Соматическая лексика – одна из наиболее древних лексических групп и объект исследования в сравнительно-исторических, структурно-сравнительных и лингвокультурологических работах русских и зарубежных лингвистов. Вопросами соматической лексики занимались Ю. Ю. Авалиани, Д. А. Базарова, Ф. А. Богданова, Ф. О. Вакк, Ю. А. Долгополов, В. Н. Суетенко, Н. М. Шанский и другие.

Впервые в лингвистическую литературу термин «*соматический*» был введен Ф. О. Вакком в середине XX века при изучении фразеологизмов эстонского языка с названиями частей человеческого тела. Ученый-лингвист пришел к выводу, что соматизмы являются одним из древнейших компонентом фразеологии. Соматизмы наиболее продуктивны и популярны в образовании фразеологических единиц.

Группа соматизмов является одним из самых архаичных и устойчивых к изменениям компонентов лексической системы. Соматизмы используются в конфронтативной лингвистике для установления родства языков. Данная лексико-семантическая группа наглядно демонстрирует процесс образования вторичных значений, семантическое содержание которых связано с человеческой деятельностью.

Тема человеческого фактора в языке в последнее время приобретает большую актуальность, что свидетельствует о важном методологическом сдвиге, наметившемся в современном языкознании. Антропоцентрическая парадигма, предполагающая обращение к анализу семантических и понятийных категорий эгоцентрической направленности, приобретает, таким образом, доминирующее значение в современных лингвистических исследованиях.

Термин «*соматизм*» имеет множество толкований ввиду своего функционирования в разных областях науки. В лингвистике этот термин рассматривается в двух планах. В широком смысле соматизмы (от греч. «*somatos*» – тело) – это лексические единицы, которые служат для наименования элементов строения тела человека (*рука, нога, грудь и т. п.*) [3; с. 25]. В узком понимании, соматизм – это любой значимый признак, положение или движение лица, или всего тела человека (Е. М. Верещагин, Г. Костомаров). Термин охватывает все формы одного из невербальных языков – соматический язык, включающий жесты, мимику, позы, выражения лиц и разнообразные симптомы душевных движений и состояний [2; с. 23].

Ф. О. Вакк определяет этот термин как совокупность устойчивых словесных комплексов, имеющих в своём составе названия частей тела человека или животного, но непосредственно связанных с организмом

человека (*кость, нервы и т. п.*). Учёный также включает в соматизмы и устойчивые словосочетания, появившиеся в результате описания символических жестов и мимики.

О. Назаров к соматическим фразеологизмам относит единицы с названиями частей тела человека, например: *<как> бельмо на <в>глазу* – помеха, нечто раздражающее своим присутствием [6; с. 21], *брать в голову* – принимать во внимание [6; с. 40], *со всех ног* – стремительно, очень быстро [6; с. 414]. Учёный не рассматривает жестовые и мимические фразеологизмы в группе соматических единиц [5; с. 55].

В зависимости от характера объекта номинации вся соматическая лексика была распределена учёным А. М. Кочеваткиным на следующие тематические группы:

- сомонимическая лексика (части человеческого тела). К этой группе относятся следующие фразеологические единицы: *вылетать из головы* – совершенно забываться [6; с. 116], *капать на мозги* – постоянно, вновь и вновь твердить кому-либо об одном и том же [6; с. 285], *ни в зуб ногой* – совершенно ничего не знать, не понимать [6; с. 262], *на шее* – жить за чей-то счет [6; с. 757], *гнуть спину* – много, до изнеможения работать [6; с. 140], *пуп земли* – (ирон.) центр, средоточие самого главного, самого важного [6; 546]. В зависимости от принадлежности к соответствующей сфере объектов, которые обозначаются, она распределяется следующим образом:

- 1) названия, являющиеся общесистемными обозначениями: лексемы, обозначающие тело человека;

- 2) название головы и ее частей;

- 3) названия шеи и туловища человека;

- 4) названия верхних конечностей;

- 5) названия нижних конечностей.

- остеонимическая лексика (наименования костей человеческого тела и их соединений). В зависимости от принадлежности к определённой сфере объектов лексика распределена следующим образом:

- 1) названия костной системы человеческого организма в целом;

- 2) названия костей головы;

- 3) названия костей туловища;

- 4) названия костей верхних конечностей;

- 5) названия костей нижних конечностей.

Примерами фразеологических единиц с использованием остеонимических лексем могут послужить следующие идиомы: *одни кости* – крайне худой, изнеможенный [6; с. 317], *пересчитать рёбра* – сильно избить кого-либо [6; с. 464], *типун тебе на язык* – недоброе пожелание тому, кто сказал, говорит не то, что думает [6; с. 682].

- спланхнонимическая лексика (наименования внутренних органов). Данную группу лексики представляется возможным разделить на такие подгруппы:

- 1) названия внутренних органов в целом;
- 2) названия пищеварительных органов;
- 3) названия дыхательных органов;
- 4) названия мочеполовых органов.

В эту группу входят фразеологизмы: *лужёная глотка* – кто-либо обладает способностью громко говорить, кричать петь и т. п. [6; с. 136], *сидит в печёнках* – предельно досаждаёт, раздражает кто-либо или что-либо [6; с. 616], *играть на нервах* – намеренно раздражать кого-либо [6; с. 265].

- ангионимическая лексика (наименования кровеносной системы). Данная лексико-семантическая группа составляет самую малочисленную часть в системе соматической лексики и представлена такими оборотами: *голубая кровь* – человек дворянского сословия, аристократического происхождения [6; с. 323], *камень на сердце* – кто-либо испытывает тяжелое, гнетущее чувство [6; с. 284].

Сенсонимическая лексика обозначает органы перцепции. В зависимости от принадлежности к соответствующей денотативной сфере номинации, распределяются следующим образом: 1) названия органов зрения; 2) названия органов слуха; 3) названия органов обоняния и органов вкуса; 4) названия органов осязания [4; с. 25].

В качестве фразеологизмов с сенсонимами можно привести такие идиомы: *с закрытыми глазами* – твёрдо зная, по памяти [6; с. 134], *по уши <влюбиться>* – полностью, целиком, очень сильно [6; с. 713], *нос повесить* – огорчаться, приходить в уныние [6; с. 69], *чёрт дёрнул за язык* – выражение сожаления по поводу чего-либо некстати сказанного [6; с. 745].

Соматическая лексика представляет собой целостную систему, которая имеет постоянное количество объектов номинаций и предназначенный для их обозначения конкретный состав лексических единиц.

Если первый показатель не зависит от языковой принадлежности и может совпадать в разных языках, то второй находится в прямой зависимости от индивидуальных особенностей конкретного языка и различается как в количественном, так и в качественном отношении.

По семантическим признакам выделяют десять лексико-семантических групп соматизмов: характер, физическое состояние, ощущение-состояние, ощущение-отношение, качественная характеристика человека, умственная деятельность, портрет, действия и поступки человека, социальное положение, степень удаленности от объекта. Выделенные лексико-семантические группы позволяют дифференцировать как общие черты, присущие всем членам языкового коллектива, так и специфические особенности фразеологизмов-соматизмов в разных языках.

Ю. Д. Апресян и В. Ю. Апресян выделяют семь систем, функционирование которых происходит с участием какого-либо органа или органов: 1) восприятие; 2) физиология; 3) моторика; 4) желание; 5) интеллект; 6) эмоции; 7) язык [1; с. 214].

Авторы отмечают специфику взаимодействия указанных систем, которая проявляется в том, что:

- а) они образуют последовательность систем;
- б) самой сложной системой являются эмоции, поскольку любое душевное переживание активирует все другие системы человека;
- в) один и тот же орган может обслуживать ряд систем.

Н. В. Луговая в работе «Национально-культурные особенности фразеологических единиц сферы психоэмоционального состояния» включает группу соматизмов в состав той лексико-семантической группы, которая описывает человека.

Центр соматической лексики включает три разряда названий:

- 1) общие обозначения тела, или частей человеческого тела и названия, связанные со спецификой мужского и женского тела;
- 2) обозначение внутренних органов, обеспечивающих жизнеспособность и жизнедеятельность человеческого организма;
- 3) обозначения материи (субстанции) тела человека и его органов.

В широко известной классификации понятий, разработанной Р. Халлином и В. фон Вартбургом, лексика представлена в рамках трех сфер: 1) Вселенная; 2) человек; 3) Вселенная и человек.

Соматизмы локализуются в сфере «человек» под рубрикой «Человек как живое существо» и входят в состав более десяти тематических групп (организм, возраст, здоровье, гигиена, фазы жизни и др.).

При классифицировании соматизмов и распределении их на тематические группы важную роль играет классификация органов человеческого тела. Но их можно по-разному классифицировать и распределять по группам по различным признакам. В связи с этим на язык ссылаются, когда говорят о поступлении информации от говорящего. Существуют, например, органы, которые выполняют движения и жесты, необходимые для общения. Проблема классификации соматизмов довольно сложна, поэтому в современной лингвистике принято рассматривать большее количество точек зрения для подробного распределения соматической лексики.

Таким образом, под фразеологическими единицами с компонентами-соматизмами понимают идиомы, имеющие в своем составе слова, называющие наружные части и органы, а также внутренние органы тела живого существа (человека или животного).

Названия частей тела – пласт лексики, который непосредственно связан с функционально-чувственными сторонами человеческого бытия и отражает культурно-антропологические особенности индивидов, принадлежащих к тем или иным языковым сообществам. Соматическая лексико-семантическая группа относится к основному словарному фонду, который формировался в течение многих тысячелетий и отражает не только знания носителей языка об окружающем мире, но и их представления о себе.

## Литература

1. Апресян В. Ю. Метафора в семантическом представлении эмоций / В.Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1993. – № 3. – С. 34–36.
2. Вакк Ф. О. О соматической фразеологии эстонского языка / Ф.О. Вакк. – Баку, 1968. – 223 с.
3. Занковец А. А. Особенности и закономерности словообразования соматизмов русского и белорусского языков / А.А. Занковец // Русский язык: система и функционирование. – Минск, 2009. – С. 26 – 29.
4. Кочеваткин А. М. Соматическая лексика в диалектах эрзянского языка: автореф. дисс. ... канд. филол. н.: 10.02.07. / А.М. Кочеваткин. – Саранск, 1999. – 20 с.
5. Назаров О. Сопоставительный анализ соматических фразеологизмов русского и туркменского языков: автореф. дисс. ... канд. филол. н.: 10.02.02. / О. Назаров. – Ашхабад, 1973. – 20 с.
6. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц / А.И. Федоров. – Москва, 2008. – 878 с.

## УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Цимбалюк О. О., Тихоненко Ю. В.  
студенти магістратури ННІПППФВК

Науковий керівник – докт. пед. наук Столяренко О. В.

Останнім часом зростає зацікавленість не лише учених, а й педагогів-практиків у вивченні проблеми управлінської компетентності керівника закладу освіти, що говорити про важливість і соціальну значущість проблеми. У процесі аналізу педагогічної літератури було виявлено авторські визначення поняття «управлінська компетентність», застосування наукових підходів до тлумачення його суті через різноманітні концепти або окремі педагогічні категорії, такі, як обсяг повноважень посадової особи, педагогічний такт, характерні риси особистості, знання, досвід у тій чи іншій сфері, обізнаність, авторитетність. Це є свідченням того, що відсутність однозначного розуміння поняття можна вважати природним педагогічним явищем. У зв'язку з багатоаспектністю діяльності керівника визначення поняття «управлінська компетентність» буде або дуже загальним, або дуже неоднозначним. Однак при визначенні поняття «компетентність» доречно використовувати однорідні категорії, що характеризують особистість, і розглядати їх у взаємозв'язку, що буде його доповнювати і конкретизувати.

Учені, практики, дослідники при визначенні поняття застосовували різні його концепти, такі, як права, коло питань, якість управлінської діяльності (авторитетність), обсяг функціональних повноважень, професіоналізм як професійно-особистісну якість керівника закладу освіти. Однак більшість досліджень підтверджує той факт, що категорія «управлінська компетентність» визначається головним чином наявним рівнем професійної освіти, досвідом, індивідуально-психологічними особливостями (темперамент, характер, соціально-психологічні, професійно-ділові,

адміністративно-організаторські, вольові якості), мотивацією професійної діяльності й безперервної освіти, самовдосконаленням і рефлексією, рівнем творчого потенціалу.

Для досягнення мети в практичній діяльності керівник використовує різні управлінські технології, підходи. Наукові підходи утворюють певні моделі управлінської діяльності: системний підхід; ситуаційний підхід; програмне управління; колегіальне управління; управління якістю освіти; адаптивне управління; особистісно-зорієнтоване управління; демократичне управління; управління інноваційними процесами [1, с. 29].

У процесі дослідження було визначено умови підвищення результативності управлінської діяльності керівника:

1. Запровадження державно-громадської моделі управління:

а) залучення до управлінських процесів широкого загалу педагогічної громадськості, батьків, громадських організацій. Тому одним із головних напрямів оновлення управлінської діяльності є набуття знань і вмінь щодо управління навчальним закладом як соціальною системою. Керівник у такому вимірі є соціальним лідером, який повинен одноосібно приймати управлінські рішення;

б) сучасний заклад освіти функціонує в умовах ринкових відносин, тому керівник його має володіти технологіями менеджменту й маркетингу, бути менеджером, який управляє педагогічною системою, її розвитком, організовує й стимулює професійну діяльність педагогічних працівників, вивчає попит на освітні послуги, організовує та забезпечує їх якість;

в) питання якості освіти потребують створення принципово нових моделей науково-методичної роботи. Якщо раніше педагогічний колектив обирав проблему, за якою працював, то сьогодні мова йде про цілісну концепцію, яка б врахувала особливості й можливості конкурентного закладу освіти. Таку діяльність педагогічного колективу повинен спрямовувати досвідчений і творчий керівник;

г) застосування сучасного комплексу знань і умінь теорії управління, здійснення інноваційної діяльності стає основою оновлення освітнього процесу, реформування всієї галузі й підвищення статусу самого працівника.

2. Модернізація функцій управлінської діяльності керівника:

а) бачення стратегії й розвитку є визначальною з позиції прогнозу організації життєдіяльності закладу в умовах реформування освіти;

б) керівництво освітнім процесом та здійснення моніторингу – провідна функція у створенні системи управління, спрямоване на вироблення у керівника необхідних умінь і навичок прийняття управлінських рішень;

в) мотивація й управління персоналом – це створення сприятливих умов для стимулювання учасників освітнього процесу до творчої праці, усвідомлення відповідальності за роботу з персоналом на демократичних засадах;

г) управління розвитком та фінансами сприяє ефективному розвитку,

пошуку закладом додаткових джерел фінансування й організації маркетингової діяльності;

д) внутрішня й зовнішня комунікація – це адаптування керівника до необхідності засвоєння інформаційних та комунікаційних технологій на засадах відкритості й толерантності [2].

3. Здійснення стратегічного управління закладом освіти, що зможе забезпечити його розвиток у майбутньому. *Стратегія менеджменту* забезпечує основу для управлінської діяльності в цілому та для здійснення основних її функцій, аналізу, планування, організації, контролю, регулювання. Це масштабні прогнози щодо реалізації місії (призначення) організації та досягнення цілей, розвиток у довготривалій перспективі. Заклад має мати переваги над іншими аналогічними установами. Він зможе впоратися зі своїми завданнями лише за умови, якщо надає освітні послуги, які стабільно задовольняють потреби споживачів. Конкурентні переваги можна забезпечити лише за стратегічного управління. Для вироблення вміння правильно організувати управлінську діяльність керівнику необхідно: розглядати освітній процес як цілісну систему, що самостійно розвивається; виокремлювати суттєві питання й відсіювати другорядні; не вирішувати питання “на ходу”, або “з ходу”, не влаштовуючи через них довгих та багатолюдних засідань; виявити достатню самостійність, активність та ініціативність, виховувати ці якості у підлеглих та учнів; не відволікатись від намічених дій; коригувати їх у разі різкої зміни зовнішніх чинників й обставин; не забувати перевіряти якість і терміни виконання завдань підлеглими, уміти оцінити результат роботи; приймати не тільки врівноважені й обережні рішення, але й у розумних межах ризику.

Очікуваними результатами управлінської діяльності при здійсненні освітнього менеджменту виступають: забезпечення в усіх учасників освітнього процесу саморозвитку, уміння бути самокритичними і готовим до змін; усвідомлення значення своєї ролі керівника й організатора, формування почуття впевненості в собі; визначення життєвого середовища, в якому в учнів формується готовність вчитися, творчо працювати, орієнтуватися в ситуаціях, людях і обставинах; поява прагнення звільнитися від комплексів і упереджень; формування вміння приймати викладачів і учнів такими, якими вони є [1].

Отже, критерії вимірювання раціональності управлінської діяльності й оцінювання її результативності пов'язані зі сприйняттям зовнішніх і внутрішніх змін у взаємодії в навчальному закладі. Важливими для керівника показниками змін є спосіб мислення, стиль поведінки, уміння вчасно відмовлятися від шкідливих звичок у власному управлінні. Впровадження сучасних управлінських технологій, які ґрунтуються на діалозі, моделювання ситуацій вибору, вільного обміну думками, забезпеченню зростання творчої та інноваційної діяльності педагога.

Управлінська технологія – це діяльність керівника, побудована на принципах та закономірностях теорії й практики управління, що має за мету



розв'язання суперечності між елементами взаємодії керівної й керованої систем [2]. Підхід до управління як до діяльності, результатом якої є досягнення певного результату, може бути побудоване на “суб’єкт-суб’єктних” відносинах. Саме на виявлення оптимального співвідношення “керівник-підлеглий”, що дозволить досягти найбільш ефективного надання освітніх послуг, і спрямований науковий пошук представників особистісно-зорієнтованого підходу до управлінської діяльності [4]. Тому провідними визнаються людино-центристський підхід, технологічною базою якого є мотиваційне програмно-цільове управління, адаптивний підхід, що базується на технології рефлексійного управління.

Отже, основні завдання у підвищенні професійної педагогічної компетентності полягають у тому, щоб допомогти кожному вчителю в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, які визначають загальний підхід до реалізації актуальних проблем сучасної школи; надати вчителю можливість усвідомити методологію вирішення професійно-педагогічних проблем, яка ґрунтується на гуманістичній парадигмі; розкрити перед учителем способи побудови конкретних концепцій роботи школи й самого вчителя, зважаючи на своєрідність умов їхньої діяльності; віднайти способи реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності; орієнтувати на осмислення результатів педагогічних інновацій, сприяти виробленню критеріїв їхньої оцінки й самооцінки.

### **Література**

1. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. – Х. : Видавнича Група “Основа”, 2004. – 240 с.
2. Мельниченко В. Нові підходи до управління навчальним процесом у ПТНЗ / В. Мельниченко // Професійно-технічна освіта, 2004. – № 2. – С. 20–21.
3. Столяренко О. В. Моделювання управлінської діяльності у підготовці майбутнього вчителя// Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: 3б. наук. праць. – Випуск 42. – Ч. 2./ Редкол.: В. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – 300 с. – С. 91–95.
4. Теоретико-методичні засади формування загально педагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] – Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – 388 с.

## **МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ**

**Цицюрський Ю. В.**

**студент магістратури ННІПППФВК**

**Науковий керівник – проф. Фрицюк В. А.**

Початок ХХІ століття в Україні ознаменувався глобальними змінами: демократизацією суспільного устрою, інтеграцією в європейське співтовариство, переходом до ринкової економіки, змінами ціннісних

орієнтацій широких верств населення, трансформацією ціннісних засад національної української системи освіти. Оскільки основною соціальною вимогою українського суспільства є нині рівний доступ до освіти та забезпечення її якості, ці зміни стали свого часу передумовою реформ у сфері управління освітою через організацію і проведення моніторингу діяльності закладів освіти.

Моніторинг діяльності закладів освіти є одним із механізмів, що забезпечує рівний доступ громадян України до якісних освітніх послуг. Стратегічні цілі діяльності органів державної і виконавчої влади щодо реалізації цього процесу визначено впродовж двох десятиліть існування суверенної Української держави Законами України «Про освіту» (1991), «Про загальну середню освіту» (1999), Національною доктриною розвитку освіти (2002), Указом Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005), Постановами Кабінету Міністрів України «Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти» (2004), «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (2005), нормативними документами Міністерства освіти і науки України, зокрема, наказами «Про затвердження Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів» (2001), «Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів» (2007), реалізація яких передбачає істотне вдосконалення управління освітою, організацію і проведення моніторингу діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (нині – закладів освіти різних рівнів і типів).

Мета нашої статті – дати характеристику освітньому моніторингу як управлінському феномену.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми дослідження показав, що моніторинг використовується в різних сферах суспільної діяльності і належить до різних галузей наукового знання. Зокрема, в екології за допомогою моніторингу вивчається стан довколишнього середовища; у соціології моніторинг спрямований на оцінювання соціальних процесів; у медицині за допомогою моніторингу здійснюється спостереження за динамікою здоров'я людини; у психології – встановлюються тенденції і закономірності психологічного розвитку учнів різного віку; у педагогіці моніторинг визначає, наскільки раціональними є педагогічні засоби, що реалізуються в інноваційному процесі; наскільки дидактичні засоби (зміст, форми, методи навчання, режим навчальної роботи тощо) є адекватними щодо освітніх цілей, індивідуально-типологічних і вікових особливостей учнів, а також специфіки освітнього середовища. Вивчення моніторингу в аспекті різних галузей наукового знання доводить, що процес поглиблення та деталізації, функціонального призначення і галузей застосування моніторингу постійно оновлюється.

Аналіз стану розробленості проблеми в теорії та практиці управління

зкладами освіти показав: моніторинг є складним системним утворенням, має свою методологію та понятійний апарат і покликаний сприяти вдосконаленню теорії внутрішньо шкільного управління зокрема та управління освітою загалом.

У психолого-педагогічній і науково-методичній літературі види моніторингу визначено за різними ознаками, зокрема за: масштабом мети освіти (стратегічний, тактичний, оперативний); етапами навчання (вхідний, проміжний, підсумковий); часовою залежністю (поточний, попереджувальний, ретроспективний); охопленням об'єктів відстеження (локальний, вибірковий, цілісний); організаційними формами (індивідуальний, фронтальний, груповий); формами об'єктно-суб'єктних відносин (зовнішній, самоаналіз, взаємоконтроль) [1; 4; 5].

Моніторинг створює інформаційно-наукову базу для оцінювання діяльності закладів освіти, забезпечує поточне регулювання та прогнозування їх розвитку; зазначений феномен пов'язують з експертизою, оцінюванням (самооцінюванням), контролем, аналізом (самоаналізом), педагогічною діагностикою, тестуванням, анкетуванням, опитуванням, аналітичним дослідженням і спостереженням [2; 3].

Історико-генетичний аспект вивчення моніторингу як окремого соціального, наукового та педагогічного феномену дозволив ученим визначили етапи його становлення упродовж ХХІ століття: перший етап (30–50 роки) передбачав структурування змісту освіти та оцінювання навчальних досягнень учнів із основних дисциплін); другий етап (60–70 роки) пов'язаний із діяльністю групи вчених Центру порівняльних досліджень у галузі освіти (США), яка ініціювала проведення міждержавних моніторингових досліджень через тестування навчальних досягнень учнів; третій етап (80–90 роки) включав збір інформації, освітній процес, результати навчання і передбачав інтерпретацію отриманих результатів із метою планування подальших дій. Кожен із цих етапів має свої особливості, а саме: певні теоретико-методологічні засади, наукове і практичне значення, зміст, підходи до організації та проведення моніторингу діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (О. Локшина) [2].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки моніторинг аналізують за: сутністю (інформаційна система, що постійно змінюється в результаті відстеження його об'єктів відповідно до визначених факторів, параметрами та критеріями з метою прогнозування його подальшого розвитку; поповнюється в результаті циклічності та безперервності цього процесу); процесом (здійснення моніторингу передбачає створення умов для прийняття управлінських рішень); результатом (технологія оцінювання стану об'єкта управління, регулювання та прогнозування його подальшого розвитку).

Моніторинг, залежно від об'єкта дослідження, може бути кількох видів: адміністративний (передбачає наукову організацію праці та використання різноманітних засобів управління суб'єктами навчально-виховного процесу),

психолого-педагогічний (сприяє вдосконаленню діяльності навчального закладу), учнівський (вивчає умови та результати діяльності учасників навчально-виховного процесу), матеріально-технічний (досліджує матеріально-технічний, санітарно-гігієнічний стани навчального закладу)  
(А. Сологуб, Л.Ярощук)

розробка пропозицій для суб'єктів управління), обговорення отриманих результатів, відпрацювання єдиної стратегії діяльності суб'єктів управління.

Описана технологія може ефективно функціонувати в закладі освіти будь-якого рівня і типу, адже управління якістю освіти неможливе без моніторингу, котрий дозволяє оперативнo відстежити отримані результати й виявити проблеми суб'єктів освітнього процесу. Таким чином, моніторинг стає основою системи оцінювання якості освіти й дозволяє ухвалювати управлінські рішення, спрямовані на корекцію небажаних результатів.

Моніторинг – це дослідницький процес, що вимагає постійного й стандартизованого спостереження за різними аспектами надання освітніх послуг; аналізу отриманої інформації для виявлення змін і попередження виникнення негативних явищ; регулярного оцінювання та прогнозування подальшого розвитку системи освіти, ухвалення управлінських рішень. Моніторинг є дієвим механізмом управління якістю освіти в навчальних закладах різних рівнів і типів.

### **Література**

1. Булах І.Є. Поняття якості в освіті // Система моніторингу та оцінювання якості освіти. Під ред. І.Є. Булах. Науково-методичне видання / Програма розвитку Організації об'єднаних націй, UNDP/ПРООН. – Київ, 2002. – 139 с. – С.8.
2. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О.І. Локшина // Педагогіка і психологія. – № XXXVIII – 2003. – с.108-116.
3. Лукіна Т. Види моніторингових досліджень / Т. Лукіна // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [За заг. ред. О. І. Локшиної]. – К.: К.І.С, 2004. – С. 40-47.
4. Лукіна Т. Моніторинг в освіті. Створення та функціонування системи моніторингу якості освіти// Управління освітою. – 2005. – №4(100). – С.1-15.
5. Приходько В. М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу (у запитаннях і відповідях) / В. М. Приходько. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 192 с.
6. Ярошук Л. Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти: навчальний посібник / Л. Г. Ярошук – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2010.– 248 с.

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

**Ціснецька К. Є.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

У реальному житті учень може стати конкурентоспроможним та успішним за умови високої мовленнєвої культури, активної мовленнєвої діяльності та цільового використання засобів комунікації.

Література – це вікно у світ, це сторінки великої книги життя людства. І допомоги осмислити цей світ – найголовніше завдання вчителя літератури.

Українська і зарубіжна література дають змогу залучити учнів до скарбниці світової культури; читання художнього тексту, його осмислення,

логіка аналізу здатні звільнити сучасного школяра від надміру агресії, тиску розмаїтих комплексів; спілкування з творами відвертає учня від дешевих принад масової культури.

Перед учителем української і зарубіжної літератури з'являється потреба вчити дітей не технічному оформленню висловлювання, а інтерпретації, творчості на тлі художнього твору, адже результатом читацької діяльності є здатність побудувати усне чи писемне мовлення відповідно до жанрово-стильової манери письма автора, а також вести монолог, діалог, полілог, вибудовувати і вести дискусію, виголошувати промову тощо.

Комунікативно-мовленнєву потребу можна сформувати, якщо учень усвідомить, що оволодівши тим чи іншим умінням, він розширить свої можливості спілкуватися, точно висловлювати свої думки, презентувати себе та продукт своєї діяльності.

Відомий учитель зарубіжної літератури О. Первак з Хмельниччини свого часу стверджував, що «навчити писати всіх яскраві твори неможливо, бо не у кожного є до цього природжений хист. І все ж «лірики» повинні отримати навички логічного мислення, а «математики» мати уявлення про особливості образного сприйняття світу» [2].

Мета статті – визначення умов формування, розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок учнів у системі літературної освіти, активної мовленнєвої діяльності та цільового використання засобів комунікації школярів.

Серед традиційних принципів літературної освіти визначено аналіз художнього твору, інтерпретацію твору та комунікативність. Сучасний досвід переконує в необхідності нових принципів: нерепресивної свідомості, толерантності, мультикультуралізму; вивчення літератури в контексті розвитку культури й мистецтва (у зв'язку з живописом, музикою, кіно та іншими видами мистецтва); діалогізму (літературна освіта актуалізує розвиток зв'язного мовлення школярів) [2, с. 5]. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі одним із завдань літературної освіти виокремлює розвиток зв'язного мовлення [2, с. 6-7]. Чинна програма зі світової літератури визначає, що «...важливим аспектом підготовки учня є надання йому в процесі вивчення зарубіжної літератури не лише літературної, а й мовної освіти. Адже жодні лінгвістичні вправи не замінять навичок користування мовою...» [1, с. 4]. Працюючи з вершинними творами в найкращих українських перекладах, учні опановують саме нормативну літературну мову як інтегрований показник власного особистісного зростання.

Пріоритетними завданнями, які передбачають використання впливу літератури на розвиток мовлення кожної дитини з урахуванням її інтелектуальних та творчих якостей, є: формування в учнів потреби в читанні літературних творів, здатності насолоджуватися мистецтвом слова, а також «привласнювати» духовний потенціал художньої літератури, реалізовувати його у власному житті, виховання активної творчої особистості, здатної до

толерантної оцінки дійсності; розвиток творчих та комунікативних здібностей учнів, читацької полемічної культури, вміння аргументовано доводити свою думку; розробка ситуативних, дискурсивних, редакторських та ораторських завдань, забезпечення системної роботи з розвитку стійкого пізнавального інтересу та самостійності учнів.

Наукові підходи до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності розкрито в працях учених-методистів: А. Ситченка та В. Шуляра (методологія викладання літератури та роль учителя у формуванні літературної компетентності); Л. Мірошниченко (читач у просторі сучасного уроку світової літератури); Ж. Клименко (формування іномовної компетенції читачів засобами перекладних творів); О. Ісаєвої (формування читача і вміння використовувати інтереси сучасних школярів у процесі літературної освіти); Ю. Ковбасенка (формування здатності читача до інтерпретації модернових і постмодернових творів під час їх філологічного аналізу).

Сьогодення вимагає людей, які грамотно та вільно володіють навичками усного та писемного мовлення, уміють відшукувати, перетворювати та передавати інформацію, виконувати різні соціальні ролі в колективі, використовувати інноваційні технології. Часто успішність людей залежить від їхніх хороших комунікативних навичок. Наприклад, у школі учень, не знаючи уроку, може розповісти стільки цікавих речей, нехай навіть не за темою, але в підсумку він отримує хорошу оцінку, а учень, який вивчив урок, але не здатний донести його до вчителя, однокласників, отримує низький бал.

Одним з ефективних методів формування та розвитку комунікативних навичок школярів на уроках літератури, на нашу думку, є метод постановки проблемних питань, виконання дослідницьких завдань, які стимулюють учнів до пошуку, вчать користуватися каталогами, знаходити потрібну для виконання завдання інформацію, конспектувати, цитувати. Результатом напруженої дослідницької діяльності учнів є написання рефератів, доповідей, створення мультимедійних презентацій.

Уроки літератури мають бути уроками вільного спілкування. Така форма дає можливість учням висловлювати свої думки, не узгоджуючи їх із підручником чи позицією вчителя. Урок вільного спілкування дає можливість змодельовати ту чи іншу ситуацію («Чи згодні ви з рішенням Катерини покінчити життя самогубством? Яку б пораду Ви їй дали?» (Т. Шевченко «Катерина»); «Нора щаслива жінка? Як, на Вашу думку, склалася її подальша доля?» (Г. Ібсен «Ляльковий будинок») та ін. Тут є можливість сформувати мотиваційні компетентності, пов'язані з інтересами, правом вибору, індивідуальним вибором.

З метою активізації творчої діяльності учнів на уроках літератури практикується співавторство: напередодні школярі отримують завдання підготуватися до виступу на уроці перед однокласниками від імені автора, у ролі історика, мистецтвознавця, літературознавця. На нашу думку, це сприяє не тільки кращому засвоєнню історичних чи політичних

особливостей певної епохи, літературознавчих відомостей, дослідженню взаємозв'язків та взаємовпливів літературного твору з творами інших видів мистецтва, а і є потужним мотиваційним засобом розвитку комунікативних та дослідницьких навичок.

На сучасному етапі реформування літературної освіти школярів важливо формувати особистість, що здатна легко здобувати, переробляти інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку, вести діалог на принципах толерантності та гуманізму.

Формування діалогічного мовлення учнів – неперервний процес, що здійснюється через послідовне оволодіння комунікативними вміннями і навичками. Навчання школярів будувати діалоги різних видів вимагає від них умінь орієнтуватися в мовленнєвій ситуації та на цій основі визначати тему, зміст і вид діалогу, а також добирати мовні засоби для висловлювань. Розвиток діалогічного мовлення найкраще здійснювати шляхом використання таких методів навчання: спостереження діалогів різних видів та їх порівняльний аналіз, конструювання й редагування діалогів, інтерактивні методи, що сприяють розвитку мовленнєвої компетентності школярів. Діалогічне мовлення сприяє розвитку в учнів уяви, фантазії, творчості. Для проведення уроків добираємо такий змістовий матеріал, що знайомить учнів із культурною та історичною спадщиною рідного народу, з загальнолюдськими моральними цінностями. З особливою цікавістю школярі виконують завдання, пов'язані з місцевим матеріалом (історія села, літопис вулиці, односельці в роки війни).

На уроках української літератури прагнемо прилучити учнів через розвиток інтересу до читання, художнього слова до найкращих літературно-мистецьких надбань людства, які є важливим чинником формування духовного світу особистості. Перевагу надаємо пошуково-дослідницькій діяльності, створюючи умови для налагодження діалогу «автор – твір – читач». Для досягнення ефективності такого уроку застосовуємо оптимальні інтерактивні технології, які б розвивали креативні якості учня: фантазію, ініціативу, непересічність, здатність не лише мати власну точку зору, а й аргументовано, виважено обстоювати її (робота в парах, діалог, пошук інформації, дослідження); технології колективно-групового навчання (мікрофон, незакінчені речення, розумовий штурм, гронування); технології ситуативного моделювання (ділова гра, інтерв'ю з героєм, автором, розігрування ситуацій за ролями, опис, розповідь, роздум); текстоцентричну технологію (опора на текст, поєднання навчання з вихованням, увага на образну силу слова).

### Література

1. Омельчук С. Основні аспекти мовленнєво – методичної компетентності сучасного вчителя – словесника / С. Омельчук // Дивослово. – 2012. – №5. – С. 13 – 18.
2. Шуляр В. Компендіум понять у просторі методики викладання літератури на компетентнісній основі / В. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 6. – С.7-8.



# **СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Цюпа А. І.**

**студентка магістратури ННІПППФВК  
Науковий керівник – проф. Коломієць А. М.**

Управління в економічних системах розглядається як один з основних факторів забезпечення їх конкурентного розвитку. За час становлення ринкової економіки було накопичено безліч підходів до управління. Однак в епоху інноваційного розвитку (п'ятого технологічного укладу і поступового переходу до шостого), пріоритетними стають інноваційні технології управління.

Термін «інновація» походить від латинського *innovati* – нововведення. У соціологічному словнику інновація визначається як «процес доцільного створення, розповсюдження та реалізації суспільно-корисної ініціативи, спрямованої на якісні зміни в різних сферах життєдіяльності суспільства, раціональне використання матеріальних, економічних і соціальних ресурсів» [6]. Оцінювання впливу інноваційних технологій на процес управління доречно почати з визначення поняття «інноваційна технологія». Під інноваційними технологіями розуміються технології, які виникають у ході розвитку людського суспільства. Причиною їх виникнення є або наукові та культурні досягнення людства, або актуалізовані в ході еволюційного поступу соціуму потреби, які не можуть бути задоволені наявними технологіями [2, с. 61].

Управління освітнім закладом передбачає не лише інноваційний підхід до керівництва персоналом, розподілу ресурсів тощо, а й упровадження суто педагогічних інновацій в закладі. Тому для розв'язання цілей нашого дослідження звернемося до аналізу такого поняття, як педагогічна інновація.

Нове в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, технології, але і той комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу, які несуть в собі прогресивне начало, що дозволяє в швидкоплинних умовах і ситуаціях досить ефективно (принаймні, ефективніше, ніж раніше) розв'язувати завдання виховання і освіти.

Мета статті – охарактеризувати специфіку інноваційних технологій управління закладом освіти.

Навчання охоплює великі періоди життя людини, поглинаючи її продуктивні, творчі роки. Провідним завданням шкільного періоду дитинства є засвоєння національних та суспільних цінностей, формування системного світорозуміння й мислення, які можливі тільки на основі синтезу технічної і гуманітарної культури людини.

Для шкіл характерний сьогодні широкий інноваційний пошук. Його сфера надзвичайно велика. Це і організаційні перетворення (зміна статусу установи, ритму роботи школи, функції адміністрації), введення регіонального та шкільного компонентів навчального плану, інтеграція

навчальних предметів, цільовий відбір змісту навчання відповідно до проблем глобальної освіти [1]. Це і експериментальна перевірка нових навчальних технологій, оптимізація базового освітнього стандарту, нові методики, що дають можливість найбільш детально, об'єктивно і повно отримати своєчасну інформацію про різні сторони педагогічного процесу і його результати.

Інновації, як правило, виникають на стику декількох проблем і вирішують принципово нові завдання, ведуть до безперервного оновлення педагогічного процесу. Для управління інноваційною діяльністю в організаціях створюється система управління інноваціями, інноваційним процесом і відносинами, що виникають у процесі руху інновацій, – інноваційний менеджмент. Інноваційний менеджмент є сукупністю трьох основних компонентів: пошук ідеї, що слугує базою для інновації; організація процесу впровадження інновації; процес просування та реалізації інновації на ринку або в самій компанії.

Існують об'єктивні і суб'єктивні чинники, які спонукають навчальний заклад до інноваційної діяльності. До об'єктивних чинників віднесемо нову освітню політику держави, фундаментальні і прикладні дослідження в галузі освіти, досвід інноваційної діяльності загальноосвітніх шкіл. До суб'єктивних – соціально-регіональні потреби, діалектику професійно-освітньої діяльності навчального закладу, розвиток методологічної грамотності, наукового потенціалу викладачів, творчі можливості викладачів і студентів, зростання технічного потенціалу навчального закладу, зміна управлінських характеристик. Академік В. В. Краєвський стверджує, що «необхідність і неминучість взаємозв'язку інновацій та традицій у розвитку педагогічної науки і практики начебто ні в кого не викликають сумнівів. Але цей зв'язок рідко буває рівним, збалансованим. Насправді в кожному конкретний відрізок часу можна спостерігати ухил то в один, то в інший бік. Це, мабуть, закономірно. Адже і при ходьбі людина не спирається на обидві ноги одночасно. Коли вона стоїть на двох ногах – вона саме стоїть, а не йде. Якщо ж працює переважно одна з них, результат буде той самий. Вона починає ходити по колу, і ясно, що так їй далеко не піти» [3].

Функціонування соціально-педагогічних систем, до яких належать і інноваційні освітні установи, відбувається на тлі важливих соціодинамічних процесів, серед них: зміна парадигми суспільного розвитку; пошук прогресу не в удосконаленні соціальних систем і їх управління, а в їх узгодженні з оптимізованою діяльністю людини; проекція кризових явищ на педагогічне середовище; взаємовплив регіональних соціокультурних підсистем.

До зовнішніх факторів, що впливають на перетворення інституційних систем, дослідники відносять децентралізацію управління, делегування низки повноважень педагогічним колективам і розширення діапазону проблем, що вирішуються на їх рівні, що стало передумовою виникнення інноваційних освітніх установ. У їхній основі – оптимізована науково-дослідна, дослідно-експериментальна діяльність педагогів і управлінського

персоналу, заснована, як-от на прикладі Нової української школи (НУШ), на теорії поетапного формування розумових дій і розвивального навчання або ж на принципах ранньої профілізації, змішаного і перевернутого навчання (Вінницький технічний ліцей, Подільський ліцей для обдарованої молоді).

Ефективність і якість управління інноваційною діяльністю в освітній організації будуть залежати від правильного визначення орієнтирів, змісту та організаційної структури управління, від наявності ефективних і оптимально поєднаних методів, засобів, процедур, форм, організаційних механізмів управління [4].

Управління освітньою організацією та інноваційною діяльністю будується на наступних принципах: ідейності (своя концептуальна ідея, свій погляд на освітню організацію); науковості (наукове обґрунтування всіх дій); системності (відкрита система, що складається з взаємопов'язаних елементів); особистісного підходу; індивідуального (диференційованого) підходу; об'єктивності (оцінка діяльності за результатами).

І ще один дуже важливий принцип, який є актуальним для управління освітньою організацією в мінливих умовах дійсності. Це принцип технологізації, який передбачає використання технологій (управлінських, педагогічних) керівниками для розвитку освітніх організацій.

«Педагогічну технологію розуміють як послідовну взаємопов'язану систему дій педагога, спрямовану на вирішення педагогічних завдань, або як планомірне та послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу» [5]. Під технологією управління школою науковці розуміють всю сукупність управлінських засобів, свідомо застосовуваних для досягнення цілей і реалізації функцій управління (для нас – цілей і функцій управління інноваційною діяльністю).

Ми дотримуємося саме такого визначення поняття «технологія», оскільки таке тлумачення технології управління інноваційною діяльністю веде до осмисленого розуміння варіантів організаційного механізму управління, який передбачає певну логічну структуру, чітку послідовність дій, їх повторюваність, циклічність, націленість на отримання певного ефекту; техніки управління (виконавчої майстерності, мистецтва управління, управлінського потенціалу керівника); ресурсів, умов управління; зв'язків між елементами цілісної системи; ефектів (факторів ефективності), продуктів, результатів управління [4].

При управлінні інноваційною діяльністю педагогів в школі з'являється необхідність розподілу обов'язків, відповідальності між усіма суб'єктами інноваційної діяльності; вибудовування організаційної структури управління (розробка та впровадження на практиці моделі управління інноваційною діяльністю педагогів). Основним етапом в організаційній структурі управління є наявність технологічного ланцюжка управлінських дій. Вона будується відповідно до цільових установок і передбачає планування, організацію, моніторинг інноваційної діяльності педагогічного колективу з урахуванням принципів управління.

На підставі розглянутих теорій і підходів доречним буде висновок про те, що управління інноваційною діяльністю педагогічного колективу закладу освіти є предметною галуззю теорії управління (принципи, методи, види управління, функції управління, теорії механізмів управління, теорії проектування системи управління). Ми доходимо висновку, що керівнику школи на сучасному етапі розвитку системи освіти необхідно усвідомлювати, на якому етапі розвитку знаходиться його організація і своєчасно включати педагогів в інноваційну діяльність, вносити нові проекти в освітній процес свого закладу.

### **Література**

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія / І.П. Аносов. – К.: Твім інтер, 2003. – 392 с.
2. Ващенко Л. Пріоритетні напрями реалізації завдань інноваційної освіти / Л. Ващенко // Початкова школа. – 2002. – № 11. – С.4-8.
3. Волкова О. І. Економіка й організація інноваційної діяльності: підручник / За ред. О. І. Волкова, М. П. Денисенка. – К.:Професіонал, 2011. – 960 с.
4. Даниленко Л.І. Системи освітніх технологій: (навч.-метод. комплекс) / Л.І. Даниленко; Центр. ін-т післядипл. пед. освіти; ф-т менеджменту та психології. – К.: Міленіум, 2003. – 24 с.
5. Єльнікова О. В. Інтерактивне навчання – засіб модернізації освіти у сучасній школі / О. В. Єльнікова // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки: 36. наук. пр. / ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К.; Запоріжжя, 2002. Вип. 24. С. 84-88.
6. Купрієнко С. А. Словник Соціології (літери А-Я) <https://kuprienko.info/kupriyenko-s-a-slovnik-sotsiologiy-literi-a-ya/>

## **ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ У ШКОЛЯРІВ**

**Чернега А.**

**студентка 4 курсу факультету іноземних мов**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Особистість – складне утворення, яке набувається дитиною в соціокультурному середовищі в процесі взаємодії з іншими в ході спільної діяльності і спілкування. Ступінь сформованості та розвиток особистісних утворень (Я-концепції, Я-образу, самооцінки, самосвідомості, ін.) визначають життєвий шлях індивіда. Як зазначає С.Посохова, у цілях самозбереження і самореалізації індивід з раннього дитинства змушений включатися в систему суспільних зв'язків, вступати в комунікацію з іншими людьми, узгоджувати з ними свої дії і поведінку. Наслідком цього включення є формування особистості. Особистість є відносно сталим утворенням, відповідальним за відносини індивіда і соціуму, і ця сталість дає змогу прогнозувати поведінку людини у досить широкому колі ситуацій. Від рівня розвитку та сформованості особистості залежить і еволюція обдарованості. Відомий у психології факт утрати яскравих здібностей до моменту

дорослішання вчені пов'язують з особливостями особистісного розвитку. Багато авторів схилиються до думки, що для становлення обдарованої і талановитої особистості необхідне схвальне ставлення до неї соціуму.

Соціальне середовище, процеси соціалізації й адаптації, соціальна взаємодія впливають на формування та зміну Я-концепції особистості особливо в молодшому шкільному віці. Тому в цей час важливо і необхідно визначити позитивні напрями розвитку дитячої Я-концепції, створити позитивне уявлення про себе.

Одним з центральних понять психології особистості є Я, під яким розуміється змістово-динамічний аспект самосвідомості суб'єкта психічної активності, егоїдентичність як процес переживання безперервної самототожності і цілісності людини. Я- концепція є узагальненим уявленням про самого себе, система установок відносно власної особистості, або, як вважають психологи І.Кон, Б.Паригін та ін., "теорія самого себе". Відомими є різні напрямки дослідження людського Я: рефлексивне Я і рефлексивне Я (І.Кон), ідеальне Я і реальне Я (К.Роджерс, К.Хорні), суспільство і Я (Е.Фромм), мотивація (А.Маслоу), Я-вчинок (В.Роменець), Я-проблема (А.Фурман). У психологічній науці є ряд теоретичних шкіл, які вивчають Я-концепцію. Кожна з них по-різному підходить до визначення Я-концепції. Р.Бернс розглядав Я-концепцію як сукупність установок, спрямованих на себе. Ним виділені три складові Я-концепції: а) уявлення людини про саму себе; б) афективна оцінка цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх сприйняттям чи осудженням; в) конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я та самооцінкою. Е.Еріксон дав розвиток концепції З.Фрейда щодо становлення усвідомленого Я-індивіда – Его, проте повернув зміст цієї концепції до соціокультурного контексту. Проблематика Я-концепції розглядається ним крізь призму Его- ідентичності, розуміється як продукт певної культури, що виник на біологічній основі, її характер визначається особливостями цієї культури і можливостями певної людини. К.Роджерс, представник гуманістичного напрямку в психології, розглядає Я-концепцію як систему самосприйняття, а не як окреме реальне Я. Він вважає, що внутрішня структура Я формується в процесі взаємодії з довкіллям, зокрема зі значимими іншими (батьками, сестрами, братами, ін.). Під терміном "значимі інші" розуміються люди, які важливі чи значимі для дитини внаслідок того, що вона відчуває їх здатність впливати на її життя. У ранньому дитинстві найбільш значимими іншими для дитини є батьки, пізніше вчителі, група однолітків. У пошуках образу Я дитина обирає значимого іншого та високо оцінює створений ним образ свого Я. Схвалення значимим іншим створює у дитини позитивний образ Я, а постійне дорікання викликає виникнення негативної самооцінки. У будь-якому випадку створений образ стає головним джерелом психологічного досвіду, необхідного для формування Я-концепції.

Підсумовуючи погляди на природу Я-концепції в різних психологічних

теоріях (У.Джемс, Ч.Кулі, Дж.Мід, Е.Еріксон, К.Роджерс та ін.), Р.Бернс визначає такі модальності глобальної Я-концепції: реальне Я, або уявлення про те, який я насправді; ідеальне Я, або уявлення про те, яким я хотів би бути; дзеркальне Я, або уявлення про те, як мене сприймають інші. Реальне Я формується здебільшого під впливом досвіду самостійної діяльності; ідеальне Я залежить від характеру соціальних підкріплень та емоційної ідентифікації зі значущими іншими; дзеркальне Я – результат дії рефлексивної свідомості – відсторонення і об'єктивації змісту внутрішнього світу людини. Як зауважує З.Карпенко, “обриси моделі особистості як інтегрального суб'єкта дозволяють вписати названі модальності Я-концепції в рамки моносуб'єкта (реальне Я), полісуб'єкта (ідеальне Я), метасуб'єкта (дзеркальне Я)”. І.Кон пропонує інший варіант структури Я-концепції: 1) неусвідомлені, представлені тільки в переживанні, установки стосовно себе; 2) окремі парціальні самооцінки; 3) відносно цілісна Я-концепція; 4) Я-концепція як частина системи ціннісних орієнтацій особистості. На думку З.Карпенко, “для гармонійного становлення цілісної особистості важливий збалансований розвиток усіх складників її Я-концепції: фізичного, реального, ідеального, дзеркального й духовного Я”.

Незважаючи на те, що є багато підходів щодо визначення Я-концепції та механізмів її формування, дослідження становлення позитивної Я-концепції обдарованих дітей практично не відбувалось. Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці, особистісний розвиток обдарованої дитини співвідносяться з формуванням її Я-концепції, зі зміною спонукальної сфери, спрямованості системи ставлень, розвитком особистісної рефлексії і механізму самооцінювання. Обдарована дитина хоче знати, хто вона така, на що вона здатна, співставляючи рівень своїх домагань з досягнутими результатами. Її рефлексія спрямована на усвідомлення свого становища й призначення. Пошуки себе для обдарованої дитини молодшого шкільного віку пов'язані з інтенсивним формуванням її Я-концепції. Я-концепція визначає не просто те, що собою являє обдарована дитина, але й те, що вона про себе думає, як дивиться на свою діяльність і потенційні можливості свого розвитку у майбутньому.

Я-концепція як відносно стійка більш менш усвідомлена система уявлень особистості про себе (образів власного Я) є основою самовизначення обдарованої дитини, основою її взаємодії з дорослими та ровесниками, основою ставлення до себе. Позитивна Я-концепція обдарованої дитини визначається такими факторами: чітким переконанням у тому, що імпонуєш іншим людям; впевненістю у здатності успішного виконання того чи іншого виду діяльності; почуттям власної значущості.

Важливими параметрами позитивної Я-концепції дитини молодшого шкільного віку мають бути:

- Я цінність – відображені дитиною сфери її існування, через які відбувається виокремлення себе, своєї особистості, свого Я;
- Я образ – як остаточне уявлення про себе, результат усвідомлення

своєї глибинної суті, результат роботи над пізнанням себе, осмислення своєї ролі на певному життєвому етапі; це особистість у єдності всіх аспектів її буття, відтворених у самосвідомості;

- самооцінка як суб'єктивне сприймання й оцінка самої себе, своїх якостей, життєвих можливостей, ставлення інших до себе і свого місця серед інших;

- самосвідомість як образ себе, ставлення до себе, здатність рефлексувати з приводу своїх можливостей;

- самоставлення як структурно складне особистісне утворення, що поєднує в собі як загальну оцінку себе самої, так і специфічні особистісні виміри – самоповагу, аутосимпатію, самосхвалення, самокритичність, самозацікавленість (близькість до самого себе), очікуване ставлення до себе з боку інших;

- самовизначення (ідентичність) як усвідомлений вибір дитиною позиції у певній життєвій ситуації.

Уявлення про себе (суб'єктивний образ свого Я) обдарованої дитини у молодшому шкільному віці складається під впливом оцінюючого ставлення з боку дорослих та ровесників, як результат співставлення мотивів, цілей і результатів власних вчинків і дій з канонами та соціальними нормами поведінки, прийнятими у суспільстві, так і від власної оцінки своїх можливостей. Тому, характеризуючи Я образ обдарованої дитини, перш за все, необхідно вказати на його такі важливі аспекти, як її знання про саму себе і ставлення до свого Я. Однак, не всі аспекти Я образу усвідомлюється обдарованою дитиною. У її знанні про себе завжди міститься і оцінка. Як зазначає І.Кон, “різноманітні Я у різних людей або на різних етапах в однієї людини можуть різнитися за змістом і спрямованістю (негативна, позитивна, амбівалентна); інтенсивністю (глибиною почуттів); контрастністю (значимістю для самооцінки); послідовністю та якістю”. Прагнення бачити і культивувати у собі соціально цінні якості є одним з реальних прагнень обдарованої дитини, яке, звичайно, відображається у її Я-концепції.

Добре відомо, що низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості. У свою чергу, адекватна самооцінка стає важливим ціннісним аспектом у житті індивіда. Існують три важливі моменти для розуміння самооцінки обдарованої дитини молодшого шкільного віку: по-перше, важливу роль у її формуванні відіграє співставлення образу Я-реального (ким Я є) з образом Я-ідеального, тобто з уявленням про те, якою обдарована дитина хотіла би бути. Таке зіставлення часто зустрічається у різних психотерапевтичних методиках, де високий ступінь збігу реального Я з ідеальним вважається показником психічного здоров'я. Тому, ті діти, котрі досягають характеристик, які визначають для них ідеальний образ Я, мають високу самооцінку; по-друге, самооцінка дитини корелює з тим, як, на її думку, оцінюють її інші; по-третє, дитина оцінює успішність своїх дій і проявів через призму своєї ідентичності; вона відчуває задоволення не від того, що вона просто щось робить добре, а від

того, що вибирає певну діяльність і саме її робить добре. Спрямовання самооцінки (завищена, адекватна, занижена) особистості починає формуватися в сім'ї як результат міжособистісних взаємин із значущими дорослими, які визначають систему установок, а відтак і розвивають Я-образ дитини. На формування позитивної самооцінки дитини впливає клімат родинної взаємодовіри й любові, помножений на авторитет батьків і повсякденну вимогливість до неї. Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці характеризується тим, що дитина виходить за коло свого сімейного спілкування й встановлює відносини з більш широким світом дорослих і дітей. У ході спілкування з однолітками виробляються навички соціальної взаємодії, формуються соціальні ролі, розширюється уявлення про власну особистість. На думку І.Кона, таке включення в стосунки з однолітками створює можливості самоствердження дитини, набуття нею нових ролей, появи нових критеріїв самооцінки.

Реалізація основних потреб дитини у молодшому шкільному віці веде до становлення якісно нової Я-концепції, яка поділяється на Я-реальне та Я-ідеальне. Між Я-ідеальним і Я-реальним існує істотна різниця: якщо в дитини високий рівень домагань і добре усвідомлені можливості (можливості і досягнення є відображенням власних уявлень про себе) завдяки особистісній адаптації, то вона впевнена, врівноважена, добро зичлива; якщо ж в дитини високий рівень домагань і недостатньо усвідомлені можливості через недостатню особистісну адаптованість чи дезадаптованість, то це призводить до невпевненості в собі, що зовні може виражатися в агресії і роздратованості. Постійні негативні переживання, замкнутість, ізолюваність, невпевненість призводять до того, що розумова активність й інтелектуальна продуктивність обдарованих дітей знижується.

Отже, розгляд позитивної Я-концепції дітей молодшого шкільного віку дає нам підставу зробити такі висновки й теоретичні узагальнення:

1. Я-образ, самооцінка, самосвідомість, самоставлення є важливими компонентами у структурі Я-концепції обдарованих дітей молодшого шкільного віку, які забезпечують її особистісну адаптацію та впливають на модальність емоційних переживань і формування характерологічних рис.

2. Позитивна Я-концепція є системою уявлень обдарованих дітей, що містить усвідомлення своїх: інтелектуальних властивостей, котрі організуються в Я-образі; емоційно ціннісних самоставлень, що виявляються у самооцінці; поведінкових дій; суб'єктивно сприйнятих соціальних чинників.

3. Напрями розвитку позитивної Я-концепції дітей молодшого шкільного віку мають свої особливості. У сфері їхньої самосвідомості поперемінно переважають когнітивна (Я-образ), емоційно- оцінкова (Я-ставлення), вчинкова (Я-вчинок) складові позитивної Я- концепції, які наповнюють їхній внутрішній світ суб'єктно індивідуальним потенціалом.

4. Позитивна Я-концепція дітей молодшого шкільного віку є основою їхнього самовизначення, ставлення до себе, взаємодії з дорослими та ровесниками.



## **Література**

1. Бернс Р. Развитие Я концепции и ее воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості. – Івано-Франківськ, 2009. – 512с.
3. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М., 1984. – 335 с.
4. Кон И.С. Открытие “Я”. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
5. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности. – СПб., 2001. – 240 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию . Становление человека. – М.: Изд. Группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.

## **ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Чернова Я. С.**

**студентка ч курсу ННПППФВК**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Трансформація сучасного українського суспільства, зміна соціального устрою держави виявили недосконалість традиційної системи виховання. Директивна педагогіка, яка розглядає вплив за схемою “вимога – сприймання – дія”, практично втратила свою ефективність, оскільки вона не розкриває суттєвих особливостей морального розвитку, не відображає всіх тонкощів способів реагування індивіда на поставлену вимогу, применшує активну роль особистості в засвоєнні норм, не враховує творчого оволодіння духовно-моральних цінностей. Як наслідок у дітей і у дорослих, вихованих за цією системою нерідко спостерігається недостатній рівень моральної культури.

Виникнення і розвиток девіантної поведінки особистості відбувається під впливом соціально-економічних, морально-психологічних та інших факторів. Серед них слід відзначити посилення соціального розшарування суспільства, невідповідність соціальних інститутів до забезпечення успішної соціалізації особистості в умовах трансформації суспільства, дефіцит засобів і технологій розвитку соціальних служб, орієнтованих на створення умов для самореалізації кожної людини, недостатньо високий рівень психічної компетентності більшості населення, в тому числі тих фахівців, які покликані надавати допомогу особистостям з поведінковими девіаціями.

Проблема попередження і профілактики девіантної поведінки громадян була і залишається актуальною для будь-якого суспільства. Специфіка морального розвитку, виявлення причин та умов виникнення різних форм девіацій, видів асоціальної поведінки шляхів її корекції викликають стійкий інтерес дослідників. Науковці різних галузей знання приділяли їй достатньо уваги.

Вагомий внесок у дослідження психолого-педагогічних аспектів важковиховуваності, попередження правопорушень серед неповнолітніх зробили: К. Ушинський, П. Блонський, С. Шацький, А. Макаренко, В. Оржеховська, В. Сухомлинський.

Філософський аспект проблеми девіантної поведінки розкрито у працях С. Анісімова, О. Дробницького, А. Скрипника та ін.; психолого-педагогічні аспекти – в роботах М. Алемаскіна, Г. Бочкарьової, В. Демиденка, Л. Зюбіна, Б. Кобзаря, А. Ковальова, П. Лєсгафта, І. Невського, Т. Титаренко та ін.; правові – в дослідженнях Ю. Антоняна, К. Ігошева, М. Костицького, В. Кудрявцева, Г. Мінковського, О. Тузова та ін.; медичні – у працях А. Селецького, С. Тарарухіна, О. Личко, Г. Фелінської.

Психологічні традиції вивчення девіантної поведінки склалися в основному в соціологічних школах (статистичний аналіз аномальних проявів Ж. Кетле та Е. Дюркгейма; теорія аномії Р. Мертон; теорія стигматизації Ф. Танненбаума та І. Гофмана; теорія соціальної стратифікації П. Сорокіна та ін). Психологічні школи представлені теоріями соціальних детермінант колективної поведінки (Дж. Смелзер), деструктивного впливу соціального конфлікту на особистість (Д. Кретч, Р. Кратчфілд), фрустрації (Дж. Долард, Л. Беркович) та ін. Звичайно, що єдності у поясненні детермінант девіантної поведінки немає, і це цілком зрозуміло з огляду на надзвичайну складність самого феномену “особистість”.

Існує певний зв'язок між девіантною поведінкою і властивостями особистості. Серед останніх найбільш значимими є емоційно-вольові порушення (імпульсивність, дратівливість, конфліктність тощо), дефектність ціннісно-нормативної сфери (цілі і смисл життя), що, у свою чергу, ускладнює спілкування з оточуючими та призводить до виникнення емоціогенних зон із негативною забарвленістю (Максимова Н.Ю., Малкова Т.М. та ін). Отже, девіація як форма поведінки знаходиться в прямій залежності від комплексного особистісного утворення, що детермінує, направляє й забезпечує реалізацію девіантної поведінки (Казміренко Л.І., Максименко С.Д., Максимова Н.Ю., Рибалка В.В., Синьов В.М., Татенко В.О., Яковенко С.І. та ін).

Філософський аспект проблеми девіантної поведінки розкрито у працях С. Анісімова, О. Дробницького, А. Скрипника та ін.; психолого-педагогічні аспекти – в роботах М. Алемаскіна, Г. Бочкарьової, В. Демиденка, Л. Зюбіна, Б. Кобзаря, А. Ковальова, П. Лєсгафта, І. Невського, Т. Титаренко та ін.; правові – в дослідженнях Ю. Антоняна, К. Ігошева, М. Костицького, В. Кудрявцева, Г. Мінковського, О. Тузова та ін.; медичні – у працях А. Селецького, С. Тарарухіна, О. Личко, Г. Фелінської.

Для розробки теоретичних основ профілактики протиправної поведінки мають значення фундаментальні дослідження загальних проблем виховання І. Беха, С. Белічевої, Б. Кобзаря, О. Киричука, І. Козубовської, В. Оржеховської, Г. Пустовіта, А. Сиротенка, М. Фіцули.

Важливе місце в дослідженні попередження девіантної поведінки займають наукові праці з проблем мотивації поведінки: М. Бобнєвої, Л. Божович, А. Бодаєва, В. Вілюнаса, В. Демиденка, Ю. Клейберга, В. Мерліна, Е. Натансона, П. Якобсона та ін.

Загальні проблеми поведінки особистості аналізуються у працях

Л. Божович, Л. Виготського, М. Дубініна, Б. Ломова, Л. Славіної, С. Рубінштейна, В. Крижка, Є. Павлютенкова та ін.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про те, що поняття «поведінка» трактується досить широко. Представники різних течій психології (У. Джеймс, П. Жане, Дж. Дьюї, Е. Торндайк, Е. Толмен, Е. Фромм та ін) визначали поведінку за схемою "стимул – реакція" та зведенням поняття "виховання" до маніпулювання людиною за допомогою різних зовнішніх подразників до більш глибокого розуміння людської поведінки, а саме: включали у її структуру внутрішню психічну складову, її регулювальною ланкою, розглядали потреби та мотиви людської поведінки, цілі, бажання, афективну та вольову сферу, вивчали їх з функціонального та динамічного боків. Таким чином був підготовлений ґрунт для психологічного вивчення переконань людини, її моральних цінностей, життєвої мети як особливого роду спонук поведінки. Ці положення знайшли подальший розвиток у працях Б. Ананьєва, М. Бахтіна, М. Басова, Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. М'ясищева, С. Рубінштейна та ін., які дійшли висновку, що конкретний акт поведінки включає в себе інтелектуальний та афективні компоненти, тоді як зовнішні впливи завжди діють лише опосередковано через внутрішні умови.

Сучасне розуміння поведінки (І. Бех, О. Змановська, Ю. Клейберг, В. Оржеховська, В. Ромінець) виходить далеко за межі трактування сукупності реакцій на зовнішні стимули, поведінка визначається як взаємодія з довкіллям, опосередкована зовнішньою та внутрішньою активністю індивіда.

Активність розглядається як психологічно напружена вільна внутрішня робота щодо розв'язання завдань із самовиховання (процес саморозвитку), за якої і можливі зміни, тобто свідоме привласнення нових особистісних цінностей. Внутрішній світ людини складається з сукупності психічних процесів, які є предметом відображення у свідомості особистості. Для здійснення процесу їх пізнання необхідно, щоб у суб'єкта сформувалося уявлення про власне "Я", яке з'являється у зв'язку з певними відносинами, в які вступає об'єкт і від яких він залежить. Лише протиставляючи себе іншому, людина усвідомлює себе. Розвиток самоусвідомлення перебуває у прямій залежності від розвитку мовлення, за допомогою якого у сферу суб'єктів, які стають доступними для певного перетворення дитиною залучається і її внутрішній світ (М. Білоус, Л. Масол, Н. Пустовіт).

Враховуючи зазначене вище, доцільно розглядати поведінку як діяльність особистості за для привласнення нових особистісних цінностей відповідно до суспільно значущої особистісної програми та реалізації їх у певних соціальних і міжособистісних відносинах, в які особистість вступає і від яких вона залежить. Є два основні способи регулювання поведінки людей: зовнішнє регулювання, яке базується на моральних нормах відповідно до громадської думки і внутрішнє регулювання, яке базується на моральній свідомості, моральності мотивів, добровільній поведінці. Тому

саме завдяки моральному вихованню перебудовується сама людська особистість відповідно до моральних цінностей, які віддзеркалюють суспільні відносини, правила та норми поведінки людей. Повноцінна моральність не може сформуватися у процесі навіювання чи наслідування, оскільки за умови застосування таких методів у людини виникає моральне утворення життєвого рівня "поводитися, як усі", в якому емоційний компонент домінує над інтелектуальним (В. Демиденко, Л. Деркач, С. Карпенчук, В. Сухомлинський, К. Чорна).

Спираючись на це твердження, можна зробити висновок, що немає підстав вважати індивідуально-вибіркові ставлення (особистісні властивості) такими, що належать до ядра особистості, оскільки, по-перше, їхні предмети (етичні норми) для людини не є достатньою мірою безпосередньо значущими, по-друге, самі вони слабко емоційно переживаються суб'єктом, тож внаслідок цього не фіксуються у його внутрішньому світі. Відтак у суб'єкта, який знаходиться на рівні розвитку цих ставлень, переважно не виникає необхідної стійкості щодо втілення їх у конкретні дії або вчинки так, як не відбулося усвідомлення самого себе, становлення змісту "Я – образу», а також через те, що умови виховання не забезпечили утворення цього зв'язку (Л. Божович, Н. Непомняща, І. Кон, Ф. Хоппе). Враховуючи це, можна зробити висновок, що саме розвиток особистісних цінностей, а не розвиток суб'єктивно-оцінних ставлень може дати необхідний результат. У роботі показано, що цінності є стримуючими чинниками поведінки, чинниками, що закладають відповідні межі поведінки, регулюють її (С. Анісімов, Р. Бернс, Б. Братусь, А. Донцов).

Тривожні моменти в поведінці частини підлітків, такі, як агресивність, жорстокість, підвищена тривожність, приймають сталий характер зазвичай в процесі стихійно-групового спілкування, яке відбувається в різного роду компаніях. Але це спілкування, ця система відносин, у тому числі й споруджуваних на ґрунті жорстоких законів асоціальних підліткових груп, є слідством не якоїсь генетичної схильності, споконвічної агресивності та ін., а виступає, у більшості випадків, лише як ситуація заміщення або неприйняття підлітка в світ соціально-значимих відносин дорослих, як ситуація спільного переживання того, що їх не розуміють.

Сформована в суспільстві система виховання дітей, прийняті до них вимоги, відношення дорослих до підростаючих не враховують особливостей їхнього особистісного становлення, приводячи до конфлікту з підлітками, у яких розвивається потреба до самостійності, самореалізації, втечі від опіки [14, с. 56].

Підліток хоче не просто уваги, а розуміння й довіри дорослих. Він прагне грати певну соціальну роль не тільки серед однолітків, але й серед старших. У дорослому ж співтоваристві затвердилася позиція, що перешкоджає соціальної активності підлітка – він дитина і повинен слухатися. У результаті між дорослими й підлітками росте психологічний бар'єр, прагнучи перебороти який, багато підлітків прибігають до девіантних форм поведінки.

Найбільш повну картину сутності девіантної поведінки підлітків дає аналіз її мотивації. Помітну роль у цій мотивації грають почуття й емоції негативного характеру: гнів, страх, помста, ворожість і т.п.

Істотну роль біологічних умов у виникненні девіантної поведінки людини грає дисгармонічний розвиток. Деякі умови виховання також сприяють виникненню й закріпленню девіацій. І тут однією з найважливіших причин є авторитарний стиль виховання, при якому авторитет приписується дорослому в силу переваги його положення. Такий авторитет підкріплюється нагородами, покараннями, ляканнями. Дитина дуже скоро починає розуміти, що покарання не завжди пов'язане з її провиною, головна причина – втручання дорослого. Дитина вчиться уникати цього втручання, приховувати свої вчинки, брехати [14, с. 59].

Сприяє формуванню девіантної поведінки відчуження батьків від дітей, конфліктні відносини між батьками, суперечливі вимоги батьків. Встановлено зв'язок між батьківськими покараннями й агресією в дітей.

У формуванні девіантної поведінки на першому місці по ступеню впливу стоїть реальне поводження батьків, потім знайомих дорослих, сімейне насильство, документальне кіно й художнє кіно.

### Література

1. Аддиктивное состояние человека: Учеб. пособие / С.В. Дремов, А.М. Уразаев, Н.Л. Мамышева. – Томск: Изд-во Томск. пед. ун-та, 2000. – 90 с.
2. Андреев Н.А. Асоциальное поведение несовершеннолетних. – Самара: Изд-во Самар. юрид. ин-та Минюста России, 2001. – 153 с.
3. Антонова-Турченко А.Г. и др. Психологическая диагностика и коррекция трудновоспитуемых детей и подростков: Учеб. пособие. – К., 1997. – 312 с.
4. Апетик Н.М. та ін. Психокорекційні техніки як засіб формування адекватного образу Я і саморегуляції неповнолітніх з поведінковими девіаціями. – Чернівці: Рута, 2000. – 41 с.
5. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки. – К.: МАУП, 2006.
6. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2000. – 538 с.
7. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1999. – 352 с.
8. Галузяк В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 4. – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукерія», 2001. – С.142-146.
9. Гилинский Я.И. Девиантность, преступность и социальный контроль. Избранные статьи. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004.
10. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. – М.: Генезис, 2002. – 573 с.
11. Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения / Под ред. В.А. Никитина. – М.: Союз, 1996.
12. Дроздов О.Ю., Скок М.А. Проблемы агрессивной поведінки особистості: Навч. посіб. – Чернівці: ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2000. – 156 с.
13. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2006. – 288 с.

14. Козубовська І.В., Товканець Г.В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей у процесі професійного педагогічного спілкування. – Ужгород: Патент, 1998. – 195 с.
15. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: «Планер», 2012. – 400 с.
16. Холковська І.Л. Взаємодія класного керівника з сім'єю у процесі профілактики девіантної поведінки підлітків // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 45. – Вінниця, 2016. – С. 49-54.

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ**

**Шевчук В. Р.**

**Студентка магістратури ННІПППФВК  
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.**

Реформування освіти в Україні є важливою складовою процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останніми роками в європейських країнах і пов'язані з визнанням значущості практико-орієнтованих знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення сучасних державних стандартів освіти, оновлення та перегляду структури навчальних програм, удосконалення змісту підручників, дидактичних і методичних матеріалів, пошуку нових форм і методів організації навчального процесу в школі. Тому надзвичайної актуальності набуває питання про готовність учителів до впровадження інноваційних методик навчання, зокрема навчальних ігрових технологій, які б дозволили докорінно змінити методологію, надати нової якості організації та здійсненню освітнього процесу в закладах загальної освіти.

Мета нашої статті – узагальнити теоретичні підходи та визначити організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до застосування ігрових технологій навчання.

У педагогіці вищої школи періодично виникає інтерес до проблеми використання ігрових технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя. Зокрема, поодинокі аспекти цієї проблеми знайшли своє відображення у низці робіт вітчизняних і зарубіжних науковців, освітньо-практиків: А. Алексюка, В. Беспалька, А. Вербицького, І. Дичківської, О. Дубасенюк, М. Кларіна, О. Полат, О. Пометун та інших. Теоретичні та практичні особливості використання гри під час навчання фахівців психолого-педагогічного й гуманітарного профілів у вищій школі описані в дослідженнях Л. Галіциної, Д. Кавтарадзе, Н. Кічук, Є. Мінського, П. Щербаня та ін. Проблеми використання різних науково-методичних підходів, у тому числі ігрових, для забезпечення активізації процесу навчання частково висвітлені в працях І. Матюшко, М. Микитинської, М. Моро, С. Скворцової, Т. Фадєєвої та інших. Однак, слід зазначити, що в

дослідженнях цих авторів представлені переважно загальні аспекти методики використання навчальних ігор в освітньому процесі. Практично не звертається увага на методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя до використання ігрових технологій в освітньому процесі школи.

Сучасні тенденції в розвитку й поширенні ігрових технологій у загально-освітній школі передбачають розробку теоретичних положень, що пояснюють особливості гри як ефективного виду педагогічної діяльності, і які могли б стати основою проектування нових дидактичних ігор. Зазначене зумовлює необхідність розглянути сутність і структуру ігрових технологій навчання.

Аналіз літературних джерел показав, що поняття «технологія» (від грец. τεχνολογία, що походить від τεχνολογος: τεχνη – майстерність, техніка; λογος – (тут) передавати, навчати) розглядається в різній інтерпретації та, насамперед, як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалів і напівфабрикатів, здійснюваних у процесі виробництва продукції [4]. Логічним видається те, що технологія, будучи технічним терміном, означає спосіб перетворення чого-небудь і передбачає послідовність у діях або операціях. Однак, на відміну від фізичних, хімічних та інших процесів, що використовуються людиною для досягнення очікуваного результату виробничої діяльності, нами розглядається технологічний підхід до організації освітнього процесу, тобто власне психолого-педагогічна сутність технології.

У найбільш загальному сенсі під педагогічною технологією розуміється сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів та засобів навчання і виховання, тобто вона є своєрідним організаційно-методичним інструментарієм активного педагогічного процесу [цит. за 3, С. 14-15]. Тому педагогічна технологія у професійній підготовці майбутнього вчителя повинна бути пов'язана з творчістю і підвищенням рівня майстерності. Ця позиція особливо цікава тим, що відкриває новий напрям у підготовці сучасного вчителя – проектування та організацію активної навчально-ігрової діяльності школярів.

Цілком погоджуємося з думкою Т. Войтенко, що ігрові технології сприятимуть активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів лише за дотримання певних умов: 1) високого рівня володіння вчителем методикою проектування, організації та проведення різних видів ігор; 2) урахування вчителем цілей, завдань, змісту та результату уроку, а також індивідуально-вікових можливостей і потреб учнів; 3) організаційного та матеріального забезпечення гри необхідними сценаріями, правилами, інструкціями, предметами, атрибутами тощо; 4) психологічної підготовленості учнів до участі в ігровому дійстві; 5) педагогічної взаємодії вчителя й учнів на принципах рівноправного партнерства [1].

Не викликає жодних застережень твердження, що розробці (проектуванню) ігрових технологій для викладання своїх профільних дисциплін у школі студентів потрібно навчати, тим самим формуючи в них

готовність до застосування дидактичних ігор у майбутній професійній діяльності. До основних методологічних підходів, які забезпечують процес формування готовності студентів до застосування ігрових технологій у професійній діяльності, науковцями віднесено: 1) системний, який будучи спеціальним методом наукового пізнання, дозволяє вивчити процес формування готовності до застосування ігрових технологій як педагогічну систему з усіма притаманними їй специфічними властивостями, особливостями й закономірностями ((І. Блауберг, В. Беспалько, В. Кузьмін, В. Садовський, Б. Українцев та ін.); 2) діяльнісний, який уможливорює визначення професійно спрямованого змісту, оптимізацію способів формування готовності студентів до застосування ігрових технологій, виявлення шляхів практичного вдосконалення цієї педагогічної системи (Л.Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, М.Скаткін та ін.); 3) особистісно орієнтований, який, через опору на систему взаємопов'язаних понять, ідей та способів дій, дозволяє забезпечити й підтримати процес самопізнання та самореалізації особистості, розвиток неповторної індивідуальності майбутнього вчителя (А.Коробченко, І. Костікова, Л. Петриченко та ін.); 4) компетентнісний, котрий зумовлює оновлення змісту професійного навчання на компетентнісних засадах, спрямування освітнього процесу на формування методичних компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності вчителів, розв'язання ними практико-орієнтованих завдань, у тому числі, пов'язаних із застосуванням ігрових технологій (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Л.Хоружа та ін.) [2].

Необхідність навчання студентів методиці проектування ігрових технологій зумовлена тим, що вони в майбутній професійній діяльності проводитимуть заняття зі своїми учнями в конкретній школі, класі та в певний час. При цьому, кожен з майбутніх учителів використовуватиме властивий лише йому педагогічний стиль, індивідуальний ігровий досвід та арсенал методичних прийомів. Зрозуміло, що за таких обставин практично неможливо врахувати всі особливості, які виявляються при використанні типових дидактичних ігор у різних умовах і освітніх середовищах. Тому вважаємо за доцільне обґрунтувати принципи та етапи розробки ігрових технологій, щоб майбутній педагог зміг правильно оформити ідею нової гри, описати її у відповідних документах, підготувати, організувати і провести гру з учнями свого класу та за умов її ефективності – поділитися цією методичною розробкою зі своїми колегами.

Крім цього, аналіз літератури показав, що процес формування готовності студентів педагогічних ЗВО до професійної діяльності з використанням навчальних ігор стає успішним, коли дотримуються такі психолого-педагогічні умови: 1) змістові – набуття студентами вмінь організовувати власну професійну діяльність відповідно до таких критеріїв, як рівень і характер мотивації, адекватність змісту і структури діяльності залежно від різних професійних завдань тощо; 2) процесуальні – створення системи професійних знань з урахуванням специфіки діяльності й орієнтації



на загальнолюдські та професійні цінності; використання комплексу адекватних форм і методів з метою реалізації професійних завдань; 3) діагностичні – вивчення й урахування компонентів професійної готовності до педагогічної діяльності за допомогою початкових, проміжних і підсумкових зрізів, вивчення індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів майбутньої професійної діяльності. Отже, формування готовності майбутніх учителів до застосування ігрових технологій – це цілісний педагогічний процес набуття студентами знань, умінь, цінностей, компетенцій та досвіду розробки, організації і проведення дидактичних ігор, які дозволяють активізувати й урізноманітнити освітню діяльність учнів.

### **Література**

1. Войтенко Т. П. Игра как метод обучения и личностного развития: метод. пособие для педагогов нач. и сред. Школы / Т.П. Войтенко. – Калуга: Адель, 2008. – 361с.
2. Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. – 432 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. Пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Технологія// Великий енциклопедичний словник. URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic/62617/> (дата звернення: 18.03.2019 р.)

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Шевчук Ю.**

**Студентка магістратури ННІППФВК  
Науковий керівник – доц. Загородній С. П.**

Творча компетенція в структурі професійних якостей особистості керівника затребувана розвитком інноваційних процесів у системі освіти, диференціацією й варіативністю навчання, інтеграцією формальної та інформальної освіти. Це вимагає від учителя гнучкого реагування на мінливі індивідуальні та групові освітні потреби та запити, прийняття самостійних рішень, осмисленого вибору способів професійної діяльності з широкого спектру виникаючих педагогічних альтернатив. Ефективність функціонування та розвитку загальноосвітнього закладу також багато в чому залежить від рівня сформованості творчої компетенції керівників закладів навчальної освіти.

Наявність у структурі професійної діяльності керівника креативної компетенції виступає одним з показників успішності самого керівника, передумовою для того, щоб ця людина змогла забезпечити необхідний рівень результатів навчання у своїх вихованців. У програмах професійної освіти керівників повинні бути як обов'язкові внесені курси, спрямовані на формування і розвиток креативної компетенції [2].

Співвідношення компетентнісного і ЗУНівського підходів в освіті. Ще

одним потужним, усталеним підходом у педагогіці є класична ЗУНівська парадигма, яка має за мету утворення і формування знань, умінь і навичок. Радянська школа будувала свою роботу переважно з орієнтацією саме на цей підхід, демонструючи високий рівень підготовки, обізнаності та навченості випускників. Можливо, саме тому ортодоксальні прихильники ЗУНівського підходу найбільш люто критикують і відкидають компетентнісний підхід, звинувачуючи його в зниженні якості освіти. Але ситуація виявляється прямо протилежною. Сучасний період розвитку освіти характеризується тим, що традиційна (знаннева) парадигма більше не задовольняє вимоги, що пред'являються суспільством до сучасної освіти. Основними причинами того, на думку Л.М. Калініна [3], є прискорення темпів розвитку суспільства, зміна ситуації на ринку праці, зростання процесів інформатизації. Виникла необхідність формувати такі якості особистості, які дозволять стати їй ініціативною, самостійною, компетентною. На жаль, традиційний, психологічний підхід не дозволяє цього досягти [3].

Використання в практиці креативного підходу дозволить керівнику швидше, ефективніше досягти поставлених цілей, сформувати не тільки предметні, а й метапредметні результати, а також отримати задоволення від діяльності, організованої спільно з учнями. Саме тому ми говоримо, що сформована креативна компетенція в освіті містить потужний потенціал для розвитку професійної творчості, через програми додаткової освіти.

Педагогічні умови є значущими обставинами, що визначають досягнення високого рівня сформованості креативної компетенції педагога. Здійснений теоретичний аналіз дозволив визначити необхідні педагогічні умови формування креативної компетенції педагога через додаткову професійну освіту в галузі педагогіки і психології.

У даний час перед керівниками освітніх закладів стоїть питання про впровадження інновацій в виховний і навчальний процес, так як саме інновації сприяють розвитку будь-якої освітньої організації. Особливістю нашого динамічного часу є вибір між розвитком і розпадом організації. Необхідним є отримання нових знань, засвоєння яких забезпечить впровадження інновацій, а значить, здатність перемагати в конкурентній боротьбі. В основі конкурентних переваг лежать базові компетенції, спрямовані на здатність особистості до самореалізації на ринку праці.

Для інноваційного розвитку освітньої організації керівнику необхідно володіти такими компетенціями: ефективною комунікацією; стратегічним мисленням; вмінням діяти в невизначених ситуаціях; інтегральною творчою здатністю (креативністю); орієнтацією на кінцевий результат.

Однією з головних функцій керівника освітньої організації є функція організатора. В зв'язку з цим, особливо варто відзначити ефективну комунікацію.

На наш погляд, формування креативної компетенції керівників в процесі реалізації програм додаткової професійної освіти буде більш ефективним при забезпеченні таких педагогічних умов:

- розвиток креативності керівника в процесі реалізації програм додаткової професійної освіти розглядається як системо-утворюючий компонент його особистісно-професійного розвитку і передбачає входження керівника в процес активного самонавчання;

- методи та педагогічні технології, що застосовуються для формування і розвитку креативності педагога в процесі реалізації програм додаткової професійної освіти, включають в себе процедуру розгляду професійних ситуацій як ситуацій нового виду (або ситуацій невизначеності) і передбачають системну роботу з організації середовища креативної взаємодії суб'єктів освітньо-розвивальної діяльності з метою пошуку варіантів розв'язання цих ситуацій [1].

Виявлені умови формування креативної компетенції педагогів засновані на сучасних тенденціях розвитку освіти, а також провідних досягненнях у галузі педагогіки і психології. Сучасна педагогічна наука, заснована на фундаментальних знаннях та сучасних технологіях, безпосереднім чином впливає на зміст, рівень і якість освіти, тому в процесі освоєння програм додаткової освіти педагог стикається з новими завданнями, професійними ситуаціями, нестандартними умовами, які визначають появу низки суперечностей, які виступають як рушійні сили розвитку креативної компетенції керівників в процесі професійної освіти [3].

Здійснений аналіз літератури дозволив зробити висновок, що формування креативної компетенції розглядається у слухачів різних рівнів освіти, але ніде не простежується формування креативної компетенції через програми додаткової освіти в галузі педагогіки і психології. Як показує досвід, в сучасному суспільстві зросла потреба і необхідність у програмах професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників. Оскільки системність знань, умінь і навичок не гарантують професійної здатності і не достатні для реалізації освітнього процесу нового рівня [4].

В освіті нового рівня ми розглядаємо креативність як ключову компетенцію педагогічної діяльності. Для того щоб виховувати і навчати обдарованих дітей (незалежно від сфери і ступеня обдарованості), необхідно, щоб аналогічними характеристиками володіли і сам керівник. Нерозробленість програм формування креативної компетенції обумовлює необхідність розробки і впровадження моделі формування креативної компетенції керівників [5].

Таким чином, креативна компетенція керівника – це творчі здібності індивіда, що характеризуються готовністю до породження принципово нових незвичайних ідей, що відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення, а також здатність вирішувати проблеми, що виникають у процесі педагогічної діяльності, це діагностичні можливості для реалізації індивідуально-диференційованого підходу, здатність мотивувати кожного учня, використовуючи різні підходи і способи, вміння чітко ставити мету, зрозумілу і прийнятну учнями, володіння різними педагогічними технологіями. Сукупність навичок, що забезпечують нестандартне рішення педагогічних

завдань, включаючи формування креативності у робочого персоналу, ми позначаємо як креативну компетенцію.

На завершення ми дійшли висновку, що для реалізації формування креативної компетенції педагогів, необхідно розробити оновлену, особистісно-орієнтовану модель підвищення кваліфікації керівника з урахуванням системної роботи з розвитку креативності в процесі реалізації програм додаткового професійного навчання керівників закладів середньої освіти.

### **Література**

1. Іщенко І.А. Формування професійної компетентності керівників навчальних закладів / І.А. Іщенко, В.В. Шалаєва // Управління школою. – 2010. – № 3. – С. 2–5.
2. Калініна Л. М. Професіограма українського директора школи / Л.М. Калініна // Директор школи. – 2001. – № 3 (147). – С. 13–15.
3. Калініна Л. М. Сучасні функції керівника школи / Л. М. Калініна // Матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конференції “Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи”. – Суми: “Мрія-12 ЛТД, 1998. – С. 111–113.
4. Онаць О. Взаємозв'язок стилю поведінки керівника і ефективності управління на громадсько-державних засадах / Олена Онаць // Рідна школа. – 2012. – № 8-9. – С. 46–51.
5. Онаць О. М. Види науково-методичної культури керівника ЗНЗ / О. М. Онаць, І. П. Жерносець // Постметодика. – 2010. – № 1. – С. 11–19.
6. Освітній менеджмент: Навч. посібник / [за ред. Л. Даниленко, Л.Карамушки]. К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СУБ'ЄКТНОСТІ**

**Шиманська А. С.**  
**студентка магістратури ННІПППФВК**  
**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

У наш час у психолого-педагогічних дослідженнях посилюється інтерес до таких понять, як «суб'єкт», «суб'єктність» [5; 6; 10].

Суб'єктність виникає на певному рівні розвитку особистості і є її новою системною якістю, що визначає специфіку зовнішньої поведінки людини. «Якість» визначають як категорію, що відображає діалектику розвитку явищ, оскільки виступає в єдності з категоріями кількості і міри. Якість відображає певний рівень розвитку чого-небудь. У результаті внутрішніх кількісних змін виникає нова здатність усвідомлено змінювати навколишню дійсність і відповідно змінюватися самому [3]. Це перший аспект розуміння суб'єктності як якісної характеристики. Другий аспект розуміння суб'єктності як якості пов'язаний з розглядом єдності сталого мотиву і стійкої форми поведінки, освоєної для втілення мотиву як специфічної, особливої для даної людини характеристики, де якість особистості розглядається як стійке, вкорінене в поведінці людини ставлення до тих чи інших сторін дійсності. З цієї позиції, суб'єктність розкриває своєрідність конкретної людини, її відмінність від інших та демонструє її потенціал [2].

Суб'єктність існує як на усвідомленому, так і на неусвідомленому рівнях. Разом з тим, необхідно відзначити, що, говорячи про розвиток даної властивості, можна підкреслити пріоритетне значення свідомого рівня організації психічного: постановку цілей, усвідомлення, переживання тощо. Ступінь усвідомлення змін, що відбуваються з людиною, визначає рівень розвитку суб'єктності, що виявляється в здатності вибирати цілі для досягнення, знаходити засоби для цього, відстежувати і оцінювати отримані результати і причини, що сприяють і перешкоджають досягненню цілей [1].

В основі суб'єктності лежить ініціативний і творчий початок, що має важливе значення для людини, а також виступає умовою її життя. Особистість як суб'єкт змінює та розвиває себе, вибудовуючи простір власного життя, свій світ, ставить цілі і будує життєві плани, обирає стратегії власних змін, створює умови для розвитку власної особистості, протистоїть тиску несприятливих соціальних і культурних чинників [9].

Стати суб'єктом певної діяльності означає освоїти цю діяльність, оволодіти нею, бути здатним до її реалізації та творчого перетворення. Разом з тим, можна сказати, що суб'єктність не тільки наслідок розвитку професійних можливостей, але й умова їх виявлення. Тільки у позиції суб'єкта людина здатна перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, ставитися до себе як професіонала, оцінювати способи професійної діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми. Позиція суб'єкта забезпечує людині безперервність професійного розвитку і стійкість професійної «Я-концепції» [4].

Суб'єктність професійної позиції вчителя визначає характер ставлення до учня як цінності, сприйняття його як суб'єкта власної життєдіяльності, ставлення до себе як цінності і суб'єкта власної професійної діяльності та ставлення до педагогічної діяльності як до цінності. Якщо зміст хоча б одного з компонентів професійної позиції змінено, то ми не можемо говорити про суб'єктність позиції педагога, хоча розуміємо, що це зовсім ще не означає, що конкретна особистість не володіє суб'єктною позицією. В даному випадку професійна позиція конкретної особистості не є суб'єктною [5].

Разом з тим, в педагогіці відзначається, що людина в розвиненому громадянському суспільстві повинна не стільки «правильно» засвоїти існуючі норми, скільки отримати досвід побудови своїх норм, для чого необхідні можливості, а потім і вміння перебудовувати існуючі норми – через власне «Я». «Ланцюжок: освоєння норми – присвоєння норми – створення власної, нової норми» [1].

Суб'єктом професійної педагогічної діяльності, як вважає В.І. Бочелюк, є конкретно-історичний носій практичної і теоретичної педагогічної діяльності, який отримав базову педагогічну освіту і володіє професійною педагогічною компетентністю, вільно і самостійно планує і здійснює свою педагогічну діяльність від етапу усвідомлення сенсу діяльності або породження нового сенсу, до цілепокладання і далі, – до самооцінки результатів на основі методологічного осмислення педагогічних процесів [4].

Педагогічний процес є взаємодією вчителя і учня, де, з одного боку, діяльність кожного з учасників визначається загальними цілями, а з іншого – має особистісний, суб'єкт-суб'єктний характер. У цих відносинах вперше розгортається особистісне самоствердження учня, а також професійна самосвідомість учителя, формується модель педагогічної діяльності [2].

Педагог як елемент у системі професійної діяльності є носієм суб'єктних якостей, а саме: усвідомлює сенс і цілі освітньої діяльності в сучасній школі; має власну суб'єктну позицію; наділений баченням індивідуальних здібностей учнів і вмінням вибудовувати навчання відповідно до цих здібностей; уміє організувати процес якісних освітніх перетворень учня; здатний до особистісного творчого зростання, рефлексивної діяльності.

Суб'єктність педагога знаходить відображення в індивідуальному стилі педагогічної діяльності і результатах професійно-особистісного зростання, а також у здатності бути стратегом у професійній діяльності. Прагнення до прояву педагогами суб'єктної позиції сприяє значному підвищенню професійної майстерності та культури [9].

Однією з найважливіших вимог педагогічної професії є чіткість соціальної, психологічної і професійної позицій її представників. Саме в ній учитель презентує себе як суб'єкта педагогічної діяльності. Позиція педагога – це система інтелектуальних, вольових й емоційних ставлень до світу, педагогічної діяльності і педагогічної дійсності, зокрема, які є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, що створює суспільство. А з іншого боку, діють внутрішні, особисті джерела активності – переживання, мотиви і цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали [6]. У позиції педагога виявляється його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки і діяльності.

Орієнтація педагогічної взаємодії з учнями спрямована, зокрема, на реалізацію суб'єктного підходу і висуває на перший план завдання розвитку суб'єктності педагога в межах його психологічної підготовки на етапі навчання у ЗВО. Спираючись на існуючі в даний час підходи до розуміння сутності, природи, структури і динаміки розвитку людської суб'єктності, можна запропонувати таке визначення: суб'єктність – це системна людська якість, в якій реалізується найважливіша мета людини як суб'єкта, яка виражається в прагненні до прояву і реалізації себе як у просторі власного внутрішнього світу, так і в просторі навколишнього світу; при цьому суб'єктність найбільш ясно фіксується саме на межі означених двох світів [2].

Отже, учитель як суб'єкт педагогічної діяльності стає не просто людиною, здатною передати знання і вміння. Він стає творцем власної діяльності: перетворює її, оцінює її результати і себе в ній. Професійні перетворення вчителя пов'язані зі змінами в його учнях і з можливістю бачити ці зміни і будувати свою діяльність відповідно до них. Учитель, здатний побачити цю неповторність іншого, відкриває можливість побачити

й унікальність його відносин з іншим, і, врешті-решт, власну унікальність.

Суб'єктність педагога передбачає ставлення вчителя до учня як до цінності і як до суб'єкта його власної навчальної діяльності та ставлення вчителя до себе як до суб'єкта педагогічної діяльності.

### **Література**

1. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К. О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / О. А. Донченко [та ін.] ; заг. ред. В. О. Татенко. – К. : Либідь, 2006. – С. 37–51.
2. Арістова Н.О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія і практика: монографія / Наталія Олександрівна Арістова – Київ, 2017.– 400 с.
3. Боднар А. Я. Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя / А. Я. Боднар, Ю. В. Журат // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2013. – Т. 149. – С. 37-43.
4. Бочелюк В.І. Педагогічна психологія: навч. посібник / В.І. Бочелюк. – К: Центр навч. літератури, 2006.- 248 с.
5. 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.
6. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : 3б. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
7. Желанова В.В. Суб'єктні феномени контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В.В.Желанова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2012. – № 5(240). – С.97-111
8. Колодько Т. М. Суб'єктність як інтегративна властивість професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (69), Issue: 165, 2018 Maj.
9. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співпраці з молодшими школярами: монографія / О.О.Ліннік.– К.: Слово, 2014.– 304 с.
10. Психологія суб'єктної активності особистості : мат. міжнар. наукової конференції «Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку і творчості» (12–14 жовтня 1992 р., м. Київ). – К., 1993. – 227 с.

## **МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ**

**Шпур Т. А.**

**студентка магістратури ННІПППФВК  
Науковий керівник – доцент Малінін В. В.**

Актуальність вивчення організаційної культури пов'язана з потужним впливом процесу глобалізації економічного й соціального простору на зміни внутрішнього організаційного середовища. Організаційна культура може водночас стати інструментом, який сприяє якісному покращенню показників ефективності закладу освіти, так і фактором, що стримує розвиток

закладу. Оскільки організаційна культура інерційна, виникає необхідність в її формуванні, зміні та управлінні [1].

Мета статті – охарактеризувати методик у вивчення стану розвитку організаційної культури в закладі загальної середньої освіти.

Під методикою оцінки організаційної культури маємо на увазі систему послідовних дій, спрямованих на дослідження організаційної культури для отримання відомостей про стан закладу освіти і виявлення здобутків і прорахунків у його розвитку.

Розрізняють дві групи методик оцінки організаційної культури – якісні і кількісні. Якісні методики оцінки організаційної культури передбачають дослідження описового характеру, засновані на аналізі зібраних первинних даних компанії (опитування, анкетування та ін.) та інформації часткового характеру (думка співробітників про компанію, її ресурси та можливості в розвитку; рівень мотивації; пропозиції з вдосконалення роботи, внутрішні конфлікти, неформальні зв'язки) без їх кількісного виразу [2].

До якісних методик оцінки організаційної культури належать:

1. Типологія Т. Є. Діла і А. А. Кеннеді (аналізовані параметри – рівень ризику і швидкість отримання зворотного зв'язку).

2. Типологія Р. Акоффа (параметри дослідження – ступінь залучення працівників до встановлення цілей в організації і ступінь залучення працівників до вибору засобів для досягнення поставлених цілей).

3. Типологія М. Бурке (параметри для аналізу: взаємодія із зовнішнім середовищем, розмір і структура організації, мотивація персоналу).

4. Типологія Ч. Хенді (параметри для аналізу: процес розподілу влади в організації, ціннісні орієнтації особистості, відносини індивіда і організації, структура організації і характер її діяльності на різних етапах еволюції).

5. Типологія У. Оучи (базується на відмінностях у регуляції взаємодії і відносин).

6. Типологія Ф. Клухольма і Ф. Л. Стродберга (використовували шість параметрів: особистісні якості людей, їх ставлення до природи і світу, їх ставлення до інших людей, орієнтація в просторі, орієнтація в часі, провідний тип діяльності).

7. Типологія Г. Іслам і М. Зіпур (індикатори: організаційні метафори, організаційні легенди, обряди і церемонії, рефлексивні коментарі, теми для фантазії) [3].

8. Методика К. З. або діаграма зв'язку японського антрополога Кавакіта Джиро (заснована на об'єднанні подібних усних даних).

9. Методика Агіль Т. Парсонса (ідентифікував соціальну систему в підсистемі: адаптаційна, цілеспрямованість, інтеграції збереження латентної структури суспільства).

10. Типологія М. Марка і К. Пірсона (заснована на дванадцяти базових архетипах людської психіки).

11. Типологія Ф. Р. Манфреда, Ке де Бреши і Д. Міллера (заснована на психопатологічних умовах, властивих особистостям).



12. Типологія С. Медока і Д. Паркина (досліджують особливості гендерних взаємин).

13. Методика Ф. Харріса і Р. Морана (розглядають організаційну культуру на основі десяти характеристик: усвідомлення себе і свого місця в організації, комунікаційна система та мова спілкування, зовнішній вигляд на роботі, ставлення до часу, ставлення до харчування, тип взаємин, набір цінностей і норм, система вірувань, процес розвитку працівника, трудова етика і мотивація).

14. Методика Шейна (розглядає три рівні прояву і вивчення організаційної культури: артефакти, декларовані цінності, базові уявлення).

Якісні методи оцінки організаційної культури дозволяють нам отримати наочний результат дослідження і виявити матеріальні характеристики культури. Кількісні методи оцінки ґрунтуються на проведенні різноманітних опитувань з метою отримання чисельної оцінки стану організації. Такі методи застосовуються для отримання статистичних даних про досліджуваний об'єкт. До кількісних методів оцінки організаційної культури належать:

- Модель дослідження організаційної культури Д. Денісона ( DOCS ).
- Методика Г. Хофстеде.
- Методика діагностики організаційної культури К. Камерона і Р. Куїнна (OCAI ).
- Методика О'Рейлі, Чатман і Кондуелл ( OCP ).
- Методика Кука і Лафферті ( OCI ).
- Методика Ван де Посту і Конінга.
- Методика С. Гласера і С. Заману ( OCS ).
- Методика «Культурне поле» Т.О. Соломандіної.
- Методика І. Д. Ладанова.
- Методика дослідження Н. В. Левкина.
- Методика О. Е. Стеклової.
- Методика Л. С. Савченко.

Методики дослідження організаційної культури Д. Денісона, Г. Хофстеде, Камерона-Куїнна, Ван де Поста-Конінга і Н. В. Левкина дозволяють вивчити організаційну культуру з урахуванням особливостей її внутрішнього і зовнішнього середовища. Але в методиках О'Рейлі, Чатман і Кондуелл, Кука-Лафферті, Гласера-Заману, Т. О. Соломандіної, І. Д. Ладанова, О. Е. Стеклова і Л. С. Савченко досліджуються лише внутрішнє середовище компанії.

Вважається доцільною така послідовність проведення дослідження організаційної культури:

1. Занурення в досліджувану організаційну культуру компанії. Це входження дослідника в організацію з метою детального вивчення організаційної культури із застосуванням максимально можливої кількості методів. За існуючими правилами адаптація нового співробітника в організації триває від 3 до 6 місяців. Відповідно на входження в колектив і

участь в його житті з метою отримання достовірної інформації про існуючі традиції, норми і правила поведінки необхідно не менше 3-9 місяців. Термін реалізації цього процесу залежить як від комунікативних навичок спостерігача, так і від ступеня закритості організації. (Так, наприклад, організації, що належать до органів державної або муніципальної влади України, мають високий ступінь закритості, що значно ускладнює повноцінне занурення дослідника в середовище).

2. Аналіз документації організації. Цей етап передбачає проведення традиційного і кількісного (контент-аналіз) аналізу документів з метою визначення наявності в організації документів, що регламентують корпоративні особливості, норми і правила поведінки; містять прямі і (або) непрямі згадування про елементи організаційної культури. Також тут проводиться аналіз мови документів як непрямой ознаки існуючої культури.

3. Соціологічні дослідження. Сюди відносять опитування співробітників з метою валідизації результатів, отриманих в ході використання інших методів. Тут передбачається зіставлення думок співробітників, які обіймали посади різних рівнів (від фахівців до топ-менеджерів) про наявність і стан існуючої організаційної культури.

4. Експертна оцінка. Опитування експертів, компетентних у галузі оцінки як соціально-економічної ефективності організації, так і типології і суті організаційної культури.

5. Розрахунок і оцінка показників. Визначення значення показників, що характеризують рівень наближення організаційної культури до нової моделі.

Виходячи з передбачуваних характеристик інноваційної організаційної культури, логічно припустити, що методика аналізу організаційної культури повинна включати в себе оцінку індикаторів: індикатори інноваційності (прогресивності); індикатори управлінської стабільності; індикатори соціально-економічної ефективності.

Визначення рівня інноваційності організаційної культури передбачає оцінку відповідності організаційної культури нового типу, характерну для організацій, що мають найбільшу ймовірність розвитку в умовах економіки з домінуючою інтелектуальною складовою. Даний аспект аналізу включає в себе обчислення і оцінку показників рівня комунікації, питомої ваги творчих операцій, частки інтелектуальної праці, кількості застосовуваних інновацій.

Визначення рівня управлінської стабільності будується на результатах аналізу існуючої в організації культури керівництва; оцінці її ефективності в частині впливу на адаптивність організації до зовнішнього середовища і прагненні співробітників до підвищення рівня професіоналізму. На даному етапі визначаються показники рівня адаптації до зовнішнього середовища, переважного виду прийнятих управлінських рішень, ступеня орієнтування співробітників на підвищення рівня професіоналізму, навчання.

Нарешті, оцінка витрат на забезпечення організаційної культури проводиться шляхом розрахунку частки витрат, спрямованих на реалізацію показників інноваційності організаційної культури та рівня

керуючої стабільності. Оцінка проводиться шляхом аналізу фінансової звітності організації.

З огляду на викладене вище, доходимо висновку: вивчення стану розвитку організаційної культури в закладі загальної середньої освіти має базуватися на поєднанні кількісних і якісних методів оцінки, що дозволить не лише оцінити ефективність роботи закладу, якість тих освітніх послуг, що в ньому надаються, а й побачити фактори, що визначають поступальний розвиток закладу освіти і дозволяють уникнути прорахунків.

### **Література**

1. Андреева Ю. В. Создание ситуации успеха как воплощение идеи оптимизма: педагогическая интерпретация теории М. Зелигмана / Ю.В. Андреева // Образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 39-47.
2. Бабенко Т. Формування особистості менеджера освіти / Т. Бабенко // Директор школи. 2007. – № 21–22. – 160с.
3. Баймолдаев Т. Современное внутришкольное управление, внутришкольный менеджмент / Т.Баймолдаев // Післядипломна освіта в Україні. - 2008. – № 2. – С. 45-47.

## **ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ**

**Шуляк Н. О.**

**студентка магістратури ННІПППФВК  
Науковий керівник – проф.Тюхтій М. П.**

Для того, щоб глибше охарактеризувати педагогічний менеджмент, необхідно відстежити його розвиток у вітчизняній історії та зосередити увагу на моментах становлення.

Розвиток управлінської думки в Україні неможливо розглядати у відриві від Росії. Ці обставини зумовлені історичними подіями. У наукових дослідженнях учених наголошується, що загальна освіта завжди мала на меті навчання грамоті та відтворення позитивного досвіду покоління, що підростає. Становлення управління в галузі освіти сягає часів Київської Русі. Зазначимо, що для цього періоду характерним було використання окремих теоретичних положень у практичній діяльності. Подальший розвиток управління в освіті пов'язаний з появою церковних храмів, які надавали первісну освіту і займалися підготовкою службовців для церкви та держави. Особливе місце займали освітні школи, які утримувалися за рахунок братств, громади і передбачали навчання дітей православних батьків. Дослідження наукових джерел показали, що в XVI ст. з появою цехових організацій постала потреба в професійній підготовці фахівців. Саме це і зумовило розширення мережі шкіл. Так, у XVII-XVIII ст. з'являються приходські, початкові училища, гімназії, ліцеї, пансіони, школи ремісників.

При цьому необхідно зазначити, що наука управління зароджувалась у давнину, проте відокремлення її в самостійну галузь знань починається на рубежі XVIII-XIX ст. Цей період пов'язаний із розробкою “теорії суспільного прогресу” російськими просвітителями “природного права” та “теорії

суспільної угоди”, зокрема О.Ф. Бестужевим, А.П. Куніциним, В.М. Малинов-ським, І.П. Пніним [1, с. 16].

Аналіз праць із педагогічного менеджменту у вітчизняній історії дає підстави стверджувати, що основні його положення викладені в публікаціях видатних педагогів дореволюційної Росії й України. Для нашого дослідження цінними є праці М.В. Ломоносова, М.І. Пирогова, Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського. М.В. Ломоносов досліджував процес управління школою в Росії. Саме йому належить реалізація демократичних ідей в керівництві й організація навчально-виховного процесу гімназії, застосування прогресивної методики навчання, складання “Регламентів” і навчальних планів для різних типів шкіл, написання підручників, введення нових предметів навчання [5, с. 32].

Значний внесок в організацію шкільної справи зробив М.І. Пирогов. Учений створив у навчальному окрузі своєрідну педагогічну школу підвищення кваліфікації для вчителів, сприяв розвитку педагогічних рад гімназій, підготував відкриття університету в Одесі .

Видатний вітчизняний педагог К.Д. Ушинський також глибоко вивчав питання організації навчального закладу. У своїй статті “Три елементи школи” він показав механізм діяльності навчального закладу. Діяльність навчальних закладів складається з трьох елементів: адміністративного, навчального та виховного. Від того, в якому співвідношенні будуть названі види діяльності, залежить характер, зміст навчання та кінцевий результат цієї діяльності [5, с. 55]. К.Д. Ушинський вважав, що “важливим в організації шкільної справи є виховання та особистість вихователя. Так жодні статuti і програми, жодний штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості вчителя у справі виховання” [5, с. 55]. Проаналізувавши наукові праці вітчизняних дослідників, доходимо висновку, що у 60-70 рр. XIX ст. створюються відділи народної освіти губернських земських управ на селі та шкільних відділень міських управ. Головним завданням цих структур було створення та підтримання умов для розвитку шкільної освіти.

Дослідження у галузі становлення освітнього менеджменту свідчать про невинний процес розвитку й оновлення функцій керівника. До особистості керівника ставляться нові вимоги: “це повинна бути особа сильна, освічена, випробувана в управлінні, яка вміє управляти” [1]. Разом із тим можна зазначити, що основними рушійними силами, котрі зумовлюють розвиток функцій керівника, є зміни соціально-економічної ситуації в країні, а також характер та особливості управління суспільством на різних історичних етапах розвитку держави.

Початок XX ст. характеризується революцією в Росії та появою нової держави. Так у 20-ті рр. XX ст. удосконалювався державний апарат управління. Безпосередньо цей процес і відзначився на Статуті Єдиної трудової школи (1923) щодо прав та обов’язків керівників. У розділі управління школою вперше було охарактеризовано функціональний статус

завідувача навчального закладу: керівництво педагогічною, адміністративною та господарською частиною; завідувачий був зобов'язаний стежити за перебігом навчально-виховного процесу, за розвитком учнівського самоврядування; організовував працю школярів та створював систему ідейно-політичного виховання; до функційних обов'язків керівника навчального закладу входило все, що стосувалось санітарно-гігієнічного стану шкільного приміщення, його ремонту, матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу; завідувачий школою мав право припинити постанову ради школи, а в окремих випадках – приймати самостійні рішення без ради школи.

У післявоєнні роки були зроблені перші спроби розгляду діяльності керівника школи із позицій системного підходу. Видатний український учений В.О. Сухомлинський розкривав сутність шкільного керівництва, форми, методи та зміст роботи директора школи з організації навчально-виховного процесу. Учений наголошував, що школа стає осередком лише тоді, коли в ній панують чотири культу: Батьківщина, Людина, Матір і рідне Слово [4].

Аналізуючи наукову літературу, можна зазначити, що в 60-70-х рр.

XX ст. збільшився інтерес суспільства до школи та зокрема до проблеми школознавства. Цей період характеризувався інтенсивним пошуком нових форм і методів управління, різноплановим входженням науки у практику управління, комплексним підходом до розв'язання завдань, системним аналізом об'єктів управління. У 80-х рр. XX ст. формувалися тенденції щодо демократичного стилю керівництва та підвищення рівня професійної компетентності керівника школи.

Дослідивши історичний розвиток менеджменту, можна зазначити, що саме в середині 90-х рр. XX ст. поряд із поняттям керівник починається широко вживатися термін менеджер. Саме в цей період проводилась активна розробка проблем педагогічного менеджменту.

Теоретичне узагальнення еволюції управлінської думки показало, що управління як процес має багатовікову історію, але наукове обґрунтування воно вперше одержало тільки на початку XX ст. Пошук шляхів активізації людського потенціалу та врахування психологічних особливостей персоналу стає визначним фактором підвищення ефективності діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

### Література

1. Пікельна В.С. Управління школою : у 2 ч. / В.С. Пікельна. – Х., 2004. – Ч. 1. – 112 с.
2. Практикум з менеджменту: Навч. посіб. / О. В. Баєва, Н. І. Новальська, Л. О. Згалат-Лозинська, Г. П. Лайко. – К.: МАУП, 2006. – Ч. 2. – 178 с.
3. Савченко В. Управління розвитком персоналу: Навчальний посібник/ Василь Савченко,; М-во освіти і науки України, Київський нац. економ. ун-т. – К., 2002. – 351 с.
4. Творче впровадження педагогічних ідей В.О.Сухомлинського в умовах розбудови національної освіти // Освітнє слово. – 1998. – вересень. – С. 15.
5. Управление образовательными системами : учеб. пособ. / Под ред. В.С. Кукушина. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2003. – 464 с.

## **СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДИН З КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**Юрцева А. О.**

**студентка магістратури ННІПППФВК**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Поняття «соціокультурна компетентність», будучи елементом загальної культури людини, складною інтеграційною властивістю особистості, починає займати одне з пріоритетних місць у соціальному замовленні суспільства вищій освіти в галузі соціальної роботи. Необхідність формування соціокультурної компетентності студентів – майбутніх фахівців з соціальної роботи обумовлена низкою причин, до яких, у першу чергу, можуть бути віднесені: зростаючі вимоги до якості підготовки випускників ЗВО, необхідність підготовки у ЗВО не просто грамотної людини, інтелектуальної особистості, а людини культури і фахівця, компетентного у своїй галузі і в суміжних сферах, готового вчитися і перенавчатися в умовах суспільства, що динамічно розвивається.

Аналіз психолого-педагогічної літератури розкриває різноманіття і неоднозначність трактування поняття «соціокультурна компетентність», що відображає складність цього феномену [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. Попри те, що вивченням цієї проблеми займалися і продовжують займатися багато вчених – дослідників (М. Бонюк, І. Демиденко, В. Зорич, С. Калуш, Ю. Кочур, С. Чеха), досі немає однозначного визначення поняття «соціокультурна компетентність». Крім того, можна виявити значні розбіжності в позиціях щодо даного наукового конструкту. Намагаючись співвіднести поняття «міжкультурна компетентність» і «соціокультурна компетентність», С. Чеха зазначає, що остання (соціокультурна компетентність) є готовністю і здатністю партнерів з комунікації до ведення діалогу на основі знання власної культури і культури партнера. Вона передбачає вміння орієнтуватися в часі і просторі, розуміння соціального статусу партнера, вміння використовувати різні мовні норми (формальний і неформальний стилі, жаргон, професійна лексика), знання міжкультурних відмінностей поведінкових ритуалів тощо. Іншими словами, зміст соціокультурної компетентності складають: знання знаків і вміння користуватися знаковими системами відповідного соціокультурного оточення; знання і вміння користуватися невербальними засобами комунікації, що впізнаються і розуміються в цьому соціокультурному середовищі; знання способів зв'язку і вміння користуватися каналами зв'язку, вміння аргументувати і розуміти сенс дій і вчинків своїх партнерів зі спілкування [9, с. 13].

М. Бонюк, вивчаючи особливості формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів, зазначає, що соціокультурна компетентність – це вміння мобілізувати ключові компетенції, необхідні для пошуку, обробки і застосування соціокультурної інформації [2]. О. Артем'юк соціокультурну компетентність учителя розглядає в структурі його

професійно-педагогічної компетентності і визначає як інтеграційну особистісно-професійну якість учителя, що забезпечує ефективність здійснення педагогічної діяльності в умовах полікультурного соціуму, що динамічно змінюється [1].

Під соціокультурною компетентністю Т. Жученко розуміє інтеграційну властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, вираженої в особистісно-усвідомленому позитивному ставленні до неї, в наявності глибоких і міцних знань і вмінь, спрямованих на вирішення соціокультурних завдань [4].

Дослідником А. Павлюк соціокультурна компетентність визначається як здатність особистості свідомо і продуктивно діяти в ситуації невизначеності, позитивно вирішуючи життєво важливі завдання соціуму, суб'єктивно осмислюючи можливості варіантів поведінки, що набувають різних форм культурного самовираження і творчості позитивно орієнтованих соціальних груп і окремих індивідів при освоєнні ними соціального простору [7].

Істотними ознаками соціокультурної компетентності як здатності здійснювати діяльність на основі знань відповідно до цілей, завдань і ситуації спілкування у межах певної сфери професійної діяльності є: 1) володіння знаннями у сфері таких соціально значущих феноменів, як особистість, суспільство, культура; 2) володіння культурними нормами міжособистісної взаємодії, що відображається у ставленні до іншого і до оточення, в повазі людської особистості, її достоїнств і прав, розумінні і прийнятті відмінностей між людьми в культурі [7].

Цікавим є підхід С. Калущ, яка розглядає соціокультурну компетентність майбутнього фахівця як інтеграційну інтелектуально і особистісно обумовлену характеристику людини, що містить сукупність отриманих знань, умінь, ціннісних орієнтацій, соціально значущих і професійно важливих особистісних якостей, достатніх для повноцінного включення в соціально-професійне середовище [6].

Говорячи про зміст соціокультурної компетентності, В. Зорич включає в неї такі особливості, властивості і якості особистості, як толерантність, відкритість, уміння мобілізувати ключові компетенції, необхідні для пошуку, обробки і застосування соціокультурної інформації, рівень професійної освіти, досвід, індивідуальні здібності особистості [5].

Таким чином, на наш погляд, говорячи про співвідношення вище розглянутих понять, можна стверджувати, що соціокультурна компетентність входить у загальну культурну компетентність особистості і є специфічною інтеграційною якістю особистості, що є синтезом різних соціокультурних компетенцій (передусім уміння здійснювати комунікацію в конкретних соціальних умовах, з урахуванням культурних і соціальних норм поведінки) і що передбачає готовність фахівця до виконання соціокультурної діяльності. Етнокультурна компетентність є, на наш погляд, складовою частиною соціокультурної компетентності, «базою» для її подальшого формування і розвитку. Власне соціокультурна компетентність згодом сама

служить основою для формування міжкультурної компетентності особистості, що відображається в її здатності до соціальної діяльності в мультикультурному середовищі.

*Соціокультурна компетентність соціального працівника* – це специфічна інтеграційна якість особистості фахівця, що є цілісною системою взаємопов'язаних і взаємодоповнюваних соціокультурних компетенцій, що набуваються і засвоюються в процесі навчання і передбачають готовність майбутнього фахівця до здійснення комунікації в конкретних соціокультурних умовах відповідно до культурних і соціальних норм комунікативної поведінки.

Значні відмінності ми виявили в розумінні і трактуванні компонентного і структурного складу соціокультурної компетентності.

М. Бонюк пропонує розглядати такі структурні компоненти соціокультурної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземних мов:

1) когнітивний компонент (знання): знання системи універсальних цінностей, системи цінностей рідної культури, системи цінностей культури мови, що вивчається, принципів взаємодії культурних уявлень і норм під час зустрічі представників різних культур;

2) діяльнісно-практичний компонент (уміння): уміння виокремлювати культурні цінності за допомогою спостереження за носіями інших культур і взаємодії з ними, спілкуватися в соціокультурному просторі з метою досягнення взаєморозуміння на основі створення загального значення, будувати власну вербальну і невербальну поведінку відповідно до норм культури мови, що вивчається;

3) особистісно-смысловий компонент (стосунки): управління емоціями; емпатія – бажання і готовність сприйняття «іншого» як рівноправного; толерантність; адаптація до явищ іншомовної культури; зняття природної ксенофобії [2].

Т. Жученко, яка вивчала педагогічні технології формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів, в структуру соціокультурної компетентності пропонує включити: концептуальний компонент – знання про професійну діяльність, знання про соціокультурну діяльність, а також культурно-фонові знання; комунікативний компонент представлений уміннями майбутнього вчителя використовувати вербальні і невербальні способи спілкування з представниками різних соціокультурних середовищ; емоційно-моральний компонент – соціокультурна свідомість і соціокультурна відповідальність особистості; діяльнісний компонент, який характеризує рівень мотивації особистості до реалізації соціокультурної діяльності; вміння виявляти причини виникнення психологічних бар'єрів, що виникають у процесі спілкування, вміння їх прогнозувати і, відповідно, своєчасно попереджати [4].

Подальший аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в структурі соціокультурної компетентності можна також виокремити: 1) знання, діяльність (Н. Щербань); 2) знання, вміння, професійно значущі



якості особистості (І. Ігнатенко); 3) культурознавчий, соціолінгвістичний, лінгвокраєзнавчий, загальнокультурний, професійний аспекти (О. Холостова).

У межах особистісно-діяльнісного підходу, визначаючи структуру і зміст соціокультурної компетентності соціального працівника, ми виокремлюємо компоненти, які в сукупності дозволяють зробити висновок про рівень сформованості соціокультурної компетентності особистості соціального працівника:

1. Когнітивний компонент – передбачає наявність глибоких і систематизованих знань соціокультурних особливостей і реалій країни, норми і правила взаємодії між людьми, моделей мовної поведінки, ідей, уявлень, вірувань, суджень, звичаїв, традицій; знання особливостей національної самосвідомості, міжнаціональних установок, проблем мовних взаємодій. У процесі отримання майбутнім соціальним працівником знань щодо різних видів діяльності, набуваються вміння визначати загальнолюдські культурно-етичні, моральні цінності, що створюють атмосферу зверненості до людської особистості, готової до спілкування на міжкультурному рівні, здатної до співпереживання, прагнучої до самоактуалізації.

2. Комунікативний компонент містить уміння встановлювати емоційний контакт з клієнтом з урахуванням лінгвокультурних і лінгвопрагматичних компонентів комунікації, уміння брати на себе ініціативу в спілкуванні, розуміння психологічного стану особистості, якій надається соціальна допомога, володіння технікою професійного спілкування, уміння використовувати вербальні і невербальні способи спілкування у процесі здійснення професійної діяльності.

3. Аксиологічний компонент – ціннісно-сміслові орієнтири в професійній діяльності соціального працівника. Аксиологічний компонент дозволяє співвіднести відображену реальність з поглядами, уявленнями, переконаннями, ідеалами особистості і визначає систему цінностей, систему моральних та інших соціальних норм, принципів, ідеалів, установок, їх функціонування в конкретних соціокультурних умовах. Аксиологічна система особистості фахівця з соціальної роботи визначається громадськими стосунками і спирається на систему світоглядних поглядів, уявлень, ціннісних стосунків, ціннісних орієнтацій. Крім того, до аксиологічного компоненту ми відносимо і базову складову соціокультурної компетентності – соціокультурну толерантність – моральну якість особистості фахівця з соціальної роботи, терпимість, що характеризує його ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної приналежності, терпиме ставлення до іншого роду поглядів, устоїв.

4. Діяльнісний компонент – уміння фахівця з соціальної роботи знаходити і використовувати культуровідповідні стратегії роботи з різними клієнтами – вихідцями з різних соціокультурних груп. Можна виокремити базові навички і вміння: працювати з клієнтами, що належать до іншої або

своєї культурної групи; оцінювати значення культури для конкретного клієнта; заохочувати відкрите обговорення відмінностей і реагувати на культурно упереджені висловлювання і дії; включати інформацію, отриману під час діагностики з урахуванням культурних особливостей клієнта в розробку планів організації соціальної та інших видів допомоги, залучаючи до цього процесу конкретну особистість або сім'ю, поважаючи їх вибір при визначенні цілей і способів організації допомоги.

Завершуючи аналіз специфіки соціокультурної компетентності і її місця в структурі професійної компетентності фахівців з соціальної роботи, можна сказати, що соціокультурна компетентність, на наш погляд, входить у загальну культурну компетентність особистості і є специфічною інтеграційною якістю особистості, що відображає синтез різних соціокультурних компетенцій (передусім уміння здійснювати комунікацію в конкретних соціальних умовах, з урахуванням культурних і соціальних норм поведінки), передбачає готовність фахівця до виконання соціокультурної діяльності.

### Література

1. Артем'юк О.О. Соціальна робота: досвід і проблеми підготовки фахівців / О.О.Артем'юк. – К.: Вид-во ВМУРОЛ «Україна», 2007. – 129 с.
2. Бонюк М.В. Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Бонюк – К., 2015. – 20 с.
3. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
4. Жученко Т. А. Технологія навчання як умова підвищення якості підготовки фахівців в системі університетської освіти / Т. А. Жученко // Інновації в освіті. – 2017. – №7. – С. 37 – 45.
5. Зорич В.Д. Підготовка соціального працівника як багаторівневий процес / В.Д. Зорич // Актуальні проблеми стану і перспектив соціальної роботи в Україні. – К., 2012. – Вып.6. – С. 85-91.
6. Калуш С.К. Соціально-професійна компетентність як цілісний результат професійної освіти / С.К. Калуш // Проблеми якості освіти. Кн. 2. – К.: Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2008. – С. 54-60.
7. Павлюк А.М. Соціальна робота як наука, вид професійної діяльності і спеціальність в системі вищої освіти / А.М. Павлюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №1. – С.51-55.
8. Холковська І.Л. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів / І.Л. Холковська, О. С. Московчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. - Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 405-409.
9. Чеха С. Е. Роль і місце соціокультурної компетентності в підготовці студентів ЗВО: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Е. Чеха. – К., 2013. – 20 с.

# **МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОГО ОРІЄНТУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ДИРИГЕНТА-ХОРОВИКА В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ**

**Яблунівська Н.  
студентка магістратури ФДПОМ  
Науковий керівник – доц. Кравцова Н. Є.**

Професійна підготовка студентів-хормейстерів у системі середньої спеціальної ланки багатогранна. Вона включає різноманіття спеціальних знань, необхідних для подальшої плідної роботи хормейстера з хоровим колективом, як дорослим, так і дитячим. Однак, проводячи в стінах професійного навчального закладу досить довгий час, студенти-хормейстери в хоровій звучності орієнтуються, насамперед, на звучання дорослого, практично професійного навчального хорового колективу. Таким чином, у студентів формується такий стиль творчої взаємодії, який прийнятий у роботі з дорослими виконавцями. Строгість у спілкуванні з колективом, лаконічність зауважень і майже миттєва реакція хору на будь-яке професійне зауваження диригента хору стають тією моделлю взаємовідносин і еталоном хормейстерського впливу, які в подальшому переносяться на хоровий колектив будь-якого віку, в тому числі і дитячий. При цьому треба розуміти, що студенти диригентсько-хорової кафедри вже мають цілу низку професійних якостей, таких, як досить сформований співочий голос з розвиненим діапазоном, володіння осмисленою інтонацією, вміння співати в ансамблі, гнучкість у підпорядкуванні диригентському жесту. Безумовно, робота хорового класу професійного навчального закладу є еталоном за всіма параметрами вокально-хорової звучності і саме до такого технічного та виконавського рівня повинен прагнути кожен молодий фахівець у подальшій практичній роботі з самодіяльним хором. Але на відміну від дитини, дорослий співак аматорського або навчального хору вже має сформований голосовий апарат, що дозволяє диригентам ставити перед виконавцями високі технічні завдання, часом не займаючись основами первісної постановки голосу [1].

Головним завданням багатьох хормейстерів при роботі з дорослими хористами є створення художнього образу на основі вже сформованого музичного смаку при наявності того чи іншого ступеня технічної оснащеності співаків. Основним девізом у репетиційній роботі стає відточування хорової звучності в підпорядкуванні її художнім завданням, тому диригент не відчуває гострої необхідності в навчанні дорослих співаків основ співочої кантилени, процесу звуковидобування, основ співочого дихання, одночасно при цьому розвиваючи співочий діапазон, інтонаційний слух і координацію голосу [3].

Досить високий технічний і виконавський рівень навчального хору звільняє студентів-дипломників певною мірою від відповідальності за якість ладу, ансамблю, а, головне, звуку, оскільки ці якості вже властиві хору завдяки високопрофесійній роботі художнього керівника. Тому в роботі з професійним навчальним хором студенти меншою мірою виявляють себе як

хормейстери, а більшою мірою реалізуються як диригенти. Однак по закінченні музичного коледжу більшість випускників диригентсько-хорової кафедри стають керівниками саме дитячих хорів. На початковому етапі самостійної роботи випускники стикаються з тим фактом, що дитячий хор усіма вище перерахованими навичками спочатку не володіє, і завдання молодого хормейстера полягає у формуванні і вихованні всього комплексу вокально-хорових навичок у дітей різного віку. «В музичних школах в хорі співають всі діти, без урахування якості їх голосів. У цій специфіці є своя складність, яка зобов'язує ретельніше ставитися до вибору репертуару і враховувати тестурні можливості учнів. Але та обставина, що учні музичних шкіл всі, в якійсь мірі, музично грамотні, розширює виконавські можливості хору і допомагає керівнику подолати труднощі, викликані відсутністю спеціального підбору голосів у хорі» [2].

Отже, диригент-хормейстер постає перед необхідністю такого піднесення музичного матеріалу і його технічного втілення, при якому він стає доступним для розуміння дітей з різним рівнем музичних здібностей. Отже, уже в період навчання кожен студент повинен повною мірою оволодіти прийомами психологічного та педагогічного впливу на дитячий контингент, створивши атмосферу доступності та розуміння в освоєнні всього комплексу вокально-хорових навичок [3].

Загальна мета методики – формування стійкого професійного інтересу до роботи з дитячим хором. Головні аспекти даної методики можна сформулювати наступним чином: 1) організація та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студента-хормейстера за допомогою комплексу педагогічних та дидактичних прийомів; 2) активізація професійного інтересу до сфери дитячого хорового виконавства; 3) створення сприятливих умов для розкриття творчого потенціалу майбутніх керівників.

Ці завдання можуть бути вирішені у взаємодії і взаємозв'язку таких предметів, як «Методика роботи з дитячим хором» і «Спостережна практика». Застосовуючи різні способи впливу на професійний світогляд студентів, використовують такі методи: а) теоретичний (вербальний) метод навчання, що відкриває можливості передачі від викладача до студентів всієї необхідної повноти історико-теоретичної інформації як індуктивного, так і дедуктивного характеру (Методика роботи з дитячим хором); б) метод узагальнення і асиміляції передового педагогічного досвіду, що дозволяє виявити певні конструктивні, професійно-значущі і позитивні тенденції в роботі досвідчених хормейстерів (спостережна практика) [4].

Відповідно до виробленого сучасною дидактикою підходу до визначення змісту освіти, викладач методики розглядає хормейстерську підготовку майбутніх керівників дитячого хору як процес освоєння студентами комплексу хормейстерських знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно – ціннісного ставлення до роботи з дитячим хором.

Отже, процес навчання має спиратися на такі основні компоненти:

змістовний (обсяг і якість знань), операціональний (уміння і навички), мотиваційний (емоційно-ціннісне ставлення) і творчий (досвід творчої діяльності). Змістовний компонент містить інформаційно-понятійний аспект навчання і спрямований на формування науково-теоретичної готовності до професійної діяльності. У контексті хормейстерської підготовки до змістовного компоненту належать: теоретичні відомості про основні якості хорової звучності і вокально-хорових навичок, знання про засоби хормейстерської діяльності, особливості психологічної взаємодії з хоровим колективом, про методи і прийоми роботи з хором. Операційний компонент спрямований на формування практичної готовності до професійної діяльності та його зміст є однією з центральних проблем хормейстерської підготовки [1, с. 15].

На відміну від музикантів-виконавців інших спеціальностей, хормейстер повинен уміти транслювати своє «бачення» і «відчуття» музичного твору співакам хору, тому особливого значення набуває наочність, процесуальна «зримість» зовнішніх дій. Однак у діяльності диригента повинен існувати пріоритет «внутрішнього» над «зовнішнім», коли зовнішня технічна сторона спирається на внутрішні процеси, що відбуваються в психіці хормейстера. Завдання методики саме у формуванні внутрішніх процесів, що надалі реалізуються в диригентській і хормейстерській практиці.

Процес удосконалення диригентсько-хорової освіти неможливий без справжнього розуміння підходів до змісту та сутності професійної майстерності керівника хорового колективу.

### **Література**

1. Бірюкова Л. А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Трудове виховання» / Л. А. Бірюкова. – Київ, 2007. – 20 с.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
3. Світайло С. В. Деякі аспекти сучасної диригентсько-хорової підготовки / С.В. Світайло // Наукові записки НДУ ім. Гоголя: психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С. 225–229.
4. Урбанович А. А. Психология управления: учеб. пособие. – Минск, 2002. – 640 с.

## **ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ КУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ І ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

**Яблунівська Н.**  
**студентка магістратури ФДПОМ**  
**Науковий керівник – доц. Кравцова Н. Є.**

Однією з найпотужніших духовних сил кожної людини, суспільства в цілому є патріотизм, який споконвіку плекає кожна нація. Ефективність у формуванні патріотичної свідомості досягається не використанням поодиноких цінностей, а системою їх поєднання.

Психологічно-педагогічна концепція цінностей, розроблена А. Здравомисловим, З. Равкіним, В. Веселовою, В. Скутіною та іншими науковцями, розглядає вихідні положення, які мають бути враховані при формуванні патріотичної свідомості молоді: джерела цінностей у суспільстві базуються на реаліях повсякденного життя, вони пов'язуються з життєвим досвідом особистості, соціальними умовами її формування, що впливають на вибір осмислених дій.

Так, В.І. Скутіна основою формування національних цінностей особистості вважає морально-світоглядні цінності українського етносу [1, с. 96]. У структурі їх змісту вона виокремлює такі компоненти:

- гармонія (гармонія життя внутрішнього світу, міжособистісних стосунків, відносин з природою);
- добро (добро як істина, вище благо, глибока віра в перемогу добра над злом, добротворчість, милосердя, гуманізм);
- свобода (внутрішня свобода, волелюбність, визнання неповторності людської індивідуальності, нетерпимість до рабства, свобода волевиявлення);
- справедливість (щирість, правдивість, прагнення до істини, до соціальної справедливості, віра у вищу Справедливість);
- сім'я як першооснова розвитку й формування особистості, духовного, культурного, економічного розвитку суспільства;
- народ (повага до трудового народу, вміння осмислювати історію, культуру, традиції, моральні цінності свого народу, віра в його духовні сили, прагнення до того, щоб український народ зайняв гідне місце у цивілізованому світі);
- Україна (патріотичні почуття, прагнення до зміцнення державності, економіки, культури, готовності віддати усі зусилля для блага Вітчизни).

Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність формування патріотичної свідомості досягається не використанням поодиноких цінностей, а шляхом застосування системи їх поєднання.

Засвоєння, зберігання і розвиток дітьми традицій і звичаїв своїх предків, є важливим засобом зміцнення національної свідомості, згуртування і єдності всієї нашої нації. У формуванні моральних цінностей школярів використовуються засоби народного мистецтва та творчості.

Фольклорна традиція є генетичною спадщиною етносу. Як і мова, вона закодована у генетичній природі людини, а тому вивчення фольклору повинно спиратися на дослідження етнічного генотипу, що властивий даному етносу чи групі етносів. П.П. Кононенко, досліджуючи мову та словесність, констатує їх людську, земну і космічну сутність: «Проблема мови знову постала як проблема збереження та розвитку не тільки окремих націй і культур, а й цілності вселюдства та духовного космосу, гуманістичної сутності світу. А вирішення проблеми стало справою честі кожного сучасника, що розуміє: міра володіння рідною мовою є мірою духовності людини та суспільства, отже, – мірою загального поступу» [2, с.

171]. Цікавою є розроблена ученим система, що поєднує концентри: Україна – етнос; Україна – природа, екологія; Україна – мова, художня словесність; Україна – історія; Україна – нація; Україна – держава; Україна – культура (матеріальна і духовна – освіта, мистецтво, література), філософія, релігія, економіка, право, наука, військо; Україна в міжнародних відносинах; Україна – ментальність. Доля. Історична місія [2, с. 27].

Таким чином можна підпорядкувати фольклор важливій проблемі життєвої адаптації молодого людини, прищепити їй любов до свого краю, свого народу і його культури. Досконало знаючи своє, вона виявить інтерес і до іншого, контрастного. Г.Г. Ващенко, всебічно досліджуючи українську народну пісню з часів Київської Русі й до середини XX століття включно, виявив характерні риси світогляду українця. Йому притаманні:

- глибока релігійність, міцна віра в Бога. Бог є найвища Правда – і тому правда переможе, як в особистому, так і в громадському житті;

- щирий патріотизм. Український лицар живе для Батьківщини: він завжди готовий віддати за неї своє життя. Найдорожче для нього – лицарська честь і слово; найбільша ганьба для нього – зрада вірі й Україні;

- любов і пошана до батьків, згода в сім'ї й родині, що є основою здорового суспільного життя;

- згода й мир між членами суспільства, культ дружби й побратимства;

- чистота почуття кохання, створення на ґрунті скромності, стриманості й вірності здорової родини;

- любов до праці, різке засудження та висміювання ледарів;

- свідомість своєї людської гідності, почуття честі, те, що можна назвати духовним аристократизмом;

- пошана до інших людей, що виявляється в чемній поведінці, в привітанні і т. ін.;

- непереможна любов до волі й ненависть до рабства й неволі;

- працелюбство, радісна вільна праця на своїй ниві; тяжка й ненависна праця на чужій: вона гнітить і принижує людину;

- любов до своєї хати, до свого кляпця землі [3, с. 121-138].

Фольклор – скарбниця народу, природний супутник усього життя дитини, він виразний і доступний дітям, викликає активну роботу думки, сприяє розширенню кругозору, допомагає зрозуміти красу звучної мови. Фольклор – це великі і малі літературні жанри. Сучасна література сягає своїм корінням у фольклор, багато творів якого схожі навіть в абсолютно різних культурах. Головна особливість народної творчості – це відсутність відомого автора, тому що будь-фольклорний твір існує дуже давно і безліч разів було перетворено новими і новими оповідачами. Згодом літератори запозичили багато сюжетів з фольклорних творів і підписували ці твори своїм ім'ям. Ось чому в багатьох літературах світу зустрічаються схожі сюжети, персонажі і твори. При цьому фольклор постійно розвивається і змінюється разом з життям людей [1, с. 66].

Проте, саме фольклор відображає індивідуальні особливості народу,

його відмінності від інших. Завдяки народним пісням, казкам та іншим жанрам фольклору, вчені-історики можуть дізнатися, як жили наші предки, які проблеми їх хвилювали, що їх радувало, як вони проводили час. Не можна забувати, що таке важливе значення усної народної творчості як джерела інформації про культуру народу просто неоціненно для науки.

Діти дуже чуйно реагують на кожне слово, сказане дорослими. Тому завдання дорослих – прищепити дітям любов до прекрасного, навчити їх умінням і навичкам гри в колективі, розвинути у дітей такі якості, як доброта, почуття товариства і благородство, почуття любові до Батьківщини і рідних витоків. Ще свого часу К. Д. Ушинський зазначав, що «... виховання, якщо воно не хоче бути безсилим, має бути народним» [1].

В усній народній творчості як ніде збереглися особливі риси українського характеру, властиві йому моральні цінності, уявлення про добро, красу, правду, хоробрість, працьовитість, вірність. Знайомлячи дітей з приказками, загадками, прислів'ями, казками – тим долучаємо їх до загальнолюдських морально-естетичних цінностей. У фольклорі якимось особливим чином поєднуються слово, музичний ритм, наспівність. У прислів'ях і приказках влучно оцінюються різні життєві позиції, висміюються недоліки, вихваляються позитивні якості людей. Особливе місце в творах усної народної творчості займає шанобливе ставлення до праці, захоплення майстерністю людських рук. Завдяки цьому, фольклор є найбагатшим джерелом пізнавального і морального розвитку дітей.

Саме у фольклорі тисячолітнім народним педагогічним досвідом відібрані природні та необхідні форми розвитку мови, музичних і поетичних здібностей, логічного і образного мислення, кмітливості, гумору, сатири, трудових і фізичних навичок, причому представлені вони в художній формі.

Фольклор має, в основному, загальнонародний характер, висловлює спільні для народу погляди, ідеали і прагнення, зачіпає питання, важливі для всього народу. Український фольклор глибоко патріотичний. В його усній народній творчості відбилася і національна свідомість, і патріотична гордість. Фольклор відгукнувся на всі моменти боротьби українського народу з іноземними навалами. Патріотична тема – важлива тема історичних пісень [3, с. 35]. Прилучення дітей до народної культури є засобом формування у них патріотичних почуттів і розвитку духовності. Як зазначав Д. С. Лихачов, «ми не повинні забувати про своє культурне минуле, про наші пам'ятки, літературу, мову, живопис: національні відмінності зберігаються і в ХХІ столітті, якщо ми будемо стурбовані вихованням душ, а не лише передачею знань» [2]. Саме тому рідна культура, як батько і мати, повинна стати невід'ємною часткою душі дитини, початком, що породжує особистість.

Таким чином, ознайомлення дітей, починаючи з раннього віку, з рідною культурою, творами усної та музичної народної творчості, рідною мовою сприятиме їхньому духовному, моральному, патріотичному вихованню. І в майбутньому вони зуміють зберегти всі культурні цінності нашої Батьківщини.



## **Література**

1. Ідея народності у вихованні / За творами К.Д. Ушинського / Рідна школа. – 2004. – №3. – С.66-67.
2. Лихачев Д.С. Избранное: Воспоминания / Д.С. Лихачев. – СПб.: Logos, 1997. – С. 526–547.
3. Кузьмінський А. Народна педагогіка. Світовий досвід / А. Кузьмінський. – К.: Знання-Прес, 2003. – 134 с.
4. Скутіна В.І. Ціннісні аспекти формування національної свідомості старшокласників / В.І. Скутіна // Педагогіка і психологія, 1997. – № 2. – с. 95. – 102.
5. Стельмахович М. Г. Українське національне виховання / М.Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1993. – № 8. – С. 3-7.

## **ГРУПОВІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

**Ярошенко В.**

**студентка 4 курсу факультету філології й журналістики**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Групова форма організації роботи є важливішою з-поміж інших. Людина все своє життя навчається жити та працювати у колективі, у групі – так вона соціалізується. Оскільки ми не можемо жити поза суспільством, то маємо звикати до взаємодії з ним.

Звернення до історико-педагогічних джерел засвідчує, що на різних етапах суспільного розвитку робилися численні спроби знайти таку форму навчальної діяльності учнів, яка максимально забезпечувала б досягнення навчальної й виховної мети. Скажімо, в школах стародавнього світу, де кількість дітей була незначною, панувала система індивідуального навчання: вчитель працював з кожним учнем окремо і той самостійно виконував навчальні завдання. За цих умов всебічно враховувалися особистісні можливості дитини; її просування вперед відбувалося в прийнятному для неї індивідуальному темпі. Проте ця форма мала і свої негативи: діти не мали можливості активно спілкуватися один з одним, порівнювати свої знання зі знаннями інших учнів, що, в свою чергу, стримало розвиток пізнавальних можливостей особистості, уповільнювало формування в неї комунікативних умінь і навичок.

З розвитком наукових знань і збільшенням кількості тих, хто прагнув їх одержати, система індивідуального навчання трансформувалася в індивідуально-групову форму. Вона полягала в тому, що учнів об'єднували в групи, але навчальна діяльність, як і раніше, мала індивідуалізований характер: учитель працював з кожним окремо, перевіряючи засвоєння знань, пояснював новий матеріал, давав індивідуальні завдання, інші діти в цей час самостійно виконували свої завдання.

Потреба у все більшій кількості добре освічених людей спричинила заміну індивідуальної та індивідуально-групової форми навчання на групову, основоположним принципом якої було те, що вчитель водночас працював зі

стабільною групою учнів. Першим практично реалізував цю систему страсбурзький педагог Я. Штурм, а теоретично її обґрунтував Я. А. Коменський. Згодом цю форму навчання було названо класно-урочною.

Середина минулого століття в розвитку радянської педагогіки характеризується підвищеною увагою до ідеї виховання дитини в колективі, отже, групові форми навчання не розвивалися. Увага до проблем групової навчальної діяльності активізується в 70-ті роки минулого століття. У зв'язку з цим, варто відзначити роботи Х. Лійметса, який, спираючись на матеріали експерименту в естонських школах, широко висвітлив теоретичні й практичні аспекти проблеми, визначив способи її реалізації з метою підвищення ефективності навчального процесу, надання йому творчого характеру» [3, с. 224-231].

Пацалюк О. зауважує: «З форм організації навчання у наших освітніх закладах початку XX століття можна виокремити такі: урок та позаурочні форми навчання. Ще наприкінці XIX ст. на уроці можна було спостерігати невтішну картину. Учнів об'єднували в класи, не особливо враховуючи вік, підготовку та розумові здібності кожного. Кількість учнів в одному класі часто досягала 40. Вчитель поділяв клас на кілька груп і по черзі працював із кожною з них. Завдання здебільшого мали характер самостійної роботи.

На початку XX століття ці питання почали гостро порушувати і було досягнуто значних результатів. Кардинально змінилася ситуація у середніх навчальних закладах. Формувалися класи, враховуючи вік та підготовку учнів. Виникла нова проблема у класно-урочній системі. В одному класі учні були однолітками, мали приблизно однаковий рівень знань. Здавалося б, учителю підготували твердий ґрунт для подальшої педагогічної діяльності. Уроки почали проводитись із застосуванням та поєднанням різноманітних методів та засобів навчання. Але велика кількість учнів в одному класі не давала повністю реалізуватися як вчителеві, так і учням [1, с.53-54].

Також у даній статті будуть продемонстровані відомості про колективну творчу справу (далі – КТС), у контексті якої ми надалі розглядатимемо групову роботу. Яременко Н. так пише про дану організацію процесу: «Кожна КТС має стати ефективним засобом вирішення виховних завдань, виявом спільної турботи про розвиток кожного її учасника: спочатку – непомітної виховної турботи керівника колективу, а потім – з накопиченням і врахуванням його власного досвіду і турботи самих вихованців – взаємної і особистої, відкритої і непомітної взаємної турботи одне про одного і кожного зокрема – про весь колектив» [4, с. 11-12]. Тобто, форма роботи, про яку йдеться, важлива не лише у контексті підвищення ефективності виконання завдання, а й для розвитку особистості.

Є декілька видів КТС:

- *КТС трудового характеру* (атака трудова, десант трудовий, сюрприз трудовий, фабрика «Діда Мороза», «Майстерня Саморобкіна»). За такої форми роботи реалізуються такі педагогічні завдання: 1) збагачуються знання дітей про довкілля; 2) виробляються погляди на працю як основне

джерело радісного життя; 3) виховує прагнення робити свій внесок у поліпшення дійсності, вміння і звичка реально турбуватися про близьких людей; 4) працювати самостійно і творчо;

- *КТС пізнавального характеру* (вечір веселих завдань, вечір-мандрівка, вечір розгаданих і нерозгаданих таємниць, місто веселих майстрів, захист фантастичних проєктів, прес-бій, прес-конференція, розповідь-естафета, турнір-вікторина, клуб допитливих, естафета улюблених занять, турнір знавців, усний журнал). Суть пізнавальних КТС полягає у відкритті нових знань про світ одне одному. Пізнавальні КТС повинні спонукати до захоплень мистецтвом, зацікавленості своєю майбутньою професією, прагнення проникнути у таємниці здоров'я та людської психіки. Усе це сприятиме становленню духовних потреб, розширенню кругозору, інтелектуальному розвитку;

- *КТС художньо-естетичного характеру* (ляльковий театр, літературно-художні конкурси, турнір знавців поезії). Такі КТС сприяють розвитку художньо-естетичних смаків, зміцнюють потяг до духовної культури;

- *спортивно-оздоровчі КТС* (Малі олімпійські ігри, пошукові ігри на місцевості, весела спартакіада). Найважливішою виховною можливістю є формування відповідального ставлення до свого здоров'я, спортивно-оздоровчої сфери життя, до себе як здорового і загартованого громадянина;

- *суспільно-корисні КТС* (День знань, День Конституції, День Збройних сил України). Традиційні загальношкільні свята спрямовані на формування ціннісного ставлення до своєї держави і суспільства, до інших людей тощо;

- *організаторські КТС* (жива газета, загальний збір, чергування творчих доручень). Формує переконання і світогляд, свідому дисципліну, організаторські здібності, уміння бачити перспективу, планувати, шукати і знаходити рішення важливих завдань» [4, с.11-12].

Новиков А. виокремлює такі типи організації початкової діяльності (зауважимо, що за умови їх використання учні також цілком здатні поділятися на групи, обговорювати питання й проблеми та висувати варіанти їх вирішення): репродуктивне навчання; догматичне навчання; інформаційно-ілюстративне та репродуктивне навчання; розвивальне навчання; програмоване навчання; проблемне навчання (яке останнім часом набуває дедалі більшої популярності); пошуково-дослідницька система навчання; продуктивна система навчання; система контекстного навчання; моделююча система навчання; інформаційна система навчання.

Інтерактив передбачає індивідуальну роботу, сприяє розвитку самостійності особистості. Та ось ще чим корисна групова робота – завдання ділиться між усіма учасниками групи під час навчального процесу, що полегшує роботу та дозволяє ділитися думками з іншими членами групи. Цей метод особливо заслуговує на увагу в сучасних школах, оскільки сприяє також і комунікації учасників навчального процесу між собою у період розвитку новітніх технологій, коли для живого спілкування майже не лишається місця у нашому житті.

## **Література**

1. Пацалюк О. Форми, методи та засоби навчання на початку XX століття / О. Пацалюк // Рідна школа. – 2004. – №9. – С. 53-56.
2. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: «Планер», 2012. – 400 с.
3. Потапова Н. Форми навчальної діяльності учнів (в історико-педагогічному контексті) / Н. Потапова // Педагогіка і психологія. – 2002. – №1-2. – С. 223-231.
4. Яременко Н. Колективна творча справа / Н. Яременко // Шкільний світ. – 2009. – Березень (№10). – С. 11-13.

## **ЕМОЦІЙНА ГНУЧКІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА**

**Яцина А. В.**

**студентка 4 курсу ННПППФВК**

**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Формування та становлення психолога як висококваліфікованого фахівця здійснюється завдяки професійній підготовці. У зв'язку зі специфікою діяльності психолога, яка ставить високі вимоги до емоційних ресурсів фахівців, виникає необхідність розвитку саморегуляції емоцій на етапі оволодіння професією [3].

Емоційна гнучкість посідає визначальне місце як важлива і необхідна властивість для професійного та особистісного розвитку психолога. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про недостатню вивченість даного явища. Потребують вивчення питання належної організації професійної підготовки майбутніх психологів з урахуванням рівня сформованості емоційної гнучкості для продуктивної діяльності майбутнього фахівця.

Елементами, що розкривають сутність дефініції емоційна гнучкість, слугують генетично вихідні поняття «емоції» і «гнучкість», які потенційно містять основу для всієї системи визначень, що описують досліджуване поняття. Поняття емоційної гнучкості вперше було обґрунтовано Л. Мітіною в концепції професійного розвитку особистості [4]. Відповідно до цієї концепції, під емоційною гнучкістю розуміється оптимальне (гармонійне) поєднання емоційної експресивності й емоційної стійкості.

Походження і зміст емоційної гнучкості розкриті в роботах Л. Мітіної, О. Асмаковец, О. Семенової та ін. Проблемі формування емоційної гнучкості приділяли увагу Л. Мітіна, С. Максименко, М. Корольчук, І. Самаркова, М. Дьяченко, В. Андрєєв, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.

О. Семенова розглядає емоційну гнучкість як необхідний компонент у структурі емоційної культури психолога. Згідно з її поглядами, емоційна гнучкість, виражається в здатності «викликати» справжні емоції, виявляти багатогранність емоційних переживань (швидко і різноманітне емоційне реагування) і адекватно зовні виражати їх (емоційна експресивність, виразність) [5].

С. Борисова та О. Кузнєцова під емоційною гнучкістю розуміють психологічну готовність до адекватного емоційного реагування в нестандартних ситуаціях, а також здатність цінувати, правильно розуміти, щиро приймати переживання інших людей, вміти експресивно виражати свої власні переживання.

К. Аветісян визначає емоційну гнучкість як вміння стримувати негативні емоції і проявляти позитивні. Дослідники розглядають емоційну гнучкість як інтегральну характеристику і вважають, що вона проявляється в окремих структурах особистості, таких як доброзичливість, повага, чуйність і турботливість, емоційна сприйнятливість і розуміння, відсутність схильності до переживання страху, гніву, домінування радісного настрою, безпосереднє вираження своїх почуттів (спонтанність прояву почуттів), емоційна стійкість, сензитивність (чутливість), яка проявляється в швидкому та адекватному емоційному реагуванні [1;4;5].

Емоційна гнучкість є важливим критерієм особистісної зрілості фахівця [2]. Емоційна гнучкість сприяє як професійному, так і особистісному розвитку студента психолога: збереженню психологічного здоров'я та запобіганню "професійного вигорання", з яким зіштовхуються майбутні психологи на початку своєї професійної діяльності, гармонійному функціонуванню у соціумі, життєвим досягненням, саморозвитку; емоційна гнучкість виробляє здатність до самоконтролю і саморегуляції власних емоцій, допомагає уникнути суперечностей та невдоволення в прояві емоції інших, сприяє вираженню чутливості та розуміння емоційних станів інших, покращує здатність адаптуватися до постійних змінюваних умов у професійній та освітній діяльності, формує адекватне емоційне реагування під час цих змін, забезпечує психологічно комфортний процес налагодження міжособистісних стосунків.

Емоційна гнучкість у психологічній науці визначається як результат розвитку емоційного інтелекту, який є інтегральною властивістю особистості розпізнавати, розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших людей, використовувати ці здатності для досягнення важливих цілей як у житті в цілому, так і у професійній діяльності [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про недостатню вивченість даного явища. Складність визначення емоційної гнучкості, пов'язана із багатокомпонентністю даного поняття [3]. У нашому дослідженні «Емоційна гнучкість як професійно важлива якість майбутнього психолога», ми вводимо своє трактування поняття емоційної гнучкості – це властивість, яка притаманна особистості, прояв якої полягає в більшій чи меншій вираженості; це усвідомлення особистісних емоцій, здатність пристосовувати власні емоції до вимог критичної ситуації, розуміння, емоцій інших людей, адаптація до позитивних чи негативних змін емоційних станів інших.

Аналіз наукових та експериментальних досліджень дозволив уточнити зміст поняття емоційної гнучкості як емоційна гнучкість – як складова емоційного інтелекту, усвідомлення прояву власних та інших людей, емоцій

та почуттів, розуміння причин та наслідків емоцій. Емоційна гнучкість розвиває стійкість протистояти емоційному тиску, емоційним маніпуляціям, негативним емоційним станам. Вітчизняні вчені вважають, що емоційна гнучкість забезпечує продуктивну професійну діяльність фахівців типу «людина-людина» (С. Максименко, М. Корольчук) [1].

Емоційна гнучкість має функціональні властивості, що впливають на успішність професійної діяльності. Емоційна гнучкість – це рухливість, мінливість і адаптивність емоційної і чуттєвої сфери, що дозволяє обирати найбільш оптимальні й адаптивні варіанти реагування емоційних станів.

Емоційна гнучкість сприяє успішному розвитку професійної кон'юнктури та саморозвитку майбутніх психологів.

Отже, підвищення рівня емоційної гнучкості майбутніх фахівців сприятиме позитивно оцінному ставленню до процесу професійної та освітньої діяльності.

### **Література**

1. Борисенко В. М. Емоційна компетентність як детермінантна складова професійного ставлення фахівців соціономічного напрямку / В. М. Борисенко, В. В. Зарицька // Психологічні науки Молодий вчений. – 2017. – № 4. – С. 241-245.
2. Галузяк В. М. Критерії особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології : Теоретичний та науково-методичний часопис / М-во освіти і науки України, Ін-т вищої освіти АПН України. - К., 2010. - Т. 1, Вип. 3 (додаток 1). - С. 258-265.
3. Дерев'яко С. П. Феноменологія емоційного інтелекту: Навчально-методичний посібник / С.П. Дерев'яко. – Чернівці: видавець Лозовий В. М., 2016. – 312 с.
4. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
5. Семенова О. М. Тренинг эмоциональной стойкости педагога: учебное пособие / О. М. Семенова //Советы психолога учителю. 3-е изд. – М., 2006. – 256 с.

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК У ПІДЛІТКІВ**

**Яцюк В. С.**

**Студентка 4 курсу факультету іноземних мов  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Для розгляду поняття «адиктивна поведінка» необхідно визначити коло термінів, так чи інакше пов'язаних з роботою з профілактики тютюнопаління серед підлітків. Насамперед розглянемо поняття «звичка». М. Галагузова пропонує таке визначення терміну: звичка – це сформований спосіб поведінки, здійснення якої у певній ситуації набуває для індивіда характер потреби [10]. Шкідливі звички можуть бути спрямовані: 1) на самого себе (порушення режиму харчування: анорексія, булімія; гіподинамія); 2) на себе і оточуючих (куріння, алкоголізм, наркоманія); 3) на оточуючих (пасивне куріння, асоціальна поведінка).

Педагог-психолог С. Бєлічева розглядає шкідливу звичку як хворобу або патологічну залежність. А також вважає, що поряд зі шкідливими звичками існують некорисні дії, які не можна розглядати як хворобу, але які виникають через невірноваженість нервової системи [5].

Серед причин виникнення шкідливих звичок у підлітків можна назвати: низьку стійкість до стресів, конфліктів, нових ситуацій; виражену психічну напруженість, тривожність, невпевненість в собі; низьку самооцінку, труднощі в спілкуванні; прагнення до задоволень, нових відчуттів, отримання їх будь-яким шляхом; психічну незрілість, інфантильність; надлишкову залежність від інших; відсутність інтересів і захоплень; низький рівень вітальності (життєрадісності).

Схильність до шкідливих звичок у літературі прийнято називати адиктивною поведінкою [23]. Адиктивна поведінка (від англ. Addiction – схильність, згубна звичка) – особливий тип форм деструктивної поведінки, які виражаються в прагненні до відходу від реальності за допомогою спеціальної зміни свого психічного стану. Адиктивна поведінка – це один з типів девіантної (що відхиляється від норми) поведінки, з формуванням прагнення до відходу від реального світу за допомогою штучної зміни свого психічного стану (за допомогою вживання деяких речовин або постійної фіксації уваги на певних видах діяльності) з метою розвитку інтенсивних емоцій [10]. В психології слово «адикція» поступово зазнало певних змін. Дане визначення спочатку використовувалося тільки з метою характеристики дій людей, які стали залежні від хімічних речовин, таких як тютюн, напої, що містять спирт, і наркотичні речовини. Згодом за даним терміном встановилося більш широке значення. Адикцію в даний час трактують як низку особливих учинків, в здійсненні яких задіяні і психічні, і фізичні особливості індивідуума.

Апробовуючи різні форми адиктивної поведінки, люди намагаються штучним шляхом змінити свій психічний стан, що дає їм відчуття своєї безпеки, надію на відновлення балансу. Адикти, як правило, стикаються з труднощами адаптації до проблемних життєвих ситуацій. Наприклад, складні соціально-економічні умови, численні розчарування, крах стимулів і принципів, конфлікти в родині, втрата близьких, різка зміна звичних стереотипів. Постійне невдоволення дійсністю призводять до втечі в світ ілюзій, набуття притулку в сектах, керованих владними, демагогічними, релігійними або політичними лідерами, або ж в угрупованнях, які вдаються до поклоніння якому-небудь кумиру: рок-групі, спортивній команді або іншим «зіркам», заміні реальних життєвих цінностей і орієнтирів штучними, віртуальними.

Деструктивний характер адикції виражається в тому, що в цьому процесі встановлюються емоційні відносини, зв'язки не з іншими людьми, а з неживими предметами або явищами (особливо при хімічних залежностях, азартних іграх, бродяжництві тощо) [10].

Емоційні відносини з людьми втрачають своє принципове значення,

стають поверховими. Способи адиктивної реалізації із засобу поступово перетворюються на ціль.

Становлення адиктивної поведінки відбувається у три етапи:

I етап – перші проби. Відбувається, як правило, під чийось впливом або в компанії. Велике значення в цьому випадку відіграють зацікавленість, копіювання, груповий конформізм і мотиви групового самоствердження. Ймовірність того, що перші спроби переростуть у розгорнутий процес формування адиктивної поведінки і подальшого переростання в хворобу тим більша, чим менший вік при перших спробах і чим менше потреба в зміні свідомості задовольняється соціально схвалюваними способами. Перші спроби найчастіше не мають продовження, виняток становлять тютюнопаління та культурально-санкціонована алкоголізація.

II етап – пошукова адиктивна поведінка. За першими спробами настає етап експериментування з різними видами психоактивних речовин – алкоголем, медикаментами, наркотиками, побутовими та промисловими хімікатами. Зазвичай це властиво для осіб молодшого підліткового віку. Для одних підлітків важливо їх вживання як знак приналежності до групи, для інших – має велике значення сам факт зміни стану свідомості («відключка»), для третіх – якість ефектів, що виникають, і особливості «кайфу».

У більшості випадків цей етап розгортається в компанії і оформлюється за алкогольним типом – для веселоців, розкутості, загострення сприйняття, зняття сексуальних бар'єрів, вираження ставлення («не нюхаєш, значить, не поважаєш»). Характерне активне експериментування з пошуком нових засобів і способів їх вживання (наприклад, «зарядка» летючими речовинами фільтру коробки протигазу). У міру проходження цього етапу людина починає надавати перевагу одному з засобів або неї бажаний їх спектр. У більшості випадків це відбувається вже в віці після 15 років. Індивідуальної психічної залежності ще немає, але може формуватися групова психічна залежність, що «автоматично» запускається збором групи.

III етап – перехід адиктивної поведінки у хворобу. Відбувається під впливом безлічі різних факторів, які можна умовно розділити на соціальні, соціально-психологічні, психологічні та біологічні.

Соціальні – нестабільність суспільства, доступність психоактивних речовин, відсутність позитивних соціальних і культурних традицій, контрастність рівнів життя, інтенсивність і щільність міграції та ін.

Соціально-психологічні – високий рівень колективної та масової тривоги, романтизація і героїзація девіантної поведінки в масовій свідомості, відсутність привабливих для дітей і підлітків дозвілєвих центрів, ослаблення зв'язків поколінь.

Психологічні – незрілість особистісної ідентифікації, слабкість або недостатність здатності до внутрішнього діалогу, низька переносимість психологічних стресів і обмеженість адаптивної поведінки, висока потреба в зміні станів свідомості як засобі вирішення внутрішніх конфліктів, конституційно-акцентуовані особливості особистості.



Біологічні – природа і «агресивність» психоактивної речовини, індивідуальна толерантність до неї, порушення процесів детоксикації в організмі, що змінюють системи мотивації і контролю за перебігом захворювання.

Таким чином, адиктивна поведінка – це один з типів відхилень у поведінці, яке у людини виражається в пристрасі до згубної звички, наприклад, тютюнопаління. За статистикою, найбільше схильні до згубних звичок підлітки з поведінкою, що відхиляється.

Найефективніша форма відмови від негативних звичок у підлітків – це профілактика. Тому для запобігання появі шкідливих звичок у підлітків важливо проводити первинну профілактичну роботу, при здійсненні якої приділяти увагу саме категорії підлітків з поведінкою, що відхиляється.

В сучасному світі глобальною стає проблема вживання і розповсюдження психоактивних речовин молодим поколінням. Кожен день збільшується число дітей і підлітків, у яких є досвід вживання тютюну, алкоголю та інших психоактивних речовин.

Разом з цим, знижується вік прилучення неповнолітніх підлітків до шкідливих звичок. На жаль, шкідливі звички, небезпечні для здоров'я, на сьогоднішній день стрімко прогресують, і дана проблема переходить зі сфери медицини в соціально-педагогічну галузь.

Ще одним ключовим поняттям є профілактика. Профілактика є способом запобігання шкідливим звичкам. Під профілактикою прийнято розуміти науково-обґрунтовані дії, спрямовані на запобігання можливим фізичним, психологічним або соціокультурним колізіям в окремих індивідів груп ризику, збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я людей, сприяння їм у досягненні поставлених цілей і розкритті їх внутрішнього потенціалу.

Профілактична діяльність, здійснювана на рівні держави через систему заходів підвищення якості життя, мінімізацію факторів соціального ризику, створення умов для реалізації принципу соціальної справедливості, називається соціальною профілактикою.

Існує три види профілактичної діяльності, а саме первинна, вторинна і третинна профілактика. Кожен з цих видів має свої цілі, завдання, об'єкт, а також напрями психологічного супроводу (просвітницький напрям, діагностичний, корекційний<sup>1</sup>) зі специфічними методами. Крім того, первинна, вторинна і третинна профілактична діяльність реалізується за допомогою професіоналів (психологів, соціальних педагогів, педагогів, терапевтів, психотерапевтів, наркологів та ін.) І непрофесіоналів (представників громадських організацій, груп добровольців, активістів та ін.), об'єднаних єдиною глобальною метою попередження вживання психоактивних речовин підлітками.

Первинна профілактика. Основним напрямом первинної профілактики є просвітницький напрям, який реалізується, головним чином, через навчання здоровій поведінці, а саме: через навчання навичкам самоаналізу і

тренування визначених умінь справлятися з вимогами суспільства, керувати своєю поведінкою, а також через надання підліткам психологічної та соціальної підтримки і допомоги. Таким чином, просвітницька діяльність спрямована на розширення компетенції підлітків у таких важливих сферах, як: культура міжособистісних відносин, технологія спілкування, способи подолання стресових ситуацій, здоровий спосіб життя, гуманістично орієнтовані життєві цінності, конфліктологія, психосексуальний розвиток, проблеми адиктивної поведінки з розглядом основних адиктивних механізмів, видів залежності, динаміки розвитку адиктивного процесу і наслідків (не тільки медичних, але і, перш за все, соціальних наслідків вживання психоактивних речовин).

Вторинна профілактика. Напрямами вторинної профілактики є діагностичний, просвітницький та корекційний.

Діагностична робота спрямована на дослідження психолого-педагогічних і соціальних особливостей підлітків, схильних до адиктивної поведінки, результатом чого є створення програми індивідуального супроводу підлітка «групи ризику». У діагностичну роботу входять: комплексна діагностика особистісних особливостей неповнолітніх, які можуть вплинути на формування адиктивної поведінки (в першу чергу, виявлення особистісної схильності до адиктивної поведінки); збір інформації про соціально-побутові умови проживання підлітка; збір інформації про сім'ю підлітка і діагностика сімейних взаємин; психодіагностика здібностей підлітка і збір інформації про його захоплення, особливості навчальної діяльності; збір інформації про друзів та інші можливі референтні групи підлітка.

Просвітницька робота спрямована на навчання підлітків, їх сімей, а також фахівців умінь і навичок у сфері міжособистісних відносин (навчання навичкам ефективного спілкування, технологіям вирішення конфліктів, толерантності), здорового способу життя і конструктивних способів подолання стресових ситуацій, подолання адиктивної поведінки (з урахуванням соціальних і медичних наслідків вживання психоактивних речовин) та ін.

До методів просвітницького спрямування можна віднести: метод групової дискусії; інформування; тренінг навичок і вмінь; психологічні ігри; моделювання ситуацій та ін.

Корекційна робота включає: корекцію окремих особистісних особливостей і форм поведінки, характерних для адиктивних підлітків; формування і розвиток навичок роботи над собою (самоаналізу, рефлексії, розвиток самосвідомості, Я-концепції, інтернальність локусу контролю); розвиток усвідомлення формується залежно від психоактивної речовини як проблеми особистості; підвищення потенціалу особистісних і середовищних ресурсів; навчання моделі активної адаптивної копінг-поведінки (навчання стратегіям вирішення проблем, пошуку і прийняття соціальної підтримки, умінням розпізнавати і змінювати стратегію уникнення); формування мотивації на зміну поведінки; корекція ціннісних орієнтацій; формування

прийняття відповідальності за своє життя, поведінки і його наслідки; професійну орієнтацію; корекцію сімейних відносин; профілактичний вплив соціальних мереж (сім'я, групи підтримки, притулки, медико-психологічні центри, анонімні спільноти); нормалізацію відносин у діаді вчитель – учень; формування стійкості до тиску наркоманійного середовища та ін.

Методами корекційного напрямку є: тренінг особистісного зростання; соціально-психологічний тренінг; мотиваційно-особистісний тренінг; арт-терапія; короткострокова позитивна психотерапія; раціонально-роз'яснювальна психотерапія; рольові ігри; казкотерапія; ігрова психотерапія; методи психотерапевтичної корекції сімейних взаємин (Сімейна системна психотерапія, аналітико-системна психотерапія, сімейне консультування і ін.); тренінг батьківської ефективності; психологічне консультування та ін. [9]. Формами проведення психокорекційної роботи є індивідуальна і групова. Групове консультування підлітків має будуватися з обов'язковим урахуванням особливостей цього віку [7].

Вторинна профілактика, також як і первинна, є масовою, залишаючись індивідуальною щодо конкретного підлітка. Проведені в межах вторинної профілактики заходи ведуть до зменшення числа осіб з наркоманією шляхом втручання на ранніх етапах її розвитку, тобто на етапах адиктивної поведінки. Програми вторинної профілактики мають більш високу ефективність, проте менш універсальні і дієві в порівнянні з програмами первинної профілактики.

Третинна профілактика. На етапі третинної профілактики істотно зростає питома вага корекційного напрямку в межах психологічного супроводу. Роль діагностичного напрямку зменшується в зв'язку з появою симптомів захворювання в адиктивних підлітків. Справа в тому, що під впливом прийому психоактивних речовин виникає ціла низка змін в особистісних особливостях, тому результати психодіагностики на цьому етапі будуть скоріше відображати закономірності впливу психотропних речовин на особистість.

Діагностичні дослідження можуть бути використані для відстеження динамічних змін в особистості залежного підлітка, що виникають під впливом психотерапевтичної корекції.

До методів третинної профілактики можна віднести: тренінг особистісного зростання; психологічне консультування (індивідуальне та групове); соціально-психологічний тренінг; тренінг когнітивного розвитку; методи психотерапевтичної корекції сімейних відносин та інші методи корекційного спрямування [5]. В межах третинної профілактики здійснюється розвиток навичок комунікативної і соціальної компетенції, в тому числі і розвиток навичок емпатії. У зв'язку з погіршенням загального соматичного і психічного стану потрібен тренінг когнітивних навичок і вмінь.

Первинна, вторинна і третинна профілактика залежної поведінки є компонентами єдиного профілактичного ланцюга і не можуть розглядатися ізольовано одна від одної. Більше того, профілактика вживання

психоактивних речовин не може розглядатися окремо від профілактики інших порушених форм поведінки, тому що наркотизація або алкоголізація є лише одним із проявів соціальної дезадаптації в цілому, що представляє собою широкий спектр ризикованої поведінки [5].

Виходячи з вище викладеного, можна зробити такі висновки.

По-перше, профілактична діяльність серед підлітків актуальна, оскільки підлітковий вік – це період інтенсивного розвитку, що відрізняється потужним підйомом життєдіяльності та глибокою перебудовою організму.

По-друге, в теорії і практиці виділяють кілька видів профілактики тютюнопаління: первинну, вторинну і третинну.

По-третє, найбільш доцільна і дієва профілактика в підлітковому віці – це первинна. Первинна профілактика спрямована на попередження проблеми тютюнопаління ще до її виникнення, і ефективна, якщо будується з урахуванням вікових особливостей і передбачає застосування активних методів, що дуже важливо для створення профілактичної програми.

### Література

1. Алкоголю та наркоманії – ні! // Позакласний час.– 2008.– №3.– С.119-121.
2. Алкоголь – це небезпечно. Випуск 1 // Позакласний час.– 2009.– №13-14.–С.69-80.
3. Артюхова И. С. Воспитательная работа с подростками: занятия, игры, тесты / И. А. Артюхова. – М.: Первое сентября, 2004. – 207 с.
4. Бараненко Л.С. Цей день без куріння (профілактика шкідливих звичок) /Л.С.Бараненко // Позакласний час. – 2008. – №3 – С 103-115.
5. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – М.: РИЦ «Социальное здоровье России», 1994. – 222 с.
6. Беличева С. А. Сложный мир подростка / С. А. Беличева. – Свердловск, 1984. – 129 с.
7. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением: учеб.- метод. пособие /М. И. Рожков и др.; под ред. М. И. Рожкова. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
8. Галузяк В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 4. – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукерія», 2001. – С.142-146.
9. Гребенюк О.Ю. «Солодка омана» та «Гірка правда» віртуального спілкування /О.Ю.Гребенюк // Шкільному психологу.– 2009.– №1.– С.17-19.
10. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
11. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М. А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
12. Холковська І.Л. Взаємодія класного керівника з сім'єю у процесі профілактики девіантної поведінки підлітків // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 45. – Вінниця, 2016. – С. 49-54.
13. Холковська І.Л. Підготовка майбутніх учителів до профілактики девіантної поведінки школярів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 111-116.