

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

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

Кафедра педагогіки і професійної освіти

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОШУК

Випуск 9

**Збірник наукових праць студентів
і молодих вчених**

Вінниця – 2018

УДК 37.013(06)

ББК 74.00я43

П 24

Рекомендовано до друку Вченою радою Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №10 від 24 травня 2018 р.)

Рецензенти:

Шахов Володимир Іванович, доктор педагогічних наук, професор кафедри психології і соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дровозюк Лідія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу.

П 24 Педагогічний пошук: Збірник наукових праць студентів і молодих вчених. Випуск 9. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – 208 с.

У збірнику представлено матеріали наукової конференції студентів і молодих вчених Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Актуальні проблеми навчально-виховного процесу і шляхи їх вирішення».

Для науковців, викладачів, студентів.

Редакційна колегія: Акімова О.В., Волошина О.В., Галузюк В.М., Губіна С.І., Давидюк М.О., Каплінський В.В., Пінаєва О.Ю., Сапогов В.А., Столяренко О.В., Хамська Н.Б., Холковська І.Л. (головний редактор). Верстка збірника здійснена з готових оригінал-макетів, наданих авторами в електронному вигляді. Відповідальність за зміст несуть автори доповідей.

© Автори, 2018

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОШУК

Випуск 9

Збірник наукових праць студентів і молодих вчених

Головний редактор *Холковська І.Л.*

Підписано до друку 21.05.18 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк різнографічний.

Гарнітура Times. Ум. др. арк. 14,3

Віддруковано з оригіналів замовника.

Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.

21027, м. Вінниця, вул.600-річчя, 21

Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000

e-mail: info@ivoru.com.ua

ЗМІСТ

Бартюк М., Очеретнюк А., Придан В. Аспекти професійного зростання класного керівника	5
Барчук О. Вимоги до словесних методів навчання.....	9
Біліченко О. Проблеми морально-етичного становлення майбутніх медичних сестер	12
Білостенний Я., Кащенко Р. Робота педагога з розв'язання проблем, пов'язаних з невмінням вихованців спілкуватися	16
Білоцерківець С. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів	20
Брайлян І. Функції домашньої роботи учнів.....	25
Бунь В. Формування творчих здібностей майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін	27
Гимбель В. Виховання фізичної і психофізичної культури в період Запорізької Січі	30
Гиренко А., Ковальова А. Дослідження проблем соціалізації і адаптації різних груп вихованців	34
Гупряк А. Роль самовиховання в розвитку особистості	37
Давідчук А. Роль ціннісних орієнтацій у структурі самовизначення особистості.....	40
Демченко Д. Прояв особистісних рис учителя в його стилі педагогічного спілкування	44
Довгань Д. Роль виховання в розвитку особистості	48
Дорошук В. Організаційно-педагогічна діяльність керівника освітнього закладу в умовах упровадження особистісно-зорієнтованого навчання.....	52
Дорошук М. Самовдосконалення керівника освітньої установи як психолого-педагогічна проблема.....	56
Ємець К. Виховання самостійності у дітей з особливими освітніми потребами в процесі ігрової діяльності	59
Каплінський А. Організація виховної роботи з пропаганди здорового способу життя	62
Качанюк І. Особливості прояву страхів у дітей молодшого шкільного віку	66
Кирична В. Проблеми протиправної поведінки неповнолітніх.....	70
Кльоц І. Психологічна готовність педагога до інноваційної діяльності	75
Коломієць А. Професійна мобільність майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема.....	80
Колосовська А. Виховання цінностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	83
Комарчук П. Роль самовиховання у розвитку особистості.....	87
Копиця Р. Формування професійного іміджу педагога.....	90
Кубик Є., Коріненко О. Особливості формування моральної свідомості особистості.....	93
Кравчук В. Професійна позиція майбутнього вчителя як суб'єкта навчального діалогу.....	97
Кулик О. Формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами як складова професійної підготовки майбутніх учителів	102
Лапа К. Проблеми адаптації першокласників до навчання в школі.....	105
Лук'яненко Б. Сутнісні характеристики суб'єктності особистості.....	108

Мікаєлян В. Діяльнісний підхід до розуміння дискурсивної компетентності.....	112
Мигун П., Терно О., Пвідан В. Формування національно-патріотичних якостей учнівської молоді в освітньому процесі позашкільного закладу.....	115
Морозова Т., Мкритчева А. Вплив роботи з підручником на засвоєння учнями матеріалу.....	118
Московчук О. Теоретичні підходи до розуміння соціальної компетентності.....	121
Нуждіна А. Шляхи підвищення ефективності праці персоналу на підприємстві.....	125
Панадій О. Компоненти творчого стилю педагогічної діяльності.....	128
Пасічник В. Особливості лицарської системи виховання.....	133
Пастухова А. Створення ситуації успіху як необхідна складова організації освітнього процесу.....	136
Платова Н., Стаднік А. Вимоги до словесних методів навчання.....	138
Причєпа Д. Структура, критерії, рівні теоретичної готовності майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності.....	142
Пруц О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом у контексті реформування системи шкільної освіти.....	146
Рахівська В. Інноваційна компетентність як складова професійної готовності майбутнього вчителя.....	149
Рудніцька Ю., Рудніцький Р. Особливості виховної роботи в початковій школі.....	153
Рушківський Р. Значення рефлексії в професійній діяльності педагога.....	157
Сірук О. Навчальна діяльність як модель соціально-психологічної адаптації у молодшому шкільному віці.....	162
Славінська Г. Формування етики в управлінській діяльності як складова професійної готовності керівника навчального закладу.....	165
Степова І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування технологій розвивального навчання.....	169
Стець В. Складові авторитету педагога.....	171
Стецюк В. Концепція сімейного виховання А. С. Макаренка.....	174
Супріган В. Педагогічні ідеї Марії Монтессорі.....	178
Таніна Н. Розвиток критичного мислення в майбутніх учителів в умовах розвитку інформаційного суспільства.....	180
Хижун Н. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до формування мовленнєвих компетентностей на уроках української мови.....	184
Хіхляч М. Особливості використання ситуаційно-рольової гри в професійній підготовці майбутніх педагогів.....	187
Хода О. Екологічна компетентність молодших школярів, її компоненти та етапи становлення.....	191
Хоронжевський Д. Використання інноваційних технологій у процесі фізичного виховання.....	196
Чорнобай Т. Типи порушень поведінки молодших школярів, обумовлені негативними впливами мікросередовища.....	201
Яворська М. Підготовка майбутнього вчителя до взаємодії з сім'єю учня як важлива складова професійного становлення педагога.....	206

АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

**Бартюк М., Очеретнюк А., Прідан В.,
студенти магістратури Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського.
Науковий керівник – доц. Пінаєва О. Ю.**

Досвід діяльності загальноосвітніх навчальних закладів свідчить про те, що класному керівникові належить провідна роль у формуванні особистості учня, вихованні всебічно розвиненого школяра. Аналіз діяльності класного керівника дозволяє стверджувати, що він здійснює комплексний підхід у виховній роботі з учнями. Провідними функціями класного керівника є організація, стимулювання та координація виховної взаємодії в учнівському колективі. Класний керівник у плідному співробітництві з учнями, батьками, вчителями-предметниками, керівниками гуртків, секцій, громадськістю, учнівським самоврядуванням організовує і спрямовує навчально-виховний процес у класі. Від нього як безпосереднього наставника, вихователя учнівської молоді залежить результат праці класу, школи.

На основі п.1.2 Положення «Про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти», яке затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 6 вересня 2000р. № 434 із змінами, внесеними згідно з Наказом № 489 від 29.06.2006р., класний керівник - це педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу, окремими учнями, їхніми батьками, відповідає за 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), їхнього соціального захисту. Обов'язки класного керівника покладаються на педагогічного працівника, який має педагогічну освіту, здійснює педагогічну діяльність, фізичний та психічний стан здоров'я якого дозволяє виконувати ці обов'язки. У початкових класах класне керівництво здійснює вчитель початкових класів [1].

Виховна діяльність класного керівника досягає мети і дає найбільші результати за умови, якщо вона проводиться в системі, за визначеними Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти напрямками:

- 1) виховання громадянина України;
- 2) формування особистості учня, його наукового світогляду, розвитку його здібностей і обдарувань;
- 3) виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовка учнів до подальшої освіти і трудової діяльності;
- 4) виховання в учнів поваги до Конституції України, державних символів України, почуття власної гідності, свідомого ставлення до обов'язків, прав і свобод людини і громадянина, відповідальності перед

законом за свої дії;

5) реалізація права учнів на вільне формування політичних і світоглядних переконань;

6) виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй;

7) виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів.

Реалізація цих напрямів виховної роботи відбувається під час організації і виховання класного колективу, вивчення учнів, зміцнення дисципліни і виховання культури поведінки учнів та учнівського колективу, роботи з батьками учнів, узгодження та координації виховних вимог між всіма педагогічними працівниками школи, батьками, громадськістю.

Обов'язки класного керівника покладаються директором навчального закладу на педагогічного працівника за його згодою і не можуть бути припинені до закінчення навчального року. Педагогіка узагальнює функції класного керівника, визначає їх як: діагностичну, організаційну, виховну, координаційну, стимулюючу (рис.1).

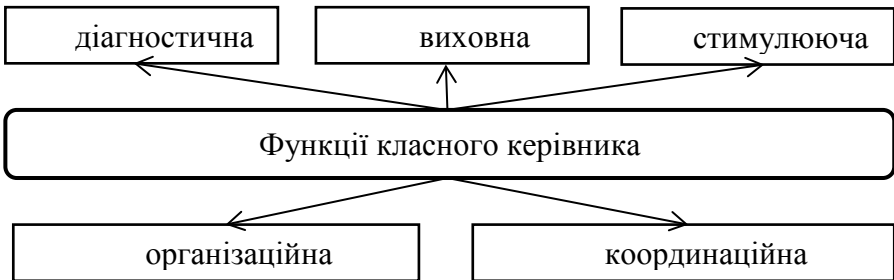


Рис.1. Основні функції класного керівника

Діагностична функція передбачає вивчення класним керівником учнів свого класу. Знання їх особливостей, інтересів, нахилів, потреб, рівня вихованості, мотивів поведінки й інших якостей дає можливість скласти цілеспрямований і дієвий план виховної роботи, організувати результативний, щоденний, виховний вплив на учнівський колектив у цілому і на кожного учня окремо. Для виявлення індивідуальних особливостей учнів використовують різноманітні методи науково-педагогічного дослідження. Отже, діагностична функція передбачає цілепокладання, планування, контроль та корекцію у виховній роботі.

Організаційна функція полягає у залученні колективу класу до різних видів виховної діяльності: пізнавальної, суспільно корисної, художньо-творчої. Для організації цих видів діяльності і забезпечення виховного результату педагог повинен володіти організаторськими вміннями і навичками.

Виховною функцією класного керівника є формування соціально-

ціннісних мотивів поведінки учнів, здорових інтересів, духовних потреб, почуттів, позитивних моральних, правових, трудових, естетичних та інших якостей, а також забезпечення соціального захисту дітей та молоді.

Координаційна функція полягає у виробленні єдиних вимог до педагогів, батьків і представників громадськості у вихованні учнів.

Стимулююча функція передбачає своєчасне виявлення динаміки розвитку кожного учня класу і, виходячи з цього, спрямування подальшого виховного впливу [2].

Розглянувши основні функції класного керівника, можна виявити загальні функціональні обов'язки класного керівника як організатора класного колективу:

- забезпечення умов для засвоєння учнями рівня та обсягу освіти, а також розвитку їхніх здібностей;

- створення умов для організації змістовного дозвілля, профілактики бездоглядності, правопорушень, планування та проведення відповідних заходів; сприяння підготовці учнів до самостійного життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;

- проведення виховної роботи з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів (вихованців), їх нахилів, інтересів, задатків, готовності до певних видів діяльності, а також рівня сформованості учнівського колективу;

- координація роботи вчителів, викладачів, майстрів виробничого навчання, психолога, медичних працівників, органів учнівського самоврядування, батьків та інших учасників виховного процесу з виконання завдань навчання та виховання в класному колективі, соціального захисту учнів.

Класний керівник – це не тільки вихователь і педагог, що організує процес виховання та навчання учнів, це особистість, яка перебуває в процесі постійного саморозвитку, самовдосконалення, професійного зростання. Професійна діяльність педагога-вихователя вимагає наявності певних соціально-психологічних рис і властивостей його характеру. Серед них виділяються такі основні групи:

1. Загальногромадянські якості – широкий світогляд; принциповість і стійкість переконань; громадська активність і цілеспрямованість; патріотизм і толерантне ставлення до представників інших національностей та країн; гуманізм, високий рівень свідомості; оптимізм (віра в людей, у свої сили й можливості); любов до праці.

2. Морально-педагогічні якості – висока моральна зрілість, справедливість та об'єктивність; високий рівень моральних стосунків з людьми; акуратність й охайність; чесність, дисциплінованість, вимогливість; уміння спілкуватися з людьми.

3. Педагогічні якості – педагогічна спостережливість; педагогічна увага; педагогічний такт; педагогічна інтуїція; володіння педагогічною технікою; професійна працездатність.

4. Соціально-перцептивні якості – високий рівень соціального

сприйняття й спостереження дійсності; активна інтелектуальна діяльність (систематизація й узагальнення соціального досвіду); швидкість орієнтації у педагогічних ситуаціях; висока культура мовлення; володіння мімікою, тоном голосу, рухами, жестами.

5. Індивідуально-психологічні особливості – висока пізнавальна зацікавленість, любов до дітей і потреба працювати з ними; твердість характеру, витримка й самовладання; самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих задач.

6. Психолого-педагогічні здібності – адекватність сприйняття дитини й уважність до неї; прогнозування шляхів формування особистості школяра; здатність передбачати можливі результати; виховний вплив на колектив й особистість [3].

Узагальнюючи викладений матеріал, варто зазначити, що основними рисами зростання вчителя-класного керівника є наявність:

- професійної компетентності, що базується на спеціальній науковій, практичній та психолого-педагогічній підготовці;

- загальнокультурної та гуманітарної компетентності, що включає знання основ світової культури, гуманістичних особистісних якостей, відповідальності за результати власної діяльності, мотивації до самовдосконалення;

- креативності, що передбачає сформованість нестандартного мислення, володіння інноваційною стратегією та тактикою, гнучкої адаптації до змін змісту та умов професійної діяльності;

- комунікативної компетентності, що включає розвинену рідну мову, вільне володіння державною мовою, володіння іноземними мовами, сучасними засобами зв'язку та основами комп'ютерної грамотності;

- вміння складати ділові папери і т. ін.; соціально-економічної компетентності, що передбачає володіння основами сучасної економіки, знання законів бізнесу, азів екології та права.

Всі основні риси зростання класного керівника тісно пов'язані між собою, але провідна роль належить світогляду й спрямованості особистості, її мотивам, що визначають поведінку й діяльність людини. Це дозволяє серед рис і характеристик учителя-вихователя визнати провідними соціально-моральну, професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість.

Література

1. Про затвердження Змін до «Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.06.2006 року № 489.

2. Кондрашова, Л.В. Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навчальний посібник / Л.В.Кондрашова, О.О.Лаврентьєва, Н.І.Зеленкова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008 – 187 с.

3. Люріна Т. І. Підготовка майбутнього вчителя до класного керівництва [Електронний ресурс] / Т. І. Люріна. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/23731/1/lurina.pdf>.

ВИМОГИ ДО СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Барчук О.,
студент факультету іноземних мов.
Науковий керівник – ст. викл. Губіна С.І.

У педагогічній системі цілеспрямованого формування навчально-пізнавальної активності студентів важлива роль відводиться оптимальному застосуванню методів навчання. У навчальному процесі вищої школи метод виступає як упорядкований спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача і студента щодо вирішення певних навчально-виховних цілей. Метод виступає в навчанні як засіб реалізації єдності об'єктивної і суб'єктивної сторін навчального процесу, обумовлюючи його як педагогічне ціле. Об'єктивна і суб'єктивна сторони навчального процесу знайшли своє відображення в дидактичних цілях, головні з яких засвоєння студентами основ наук і розвиток їх пізнавальних здібностей. На досягнення цих цілей і спрямовані методи навчання предмету.

Методи навчання – це упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне вирішення навчально-виховних завдань. Серед методів навчання виокремлюють два види: метод навчання як інструмент діяльності вчителя для виконання керівної функції – навчіння, а також метод навчання як спосіб пізнавальної діяльності учнів з оволодіння знаннями, вміннями і навичками – учіння.

Не зважаючи на різноманіття підходів до класифікації методів навчання, зазначимо, що кожен з них є найбільш ефективним за певних умов організації навчання, під час виконання певних дидактичних функцій.

Одним з найпростіших і водночас найпоширеніших словесних методів у процесі навчання є *розповідь*. Виділяють три види розповіді:

– науково-популярна розповідь (ґрунтується на аналізі фактичного матеріалу); – художня розповідь (образний переказ різноманітних фактів, подій, вчинків тощо); – розповідь-опис чи оповідання (послідовний виклад основних ознак, особливостей предметів і явищ довкілля, наприклад, опис історичних подій).

Основні педагогічні вимоги до розповіді: пізнавальна та виховна спрямованість; достовірність та наукова обґрунтованість фактів; достатня кількість яскравих прикладів, які доводять викладені положення; чітка логіка і достовірність викладу; образність й емоційна забарвленість; наявність елементів особистої оцінки і ставлення педагога до змісту матеріалу, який вивчається; висока культура мовлення педагога (чіткість, доступність, правильність, особистісна забарвленість).

Пояснення виконує свою навчально-виховну функцію тільки тоді, коли педагог постійно пам'ятає про такі його елементи: пізнавальний, рефлексивний, емоційний і нормативний. Певна модуляція голосу, правильне мовлення і слушно обрані слова, які відповідають рівню розвитку учнів, відіграють суттєву роль у поясненні. Воно має впливати на емоційно-

почуттєву сферу особистості учня, і тому вчителі повинні емоційно забарвлювати зміст матеріалу, що вивчається. Для підсилення ефекту пояснення можна також використовувати різні наочні засоби. З практики дидактично-виховної роботи відомо, що надмірне збільшення часу на пояснення викликає стомлюваність і зниження уваги учнів. Цей недолік можна компенсувати епізодичним уведенням до пояснення елементів дискусії, опитування, розповіді та різноманітних прийомів проблемного навчання [4].

Ефективне використання методу пояснення вимагає:

- докладного й чіткого формулювання навчального завдання, сутності проблеми, яка вивчається;
- послідовного розкриття причинно-наслідкових зв'язків;
- наявності переконливих прикладів, аргументів і доказів;
- використання порівняння, зіставлення, аналогії, бездоганної логіки викладу тощо.

Пояснення як самостійний метод викладу навчального матеріалу може становити суттєвий прийом інших методів навчання, наприклад лекції, показу, практичного заняття.

Лекція. Її типові ознаки – системність, логічна послідовність, чітка структурність, наукова обґрунтованість, які полегшують її сприйняття і розуміння; тривалість (як правило, дві навчальні години); запис плану і рекомендованої літератури; введення і характеристика певних загальних і наукових аспектів; розкриття й деталізація навчальної проблеми; завершальні висновки педагога; відповіді на запитання учнів. За відповідної підготовленості учнів можна застосовувати: курсові та монографічні лекції; лекції-дискусії; лекції-консультації; програмовані лекції; лекції з використанням техніки зворотного зв'язку.

Бесіда. Основні різновиди навчальної бесіди [5]:

- вступна (як правило, проводиться перед початком навчальної роботи з метою з'ясувати розуміння учнями запланованих навчальних заходів і перевірити їхню готовність до певних навчально-пізнавальних дій);
- бесіда-повідомлення (базується на спостереженнях, певних документах тощо);
- бесіда-повторення (проводиться для закріплення навчального матеріалу);
- контрольна (використовується для перевірки засвоєних знань);
- репродуктивна (використовується для відтворення матеріалу, який було засвоєно раніше);
- катехізична (спрямована на відтворення відповідей, які вимагають тренування пам'яті);
- евристична (педагог за допомогою вміло поставлених запитань скеровує учнів на формування нових знань, висновків, правил, законів, логічних обґрунтувань на основі наявних знань і досвіду).

Дискусія. Ефективну дискусію характеризує розмаїття думок, бажання

відшукати найбільш прийнятний варіант розв'язання дидактичної проблеми й активна участь у ній співрозмовників [2]. Порівняно з лекцією та бесідою вона створює сприятливіші умови для активізації учнів і впливу на їхню психіку, зокрема на творчу уяву. Дискусія вимагає від учнів не простої відповіді на запитання, а навпаки – обгрунтованого, емоційно забарвленого та змістовного варіанта розв'язання дидактичної проблеми, ясного і чіткого висловлювання своїх думок. Вона викликає сильні емоційні почуття в учасників, сприяє виникненню різних групових соціально-психологічних явищ, формує навички колективної роботи й уміння вислухати позиції інших учнів.

Різні види навчальної дискусії [3] можна застосовувати під час дидактичної роботи з різними категоріями учнів.

Спостережна дискусія (участь у ній бере визначена частина учнів, а інші – тільки спостерігачі).

Багаторазова дискусія (учні спочатку вивчають і розглядають проблему в малих групах, а потім дискутують всім класом).

Лімітовану дискусію (в групах із 5-7 осіб протягом 5-10 хвилин обговорюються певні дидактичні проблеми).

Конференційну дискусію (вимагає всебічної підготовленості кожного учасника і тому відбувається, як правило, тільки в навчальних колективах з відповідною розумовою підготовкою, наприклад в інститутах, де навчальні проблеми обговорюються в секціях, а тільки потім на пленарному засіданні). Деякі види дискусії стали самостійними методами навчання. Навчальні дискусії можуть викликати інтерес до предмета тільки за умови вмільої їх організації. Попередня підготовка педагога полягає у визначенні дидактичної проблеми (а звідси й теми дискусії), її поділу на питання для обговорення [1]. Підготовка учнів включає ознайомлення з різноманітною літературою на тему дискусії.

Методика проведення дискусії складається з трьох етапів: на першому – відбувається зацікавлення учнів проблемою дискусії, на другому – дискусія власне дидактичних проблем, на третьому – підсумовування і формулювання висновків. Чим вищий рівень розвитку пізнавальних здібностей, тим швидше, ефективніше і ґрунтовніше опановується навчальний матеріал, цілеспрямованіше проходить процес формування пізнавальних потреб та мотивів. Все частіше використовують словесні методи навчання для кращого ефекту навчання та правильності постановки навчального процесу.

Література

1. Вулканова В.В. Понятійний словник організатора навчального процесу. Текст / В.В. Вулканова // Завучу для роботи. – 2010. – №23 – 24. – С.30.
2. Ягулов В.В. Педагогіка / В. В. Ягулов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів. Видання перше / Г. Ващенко. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
4. Зорина Л.Я. Слово учителя в учебном процессе / Л. Я. Зорина. – М., 1984. – 80 с.
5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Біліченко О.,
здобувач 1-го року підготовки Вінницького державного
педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

Поняття «цінності» використовується різними науками і трактується неоднозначно. Проблему цінностей у філософських науках вперше окреслив Аристотель. Платон, розвиваючи власну концепцію, звів її до досягнення «блага» [20]. Значно пізніше Р. Лотце вибудував ієрархію цінностей та ввів поняття аксіології. У соціальних науках під цінністю розуміється будь-який суспільно значущий об'єкт [5;13; 21]. У психології цінності – це об'єкти, що викликають емоційно-оцінювальне ставлення з боку суб'єкта [7;17;18]. Так, О. Запорожець трактує цінності як систему усвідомлень, що відображають ставлення людини до світу [8]. С. Занюк – як сукупність стійких мотивів, що визначають орієнтири діяльності особистості [7]. Н. Вознюк – як те, до чого необхідно прагнути, ставитися з визнанням, повагою [5].

Висвітлення змісту поняття «цінність» представлено в працях Г. Балла, М. Боришевського, Л. Виготського, О. Видри, Г. Костюка, В. Рибалка, В. Семиченко, Т. Титаренко. Серед зарубіжних авторів, в першу чергу, варто відмітити Г. Ріккерта, який науково обґрунтував теорію цінностей. Науковець дотримувався думки, що пошуки сенсу життя можливі за умов усвідомлення цінностей, що лежать у його основі [16]. Своє бачення в розуміння проблеми цінностей внесли А. Бранко, Я. Вальсінер, У. Виртц, Д. Златев, К. Клакхон, У. Колб, Р. Прідді, М. Рокіч, Й. Цобели та інші. Науковці [3; 10; 11; 22; 23; 24; 25] всебічно розглядали і висвітлювали проблему: цінності як об'єкти, цінності як ціннісні орієнтації; цінності як норми; цінності як відношення; цінності як культурні ідеали; цінності як оцінка дій; цінності як можливі варіанти поведінки; цінності як переконання.

Докладне та ґрунтовне дослідження цього поняття представлено в працях Д. Леонтьєва. Аналіз різних підходів до розуміння цінностей дозволив відомому психологу виокремити три форми існування цінностей: 1) суспільні ідеали (соціальні ціннісні уявлення) – напрацьовані суспільною свідомістю і присутні в ній узагальнені уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя; 2) предметно втілені цінності – зафіксовані в культурі предметні втілення цих ідеалів у вигляді процесу діяльності людини (дії) або продукту діяльності (твори); 3) особистісні цінності – мотиваційні структури особистості («моделі належного»), які спонукають її до предметного втілення у своїй діяльності громадських ціннісних ідеалів [12, с. 22-26]. На думку Д. Леонтьєва, суспільні ідеали усвідомлюються суб'єктом, але можуть і не мати ніякого впливу на його діяльність, в той час як особистісні цінності – це ідеали, які визначають кінцеві орієнтири індивідуальної діяльності конкретного суб'єкту [12, с. 24]. Цю позицію

поділяють й інші дослідники, зокрема В. Лозова, яка розглядає цінність як внутрішній, емоційно освоєний суб'єктом орієнтир його діяльності [13]. Індивідуальні цінності є конкретизацією цінностей суспільства.

Цінності різноманітні і неоднорідні. В аксіології запропоновано багато варіантів їх класифікацій за різними критеріями. Не зупиняючись детально на цих класифікаціях, звернемо увагу на етичні цінності, ставлення до яких є складовою етичної культури. Серед етично значущих цінностей науковці [5; 6; 7; 12; 13] виокремлюють:

головні людські цінності, що в більшій чи меншій мірі входять в усі інші етичні цінності: життя, свідомості, діяльності, свободи волі та ін.;

чесноти, такі як справедливість, мудрість, сміливість, самовладання, любов до ближнього, правдивість і щирість, вірність і відданість;

часткові етичні цінності, такі як здатність дарувати іншим свої духовні надбання, любов, спрямована на ідеальну цінність іншого.

Це одна з найбільш узагальнених класифікацій, що відображає уявлення про загальнолюдські моральні цінності. На основі цих універсальних цінностей будуються системи цінностей тієї чи іншої професійної спільноти людей, що задають орієнтири їх професійної діяльності. Існуючи у формі ідей, уявлень, норм, правил, мотивів і установок, цінності визначають професійну етичну культуру на соціальному і особистісному рівнях.

У кожній людини з дитинства формуються особисті ціннісні орієнтації, тобто ціннісні уявлення, за допомогою яких вона орієнтується в світі цінностей і визначає, які з цінностей є для неї більш значущими, а які менш. Д. Леонтьєв визначає ціннісні орієнтації як усвідомлені уявлення суб'єкта про власні цінності. Особистісні цінності і ціннісні орієнтації можна зрозуміти як два рівні однієї і тієї ж орієнтації суб'єкта на соціальні цінності. За термінологією Д. Леонтьєва, «особистісна цінність» співвідноситься з буттєвим рівнем цієї орієнтації, а «ціннісна орієнтація» як рефлексивне уявлення про власні цінності співвідноситься з її рефлексивним рівнем [12, с. 27-28].

Кожній особистості притаманна специфічна ієрархія цінностей. Тому деякі автори розглядають ціннісні орієнтації як відносно стійку впорядковану систему цінностей, що відповідає критерію їх значущості для суб'єкта [14; 21].

У педагогічній науці аксіологічний підхід розглядається як провідний методологічний підхід. З позицій аксіологічного підходу, вчені І. Бех, Л. Вовк, Л. Долинська, М. Каган, З. Карпенко, Б. Ліхачов, В. Рибалка, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, М. Фіцула, та ін.) вважають, що змістом виховання є цінності життя. Дослідники говорять про тенденції аксіологізації освіти. З. Карпенко та В. Рибалка розглядають аксіологізацію як процес, результатом якого виступає розвиток ціннісного ставлення студента до пізнання, до професії, до себе та інших у стійкі, професійно значущі і життєві ціннісні орієнтації, що зумовлюють пошук, оцінку, вибір і проєкцію свого життєвого шляху [9; 15].

Завдання дослідження обумовлюють необхідність розгляду специфіки

студентського віку з позиції системи цінностей цієї категорії населення. Психологами встановлено, що побудова і переоцінка системи цінностей – основний процес морального розвитку в підлітково-юнацькому віці. Студентський вік належить до періоду життя, який у віковій психології називають пізньою юністю, початком дорослості або ранньою дорослістю [2]. Психологи відзначають, що вік 18-20 років – це період найбільш активного розвитку інтелекту, моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Посилюються такі якості особистості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Відбувається формування активної життєвої позиції, підвищується інтерес до моральних проблем. Багатьох цікавлять гуманістичні цінності, загальна спрямованість особистого життя, соціальна благодійність. Юність – період самоаналізу і самооцінок. Головна особливість юнацького віку полягає в усвідомленні людиною своєї індивідуальності, неповторності, в становленні самосвідомості і формуванні образу «Я». В юності найбільшою мірою проявляється прагнення до свободи, самовираження і самоствердження, формуються ідеали і віра в ідеали, і ця віра насичує життя високою духовністю [2; 19].

Як відзначає І. Бех, етичні засади людини повинні формуватись у ранньому дитинстві та безперервно підживлюватись, розширюватись, знаходити нові форми: «Тож постійність є основною умовою духовно-морального життя особистості. Всі великі люди знали, що найменші перерви у роботі згубні для успіху. Неперервність, про яку йдеться, стосується постійних вправ вищих психологічних функцій – розуму, почуттів, волі. Саме в цьому полягає сутність духовно-морального самовиховання і саморозвитку, що має здійснюватися відповідно до природжених задатків» [1, с 24].

Щоб це сталося, на думку Л. Вовк [4, с. 51–59], В. Галузяка [6], вища освіта повинна різнобічно та постійно пропагувати, вводити та підтримувати фундаментальні моральні цінності, прояснювати їх зміст і їх дієвість у житті та професійній діяльності. Опрацювавши роботи науковців, визначаємо, що етику потрібно розуміти як один із засобів професійної підготовки. Викладання етики або викладання етичних тем в інших курсах має переслідувати три різнорідні завдання, спрямовані на: виховання та розвиток особистості, громадянина і фахівця-професіонала.

Література

1. Бех І.Д. Виховання як духовно-моральне удосконалення особистості./ І.Д. Бех // Рідна школа. – 2014. – № 4-5. – С 24-30.
2. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. Г. Видра. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
3. Виртц У. Жажда смысла: Человек в экстремальных ситуациях: Пределы психотерапии / У. Виртц, Й. Цобели; [пер. с нем.]. – М.: Когито-Центр, 2012. – 328 с.

4. Вовк Л.П. Історико-педагогічне обґрунтування аксіологічної підготовки вчителя / Л.П. Вовк // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: Матеріали міжнародної конференції. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 51–59.
5. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості : навч. посіб. / Н. М. Вознюк. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 196 с.
6. Галузяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця: Нілан, 2016. – 228 с.
7. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник/ С.С. Занюк. – К., 2002. – 304 с.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1 / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. — 323 с.
9. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
10. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию. Перевод с английского под редакцией А.А. Панченко. – СПб., «Евразия», 1998. — 352 с.
11. Колб У. Изменение значения понятия ценностей в современной социологической теории // Современная социологическая теория в ее преемственности и изменении / Под ред. Г. Беккера, А. Боскова. – М.: Изд-во ин. литературы, 1961. – С. 122 -128.
12. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. -1996. – №4. – С. 15-28.
13. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., виправл. і доп. – Х. : „ОВС”, 2002. – 400 с.
14. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти: підручник / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. – К. : Центр учб. л-ри, 2014. – 288 с.
15. Рибалка В.В. Аксіологічні основи психологічної культури особистості: навчально-методичний посібник / В.В.Рибалка // Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Інститут обдарованої дитини АПН України, Укр. наук.-метод. центр практич. психології і соц. роботи. — К. : [б. и.], 2009. — 326 с.
16. Риккерт Г. Философия жизни [пер. с нем.]. –К.: «Ника-Центр», 1998. – 439с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.- СПб, 2005.- 713 с.
18. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологи / В. А. Семиченко. – К.:Миллениум, 2004.– 521с.
19. Сергєєнкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. для вnz / О. П. Сергєєнкова [та ін.]. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
20. Хамітов Н. Історія філософії: проблема людини та її меж. Вступ до філософської антропології як метаантропології. Навчальний посібник зі словником. / Н. Хамітов Л. Гармаш С. Крилова– 4-е видання перероблене та доповнене – К.: КНТ, 2016. – 396 с.
21. Холковська І.Л. Технологія діяльності соціального педагога: Курс лекцій / І.Л. Холковська. – Вінниця: Нілан, 2013. – 196 с.
22. Robert Priddey. The Human Whole. An Outline of the "Higher" Psychology. <http://robertpriddy.com/P/6values.html>.
23. Rokeach M. Nature of Human Values by Milton Rokeach. – New York, The Free Press, 1973. – 438pp.
24. Valsiner, J., Branco, A. U. (2012). Cultural Psychology of Human Values. Advances in Cultural Psychology. Information Age Publishing Inc. – 294 p.
25. Zlatev, Jordan A. hierarchy of meaning systems based on value [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lu.se/LUCS/085/Zlatev.pdf>.

РОБОТА ПЕДАГОГА З РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ, ПОВ'ЯЗАНИХ З НЕВМІННЯМ ВИХОВАНЦІВ СПІЛКУВАТИСЯ

Білостенний Я., Кащенко Р.,
студенти магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Столяренко О.В.

Наше дослідження було спрямоване на усунення особистісних та поведінкових недоліків спілкування підлітків у процесі виховної роботи в літньому таборі шляхом застосування бесід, вправ, тренінгів, ігор. Ми перевіряли досягнення вихованців, фіксували позитивні зміни, що відбувалися завдяки корекції взаємовідносин, впливу на особистісні та поведінкові властивості спілкування, порівнювали результати початкового і кінцевого етапу експериментальної роботи.

Необхідно відзначити, що наслідком копійткої виховної роботи стали позитивні зміни в розвитку комунікативних якостей підлітків з експериментальних груп, що свідчить про ефективність здійсненої педагогічної корекції недоліків спілкування. Незначні зміни в контрольних групах пояснюються участю цих підлітків у звичайному виховному процесі на базі оздоровчого закладу.

Щоб представити наочно, які зміни сталися в розвитку комунікативних якостей підлітків з експериментальних та контрольних груп за умов порівняння даних на початку і наприкінці роботи, подаємо діаграми за результатами кожної з використаних методик. По горизонталі відзначимо досліджувані комунікативні якості на початку та наприкінці роботи в експериментальних і контрольних групах, а по вертикалі – відсоткове співвідношення розвитку відповідних якостей.

Аналіз за результатами тесту В. Ряховського свідчить про позитивні зрушення в рівнях комунікабельності всіх підлітків (рис.1).

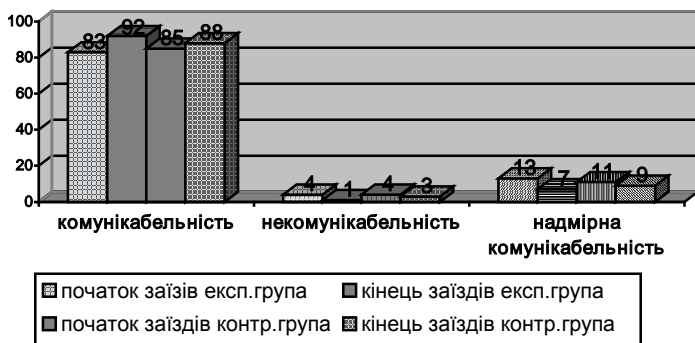


Рис. 1. Тест В. Ряховського

На завершальному етапі, після повторного проведення тесту на визначення рівня комунікабельності отримано такі дані в

експериментальних групах: 92 % (83%) підлітків – комунікабельні, 1% (4%) – некомунікабельні, 7% (13%) – комунікабельні надмірно; в контрольних групах 88% (85%) підлітків є комунікабельними, 3% (4%) – некомунікабельними, 9% (11%) – комунікабельні надмірно (у дужках подаються показники констатувального етапу експерименту).

Тест на визначення рівня уміння слухати показав (рис.2.), що у 28% опитаних з експериментальних і 46% – контрольних груп він є нижчим за середній, порівняно із 67% та 65% після першого зрізу.

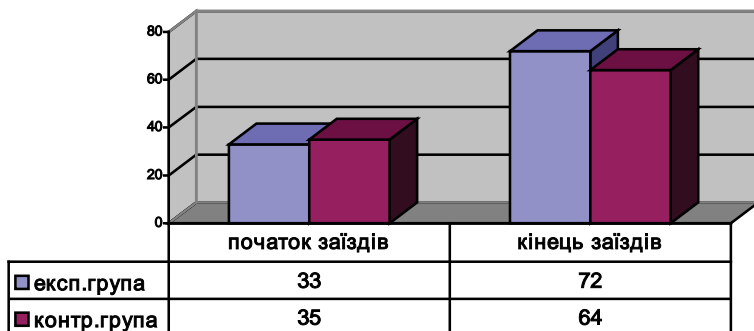


Рис.2. Тест “Уміння слухати” (на початок і кінець експерименту)

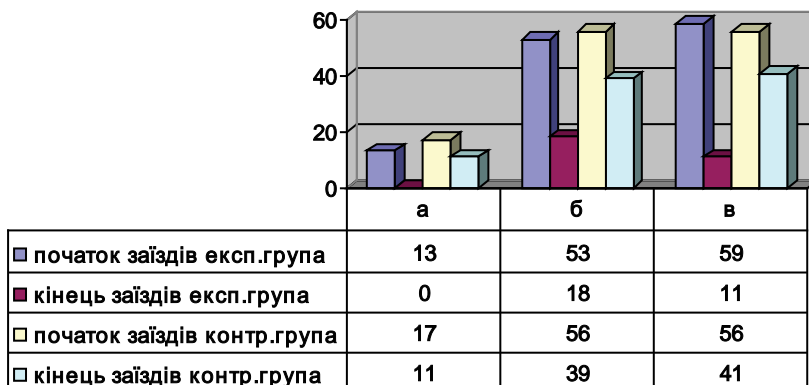


Рис. 3. Тест на асертивність (у %)

Всі 100% (87%) опитаних з експериментальних і 89% (83%) з контрольних груп мають уявлення про асертивність як упевнену поведінку, 18% (53%) підлітків з експериментальних та 39% (56%) з контрольних незадоволені собою та оточуючими (53%) і тільки у 11% (59%) та відповідно у 41% (56%) підлітків спроба діяти асертивно виливається в надмірне перебільшення своїх можливостей, інколи і в агресивність.

Згідно з результатами тесту на визначення рівня агресивності (рис. 4)

35% (90%) опитаних підлітків з експериментальних груп та 64% (89%) – з контрольних здатні до агресивних імпульсів стосовно оточуючих людей та втрати контролю над собою.

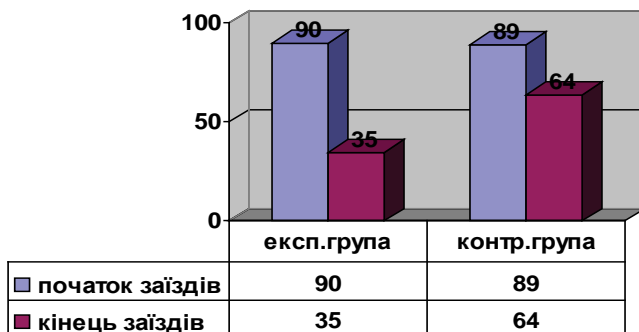


Рис. 4. Результати використання тесту на агресивність

За тестом Басса-Дарки (рис. 5) у 27% (100%) підлітків з експериментальних та 56% (100%) з контрольних груп рівень ворожості перевищує норму.

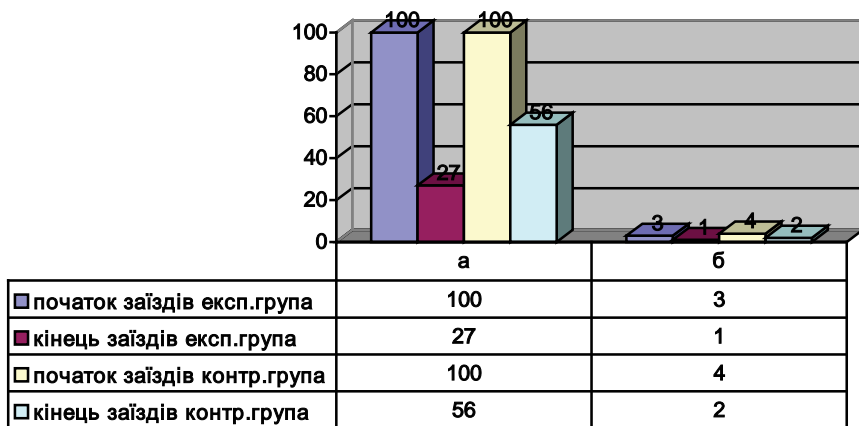


Рис.5. Результати опитування за тестом Басса-Дарки (у %)

а) рівень ворожості перевищує норму; б) індекс агресивності – вищий норми.

Індекс агресивності відповідно у 1% (3%) та у 2% (4%) підлітків вищий норми. Тому за такими підлітками необхідний постійний нагляд вихователя.

Після проведення тесту на визначення рівня врівноваженості (рис. 6) було виявлено, що 13% опитаних підлітків з експериментальних груп та 37 з контрольних, порівняно з відповідними 60% та 57%, невірноважені, здатні робити поспішні висновки і відповідно діяти.

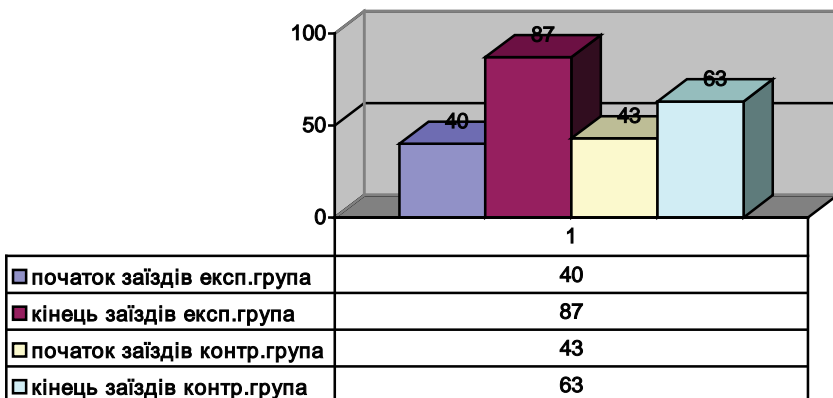


Рис.6. Тест на врівноваженість (у %).

У 25% (78%) підлітків з експериментальних груп та 53% (80%) – із контрольних – розвинене почуття суперництва. Деякі учні здатні до співробітництва та компромісу. Це, відповідно, у 4% (16%) та у 47% (20%) – за тестом на виявлення рівня особистісної схильності до конфліктної поведінки (рис. 7).

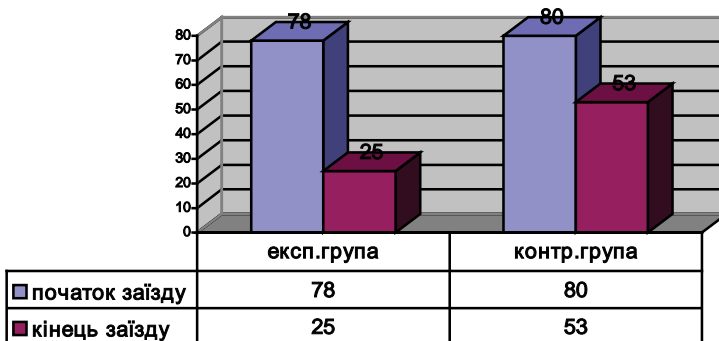


Рис.7.Тест “Особистісна схильність до конфліктної поведінки” (у %).

Отже, було виявлено, що після відповідної виховної і корекційної роботи з підлітками з експериментальних груп рівень усіх комунікативних якостей за результатами проведених тестів вищий, порівняно з контрольними групами, що свідчить про її ефективність (див.табл.1).

Таблиця 1

Зведені дані щодо сформованості комунікативних властивостей у підлітків на завершальному етапі дослідження (у %)

Комунікативні якості	Експерим. група	Контрольна група
Комунікабельність	92	88

Некомунікабельність	1	3
Надмірна комунікабельність	7	9
Уміння слухати	72	64
Уявлення про асертивність	100	89
Незадоволеність собою та оточуючими	18	39
Схильність до агресивних імпульсів	35	64
Врівноваженість	87	63
Суперництво й пристосування	25	53
Співробітництво, уміння йти на компроміс	75	47
Гармонійність особистості	85	77
Акцентуації негативних комунікативних властивостей	11	23

Література

1. Семиченко В. А., Заслуженюк В. О. Мистецтво взаєморозуміння: Психологія та педагогіка сімейного спілкування: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.А. Семиченко, В.О. Заслуженюк. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
2. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 248 с.
3. Тютюнник М. І. Соціально-педагогічна реабілітація дітей в спеціальних дошкільних закладах освіти засобами творчої гри: Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / М.І. Тютюнник. – Тернопіль, 1999. – 20 с.
4. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Книга для вчителя / Т.С. Яценко. – К.: Освіта, 1993.– 208 с.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Білоцерківець С.,
студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти
та мистецтв.
Науковий керівник – ст. викл. Губіна С.І.

Зміни, які відбулися в соціально-економічній, політичній та духовно-моральній сферах життя суспільства, висувають підвищені вимоги до психофізіологічних, інтелектуальних, вольових і моральних якостей людини, її ціннісних орієнтацій та ідеалів. Високий рівень інтелектуального розвитку і креативності стає умовою адаптації людини до життя в сучасному суспільстві, соціальним замовленням якого є фахівець, який володіє такими особистісними якостями, як системність мислення, інформаційна і комунікативна культура, самостійність, ініціативність, творча активність, відповідальність за виконану роботу, мобільність та конкурентоздатність. Відповідно до загальних вимог Держстандарту шкільної освіти, учень повинен вміти здобувати нові знання, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології, ставити цілі і формулювати завдання, бути методично і

психологічно готовим до вибору виду і характеру своєї професійної діяльності. Таким чином, одним з головних напрямів дидактики є пошук шляхів, засобів, методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Проблема стимулювання, спонукання школярів до навчання не нова: вона була поставлена ще у 40-50-і рр. І. А. Каїровим, М. А. Даниловим та Р. Г. Лембер. У наступні роки до неї була повернута увага провідних методистів-біологів (В. Г. Разумовський, А. В. Усова, Л. С. Хижнякова та ін.). Вони поставили завдання формування позитивних мотивів навчання як найголовніше у навчанні біології, тому що високий рівень мотивації навчальної діяльності на уроці й інтерес до навчального предмета – це перший фактор, який вказує на ефективність сучасного уроку.

У практиці роботи школи накопичено вже чималий досвід з активізації пізнавальної діяльності учнів при навчанні біології. Але нерідко трапляється так, що описаний у літературі метод або окремих прийом не дає очікуваних результатів. Причина в тому, що: по-перше, у кожного конкретного класу свій досвід пізнавальної діяльності і свій рівень розвитку, по-друге, змінюються часи, а разом з ними – й інтереси дітей. Тому ми вважаємо, що проблема активізації пізнавальної діяльності буде існувати за всіх часів. Таким чином, актуальність нашого дослідження обумовлена перерахованими вище проблемами.

У своїй роботі ми виходили з припущення, що робота вчителя, спрямована на активізацію пізнавальної діяльності учнів, буде найбільш ефективною, а якість знань учнів буде вищою, якщо при проведенні уроків використовуються прийоми і засоби, що активізують пізнавальну діяльність школярів і розвивають їх пізнавальний інтерес.

Активність особистості – поняття широке. Воно має біологічні, філософські, соціологічні та психолого-педагогічний аспекти розгляду. У біології поняття «активність» пов'язане з поведінкою живих систем. За Н. А. Бернштейном «активність виступає як найбільш загальна всеохоплююча характеристика живих організмів і систем». За Д. Узнадзе «активність становить, власне кажучи, весь зміст життя...». На відміну від тварин, як відзначає М. С. Каган, активність людини покликана забезпечити не тільки її біологічне, але і її соціальне життя. «Позначаючи цю людську активність, поняття діяльності охоплює, таким чином, і біологічну життєдіяльність людини, і її соціокультурну, специфічно людську діяльність» [5, с.33].

У філософії активність у пізнанні пов'язується з відображаючо-перетворювальною діяльністю свідомості. Людина перебуває в постійному спілкуванні з природою, взаємодіє з нею. Але вона не просто пасивно привласнює надані їй природою готові продукти. «Тільки активна діяльність дає можливість людині глибше проникати в сутність досліджуваних предметів, процесів, явищ, виявляти і вивчати закономірності їх розвитку і використовувати ці закономірності для перетворення навколишньої дійсності у відповідності зі своїми потребами» [4, с.67].

У психолого-педагогічній літературі немає однозначного визначення активності людини у навчальному процесі. Часто психологи і педагоги

зосереджують увагу на якійсь одній чи двох ознаках активності і характеризують її як «напругу розумових сил» або «прояв ініціативи, інтересу», як «здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів і мети». «Активність – це така характеристика особистості, яка проявляється у прагненні суб'єкта вийти за власні межі, розширити сферу своєї діяльності, діяти за межами вимог ситуації» [6, с.113].

Психолог К. А. Абульханова-Славська, досліджуючи активність і свідомість особистості як суб'єкта діяльності, визначає це поняття наступним чином: «У найбільш загальному вигляді активність – це притаманний особистості спосіб об'єктивізації, самовираження (і в діяльності, і в спілкуванні, і в життєвому шляху в цілому) відповідно до її вищих потреб у визнанні, цінності. Особистість за допомогою своєї активності знаходить предмети, умови і ситуації задоволення потреб, регулює окремі дії і вчинки.

Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів досліджується з різних позицій: з позиції навчання (Дж. Брунер, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізіна та ін.); з позиції розвитку особистості в діяльності (Б. Г. Ананьєв, А. Н. Леонт'єв, В.А. Петровський, Л. С. Рубінштейн та ін.); оптимального сполучення форм діяльності (І. Я. Лернер, М. І.Махмутов, І. М. Черг та ін.); єдності діяльності і спілкування (Л. П. Буєва, А. В. Мудрик та ін.).

Незважаючи на достатню кількість робіт, присвячених питанню активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, досліджувана проблема є до кінця не вирішеною, зокрема, недостатньо розроблена роль групової взаємодії учнів в активізації їх діяльності [2, с. 28].

Взаємодія людини зі світом і людьми актуалізує її внутрішні потенціали, що виступає основою її самопізнання, саморегуляції та самореалізації, забезпечуючи тим самим її особистісний саморозвиток.

Знання і цінності, які опосередковуються у процесі навчання, можуть стати надбанням учня, якщо вони активно переробляються і засвоюються не окремим індивідом, а стають змістом спілкування і діяльності групи, якщо вони будуть інтегровані в сукупність всієї тієї інформації, якою володіє група. У зв'язку з цим особливої важливості набуває розгляд проблеми організації групової взаємодії учнів, яка є найважливішим джерелом їх самореалізації і стимулом для подальшого особистісного росту.

Взаємодія людини з оточенням (найближчим середовищем і людьми) як джерело її саморозвитку розглядається такими вченими, як В. І. Андрєєв, А. А. Буцав'єв, А. І. Донцов, Є. А. Клімов, Л. Н. Куликова, А. Н. Леонт'єв, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, Д. І. Фельдштейн та ін. Для нашого дослідження особливої важливості представляють роботи авторів, які розглядають вплив спільної навчально-пізнавальної діяльності студентів у групі на формування пізнавальної діяльності, на її мотивацію і продуктивність. Це роботи М. Д. Виноградової, А. І. Донцова, Г. А. Китайгородської, В. В. Котова, Х. І. Лійметс, Е. Д. Маргуліса, А. К. Маркової, І. Б. Первіна та ін. Можливість застосування групової

роботи для вирішення основних дидактичних завдань (формування нових знань і умінь, повторення і закріплення навчального матеріалу, систематизація знань та їх контроль) доводять роботи Н. В. Петрової, А. С. Рисенкової, Г. В. Сорвачової та Н. М. Яковлевої.

Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів – одна з вічних проблем педагогічної науки. На титульному аркуші "Великої дидактики" Я. А. Коменського було написано: "Нехай альфою і омегою нашої дидактики буде вишукування і відкриття способу, при якому учні менше б учили, а більше вчилися...". К. Д. Ушинський писав: "Наставник повинен тільки допомагати вихованцеві боротися з труднощами розуміння того або іншого предмета: не вчити, а тільки допомагати вчитися" [7, с. 10].

На запитання, як зробити так, щоб учень вчився з охотою і бажанням, кожна епоха в силу своїх соціокультурних особливостей пропонувала свій шлях. Однак і на сьогоднішній день ці питання належать до числа найбільш актуальних проблем сучасної науки і практики. За твердженням Р. А. Нізамова, саме стратегією і тактикою максимально активної, винахідливої розумової діяльності студенти повинні опановувати в період навчання. «...адже ні в чому майбутній фахівець не має потреби так сильно, як у здатності вирішувати життєво важливі завдання, але не тільки ті з них, які виникають у виробничій, науковій або суспільній діяльності в готовому вигляді, а насамперед ті, які необхідно виявити, самостійно сформулювати, перетворити і тим самим розумно знайти їх найбільш раціональне вирішення» [3, с. 61].

Таким чином, сьогодні одним з головних напрямів дидактики, як і раніше, залишається пошук шляхів, засобів і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Однак з урахуванням сучасних вимог до освітнього процесу принцип активності набуває не тільки самостійності, але й зовсім особливої ролі у системі принципів навчання, яка полягає в тому, що успішне навчання не можна здійснити без реалізації принципу активності, який виступає невід'ємною умовою і показником реалізації будь-якого принципу навчання. Так, принцип науковості створює основу для активної діяльності студентів не тільки щодо осмислення і запам'ятовування освоюваного матеріалу, але і щодо його теоретичного тлумачення. У той же час проникнення в суть досліджуваних явищ нерозривно пов'язане з якісною стороною діяльності учнів, тобто активністю.

Принцип свідомості і міцності засвоєння знань може бути реалізований тільки в процесі активного навчання, а рівень цієї активності відповідає конкретним цілям освіти і розвитку особистості. У свою чергу, рівень активності учнів залежить від того, наскільки свідомо опановують вони знання і способи діяльності [6, с.43].

Принцип індивідуального підходу в умовах групової роботи передбачає включення кожного учня в процес активної навчально-пізнавальної діяльності. При цьому рівень активності буде залежати від врахування реальних навчально-пізнавальних можливостей учня. Принцип активності органічно пов'язаний і з іншими принципами навчання. У психологічному

аспекті реалізація принципу пізнавальної активності учня означає забезпечення принципу детермінізму, розкритого С. Л. Рубінштейном: зовнішні причини діють через внутрішні умови. Такими внутрішніми умовами стають, зокрема, ті навчально-пізнавальні відносини, які виникають у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Навчально-пізнавальні відносини, породжені практикою, опосередковано регулюють навчальний процес і знаходять своє вираження у внутрішньому, суб'єктивному ставленні учнів до навчальної дисципліни, до її значення, до себе як потенційного суб'єкта професійної діяльності. Зовнішнім проявом цих відносин слугує рівень активності учня у навчанні, обумовлений мірою його включеності у взаємодію з пізнавальним змістом навчання і опосередкованою взаємодією з викладачем.

З ретельно продуманою системою розвитку розумової діяльності пов'язує активізацію і Н. Н. Поспелов. «Активізація навчально-пізнавальної діяльності – вважає він, – полягає у спробі намітити шляхи підходу до такого застосування отриманих знань, що забезпечувало б розвиток розумової діяльності учнів на послідовно все більш ускладнених, якісно відмінних між собою рівнях розумової активності» [3, с. 64].

На думку А. М. Алексюка, активізація навчального пізнання полягає у вмінні спрямувати в потрібне русло характерну для навчального процесу боротьбу між процесами руху і гальмування. «Якщо ця боротьба буде спрямована відповідним, дидактично обґрунтованим шляхом, включаючи інтереси, вольові зусилля та емоції, то вона забезпечить активну і глибоку розумову діяльність, якщо ж ні, то виникає падіння інтересу до занять і байдужість до предмета пізнання» [1, с. 69].

Отже, немає іншого шляху розвитку пізнавальних здібностей учнів, крім організації їх активної пізнавальної діяльності. Вміле застосування прийомів і методів, які забезпечують високу активність у навчальному пізнанні, є засобом розвитку пізнавальних здібностей учнів.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: Навч. Посібник / А.М. Алексюк. -К.: ІСДО, 1993. – 160 с.
2. Даниленко Л. Розвивальне навчання в системі педагогічних інновацій / Л. Даниленко // Завуч. – 2002. – №20-21. – с.60-66б 34-38.
3. Домарацкая С.И. Интерактивные формы работы как факторы повышения познавательной активности учащихся // Интерактивное навчання: Досвід впровадження / За ред. В.Д.Шарко. – Херсон: "Олді-Плюс", 2000. – 324 с.
4. Коребо И.С. Деятельность учителя при использовании групповых форм работы / И.С. Коребо // Психодидактика высшего и среднего образования. – Барнаул: Знание, 1996. – 333 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Генеза. – 1989. – 186 с.
6. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 304 с.
7. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, А.З. Кіхтенко, О.М. Любарська та ін.; за заг ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К.Ю. 2001. – 313 с.

ФУНКЦІ ДОМАШНЬОЇ РОБОТИ УЧНІВ

Брайлян І,
студентка 2 курсу факультету іноземних мов.
Науковий керівник – ст. викл. Губіна С.І.

Термін «домашня робота» відомий чи не кожному учневі чи студенту. Більшості з них не подобається виконувати домашні завдання: хтось просто не хоче, інший просто не зрозумів матеріал, який йому пояснювали на уроці, комусь задали занадто багато завдань і він просто не встигає виконати все. Для інших же виконувати домашню роботу означає закріпити свої знання та покращити процес запам'ятовування. Проте багато хто задається питанням: а чи потрібно нам домашнє завдання взагалі? І які ж функції домашньої роботи?

Існують різні погляди на місце та значення домашнього завдання в процесі навчання. Наведемо деякі з них: домашнє завдання – це продовження роботи, розпочатої на уроці; це закріплення матеріалу, вивченого на уроці; має випереджальний характер; домашнє завдання варто виконувати з використанням додаткових джерел; це один із різновидів організації позашкільного часу учнів; має розвивати творчі здібності учнів; повинно бути обов'язковим тощо [4, с.15]. Відомий освітній експерт І. Коберник, аналізуючи значущість домашньої роботи, зазначає: «Одна з функцій школи – навчити дитину вчитися. Відповідно, необхідно навчити дитину вчитися самостійно, а не лише в умовах школи, коли є формуюче середовище» [5, с.2]. Саме цю мету мали б виконувати домашні завдання – вчити дитину самостійно шукати, відбирати, аналізувати, використовувати інформацію і як результат – вміти застосовувати набуті знання і навички» [3, с. 22].

Я повністю згодна з її думкою і вважаю, що домашня робота допомагає учням самовдосконалюватися, розвивати самостійність та творче мислення. Це, звісно, є позитивним фактором. Водночас не можна не зважати на те, що домашнє завдання має обов'язковий і недобровільний характер. За умов несформованості пізнавальної мотивації, відсутності навичок вольових зусиль, воно може стати для дитини джерелом постійного стресу.

Ефективність реалізації функцій домашнього завдання полягає від правильної педагогічної позиції вчителя та його способу викладання.

Домашнє завдання – це складова уроку, але воно має бути індивідуальним, творчим. Учитель мусить знати, яку мету він переслідує, даючи учням роботу додому. Домашнє завдання тісно пов'язане з роботою на уроці й сприяє розвитку самостійності учнів, творчого мислення. Воно має органічний зв'язок з роботою на уроці, продовжує її, створює фундамент для осягання нової теми. Домашнє завдання має розвивати особистість учня. Немає необхідності давати додому те, що досягнуто на уроці. Якщо виникає така потреба, це означає, що вчитель не організував виконання всіх завдань уроку [4, с.15].

Ефективна організація домашньої роботи передбачає усвідомлення

вчителем всіх її різнопланових функцій: поглиблення засвоєного й закріплення знань, умінь і навичок; набуття учнями досвіду володіння загальними навчальними компетентностями (вміння планувати роботу, розподіляти її в часі, вміння працювати з підручником, уміння контролювати себе під час виконання роботи тощо); формування вмінь самостійно діяти в навчально-пізнавальній роботі; виховання морально-вольових якостей школярів (працелюбності, відповідальності тощо); сприяння творчому ставленню до навчання, підтриманню стійкого інтересу до самостійної роботи; формування рефлексивних умінь – здійснювати самоконтроль, самооцінку, ставити завдання для самовдосконалення тощо [1, с.22].

Домашнє завдання дає змогу учневі розвинути себе та свої знання. Будь-яка домашня робота є творчою, отож учень може показати вчителю свої творчі здібності. Наприклад, часто на уроках української літератури завданням є написання творів (характеристика головних героїв, розкриття ідеї твору тощо). Таке завдання сприяє розвитку фантазії учнів, їх творчого мислення та вмінь висловлювати власну думку. Написання творів допомагає учням тренуватися у відстоюванні своїх поглядів, спонукає їх мислити глибше, тобто не просто прочитати та переказати твір, а задуматись про внутрішній світ героїв, про задум автора, про проблематику, тему, ідею тощо. Дуже важливо тут не співставляти власну думку вчителя та учня, інакше це буде схоже на дискримінацію, адже кожна думка має право на існування [2, с.7].

Говорячи про працелюбність та відповідальність, хочу сказати, що домашня робота – це один з найперших чинників, які виховують такі риси. Адже учень починає розуміти важливість виконання домашньої роботи – без неї він не зможе до кінця засвоїти певний матеріал, а це означає, що він не зможе опрацювати всі подальші теми, які пов'язані з ним [5, с. 3]. Звичайно, це особиста справа кожного – виконувати домашню роботу чи ні. І, тим більше, кожен учень відрізняється від інших: хтось може виконати завдання на ходу, а комусь потрібно довго та ретельно його опрацювати. Але учень повинен розуміти, що за виконання чи невиконання домашньої роботи відповідає тільки він і ніхто інший.

Згадані вище рефлексивні вміння також відіграють дуже велику роль у формуванні самосвідомості учня під час виконання домашньої роботи. Ставлення до завдань для самовдосконалення показує інтерес учня до предмету, який він вивчає. Наприклад, учень дуже зацікавлений в історії і він хоче дізнатися більше про причини Другої світової війни. Він ставить собі завдання знайти якомога більше інформації про ці події: шукає статті, книги, записи відомих людей, дивиться телепередачі, знаходить інформацію в Інтернеті тощо. Саме завдяки цьому він самовдосконалюється, тобто свідомо прагне розвинути і покращити свої знання, вміння і навички.

Отже, домашня робота є надзвичайно важливою складовою навчально-виховного процесу. Її результативність залежить від професіоналізму вчителя, його вміння правильно організувати учнів для виконання завдань.

Література

1. Баула О. Організація домашніх завдань / О. Баула // Відкритий урок. – 2007. – № 12. – С.22-25.
2. Бєлий В. Чи можна навчити успішно без поточних домашніх завдань? / В. Бєлий // Завуч. – 2005. – Груд.(№34). – С.7-9.
3. Биков І.В. Виконуємо домашнє завдання / І.В. Биков // Педагогічна майстерність. – 2011. – №4. – С.22-25.
4. Рачкова Л.О. Домашнє завдання: його місце та значення в навчальному процесі / Л. О. Рачкова // Завуч. – 2005. – Січ.(№3). – С.15-16.
5. Рачкова Л.О. Роль домашнього завдання у навчально-виховному процесі / Л. О. Рачкова // Завуч. Усе для роботи. – 2009. – Травень(№10). – С.2-3.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Бунь В.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Хамська Н. Б.

У процесі входження України до європейської освітньої спільноти особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителя, здатного до творчого розв'язання педагогічних завдань сучасної школи. Це тісно пов'язано із формуванням творчих здібностей майбутнього фахівця.

Педагогічна наука і практика переконливо доводять, що тільки творча особистість може виховати таку ж творчу особистість. З цього випливає, що актуальність професійної підготовки майбутнього вчителя стимулюється сучасними досягненнями науки, а також змінами, що відбуваються в соціально-економічній сфері суспільного життя

Проблематика формування творчих здібностей майбутніх учителів розглядалися у працях С.Висоцького, І.Зязюна, Н. Кічук, Н. Печенюк, С. Сисоєвої, В. Шубінського, О. Шупти. У науковій літературі творчість визначається як оригінальний і високоефективний підхід вчителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання і навчання, який стосується усіх аспектів діяльності вчителя і забезпечується — систематичним цілеспрямованим спостереженням, використанням педагогічного експерименту, критичним застосуванням передового педагогічного досвіду [2, с.326].

На процес формування і реалізації творчого потенціалу особистості впливають перш за все такі особистісні підструктури як природні передумови (загальна обдарованість, задатки); досвід (знання, уміння, навички); характерологічні особливості (самостійність, ініціативність, вольові якості тощо); мотивація (цілепокладання, самопрограмування, саморегуляція) [1]. Прояв їх у майбутній педагогічній діяльності, перш за все, характеризується швидкістю мислення, здатністю до генерації

ідей – пошук інноваційних форм, методів, засобів освітньої діяльності, гнучкість образного мислення, гнучкість словесного мислення, вміння запалити учнів своєю розповіддю, інтерес до відкриття нового, здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності); відчуття витонченості ідеї; здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового; здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією; здатність до гнучкого образного мислення, яке може проявлятися у конструюванні нової оригінальної наочності; гнучкість словесного мислення, яскрава образна мова, вміння „запалити” учнів своєю розповіддю; вибірковість до пізнання нового; пошуково-перетворюючий стиль мислення; творча фантазія, розвинене уявлення; проблемне бачення ситуації; здатність «порушувати спокій»; здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність; прагнення до винаходів, творчості; інтерес до загадок, парадоксів, імпровізацій; здатність самостійно приймати рішення; здатність швидко переключати увагу.

Творчі здібності володіють певними ознаками: швидкість і гнучкість думки; точність; рівень мотивації; рівень розвиненої уяви. О. Лук визначає такі творчі здібності: вміння бачити проблему, здібності до перенесення досвіду, гнучкість мислення, здібності до передбачення. У працях дослідника розглядаються сім рівнів розвитку творчої особистості. Вони відповідають рівням сформованості творчих здібностей: I рівень – інтуїтивне виявлення, мотиваційно-творча спрямованість. II рівень – активність особистості в конкретному виді діяльності. III рівень – підвищення активності у відповідальному виді діяльності. IV рівень – перші значні творчі досягнення особистості. V рівень – спрямований індивідуальний творчий стиль діяльності та майстерності. VI рівень – стадія розкриття таланту. VII рівень – геніальність [3].

Творчий підхід до проведення занять з педагогічних дисциплін забезпечується використанням проблемного, дослідницького методів, методу проєктів, дидактичної гри. При цьому враховується та умова, що завдання стає пізнавальною проблемою, якщо воно потребує роздумів над проблемою, викликає в студентів пізнавальний інтерес, спирається на попередній досвід. Викладачі використовують різні способи і прийоми створення проблемних ситуацій, а саме: в результаті ознайомлення студентів з різними трактуваннями одного і того ж педагогічного явища, факту; зіткнення з новими практичними умовами використання наявних знань (виконання практичних робіт, написання доповідей тощо); створення суперечності між теоретично можливим способом розв'язання проблеми і практично досягнутим результатом виконання завдання та відсутністю його теоретичного обґрунтування. Цей метод використовується під час вивчення тем «Конфлікти у педагогічному

процесі», «Методика педагогічного впливу», «Самовиховання як фактор формування педагогічної майстерності вчителя» тощо.

Працюючи над впровадженням технології дослідницького навчання, викладачі спільно зі студентами працюють над розв'язанням проблеми за таким алгоритмом: аналіз ситуації і постановка проблеми; побудова гіпотези; доведення гіпотези (прикладом може бути дослідження «Формування комунікативних умінь підлітків засобом драматизації», «Використання притч у процесі морального виховання підлітків», «Педагогічні умови формування емоційної культури школярів» тощо).

Зміст педагогічних дисциплін забезпечується використанням інформаційно-комунікативних технологій. Так, під час вивчення дисциплін «Методика виховної роботи» «Основи педагогічної майстерності», «Основи педагогічних вимірювань» залучення інформаційно-комунікаційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів проводиться з урахуванням його дидактичних, виховних, розвивальних функцій, а саме: інформативної, тренувальної, контролюючої, управлінської, організаторської тощо.

У процесі занять з Методики виховної роботи постійно використовувались комп'ютерні презентації під час проведення студентами годин класного керівника, бесід, дискусій, відео ситуації під час вивчення теми «Методика педагогічного впливу», використання інтернет ресурсів під час вивчення тем: «Форми взаємодії школи і сім'ї», «Методика роботи класного керівника з важковиховуваними учнями», «Методика використання притч у виховному процесі» тощо.

Відстоювання обраної позиції здійснюється під час практичного заняття із елементами дискусії, де студент має нагоду проілюструвати її на прикладі фрагментів уроків або виховних заходів. Так, розпочата розмова під час проблемної лекції отримує логічне продовження на лабораторно-практичних заняттях «Форми і методи виховної роботи класного керівника», «Педагогічний консиліум» тощо. Практичні заняття носять орієнтувальний характер: студенти не просто відтворюють знання, які одержані під час лекцій, а висловлюють власну позицію, моделюють діяльність вчителя та учнів під час ситуації, що можлива на реальному уроці або в позаурочній діяльності; спілкуванні, здійснюють розбір конкретних педагогічних ситуацій, дають їм оцінку з різних позицій – вчителя та учня. Зазначимо, що розгортання ситуації, яка моделюється, є, насамперед, невизначеним і залежить від дій «учителя» та дій «учнів». У такий спосіб формується не лише предметний, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності.

Провідним видом діяльності на практичних заняттях є квазіпрофесійна діяльність, яка передбачає відтворення в аудиторних умовах динаміку реального. Важливе місце тут займає імітація фрагмента окремого етапу уроку, виховного заходу, педагогічної ситуації.

Найбільш яскрава форма квазіпрофесійної діяльності – імітаційна, рольова гра, моделювання та проведення виховних заходів, фрагментів

уроку. Тут вдало моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої праці, задається його контекст. Рольові ігри – це нібито репетиції педагогічної діяльності майбутніх учителів. Засобом таких ігор створюється можливість «програти ситуацію» навчально-виховного процесу на уроці з різних позицій (з позиції вчителя або з позиції учня), що дає можливість зрозуміти психологію її учасників, і у свою чергу набути певного досвіду професійної діяльності.

Такий підхід до навчання в закладі вищої освіти забезпечує суб'єктність навчання; оцінювання рівнів розвитку творчих можливостей; відбір таких дидактичних засобів, які відповідають розвитку творчих можливостей меншості, а тому сприяють розвитку творчих можливостей учасників освітнього процесу; взаємозалежність, взаємозумовленість творчої педагогічної праці викладача і творчої навчальної діяльності студентів; створення творчої атмосфери, яка б сприяла розвитку мотивів творчої діяльності, надихала студентів на творчість; подолання одноманітності змісту, форм, методів навчання [4].

Отже, від сформованості творчої особистості викладача, залежить можливість формувати творчі здібності студентів, як особистості.

Література

1. Антонова О. Є. До проблеми розвитку креативності вчителя / О. Є. Антонова // Формування та розвиток педагогічної майстерності й творчого потенціалу вчителя як домінуючих складових педагогічної дії: теорія і практика: зб. наук. статей / за заг. ред. Л.В. Корінної. – Житомир: ЖДУ, 2016. – С. 13-22.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
3. Лук А.Н. Психологія творчості / А.Н.Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька, Л.Є.Сігаєва, Я.В.Цехмістер та ін.: За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВПЮЛ, 2001. – 502с
5. Хмельяр І. Розвиток творчих здібностей учнів / І.Хмельяр // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – № 1. – 2004. – С.38-42
6. Шупта О.В. Креативність як складова професійно важливих якостей перекладача. Збірник наукових праць № 23. Частина 2. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. – С.411-415.

ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНОЇ І ПСИХОФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПЕРІОД ЗАПОРІЗЬКОЇ СІЧІ

Гимбель В.,
студент 4 курсу факультету фізичного виховання і спорту.
Науковий керівник – доц. Волошина О.В.

Козацький рух є однією з найяскравіших сторінок історії боротьби українського народу за свою незалежність. Козаки стали тією силою, яка протягом багатьох років пильно стояла на сторожі свободи і гідності

України як незалежної, суверенної держави. М. Грушевський справедливо зауважує, що період існування Запорізької Січі – найбільш яскравий і цікавий період українського життя. Запорізька Січ майже безперервно вела важку збройну боротьбу за віру і незалежність свого народу.

Сучасні дослідники історії Козацької республіки ввели в обіг нові наукові терміни: козацька культура, козацький світогляд, козацька ідеологія. Є всі підстави використувати й термін козацька педагогіка, яка була глибоко самобутнім явищем української національної педагогіки [1, с.367].

Дослідники підкреслюють, що сутністю козацької педагогіки було формування в молоді синівської любові до рідної землі і готовності її захищати від чужинців, високої національної свідомість і самосвідомість, вірності рідній мові, народним традиціям, звичаям, обрядам, сім'ї. Головною метою козацької педагогіки було виховання незалежної особистості, козака-лицаря, мужнього громадянина. З цієї мети виходили провідні завдання: виховувати у підростаючих поколінь національну свідомість і самосвідомість, формувати український характер і світогляд, національну й загальнолюдську духовність, готувати фізично загартованих і мужніх воїнів-захисників рідного народу, виховувати громадян, які б розвивали культуру, економіку й інші сфери життєдіяльності українського народу. Українська козацька система виховання була глибоко самобутнім явищем, якому не було аналогів у світовій педагогіці, а оригінальність і результативність козацького виховання, за свідченням дослідників, проявляла себе на всіх його ступенях та в кожному складовому компоненті [5, с.13].

Козацька система навчання і виховання мала кілька ступенів. Перший з них – дошкільне родинне виховання, серцевиною якого була етнопедагогіка, народні навчально-виховні традиції. Особливий вплив мало фольклорне виховання, змістом якого були пісні, думи, балади, прислів'я, приказки про козаків, їхню героїчну боротьбу проти чужоземних загарбників – татар, турків, польської шляхти. Довгими зимовими вечорами мати співала дітям козацьких пісень, а дідусь розповідав про часи його молодості, а інколи й кобзарі, завітавши на хутір, співали думи про подвиги Байди-Вишневецького й Самійла-Кішки, про біль і сльози простого народу, про походи запорожців, про славу і звитягу. З раннього віку батьки цілеспрямовано та систематично загартовували дітей як фізично, так і духовно, формували в них почуття честі й гідності, готували не лише до подолання життєвих труднощів, але й до майбутніх випробувань у захисті рідної землі. Як тільки хлопчик вставав на ноги, його садили на коня, через кілька років привчали тримати шаблю, володіти луком [1, с.375].

Необхідно наголосити, що козацьке родинне виховання здійснювалося на високому рівні. Його силу і дієвість забезпечували, передусім, ідеї та засоби козацької духовності, національні традиції, звичаї і обряди, в тому числі і релігійні. Як свідчать історичні джерела (літописи, фольклорні, літературно-художні твори тих часів), у козацьких сім'ях панували культури Батька і Матері, Дідуса і Бабусі, Роду і Народу, Родини і Батьківщини [4, с.10].

У козацьких сім'ях сформувався певний статус щодо ролі батька та матері у вихованні дітей. Батько – це, насамперед, захисник людини, її свободи і незалежності, вільного способу життя; він також охоронець сім'ї, її морально-духовних цінностей, символ предків, їхньої та своєї совісті.

У відомих піснях про козаків часто змальовується образ Матері, яка виховувала в своїх синах, з одного боку, витривалість, мужність, твердість духу, рішучість, з іншого, – формувала в них глибокий гуманізм, милосердя, готовність допомогти слабшому.

Великий виховний вплив на дітей мали різноманітні види народного мистецтва: декоративного, музичного, танцювального, вишивки, рушникарства, різьби по дереву тощо. Все це змалечку формувало в свідомості дитини ідеал козака, який свято береже заповіді, традиції батьків, дідів і прадідів – мудрих хліборобів, дбайливих господарів, непримиренних захисників своєї свободи.

Другий ступінь козацького виховання й навчання найдоцільніше назвати козацьким родинно-шкільним, що здійснювалось у той період, коли наставав час «відправляти хлопчика в науку». Сама назва – «козацько-родинно-шкільне», на думку дослідників, обумовлюється тим, що на цьому етапі дотримувалась єдність вимог родини і школи у вихованні та навчанні дітей при збереженні пріоритетної ролі батька у виховному впливі на дітей. У виборі школи, як правило, не було ускладнень, оскільки існувала ціла мережа різних козацьких шкіл [1, с.378].

За часів існування Запорізької Січі почала формуватись та поширюватись козацька культура, яка дійшла до нас в історичних згадках і переказах, через пісні, танці, обряди, прислів'я, приказки, казки тощо. В них – історія українського козацтва: історія захисту рідної землі та рідного народу від загарбників, а козак у народній уяві – це воїн, наділений високими якостями людяності [2, с.45].

У Запорізькій Січі фізичне виховання юнаків – майбутніх воїнів було підпорядковане фізичному розвитку та загартуванню. Козаки досить ефективно вміли використовувати сили природи та гігієнічні фактори для оздоровлення й загартування людей.

На основі детального аналізу історичних документів та свідчень дослідників стає можливим, хоча б в головному, відтворити систему загартування запорізьких козаків. Як відомо, козаки жили серед квітучої природи з чистим і свіжим повітрям. За давнім звичаєм, більшу частину року вони ходили в легкій одежині, без головних уборів, часто босими із оголеним торсом, що давало гарний ефект від повітряних ванн. Велике значення для загартування козаків мав сон на свіжому повітрі. Це підвищувало стійкість організму до простудних захворювань. Загартовувалися також і водою, приймаючи вранці водні процедури. З-поміж різноманітних фізичних вправ козаки нерідко віддавали перевагу плаванню. З одного боку, плавання мало прикладну спрямованість. Без уміння плавати було дуже важко, практично неможливо вижити в той час. З іншого боку, плавання – один з найефективніших способів загартування.

Як зазначає А.Ф. Кашченко: «Купалися козаки не тільки влітку, але й восени, а хто – так і всю зиму»[5, с.14]. Потрібно також враховувати, що козаки жили на берегах річок, озер, ставків, де ультрафіолетових променів значно більше. Таким чином, систематичне виконання фізичних вправ і ефективна система загартування виховали той тип людей, що легко переносили спрагу, голод, спеку й холод та були надійними захисниками всього українського народу. У козацьку добу виникло, закріпилося, а потім і поширилося декілька специфічних систем фізичних і психофізичних вправ. Під психофізичними вправами розуміють вправи, які тренують одночасно як психіку, так і організм людини. Вони є комплексом дій, що виконуються в умовах підвищеної небезпеки і пов'язані зі значною фізичною і психічною напругою. Це, перш за все, система фізичного виховання і військової підготовки учнів (володіння луком, списом, шаблею і арканом, майстерність їзди на бойовому коні, догляд за ним тощо)[6, с.164].

Система ведення наступальних і захисних боїв, створення "кругової неприступної оборони" (між іншим, і свої військові табори козаки зводили за такими ж принципами), система козацького єдиноборства: все підпорядковувалося основній меті — вихованню воїна-захисника, богатиря, красивого тілом і духом, інтелектуально розвиненого. Козацька служба вимагала високого рівня духовності й загартованості, витривалості до голоду і спеки, дощу і снігу, до відсутності харчів і питної води, що зумовлювало поєднання єдиноборств з високим рівнем моральності, лицарської честі. Серед запорозьких козаків значного поширення набули різноманітні системи єдиноборств. Найвідоміша лягла в основу козацького танцю гопака, що відображає інтелектуальне, духовне, фізичне та естетичне багатство юності. Окремі козаки спеціальними вправами досягали неймовірного ефекту, коли «тіло грає» (у такому разі больові удари противника не відчувалися). Такі козаки миттєво концентрували внутрішню енергію в ту частину свого тіла, куди спрямовувався удар нападника. Подібні явища притаманні й східним системам боротьби, наприклад, мистецтву тибетських ченців катода і «школі залізної сорочки» в кунгфу та карате [3, с.48].

Отже, високий рівень розвитку психофізичної й духовної культури козацтва, досягнення української етнопедагогіки щодо фізичного виховання, інтелектуального розвитку молоді визнані й апробовані у світі, мають право на відновлення кращих своїх здобутків у практиці фізичного виховання і формування духовності сучасної молоді.

Література

1. Любар О.О. та ін. Історія української педагогіки / За ред. М.Г. Стельмаховича. – Київ: ІЗМН, 2000. – 756с.
2. Новицький Я. П. та ін. Народна пам'ять про козацтво / Я.П. Новицький. – Запоріжжя, 1991. – 319 с.
3. Остапенко О. Характерництво – ефективна форма фізичної підготовки запорозьких козаків / О. Остапенко, М. Зубалій // Фізичне виховання в школі. – 2000. – № 2. – С. 48.
4. Пашенко Д. Патріотичне і національне виховання – складові становлення громадянина / Д. Пашенко // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 9–14.

5. Руденко Ю.Д. Українська козацька педагогіка: відродження, пошуки, перспективи / Ю.Д. Руденко // Рідна школа. – 1994.- №5. – С. 13-14.
6. Смирнов С. Д. Педагогіка і психологія вищої освіти / С. Д. Смирнов. – Київ: Альма матер, 2004. – 271 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ СОЦІАЛІЗАЦІЇ І АДАПТАЦІЇ РІЗНИХ ГРУП ВИХОВАНЦІВ

**Гиренко А., Ковальова А.,
студентки магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Столяренко О. В.**

Сьогодні особливо актуальною у нашому суспільстві є проблема соціалізації дітей, їхньої адаптації в соціумі завдяки повноцінному розвитку та особистісному становленню, набуттю соціально-необхідних для дорослого самостійного життя навичок.

Особливості підліткового віку в різних його проявах досліджувалися українськими вченими (В. Вінс, І. Кравченко, С. Лапаєнко, Н. Максимова, В. Оржеховська, І. Шишова), в країнах близького й далекого зарубіжжя (К. Абульханова-Славська, С. Березін, М. Буянов, С. Гурські, Н. Дінсєва, Л. Колесов, І. Кон, А. Личко, К. Лисецький, В. Матвєєв).

З метою диференційованого розгляду проблеми формування соціально-психологічної зрілості в різних умовах соціалізації порівнюємо середні величини факторів, що відповідають критеріям адаптованості і дезадаптованості, у вихованців школи-інтернату та у підлітків із сім'ї (див.табл.1).

Таблиця 1

Кількісні показники соціально-психологічної адаптованості підлітків із сім'ї та школи-інтернату (n=60)

№	Показники шкали	Підлітки із сім'ї		Підлітки зі школи-інтернату	
		\bar{X}	рівень розвитку	\bar{X}	рівень розвитку
1.	Коефіцієнт соціально-психологічної адаптованості	38	середній	33	Низький
2.	Коефіцієнт соціально-психологічної дезадаптованості	16	низький	28	Високий
3.	Прийняття себе	41	норма	43	Норма
	Неприйняття себе	14		22	
4.	Прийняття інших	23	норма	23	Норма
	Неприйняття інших	16		22	

5.	Емоційний комфорт Емоційний дискомфорт	24 16	норма	25 24	Норма
6.	Внутрішній контроль Зовнішній контроль	48 22	норма	52 32	Норма
7.	Домінування Залежність	10 18	норма	11 21	Норма
8.	Уникання проблем	16	норма	19	Норма

Інтерпретування кількісних параметрів досліджуваних факторів, що відповідають тим характеристикам особистості, які в цілому і складають СПА, свідчить про те, що такі фактори, як неприйняття себе (80%), неприйняття інших (76%), емоційний дискомфорт (80%), очікування зовнішнього контролю (88%) і залежність (92%), гостріше проявляються у підлітків зі школи-інтернату. Причому найбільш виражена в них залежність від інших і зовнішній контроль. До того ж, середні величини вказаних факторів у даній підгрупі статистично вищі, ніж в однолітків із сім'ї (відмінність достовірна на рівні 0,01). На основі здійсненого аналізу можна висунути гіпотезу про деяку інфантильність та зовнішній конформізм дітей школи-інтернату.

Боротьба за автономію, самостійність, заперечення контролю яскраво характеризують підлітковий вік. Але при наявності нонконформізму у поведінці, депривовані підлітки за необхідне визнають контроль, опіку над собою. Результати спостереження за цими дітьми свідчать про наявність неоднорідної залежності від дорослих. В одному випадку увага дорослого може привертатися виконанням вимог, слухняною поведінкою, в іншому – демонстративною, часто агресивною поведінкою, невиконанням вимог. Причому останній тип завоювання уваги зустрічається набагато частіше.

Наявність залежності від інших та очікування зовнішнього контролю (розрахунок на підтримку із зовні, пасивність у вирішенні життєвих проблем) у підлітків школи-інтернату була виявлена й іншими дослідниками (А. Прихожан, Н. Толстих). Вчені встановили, що якщо ствердження власного «Я», завоювання права поводити себе незалежно у підлітків із сім'ї йде через активне протиставлення себе ситуації, звичним нормам, то у дітей інтернатного закладу – через пристосування до цієї ситуації. У вихованців інтернату не лише не формується в достатній мірі прагнення до самостійності, відповідальності за свої вчинки, вміння самоорганізації, але і як цінність визначається повністю протилежне – визнання необхідності контролю. Очевидно, що отримані показники засвідчують розвиток такої якості, яка заважає вільному вибору, сприяє виникненню «комплексів». Порівняння експериментальних даних показує, що у вихованців школи-інтернату і учнів загальноосвітньої школи однакова кількість дітей з середнім рівнем розвитку самоприйняття: 88% проти 80% (різниця статистично не значима за ϕ^* -критерієм Фішера). Отже, відсутність статистичної різниці між середніми показниками фактору прийняття себе у даних підгрупах пояснюється не стільки більшою кількістю дітей з високим

самоприйняттям у групі підлітків із сім'ї, скільки наявністю дітей з яскраво вираженим негативним самоприйняттям в інтернаті.

Спираючись на експериментальні дані, можна стверджувати, що фактор психічної депривації не стільки зменшує можливість зростання позитивного самоприйняття, скільки провокує негативну самооцінку, оптимізує появу цілої низки психологічних захистів, що становить серйозну перешкоду для розвитку адекватної самосвідомості. Матеріали шкали СПА ще раз підтвердили той факт, що в основі дезадаптованості переважної кількості вихованців школи-інтернату лежить неблагополуччя у сферах самоприйняття, встановлення позитивних емоційних контактів з однолітками та оточуючими дорослими, яке коріниться, головними чином, у несприятливій сімейній ситуації і не завжди адекватному стилі взаємовідносин вихованців інтернату з учителями і вихователями.

Отримані за допомогою подальшої математичної обробки інтегральні показники СПА переконливо свідчать про їх статистично значиму відмінність у досліджуваних групах дітей (табл. 2).

Таблиця 2

Інтегральні показники соціально-психологічної адаптованості підлітків із сім'ї та інтернатної установи (n=60)

Групи піддослідних	Інтегральні показники				
	Само-прийняття	Прийняття інших	Емоційна комфортність	Інтернальність	Прагнення домінування
Підлітки із сім'ї	76	66	62	62	55
Підлітки зі школи-інтернату	66	56	52	54	49

Всі показники, а саме: самоприйняття (66 проти 76 у підлітків із сім'ї), прийняття інших (56 проти 66), емоційна конформність (52 проти 62), інтернальність (очікуваний контроль) (54 проти 62) та прагнення домінування (49 проти 55) статистично нижчі у підлітків, що перебувають в умовах психічної депривації (відмінність достовірна на рівні 0,01 за U-критерієм Манна-Уїтні).

Як видно з таблиці, найбільше кількісне вираження в обох підгрупах отримав показник самоприйняття (76 – у дітей із сім'ї проти 66 – у школі-інтернаті). Неочікувано низькою виявилася потреба домінування у підлітків школи-інтернату (49). Варто зазначити, що зовнішні прояви активності депривованого підлітка дещо протилежні. Під час спостереження за ними ми часто помічали у цих дітей прагнення виділитися серед інших, зайняти хоч на короткий час позицію лідера, бути поміченим. Однак реальна картина презентує глибинні проблеми, що стосується, перш за все, несформованості мотивації досягнень, низької оцінки власної значущості в колективі.

Аналіз кореляційних зв'язків (математична обробка здійснювалась за методом рангової кореляції Спірмена) у групі підлітків із закритого дитячого

закладу показав наступне: статистично значимий зв'язок існує лише між двома інтегральними показниками – прийняття інших та емоційна комфортність ($r_s = 0,50$).

Порівнюючи наші результати з результатами раніше отриманих експериментальних даних, можна констатувати цінність оточуючих дорослих, які виступають основою для задоволення потреби в самоповазі підлітків та прийнятті чи відкиданні ідеалів. Наявність близьких стосунків зі значимими дорослими, на нашу думку, позитивно впливає на розвиток особистості депривованого підлітка, в тому числі і на розвиток позитивного самоприйняття.

Література

1. Бевз Г. М. Особливості розвитку мотиваційно-потребової сфери дитини, позбавленої піклування біологічних батьків, в сім'ї заміщувальної опіки (прийомній) // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 25-27 листопада 2002. – К.: Міленіум, 2002. – С. 162-167.
2. Божович Л. И. Психологические особенности развития личности подростка / Божович Л.И. – М.: Знание, 1979. – 39 с.
3. Булах І. С. Специфіка соціальної адаптації та самоздійснення особистості в підлітковому і юнацькому віці // Наукові записки: Зб. наук. стат. НПУ ім. М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко та ін. – К.: НПУ, 1998. – Вип. 4. – С. 5-11.
4. Вивчення особистості підлітка / За ред. М.Т.Дригус. – К.: Інститут психології АПН України, 1994. – 128с.
5. Столяренко О. В. Виховання гуманності учнів підліткового віку. Навчально-методичний посібник /Рішення колегії МО Укр. –Лист 1/11-133 від 26.06.1998/ Столяренко О.В. – ІЗМН. –Київ:”Віпол”. – 2003. – 158 с.
6. Stoliarenko H. V., Stoliarenko O. V. Teaching the culture of humanistic relationships to the youth on the basis of tolerance / O. V. Stoliarenko // Педагогические инновации – 2017 Материалы междунар. научно-практ. интернет-конф., Витебск, 17 мая 2017 / Витебский гос. ун-т.: редкол.: Н. А. Ракова (отв.ред) [и др.]. – Белоруссия. – Витебск. – ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. – 220 с. – С. – 118–124.

РОЛЬ САМОВИХОВАННЯ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Гупряк А.,
студентка факультету іноземних мов.
Науковий керівник – ст. викл. Губіна С.І.

Учень – це не тільки об'єкт, а й суб'єкт виховання. Це положення є тим фундаментом, на якому ґрунтується як навчання, так і формування особистісних якостей учнів. Оскільки все в світі перебуває в безперервному розвитку, тому природно для кожної людини займатися своїм удосконаленням. Викорінювання недоліків, як і вироблення бажаних якостей характеру і здібностей може бути метою самовиховання.

Про діалектику становлення особистості писав В. Сухомлинський. Вітчизняний педагог говорив, що людина народжується двічі: «Першого разу народжується жива істота, другого разу — громадянин, активна,

мисляча, діюча особистість, яка бачить уже не лише навколишній світ, а й саму себе» [4, с. 214].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати про велику кількість праць, присвячених самовихованню. Науковці, трактуючи поняття самовиховання, акцентують увагу на різних характеристиках цього процесу. А. Г. Ковальов зазначає, що: «Самовиховання – це свідомо і планомірна робота над собою, спрямована на формування таких властивостей і якостей, що відповідають вимогам суспільства й особистій програмі розвитку [1, с. 145]. Приблизно таке ж визначення дає цьому поняттю О. І. Кочетов «Самовиховання – це свідомий і керований особистістю саморозвиток, у якому відповідно до вимог суспільства, цілей та інтересів самої людини формуються запроєктовані нею сили і здібності» [1, с. 146].

Таким чином, самовиховання – цілеспрямована, систематична діяльність щодо власного самовдосконалення. У педагогіці виокремлюють два основних джерела самовиховання: 1) зовнішні вимоги, що переходять у внутрішній план й актуалізують внутрішні суперечності; 2) внутрішні вимоги особистості до себе, що обумовлені розумінням суперечності «Я-реального» та «Я-ідеального», між вимогами і можливостями, між недоліками та можливостями їхнього виправлення [2, с. 201].

В. О. Сухомлинський вважав, що «у вихованні особистості одна з провідних мелодій належить самовихованню» [4]. Воно «потребує дуже важливого, могутнього стимулу — почуття власної гідності, поваги до самого себе, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора. Самовиховання можливе тільки за умови, коли душа людини дуже чутлива до найтонших, суто людських засобів впливу — доброго слова, поради, ласкавого чи докірливого погляду. Не може бути й мови про самовиховання, якщо людина звикла до грубості й реагує тільки на «сильне» слово, окрик, примус. За самою суттю своєю самовиховання передбачає віру в людину, звертання до честі й гідності особистості. Педагогічне керівництво самовихованням — це насамперед відносини між педагогом і вихованцем, пройняті глибокою взаємною вірою в добрі наміри» [4, с. 215].

Самовиховання в юності варто розглядати як саморозвиток, в якому згідно з вимогами суспільства, загальнолюдськими, національними та моральними цінностями, цілями та інтересами самого старшокласника творчо формуються та постійно розвиваються спроєктовані ним сили та здібності й, водночас, нівелюються недоліки. До основних етапів процесу самовиховання у юнаків і дівчат можна віднести: усвідомлення ними вимог до своєї діяльності; самопізнання, критична самооцінка юнаків і дівчат власної діяльності та поведінки; планування роботи над собою, вироблення програми та правил поведінки; практична реалізація програми самовиховання з урахуванням усієї складності намічених завдань; самоконтроль, самооцінка та самокоригування дій і поведінки.

Найважливішими внутрішніми передумовами, що визначають ефективність самовиховання юнаків і дівчат є: переконання, самосвідомість

та самокритичність; знання теоретичних основ самовиховання та володіння методикою самовдосконалення; свідома настанова на гармонійне і різнобічне самовиховання; потреби та мотиви, життєві настанови; самоповага і мужність; навички й уміння самоконтролю та вольового саморегулювання; психологічна готовність до активної, цілеспрямованої і систематичної роботи над собою [1, с. 146].

Наявність певної програми або плану необхідна для досягнення поставлених перед собою мети та завдань самовиховання. Програма може містити такі складові: самопізнання (здійснення самоаналізу особистості; розробка програми самовивчення), самоосвіта, самовиховання та саморозвиток особистості (з метою проектування власної діяльності у напрямі вдосконалення та проектування власного життєвого шляху). Важливого значення для самовдосконалення особистості набуває знання методів самовиховання, засобів і способів роботи над собою.

Методи самовиховання – це способи, за допомогою яких забезпечується досягнення поставленої мети самовиховання [2, с. 178]. Методи і прийоми, які використовуються при реалізації програми самовиховання, надзвичайно різноманітні. Серед методів і прийомів самовиховання в науковій літературі виокремлюють: самоспостереження, самоаналіз, самотестування, порівняння себе з іншими людьми та ін.; самостимулювання; самопрограмування (складання плану чи програми самовдосконалення, самозобов'язання, самоінструктаж); методи і прийоми самовпливу (самонаказ, самоконтроль, самозаохочення, самопокарання, самозаборона, самозауваження, самокритика, самопереконання, самопідбатьорювання, самонавіювання, аутотренинг, самозвіт, ведення щоденника самовиховання тощо). Особливе місце у переліку методів самовиховання займають методи управління своїм психічним станом, тобто методи саморегуляції. До них відносять самонавіювання, самопідбатьорення, самопереконання, самопримушування, самонаказ, самосхвалення, самоконтроль, самозаохочення, самокритика, аутогенне тренування..

Всі методи самовиховання тісно пов'язані між собою та можуть використовуватись у поєднанні. Вмілому та бездоганному оволодінню даними методами та застосуванню їх у процесі самовдосконалення допоможе читання відповідної спеціальної літератури, віра у їх дієвість, спеціальні вправи, тренінги, допомога фахівців.

Займаючись самовихованням, варто дотримуватись таких рекомендацій:

1. Беручись за будь-яку справу, подумай про очікувані результати.
2. Записуй термінові справи, що маєш виконати протягом тижня, дня, згідно з їх важливістю. Сміливо виконуй усі дії, не відступаючи. Якщо в кінці тижня або цього дня залишаються невиконаними один чи два запланованих тобою пункти, виконай їх наступного тижня (дня), попередньо запланувавши.
3. Візьми за правило обов'язково аналізувати: чому саме ти не виконав той чи інший пункт. Намагайся усувати причини невиконання. Спочатку це буде важко, але з часом ти зрозумієш, що головне – це правильно оцінювати

свої сили і не гаяти марно часу.

4. Ніколи не практикуй перенесення виконання справи на наступний день. Виконуй заплановане завдання одразу ж, без зволікань.

5. Навчися своїм примхам відповідати коротко, але твердо –«ні».

6. Навчися сам собі наказувати, будь до себе непохитним, але став перед собою завдання реальні, ні в якому разі «не заривайся», тому що не спрацює внутрішній наказ «Так треба», «Я мушу».

7. Спробуй проаналізувати: на що ти переважно витрачаєш свій вільний час.

8. Твій організм здатен до тривалих навантажень, але щоб уникнути стомлення, змінюй види діяльності протягом дня.

9. Приймаючи на себе будь-яке завдання, навчися слухати уважно вказівки керівників [1, с. 148].

Таким чином, самовиховання є важливим етапом шкільного виховання особистості. Цей процес супроводжуватиме її на наступних етапах саморозвитку і самовдосконалення. Вміння адаптуватися, орієнтуватися в непередбачених життєвих ситуаціях, вступати в боротьбу зі, здавалось б, непереборними обставинами чи свідомо обходити небезпеки, вирішувати конфліктні ситуації за допомогою компромісів, не розгублюватись в екстремальних життєвих ситуаціях є тими важливими вміннями та навичками, що сприяють становленню повноцінної зрілої особистості.

Література

1. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості : навч.-метод. посіб. / О. Л. Главацька. – Тернопіль : Кондор, 2008. – 206 с.
2. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посібник для студ. пед. ВНЗ / С. Г. Карпенчук. – 2-ге вид. перероб. та доп. – К.: Вища школа, 2005. – 343 с.
3. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера. Беседы психолога со старшеклассниками: книга для учащихся / Ю. М. Орлов. – М.: Просвещение, 1987. – 223 с.
4. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. – 639 с.

РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТРУКТУРІ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

**Давідчук А.,
аспірантка 2 року навчання Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського.
Науковий керівник – доц. Галузяк В.М.**

Поняття «самовизначення» використовується в різних галузях науки як одна з характеристик процесу становлення особистості, її орієнтації у світі цінностей, формування життєвих перспектив, планів, визначення професійної спрямованості.

Суть процесу самовизначення полягає в актах виявлення та утвердження індивідуальної позиції в проблемних ситуаціях, коли людина постає перед

необхідністю альтернативного вибору і повинна приймати екзистенційні чи прагматичні рішення. Результатом самовизначення виступає, з одного боку, вихід людини на цілі, напрями і способи активності, адекватні її особливостям, а з іншого боку, – на формування духовної самоцінності, здатності через цілепокладання самотульно і самостійно реалізувати своє природне і особистісне призначення.

До останнього часу в педагогічній практиці існувало досить однобічне бачення сутності самовизначення. Виокремлювалась тільки сфера професійного самовизначення (Л. Божович, Є. Клімов, Б. Ананьєв, І. Кон, М. Пряжніков, В. Сидоренко, Б. Федоришин, О. Мельник, Г. Костюк, В. Синявський та ін.). У моральному вихованні цей термін мав досить формальний та декларативно-демонстраційний характер.

Важливим для окреслення основ самовизначення старшокласників є врахування результатів досліджень Н. Савченко. Визначивши, що педагогічний аспект ціннісних орієнтацій у найзагальнішому вигляді полягає в тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей зробити предметом пізнання та переживання як особливих потреб творення, освоєння та реалізації цих цінностей, дослідник підкреслює, що ціннісні орієнтації в цьому випадку виступають як регулятори справжньої та майбутньої поведінки, тобто стають орієнтирами в життєвому, професійному та особистісно-ціннісному самовизначенні школярів [6, с. 16-17].

Зі всього кола питань, які стосуються самовизначення, проблема професійного самовизначення розкрита в психології та педагогії найбільш детально. Оскільки ми не маємо на меті вдаватись до аналізу літературних джерел, в яких розкрито питання професійного самовизначення, зупинимось лише на деяких характеристиках професійного самовизначення, пов'язаних із нашою проблематикою, зокрема на питанні про роль ціннісних орієнтацій у структурі професійного самовизначення.

О. Джура зазначає, що на початковому етапі професійного самовизначення воно має подвійний характер: здійснюється або вибір конкретної професії, або вибір тільки рангу професійної школи – соціальний вибір. Посилаючись на авторів, які зауважують цей феномен, О. Джура вказує, що якщо конкретне професійне самовизначення ще не сформувалось, то юнак (дівчина) користується узагальненим варіантом, відкладаючи конкретизацію на майбутнє. Таким чином, на думку О. Джури, самовизначення є обмеженням себе певним колом професій; це якісно нижчий рівень професійного самовизначення, неповне, незавершене професійне самовизначення. Таке розуміння, однак, не є загальноприйнятим [3, с. 31-32].

Г. Дьяур підкреслює самостійне значення ціннісних орієнтацій для формування загального життєвого плану особистості. Очевидно, тут варто говорити не тільки про орієнтацію щодо характеру праці, але й про більш широку та особистісно значущу орієнтацію щодо певного місця чи, точніше, рівня у системі соціального статусу [4, с. 55].

Розуміючи під самовизначенням особистості її вміння та здатність створювати власне життя, головною рушійною силою цього процесу варто вважати не тільки і не стільки безпосередній вплив середовища (хоча він надзвичайно важливий), скільки ціннісні орієнтації індивіда, цілі та завдання, які він перед собою ставить. У цьому випадку людина, самовизначаючись, стає носієм певної системи цінностей [5, с. 6].

На думку В. Галузяка, цінності, виступаючи у ролі смислоутворювальних структур, впливають на суб'єктивне визначення особистістю ситуації, так що деякі об'єкти, дії чи їх очікувані результати набувають статусу мети і сприймаються як такі, що мають позитивну або негативну валентність, певний особистісний сенс [2, с. 90].

Дослідження О. Шолоха виводить категорію ціннісного самовизначення особистості в професії у більш широку площину – додаткової освіти. В цій сфері діапазон вибору значно ширший, він є якісно іншим, оскільки особистість не регламентована шкільним розкладом занять [9, с. 74].

Досліджуючи умови самовизначення старшокласників, Д. Удич вважає, що педагогічний аспект ціннісних орієнтацій загалом полягає в тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей зробити предметом особистісного усвідомлення і прийняття, засвоєння та реалізації. Виходячи з цього, ціннісні орієнтації в цьому випадку стають регуляторами дійсної та майбутньої поведінки, виступаючи орієнтирами для життєвого, професійного та особистісно-ціннісного самовизначення школярів [8, с. 88].

Відомий український дослідник соціального самовизначення особистості В. Панок зазначає, що система ціннісних орієнтацій складається в процесі соціалізації й виховання особистості, вибирає в себе різні форми й взаємодії суспільного й індивідуального в особистості, формується під впливом зовнішнього середовища шляхом оволодіння підростаючою особистістю тими чи іншими формами та способами діяльності, засвоєння певних систем, потреб. Велику роль у цьому процесі відіграє власний соціальний досвід індивіда, індивідуальні обставини життя. Отримана інформація, що пройшла через призму внутрішнього світу дитини, внутрішніх регуляторів поведінки, оцінюється, критично опрацьовується, трансформується у її самосвідомості. На її основі особистість реалізує засвоєні в суспільстві цінності, норми, правила не автоматично, а у зіставленні зі своїми переконаннями, планами, цілями [5].

Важливі аспекти розуміння сутності самовизначення презентовані у типології, запропонованій О. Джурою:

- самовизначення в конкретній трудовій функції;
- самовизначення на конкретному трудовому посту;
- фахове самовизначення;
- самовизначення в професії (в групі пов'язаних фахових галузей);
- життєве самовизначення;
- особистісне самовизначення (як вищий рівень життєвого самовизначення);

- самовизначення в культурі (як вищий рівень особистісного самовизначення) [3].

Наступний тип – життєве самовизначення, до якого, крім професійної діяльності, належить навчання, дозвілля, вимушене безробіття тощо. Хоча професійне самовизначення часто є найбільш значущим для багатьох людей, але навіть воно реалізується в певному контексті життя. І більш складний тип – особистісне самовизначення – може розглядатися як вищий тип життєвого самовизначення, коли людині вдається дійсно стати господарем ситуації і всього свого життя. Принциповою відмінністю особистісного самовизначення від самовизначення життєвого є те, що людина не просто «оволодіває роллю», а створює нові ролі. Особистісне самовизначення – це відшукування самобутнього «образу Я», постійний розвиток цього образу та ствердження його серед оточення. Нарешті, найскладніший тип – самовизначення особистості в культурі (як вищий прояв особистісного самовизначення). Вищий тип самовизначення – тоді, коли вчинене людиною є значним внеском у розвиток культури в її широкому розумінні (виробництво, мистецтво, наука, релігія).

Зазначене вище дозволяє наголосити на основних моментах, що характеризують співвідношення понять життєве самовизначення та особистісне самовизначення. Останнє є більш широким поняттям, але це не означає, що професійне самовизначення цілком входить у структуру особистісного. Професійне самовизначення порівняно з особистісним передбачає частіше більш конкретну діяльність, визначену специфічним предметом, умовами, засобами праці, а також специфікою міжособистісних виробничих відносин та відповідальності за роботу. Ціннісне самовизначення органічно влітається у структуру вищеперерахованих типів самовизначення.

Не дивлячись на своєрідність поглядів, в усіх авторів спостерігається загальна тенденція бачити в ціннісних орієнтаціях структурне «ядро» особистості, що втілює у собі об'єктивні та суб'єктивні, матеріальні та ідеальні, реальні та прогнозовані аспекти соціального життя людини, відображає єдність соціального та психологічного, типову сутність, моральну красу та користь особистості для суспільства. Ціннісні орієнтації стають не лише складовою формування особистісного, життєвого, професійного, морального, сімейного та інших типів самовизначення, але й формують досить автономний тип самовизначення – ціннісне самовизначення.

Література

1. Галузяк В. М. Ціннісні детермінанти педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – 2010. – №14. – С. 169-174.
2. Галузяк В. М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 29. – Вінниця, 2009. – С. 86-92.

3. Джюра О.Д. Теоретико-методологічні проблеми дослідження процесу професійного самовизначення особистості / О.Д. Джюра. // Вища освіта України. Теоретичний і науково-методичний часопис. – 2003. – №4. – С. 31–34.
4. Дьяур Г. Теоретичні підходи до обґрунтування цінностей сучасного українського виховання / Г. Дьяур // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 22–25.
5. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – Київ: Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
6. Савченко Н. О. Ціннісні орієнтації як складова особистісного самовизначення / Н. О. Савченко. // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – №140. – С. 13–18.
7. Скотна Н. Феномен самовизначення у сучасному українському суспільстві / Н.Скотна, В.Стець // Молодь і ринок. – 2007. – № 8 (31). – С.5-8.
8. Удич О. М. Ціннісні орієнтації: багатогранність наукових трактувань / О. М. Удич. // Рідна школа: Щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2014. – №11. – С. 26–31.
9. Шолох О. А. Ціннісне ставлення особистості до майбутньої професії як психолого-педагогічна проблема / О. А. Шолох. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 142. – С. 225 – 230.

ПРОЯВ ОСОБИСТІСНИХ РИС УЧИТЕЛЯ В ЙОГО СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

**Демченко Д.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Галузьяк В.М.**

У працях вітчизняних науковців розроблено модель особистості вчителя, визначено його професійно значущі особистісні якості (І. Бех, О. Бондаревська, С. Гончаренко). Акцентовано увагу на тому, що педагог у своїй діяльності повинен враховувати власні індивідуально-психологічні особливості, адекватно оцінювати свій психічний стан. Зазначимо, що чим краще педагог знає власну особистість, свої слабкі і сильні сторони, тим глибше він може пізнати особистість учня. І це обов'язково позитивно позначиться на темпі розумового розвитку і навчальних результатах учнів.

Аналіз літератури показує, що емоційна складова розглядається в комплексі з усіма проявами особистості вчителя (В. Інющенко, Н. Кузьміна В. Лазаренко), визнається її важливість. Проте, емоційна зрілість педагога, як і його особистісна зрілість, є предметом турбот тільки самого педагога (О. Кагальняк, Л. Мельник, Т. Форманюк), хоча емоційний стан учителя, як показують деякі дослідження, впливає на учнів. Так, Г. Вергелес наводить у своїй книзі результати опитування близько тисячі школярів, проведеного вчителькою Ю. Львовою [3]. 90,7% учнів відповіли, що вони вгадують настрій учителя і 84,7% відповіли, що він (настрій учителя) явно впливає на них. Якщо у вчителя гарний настрій, то у дітей він теж покращується і навпаки.

Інший автор, Є. Гуртовий, обстежував і вчителів, і учнів середніх класів і дійшов висновку, що емоційний позитивний стан учителя позитивно впливає на продуктивність уроку і на психічний стан учнів на уроці [4].

Отже, в середніх і старших класах емоційний стан учителя впливає на емоційний стан учнів і, як наслідок, на продуктивність уроку. Тобто емоційна складова особистості вчителя може опосередковано впливати на темпи розумового розвитку і навчальні результати учнів.

Питання про когнітивну складову особистості вчителя і її вплив на темп розумового розвитку і навчальні результати учнів розглядалося різними авторами в різний час. Так, О. Щербаков у своїх роботах зазначає, що формувати якості розуму, прийоми і методи розумової роботи в учнів може тільки педагог, який їх сам має [7]. На думку автора, учитель також є носієм способів опрацювання наукового матеріалу. Обмінюючись з учнями своїми способами як більш професійно продуктивними він може сам стати джерелом становлення способів, ілюструвати їх учням, створюючи тим самим сприятливі умови для оволодіння ними, перетворюючи їх на раціональні прийоми розумової діяльності. Робота зі способами стає важливою умовою перетворення їх на закріплені, спеціально відібрані прийоми, що усвідомлено використовуються в інтелектуальній діяльності. Проте, як саме впливає стиль мислення вчителя на мислення учнів в роботах О. Щербакова не говориться.

Досліджень, присвячених вивченню стилів мислення учителів у нашій країні практично немає. У роботі Ю. Аліфіренко [1], описуються стилі мислення педагогів в американських школах. За теорією психічного самоврядування, стилі мислення проявляються як за умов вирішення чисто розумових завдань, так і в контексті будь-якої іншої діяльності, що дозволяє застосовувати цю теорію при дослідженні будь-якої специфічної діяльності, зокрема викладання і навчання. Автор посібника визначає 7 стилів мислення: законодавчий, виконавський, оцінювальний, локальний, глобальний, ліберальний, консервативний. За результатами досліджень, у вчителів початкової школи переважає стиль законодавчий, а у вчителів середньої школи – виконавський стиль. Ю. Аліфіренко робить висновок, що формування стилю мислення учня не залежить від стилю мислення вчителя, але при цьому успішність дітей пов'язана з тим, чи є присутньою подібна відповідність між стилями мислення учнів і вчителів: учителям властиво високо оцінювати учнів, чий стиль відповідає їх власному і навпаки. Тому пропонується варіювати стилі викладання для того, щоб в учнів був вибір [1].

Аналіз досліджень, присвячених впливу стилю педагогічного спілкування вчителя на навчальний процес, дозволяє виокремити декілька аспектів. На думку Є. Белозерцева різні стилі педагогічної діяльності вчителів формують якісно різну мотивацію навчання у школярів:

- авторитарний стиль педагогічної діяльності розвиває зовнішню мотивацію навчання учнів, мотивацію «уникнення невдачі» і затримує формування внутрішньої мотивації навчання;

- демократичний стиль педагогічної діяльності розвиває внутрішню мотивацію навчання учнів, перешкоджає розвитку зовнішньої мотивації навчання і мотивації «уникнення невдачі»;

- стиль педагогічної діяльності «потурання» має два варіанти впливу: 1) що знижує мотивацію навчання учнів, 2) що розвиває мотивацію «надія на успіх»; найбільш сприятливу мотивацію навчання підлітків розвиває демократичний стиль педагогічної діяльності, а найбільш неблагополучним стилем педагогічної діяльності за своїм впливом на мотивацію навчання є стиль «потурання», не заснований на мотивації досягнення [2, с.34].

Вплив стилю педагогічної діяльності вчителя на мотивацію навчання учнів опосередковується віком учнів: авторитарний і демократичний стилі педагогічної діяльності легше формують мотивацію навчання у молодших підлітків, а стиль потурання другого виду – у старших підлітків.

Г. Вергелес посилається на результати досліджень, проведених К. Левінім і Р. Ліппітом у двох групах школярів 10-11 років з метою встановлення впливу авторитарного і демократичного стилів керівництва на поведінку дітей [3]. Виявилось, що стиль керівництва впливає переважно не на матеріальні, а на морально-психологічні результати спільної діяльності, передусім на атмосферу взаємовідносин у групі. В демократичній групі було менше проявів ворожості, виникла стійка внутрішня структура і установка до самостійної діяльності. Проте, аналіз результатів досліджень, проведених у різних школах США, виконаний Р. Андерсоном, дозволив йому зробити такий висновок: «Досі не вдалося довести, який стиль керівництва формує більш високу продуктивність і моральність» [1].

Інший дослідник, Г. Штерн, узагальнив дані 36 досліджень, половина з яких не була проаналізована Р. Андерсоном, і зробив висновок, що недирективний демократичний метод інструктажу в процесі навчання хоча і не має переваг у пізнавальному плані, проте більше сприяє позитивним зрушенням у формуванні внутрішнього ставлення дітей до соціального оточення, до членів групи і до самого себе.

Р. Бернс посилається на результати досліджень, проведених П. Бреді та ін.: «Проведені в цій галузі дослідження показують, що відмінності між авторитарним і демократичним стилями керівництва класом формально не позначаються на результатах навчальної діяльності як такої, проте дуже виразно впливають на характер емоційних процесів, що відбуваються на уроці. Як зазначають Брофі і Гуд (1974), в класах, де викладають демократичні вчителі, спостерігається активніша взаємодія і кооперація під час виконання навчальних завдань, менше значення має дух суперництва, і процес навчання в цілому сприймається школярами позитивніше» [1].

В. Галузяк виокремив вісім якісно своєрідних стилів педагогічного спілкування: “авторитетний” (відкритий, доміантний, дружлюбний); “діловий” (закритий, доміантний, дружлюбний); “зверхній” (закритий, доміантний, недружлюбний); “конформний” (відкритий, пасивний, дружлюбний); “байдужий” (відкритий, пасивний, недружлюбний); “відчужений” (закритий, пасивний, недружлюбний); “формально-

толерантний” (закритий, пасивний, дружелюбний); “агресивний” (відкритий, домінантний, недружелюбний) [4-7]. На думку дослідника, найбільш оптимальним у дидактичному та виховному аспектах є стиль педагогічного спілкування, в якому вимогливість, впливовість та послідовність вихователя поєднуються з доброзичливістю, прийняттям учнів та особистісною відкритістю, конгруентністю спілкування. У нашій класифікації такому типу спілкування відповідає авторитарний стиль.

А. Маркова виокремлює три різновиди стилю педагогічного керівництва (авторитарний, демократичний і вільний (потурання)) і зазначає, що стиль керівництва, як показують дослідження психологів, іноді прямо, іноді побічно, за допомогою формування певних рис особистості школяра, має великий вплив на характер міжособистісних стосунків у класі [5].

Ю. Аліфіренко [1], посилаючись на результати досліджень, проведених Р. Ліппітом і К. Уайтом, робить висновок, що демократичний стиль найбільш ефективний у створенні сприятливої морально-психологічної атмосфери в групі і стимулюванні ініціативи й самостійності дітей, але за діловою продуктивністю дещо поступається авторитарному стилю або ж дорівнює йому. За умов потураючого стилю керівництва діти були теж досить активні, але не продуктивні. Специфіка цього стилю полягає в пасивності керівника. Він нічого не вимагає від дітей, не висловлює оцінних суджень, а обмежується, головним чином, повідомленням інформації про можливі напрями діяльності дітей і з'ясуванням їх думок відносно індивідуальних і групових планів діяльності. Діти переживали яскраво виражене почуття незадоволення, не включалися в колективну роботу, таким чином, потураючий стиль виявився неефективним.

А. Мороз досліджувала вплив трьох стилів керівництва на нормативну поведінку молодших школярів і дійшла таких висновків: 1) стиль керівництва вчителя впливає на динаміку нормативної поведінки школярів на уроці; 2) авторитарний стиль керівництва найчастіше супроводжується під час роботи дітей неприємним шумом; нормативна поведінка нестабільна; 3) демократичний стиль супроводжується в роботі тихим приємним шумом; нормативна поведінка стабільна; 4) для стилю потурання характерний під час роботи інтенсивний аномальний шум; недисциплінована поведінка [6, с.72].

Стиль керівництва вчителя впливає на розвиток ціннісних орієнтацій, на норми поведінки. Авторитарний стиль, викликаючи у дитини переживання емоцій тривоги, страху, неадекватну самооцінку, утруднює реалізацію потреби у визнанні, сприяє розвитку орієнтації на підпорядкування. Демократичний стиль керівництва, сприяючи реалізації потреби в позитивних емоціях і визнанні, виникненню адекватно високої самооцінки, успішно розвиває мотивацію дисципліни і навички саморегуляції поведінки. Стиль потурання, не впливаючи цілеспрямовано на емоційну сферу дитини, викликаючи неадекватну самооцінку, гальмує розвиток як ціннісних орієнтацій щодо норм поведінки, так і на орієнтації щодо підпорядкування вчителів. Ефективне формування нормативної поведінки молодших

школярів відбувається в умовах демократичного стилю керівництва.

Отже, дослідження, проведені різними авторами, доводять, що стиль керівництва впливає на морально-психологічні результати спільної діяльності і нормативну поведінку молодших школярів.

Література

1. Аліфіренко Ю.С. Оцінка та атестація кадрів освіти за кордоном / Під ред. Ю.С. Аліфіренко і В.С. Лазарева. – К., Вища школа, 2007. – 167 с.
2. Белозерцев Є.П. Підготовка вчителя в умовах перебудови / Є.П. Белозерцев. – К.: Вища школа, 2009. – 207 с.
3. Вергелес Г.І. Методика аналізу та оцінки якості підготовки фахівця: Навчально-методичний посібник / Г.І. Вергелес, О.І. Расв. – Суми, Педагог, 2005. – С.48-59.
4. 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.
5. Галузяк В. М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 8. – Вінниця, 2003. – С. 158 – 163.
6. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». – Вінниця, 1999. – №1. – С. 96-106.
7. Галузяк В. М. Проблема індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Методичні засади конструювання змісту професійної освіти : Науково-методичний збірник / Ред. кол. : І.А. Зязюн (голова), Н.М. Шунда (заст. голови), Н.Г. Нічкало, Р.С. Гуревич та ін. – Вінниця: ВДПУ імені М.Коцюбинського, 1998. – Ч.2. – С. 51-59.
8. Гуртовий Є.С. Концепція інтегрованого підходу до підготовки сучасного вчителя / Є.С. Гуртовий // Педагогіка і психологія. – 2005. – С. 5-14.
9. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 2000. – №8. – С. 82-88.
10. Мороз А.Г. Формування готовності до педагогічної діяльності у молодих учителів / А.Г. Мороз // Психолого-педагогічні основи вдосконалення підготовки фахівців в університеті. – Дніпропетровськ: ДГУ, 2014. – С.71-75.
11. Шербаков О.І. Вдосконалення системи психолого-педагогічної освіти майбутнього вчителя // Проблеми психології. – 2001. – №5. – С.13-21.

РОЛЬ ВИХОВАННЯ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

**Довгань Д.,
студент факультету іноземних мов.
Науковий керівник – ст. викл. Губіна С.І.**

Виховання — визначальний фактор формування і розвитку особистості. Воно коректує вплив спадковості й середовища з метою реалізації соціальної програми розвитку особистості. Воно відбувається у процесі навчання і в спеціальній виховній роботі з учнями в позаурочний час у

навчальному закладі та поза його межами. Виховання розглядається як процес цілеспрямованої і свідомо контрольованої соціалізації, як своєрідний механізм управління процесом соціалізації, ідеальною метою якої є людина, що відповідає соціальним вимогам і одночасно протистоїть негативним тенденціям у розвитку суспільства, життєвим обставинам, які гальмують розвиток її індивідуальності. Виховання виконує дві основні функції: упорядковує весь спектр впливів на особистість і створює умови для прискорення процесів соціалізації з метою розвитку особистості.

Результативність виховного впливу залежить від відповідності мети, змісту і методів виховання досягнутому рівню розвитку дитини. У цьому розумінні виховання є головною силою, що здатна сформувати повноцінну особистість. У протилежному випадку виникає так звана дидактогенія – виникнення негативних психічних процесів у структурі особистості учня, викликаних нетактовною, неетичною, непедагогічною поведінкою дорослих, що негативно позначається на навчальній діяльності і міжособистісних відносинах учнів, їх настрої і світосприйманні. На цьому ґрунті виникають своєрідні механізми захисту, що ускладнюють процес виховання. Мова йде про так званій «опір вихованню» – стан дитини, який проявляється в неприйнятті, ігноруванні позиції дорослих, педагогів і батьків, протистоянні їх виховним впливам. У цьому контексті надзвичайно важливим є розуміння педагогами шляхів подолання опору вихованню.

Виховання — система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості. Воно коректує вплив спадковості й середовища з метою реалізації соціальної програми розвитку особистості. На відміну від соціалізації, яка відбувається в умовах стихійної взаємодії людини з навколишнім середовищем, виховання розглядається як процес цілеспрямованої і свідомо контрольованої соціалізації. Сила виховного впливу полягає в цілеспрямованості, систематичності та в кваліфікованому керівництві. Слабкість виховання в тому, що воно базується на свідомості людини і вимагає її участі, натомість спадковість і середовище діють несвідомо і підсвідомо. Саме цим визначається роль, місце, можливості виховання у формуванні людини.

Виховання не може вплинути на особливості таких фізичних рис, як колір очей, волосся, шкіри, загальну конституцію дитини. Проте може вплинути на її загальний фізичний розвиток, адже шляхом спеціального тренування і вправ можна зміцнити й загартувати здоров'я людини, що, в свою чергу, відіб'ється на її активності та працездатності. Природні задатки можуть розвинути у здібності лише під впливом виховання і залучення людини до відповідного виду діяльності.

Виховання вносить у долі людей різний внесок: від незначного до максимально можливого. Вихованням можна багато досягти, але повністю змінити людину не можна. Гасло «виховання може все», з яким неодноразово виступала педагогіка, себе не виправдало [1, с. 18]. Дослідження показали, що виховання здатне забезпечити розвиток певних якостей, лише спираючись на закладені природою задатки. Виховання малят

мавпи в однакових з дитиною умовах показало, що малята мавпи, маючи такі самі контакти з людьми, отримуючи добре харчування і догляд, тим часом не набувають жодної психічної якості, властивої людині [2, с. 85].

Сприймання людиною виховного впливу залежить від рівня її підготовки до цього сприймання, що зумовлений впливом спадковості й середовища. Діапазон сприймання впливу дуже широкий – від повного ігнорування виховних вимог до абсолютного підкорення волі вихователя. Існуючий «опір вихованню» як протидія зовнішній силі, що виходить від вихователя, вирішує долю кінцевого результату. У цьому розумінні виховання є головною силою, що здатна сформувати повноцінну особистість.

Фізичний, духовний, соціальний, психічний розвиток особистості здійснюється в діяльності. Під поняттям діяльність розуміють усю різноманітність занять людини, все те, що вона виконує [3, с. 99]. Основними видами діяльності дітей і підлітків є гра, навчання, праця. За спрямованістю визначають пізнавальну, громадську, художню, спортивну, технічну, ремісницьку діяльність. Особливим видом діяльності є спілкування. Відомий педагог Антон Семенович Макаренко говорив: «Ніщо так людину не вчить, як досвід». Також доцільно буде згадати слова геніального вченого-хіміка Дмитра Менделєєва: «Без явно посиленої працьовитості немає ні талантів, ні геніїв». Висловлювання видатних людей свідчать про прямий зв'язок між інтенсивністю діяльності й результатами розвитку. Чим більше працює людина в певній галузі, тим вищий рівень її розвитку в ній. Звичайно, межі дії цієї закономірності контрольовані. Вони регламентуються здібностями, віком, організацією самої діяльності та ін.

Діяльність може бути активною і пасивною. Робота, що виконується без бажання, настрою, не забезпечує високих результатів розвитку. Ефективний розвиток відбувається лише в процесі активної, емоційно забарвленої діяльності, в якій дитина виражає себе як особистість. Така діяльність приносить задоволення, стає джерелом енергії і натхнення. Ось чому важлива не стільки діяльність сама по собі, скільки активність особистості, що виявляється в цій діяльності.

Виховання відіграє головну роль у розвитку особистості лише за умови, якщо воно позитивно впливає на внутрішнє стимулювання її активності щодо роботи над собою, тобто коли розвиток набуває характеру саморозвитку. Ось чому Л.М. Толстой порівнював розвиток людини з тим, як росте плодове дерево. Адже в буквальному розумінні людина його не вирощує – воно само росте. Вона лише створює необхідні зовнішні умови, що сприяють його саморозвитку. Сам же розвиток відбувається за своїми внутрішніми законами. Деяко подібне спостерігається і в саморозвитку особистості. Хоча він і відбувається під впливом соціальних і виховних факторів, але вони розвивають і формують особистість лише певною мірою, завдяки чому викликають позитивний відгук у її внутрішній сфері й стимулюють власну активність у роботі над собою.

Розуміння ролі активності самої людини у власному розвитку дозволяє педагогові цілеспрямовано організовувати діяльність школяра, ставити його

в позицію активного діяча, озброювати такими способами діяльності, які дають змогу активно виявляти свої сили, досліджувати особистісну своєрідність, розкривати потенційні можливості.

Структура процесу виховання охоплює такі етапи:

1. Оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки. Це перший етап входження в систему виховного впливу, на якому діють норми, правила, особливості життєвої поведінки. Дитина стає членом певної соціальної системи (сім'ї або колективу), де вже діють певні правила, норми, яких їй доведеться дотримуватись.

2. Формування почуттів, стійких емоційних ставлень людини до явищ дійсності. Вони сприяють трансформації певних дій особистості зі сфери розумового сприймання у сферу емоційних переживань, що робить їх стійкими та сприяє активізації психічних процесів людини.

3. Формування переконань. Переконання, що ґрунтуються на істинних знаннях, будуть, з одного боку, свосвідним мотивом діяльності, а з іншого, – «стрижнем» поведінки особистості. Тому виховання дітей і є формуванням у них психологічного «стрижня», без якого особистість буде безвольною, позбавленою власного «Я».

4. Формування умінь і звичок. Формування вмінь і звичок потребує поступовості й систематичності вправління, посиленості та доцільності поставлених вимог, їх відповідності рівню розвитку учнів. Воно пов'язане з активною діяльністю особистості у реальних життєвих ситуаціях [4, с. 8].

Процес виховання – динамічний, неперервний, безупинний. Його рушійними силами є сукупність суперечностей, вирішення яких сприяє просуванню до нових цілей. За своєю природою суперечності можуть бути внутрішніми й зовнішніми. До внутрішніх суперечностей належать: а) суперечність між зростаючими соціально значущими завданнями, які потрібно розв'язати вихованцю, і можливостями, що обмежують спрямовані на їх розв'язання його вчинки та дії. Ця суперечність супроводжує виховання особистості, тому її розвиток може призупинитися, якщо не ставити перед нею нових ускладнених завдань; б) суперечність між зовнішніми впливами і внутрішніми прагненнями вихованця. Виховний процес повинен так вибудовуватися, щоб його зміст або форми реалізації цього змісту не викликали супротиву вихованця.

Серед зовнішніх суперечностей виокремлюють: а) невідповідність між виховними впливами школи і сім'ї. Нерідко батьки не дотримуються вимог, які висуває до їхніх дітей школа, внаслідок чого порушується єдність системи вимог, що негативно позначається на вихованні школярів; б) зіткнення організованого виховного впливу школи зі стихійним впливом на школярів зовнішніх обставин. До таких негативних чинників належать вуличні підліткові групи, низькопробні твори масової культури та ін. Вирішення цієї суперечності можливе лише за умови формування у школярів внутрішньої стійкості й уміння протистояти негативним явищам; в) неоднакове ставлення до учнів учителів, які не завжди дотримуються принципу єдності вимог, внаслідок чого в учнів формується ситуативна

поведінка, пристосовництво, безпринципність, що негативно позначаються на виховному процесі взагалі; г) суперечність, породжена наявністю в окремих учнів досвіду негативної поведінки, їх постійними конфліктами з педагогами, однокласниками, батьками. Йдеться про сформований динамічний стереотип, який характеризується постійними, стабільними, стійкими негативними нервовими зв'язками, що створює особливі труднощі у перевихованні. Ця категорія школярів потребує спеціальної уваги.

Попри тимчасовість зовнішніх суперечностей, вони, однак, можуть знижувати ефективність виховного процесу. Тому їх виявлення й усунення повинні перебувати завжди в центрі уваги педагогів.

Виховання – це один із чинників, під впливом якого здійснюється розвиток дитини. Якщо середовище переважно стихійно впливає на розвиток людини, то виховання завжди є цілеспрямованим, тому його результати передбачувані. Як вирішальний чинник розвитку людини, виховання виконує такі функції: організовує діяльність, в якій розвивається і формується особистість, визначає зміст навчання і виховання, що сприяє розвитку й формуванню особистості, усуває впливи, які можуть негативно позначитися на розвитку і формуванні особистості, ізолює особистість від несприятливих для її розвитку та формування умов. Передусім виховання спрямовується на створення умов для розвитку успадкованих фізичних особливостей і природних задатків та набуття нових позитивних рис і якостей, що формуються впродовж життя людини. Виховання не може докорінно перебудувати тип темпераменту, але здатне внести певні корективи у характер молодшої людини, що формується.

Література

1. Вітенко І. С. Основи психології. Основи педагогіки: Навчально-методичний посібник / І. С. Вітенко, А. С. Борисюк, Т. І. Вітенко. – Чернівці, 2006. – 200 с.
2. Ладигіна-Котс М.М. Розвиток психіки в процесі еволюції організмів / М.М. Ладигіна-Котс. – К.: Радянська наука, 1958. - 324 с.
3. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособ. / Л.И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
4. Демиденко В.К. Навчання, виховання та розумовий розвиток / В. К. Демиденко. – Бердянськ, 2002. – 47 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

**Дорошук В.,
студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Хамська Н. Б.**

В умовах глобалізації суспільства, стрімкого розвитку інформаційного простору, вступу України до європейської спільноти змінюються орієнтири

освітніх закладів. А тому оновлення потребує й управлінська діяльність керівника закладу освіти. Вона має бути спрямована на реалізацію цілей нової української школи: формування цілісної особистості, здатної до критичного мислення; патріота з активною позицією, який діє на основі моральних принципів, здатний до відповідальних рішень; людина-інноватор, спроможна змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя [2].

Реформування української школи, перш за все, спрямоване на гуманізацію, демократизацію освітнього процесу. Саме тому управлінська діяльність закладів освіти має будуватися з урахуванням особистісно-зорієнтованого підходу до навчання, виховання учнів.

Проблематику управлінській діяльності керівника освітнього закладу досліджували науковці О. Адаменко, Л. Ващенко, Г. Дмитренко, М. Гузик, Л. Даниленко, О. Мармаза, І. Підласий, Є. Хриков та ін.

Проте, проблема урахування особистісно-зорієнтованого підходу до організаційно-педагогічної діяльності керівника освітнього закладу недостатньо досліджена.

Визначальне значення для керівника освітнього закладу має його організаційно-педагогічна діяльність. Цю проблематику розробляли науковці: В. Бондар, Л. Ващенко, Л. Калініна, Л. Карамушка, М. Поташник, О. Шпак. На основі науково-педагогічних досліджень ми визначили, що організаційно-педагогічна діяльність керівника освітнього закладу це система реалізації всіх його напрямів (освітньої, організаторської, адміністративної, педагогічної, методичної) для досягнення поставлених освітніх цілей. В. Сухомлинський писав, що якщо ви хочете, щоб керівництво школи було педагогічним керівництвом, якщо ви прагнете до того, щоб педагогічний колектив був єдиною виховуючою системою, — досягайте, щоб дитина була в центрі уваги педагогічного колективу, в центрі Вашої уваги [6, с. 441].

Суттєвою ознакою управління освітою стає новий стиль управлінського мислення, орієнтація на цінності та пріоритети, методи та інструментарій управлінської діяльності в умовах ринкової економіки. Н. Чубінська зазначає, що особлива увага вчених приділяється тим умовам, за яких можлива демократизація управління, максимально враховується особистісний потенціал кожного працівника, створюються умови для його професійного розвитку, взаємодії в процесі професійної діяльності для досягнення максимально-важливого результату [7].

Важливим в управлінській діяльності керівника освітнього закладу є здатність організувати роботу всіх учасників освітнього процесу таким чином аби їх діяльність здійснювалася в рамках злагожденості, конструктивізму, інноваційності, демократизму, гуманізму, відповідальності за кожного

Виховання вільної, креативної, відповідальної особистості неможливе на основі авторитарної педагогіки. Виховні методи, які ігнорують інтереси, здібності, нахили особистості не дають позитивних результатів в освіті. Це

стверджують вітчизняні науковці І. Бех, В. Білоусова, С. Подмазін, О. Савченко, І. Якиманська та ін.

Для забезпечення особистісно-зорієнтованого підходу до організаційно-педагогічної діяльності керівника освітнього закладу варто окреслити його концептуальні засади.

Особистісно-зорієнтований підхід до організаційно-педагогічної діяльності керівника освітнього закладу передбачає його організацію таким чином, щоб створити максимальні умови для розвитку особистості на основі врахування її здібностей, інтересів, нахилів, уподобань.

Тому в управлінській діяльності освітнього закладу керівнику варто усвідомити сутність особистісно-зорієнтованого підходу до цього процесу; бути вмотивованим на необхідність впровадження ідей концепції; володіти технологією реалізації його в усіх напрямках управлінської діяльності та здатністю до рефлексії.

Важливим в організації управління є створення освітнього особистісно-зорієнтованого середовища, в якому діяльність усіх ланок закладу освіти буде спрямована на реалізацію дитиноцентристських ідей.

Так, управління виховною діяльністю керівника закладу спрямовується на забезпечення гуманізації освітнього процесу, створення особистісно-зорієнтованої моделі виховання: розробка навчальних програм здійснюється з метою соціалізації особистості – співвіднесення себе із суспільством в якому вона живе; індивідуалізації – через розвиток особистості забезпечення саморозвитку суспільства. Це стає можливим за рахунок вироблення нових видів і способів діяльності, нових норм відносин, ціннісних орієнтирів на основі творчого переосмислення засвоєної культури, забезпечення входження учнів у світову культуру через культуру національну. Спрямування педагогічного колективу на організацію діяльності, яка дає можливість учням виявити свою індивідуальність, тобто усвідомити і реалізувати свою самість, свою відмінність від інших.

Особливістю особистісно-зорієнтованої моделі є мобілізація педагогів освітнього закладу на допомогу учням у їх самовизначенні та самореалізації, створенні комфортної мікросфери розвитку, засвоєння раціонального та емоційно-образного способу пізнання дійсності [5, с. 552]

Управлінська діяльність керівника освітнього закладу має бути спрямована на постійне збагачення і духовне зростання педагога в процесі його самовдосконалення, що позитивно вплине на формування і збагачення особистості школяра, проектування його морального становлення.

Освітній процес має будуватися на діагностичній основі, що забезпечить урахування особистісних можливостей, потреб, інтересів, нахилів учнів. Орієнтація школи на особистість учня суттєво змінить взаємини учасників освітнього процесу.

Педагогічна діяльність керівника загальноосвітнього закладу має бути спрямована на реалізацію в педагогічному колективі таких ціннісних орієнтацій, які б відображали загальнолюдські, громадянські, національні пріоритети. Важливим у впровадженні ідей особистісно-зорієнтованого

виховання є реалізація такого світоглядного потенціалу, який би сприяв розвитку як окремої особи, так і всього педагогічного колективу.

Важливим напрямом організаційно-педагогічної діяльності керівника закладу освіти є інструктивно-методична діяльність. З позицій особистісно-зорієнтованого підходу до виховання учнів, керівник закладу координує зусилля педагогічного колективу в напрямку розробки технологій навчання на основі зазначеного підходу; спрямовує роботу педагогів на вивчення передового педагогічного досвіду даної проблематики, встановлює ділові контакти з методичними службами району, області, закладами вищої освіти з проблем використання особистісно-зорієнтованого підходу в освітньому процесі школи; сприяє участі проблемних, творчих, методичних груп з числа педагогів в науково-дослідній, експериментальній роботі, в апробації нових дидактичних матеріалів, технологій на основі концепції особистісно-зорієнтованого виховання.

Суспільно-організаторська діяльність передбачає: підтримку необхідних зовнішніх зв'язків з громадськістю, спонсорськими та іншими організаціями (позашкільні установи, волонтерські організації, громадські організації, відділ у справах дітей, відділ опіки та піклування над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, відділ внутрішніх справ УМВС України) з метою вирішення освітніх, соціально-побутових, управлінських завдань закладу освіти для підтримки, допомоги, збереження здоров'я дитини

Усвідомлення керівниками необхідності змін у педагогічній системі навчальних закладів створює передумови впровадження інновацій, які не лише забезпечують конкурентоспроможність закладу, а й стають підґрунтям для народження нового керівника, нового педагогічного колективу у новій прогресивній школі.

Література

1. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи / Л.І. Даниленко. – К.: Логос, 1998. – 138с
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search>
3. Краснова Л. С. Моделювання відкритої соціально-педагогічної системи «Школа майбутнього»: теорія і практика / Л. С. Краснова. – Кіровоград : ЦМСПС, 2013. – 34 с.
4. Мартиненко С.М. Оновлення управлінських функцій керівника сучасного навчального закладу в умовах реформування національної системи освіти / С.М. Мартиненко // Управління школою. – 2003. – №7. – (19) березня. – С.8-9.
5. Психологія і педагогіка життєтворчості / За ред. Л.Сохань – К., 1996. – 792 с.
6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – Т. 4. – К. : Радянська школа, 1977. – 638 с.
7. Чубинська Наталя Специфіка удосконалення функцій директора школи в умовах сьогодення: режим доступу: file:///C:/Users/12/Downloads/Mir_2015_12_29.pdf

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Дорошук М.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Каплінський В.В.

Сучасні вимоги до професійних якостей керівника освітнього закладу зумовлені новою стратегією розвитку всього суспільства, що вимагає посилення творчого й лідерського потенціалу очільника педагогічного колективу, в основу якого закладено пріоритет самоцінності людини, спроможної до саморозвитку, самовдосконалення й самоосвіти з урахуванням перспектив професійної діяльності. Усе це актуалізує потребу нових підходів до процесів управління освітньою установою й створення системи розвитку професійно-особистісних якостей керівника установи, спроможного адекватно реагувати на нові соціальні виклики. В умовах високої конкуренції між агентами освітніх послуг, з огляду на запити суспільства, що функціонує в двох вимірах – реальному і віртуальному – виникає гостра необхідність у керівникові, спроможному до постійного саморозвитку й самовдосконалення.

Сучасні освітні стратегії вимагають від системи підготовки управлінських кадрів пошуку соціально-педагогічних і дидактичних умов, які будуть сприяти розвитку професійних і особистісних якостей керівника освітньої установи – адже в сучасних умовах успішна включеність в управлінську діяльність залежить не лише від фахових знань і умінь, але й особистісних якостей людини, яка виконує функції управління навчальним закладом. Директор сучасної школи повинен бути готовим до розв'язання різноманітних проблем: управлінських, організаційних, психолого-педагогічних. І ці проблеми щодня ускладнюються, тому й керівнику освітньої установи потрібно постійно працювати над собою, рухатись вперед, щоб бути готовим до нових випробувань.

Проблеми самоосвіти й професійного саморозвитку свого часу були предметом досліджень багатьох вітчизняних учених: Ф. Гоноволіна, Д. Грішина, С. Єлканова, Н. Кузьміної, І. Наумченко та ін. В їхніх працях визначені сутність, особливості й функції саморозвитку, самовиховання й самовдосконалення вчителя, місце цих процесів у фаховій діяльності педагога; схарактеризовані мотиви самоосвіти й саморозвитку – інтерес до діяльності (Б. Мухін, Б. Пальчевський), позитивний приклад-ідеал (Т. Крилова), перспективи зростання (С. Каркліна) тощо. Проте вивчення й аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що насправді не так багато робіт стосуються проблеми самовдосконалення керівника навчального закладу: поза увагою науковців залишились питання форм і методів самовдосконалення, створення відповідних психолого-педагогічних умов, які стимулювали б цей процес, а також добір зовнішніх соціально-

економічних та культурно-психологічних впливів, що мотивували б до самовдосконалення очільників педагогічних колективів освітніх установ.

Управлінська діяльність є досить складною за змістом і видами виконуваних нею функцій, за структурною організацією, за рівнями реалізації, ця діяльність досить динамічна, непередбачувана, насичена стресогенними факторами [2]. Відповідно ця діяльність висуває певні вимоги до особистості керівника-управлінця.

У дослідженнях, проведених свого часу Н. Кузьміною, Ю. Кулюткіним, Я. Коломінським та ін., знайшли наукове відображення такі важливі сторони професійної компетентності керівника освітньої установи, як високий інтелект, мотивація, креативність, стратегічний менеджерський потенціал (лідерські й організаторські якості, комунікативні здібності тощо).

Аналізуючи поняття саморозвитку й самовдосконалення в соціально-психологічному контексті, вчені доходять висновку, що пусковим механізмом цих внутрішніх процесів стає усвідомлення керівником суперечності між «я знаю-умію реально зараз» і «я прагну стати...». Це той спонукальний момент, який змушує людину змінити власне ставлення до себе як до професіонала й до своїх теперішніх здобутків, стимулювати вихід за межі так званої «зони комфорту» і творчо трансформувати себе і свою працю. Часто джерелом творчої діяльності стає прагнення задовольнити пізнавальний інтерес, а оцінка результатів цієї діяльності супроводжується формуванням нових цілей і творчих задумів, що зрештою і спонукає рух особистості професіонала вперед.

Таким чином, самовдосконалення починається тоді, коли керівник освітньої установи аналізує власні достоїнства і недоліки, свідомо мобілізуючи себе, відчуває певний виклик щодо реалізації власних творчих сил і здібностей, відкриває в собі можливості для самовдосконалення, виходить на новий, більш високий рівень самореалізації. На думку багатьох філософів (М. Бердяєв, В. Соловйов, М. Мамардашвілі та ін.), процес самореалізації особистості ідентичний пошукам сенсу життя, «моделюванню» власної долі, що ми, з позицій нашого наукового інтересу, можемо інтерпретувати як моделювання власних професійних успіхів. І для здійснення цих успіхів потрібна колосальна робота над собою, самовиховання й самовдосконалення. Хорошому керівникові, незалежно від віку, статі, стажу, варто вміти визначати свої сильні й слабкі сторони, оцінювати професійно-особистісні якості. Рухатися вперед неможливо без певного незадоволення собою, без постійних змін у власній особистості.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, вміння творчо розв'язувати проблеми поступово зникає з мірою збільшення стажу й віку, натомість навички керівництва зростають з набуттям досвіду управлінської діяльності. Найбільш вразливий вік для керівника освітнього закладу – 44-45 років, стаж на посаді директора більший ніж 10 років [1]. Саме ці параметри, на думку психологів, можуть впливати на зникнення бажання до творчого пошуку, виникнення шаблонності мислення, призупинення самовдосконалення [1]. Для успішного функціонування школи такі явища стають

небезпечними, тому більшість науковців схилиються до думки, що процес самовдосконалення й саморозвитку керівника освітнього закладу потрібно стимулювати ззовні, на загальнодержавному рівні створити систему мотивування до саморозвитку всіх управлінців-освітян [3].

На нашу думку, потрібні альтернативні інститутам і курсам підвищення кваліфікації певні базові установи, де може відбуватися навчання, обмін досвідом, розробка й підготовка проектів або певних творчих продуктів самими керівниками у форматі сесій і свого роду «занурень». Занурення у певне тематичне середовище завжди благодотворне – і для попередження виробничої «рутини», і як профілактика емоційного і професійного вигорання, і як стимул для розвитку того освітнього закладу, який представляє управлінець.

Як дозволяє нам стверджувати теоретичний аналіз наукової літератури, найбільш ефективними психолого-педагогічними умовами, що стимулюють самовдосконалення керівника освітньої установи, зокрема директора школи (ліцею, гімназії), є: врахування вікових особливостей фахівця, самостійний вибір керівником форм підвищення кваліфікації, надання можливостей здійснювати індивідуальну самоосвітню діяльність; поєднання різноманітних форм групової і колективної роботи, які стимулюють роботу над собою (конференції, семінари, тренінги, конкурси типу «Керівник року», «Кращий директор»), залучення самих керівників до громадської діяльності шляхом адаптації та застосування передового педагогічного досвіду; преміювання і різноманітні види матеріальних заохочень кращих керівників освітніх установ; популяризація здобутків конкретних освітніх установ і їхніх керівників у ЗМІ, в мережі Інтернет тощо.

Проблема професійного самовдосконалення керівника освітньої установи надзвичайно актуальна в наш час, в умовах жорсткої конкуренції між закладами, які надають освітні послуги, адже часто імідж установи безпосередньо залежить від авторитету її очільника. Останній стає авторитетним управлінцем, менеджером лише в тому випадку, коли постійно працює над собою, саморозвивається, спонукаючи до постійного руху вперед колег (і учнів також) власним прикладом. Перспективами подальших наукових пошуків бачимо визначення ефективності психолого-педагогічних умов самовдосконалення керівників освітніх установ.

Література

1. Милянчикова О.В. Когнитивно-психологические основания профессионального развития директора школы / О.В.Милянчикова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – URL: <http://www.science-education.ru/115-12200> [Електронний ресурс : дата звернення 30.04.2018].
2. Резун С. Ю. Сопровождение профессиональной деятельности руководителей школ как способ её совершенствования / С.Ю. Резун // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук» №3. – Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2006. – с. 231-238.
3. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика / Т.М. Сорочан. Монографія. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.

ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ємець К.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Актуальним завданням освітян сьогодні є визначення стратегії виховання підростаючого покоління, важливою складовою якої виступає дослідження питань виховання дітей з обмеженими можливостями, що передбачає їх соціальну реабілітацію та повноцінну інтеграцію в суспільство.

Модернізація освітнього процесу в школі орієнтована на переосмислення співвідношення змісту завдань навчання дітей з розумовою відсталістю та результатів їх загальнокультурного і особистісного розвитку. Серед показників інтеграційних досягнень соціально-особистісного розвитку дитини дослідниками виокремлюється категорія самостійності, формування якої визначається соціальною ситуацією розвитку, умовами виховання і навчання та провідною роллю дорослих у цьому процесі (Л. Виготський, О. Запорожець, К. Ушинський та ін.).

На думку дослідників, великий вплив на становлення самостійності має ігрова діяльність, яка є важливим джерелом розвитку і забезпечує зміну соціальних і пізнавальних потреб дитини. Саме ігрова форма як елемент дидактики навчання і виховання дітей забезпечує розвиток самооцінки і самоконтролю. Самостійність у дітей з розумовою відсталістю розглядається в контексті соціальних досягнень дошкільного віку, а шляхи її становлення – в ігровій і продуктивній взаємодії, в яких дитина опановує навички комунікації та кооперації в умовах спільної діяльності з ровесниками, які визначаються як об'єкти спілкування.

Разом з тим, при розумінні високої значущості розвивального потенціалу ігор для становлення самостійних умінь у дітей, на сьогоднішній день представлено мало досліджень, присвячених вихованню самостійності у дітей з особливими потребами. Без цілеспрямованого корекційного впливу в дошкільному віці у дітей з розумовою відсталістю не формується самостійність як готовність до соціальної взаємодії в колективі однолітків.

Виховання самостійності відбувається в іграх з правилами через засвоєння дітьми, за допомогою дорослого, способів співпраці. Проте формування самостійності відбувається поетапно: від елементарних проявів активності в ігрових діях до перенесення відомих способів дій в нові умови гри. Показником ефективності використання ігор у становленні самостійності дитини з особливими потребами є перехід від ігрової діяльності, організованої педагогом, до самостійної ігрової діяльності.

Перші згадки про проблему дитячої самостійності відомі ще зі стародавньої літератури. Давньогрецькі вчені (Арістотель, Сократ, Платон)

виходили з того, що розвиток мислення людини може успішно відбуватися тільки в процесі самостійної діяльності, а вдосконалення особистості і розвиток її здібностей – у процесі самопізнання. Самостійна діяльність доставляє дитині радість і задоволення і виключає пасивність в оволодінні новими знаннями. Аристотель говорив про важливість раннього виховання маленьких дітей, про необхідність раннього привчання до самостійності.

В епоху Відродження педагоги-гуманісти (Е. Роттердамський, Ф. Рабле, М. Монтень і ін.) ставили завданням виховання здорової, активної, самостійної людини. Вони приділяли велику увагу фізичному і розумовому вихованню дітей, яке сприяло б розвитку в них творчої активності, самостійності, озброювало б їх реальними знаннями.

Видатний французький філософ і просвітитель Ж.-Ж. Руссо, родоначальник теорії вільного виховання, вважав, що діти черпають знання з самої дійсності. Дитина – це людина, якій ще треба буде пройти декілька етапів у своєму розвитку, перш ніж вона стане дорослою; щоб впливати на дитину, виховувати її, треба знати її природу. У 1762 р. у своїй педагогічній праці «Еміль, або Про виховання» Ж.Ж.Руссо пише, що мета виховання – підготувати дитину до життя в суспільстві. Вихователь не повинен нав'язувати свої погляди і переконання, давати готові моральні правила: варто надавати дитині можливість рости і розвиватися вільно, на природі. За Ж.Ж. Руссо, мета виховання – життя в суспільстві, а його відправна і опорна точка – природа дитини. Виховання сприятиме розвитку тільки в тому випадку, якщо буде мати природний характер. Науковець не поділяє навчання і виховання, оскільки вважає, що дитину потрібно вчити тільки науці про обов'язки людини. Головне при цьому не навчання, а керівництво, і здійснює його не вчитель, а керівник, завдання якого не давати закони дітям, а допомогти їм у пошуку цих законів. Ж.Ж. Руссо розглядає самовиховання як стрижень усього виховного процесу. Саме вихователь, впливаючи на свого вихованця, непрямим чином спонукає його до різноманітних проявів активності і самостійності.

Видатний чеський педагог Я.А. Коменський розглядав питання навчання і виховання в нерозривній єдності. Дидактику він трактував як теорію освіти і навчання і як теорію виховання. Виховання розглядалося ним як найважливіший засіб підготовки до практичного, діяльного і самостійного життя. В основі методики Я.А. Коменського закладений принцип розвитку дитячої самостійності. У своїх учнях він розвивав самостійність через спостереження, самостійність мовних висловлювань, а також самостійність при виконанні практичних завдань. Важливу роль у вихованні вчений надавав прикладу дорослих, а також системності привчання дітей до корисної діяльності і до виконання правил поведінки.

Я.А. Коменський розглядав самостійність у теоретичному аспекті, проте говорив і про необхідність залучення дошкільнят до самостійної діяльності (організаційно-практичний аспект). Для цього, на його думку, важливо створити умови, за яких діти самі будуть охоче наслідувати приклад дорослих.

Відомий італійський педагог І.Г. Песталоцці висунув ідею про те, що поєднання навчання з продуктивною працею сприяє розвитку навичок самостійної трудової діяльності. Згідно з його теорією елементарної освіти, воно включає фізичне, трудове, моральне, естетичне і розумове виховання (отримання елементарних знань), причому всі ці види виховання необхідно здійснювати в тісному взаємозв'язку.

В основі фізичного виховання дітей, за І.Г. Песталоцці, лежить їх природне прагнення до рухів. Рухливість розвивається завдяки тренуванню фізичних сил дитини, в тому числі і завдяки іграм. Початок фізичного виховання закладається ще в родині, коли мати, допомагаючи малюку вставати, робити перші кроки, проводить з ним тим самим «природну домашню гімнастику». Формуванню в дитини вміння самостійно робити всі рухи сприяє також його участь у найпростіших видах домашньої праці (дівчинка за дорученням матері заколисує немовля, допомагає одягатися і взуватися сестричці або братикові, заслуговуючи цим вдячність своїх близьких, – при цьому вона розвивається одночасно і в фізичному, і в моральному відношенні). Для повноцінного фізичного розвитку дитини, вважав І.Г. Песталоцці, необхідні рухливі ігри. Він справедливо вимагав, щоб навчання і гра взаємно доповнювали одне одного, а вчителі вміли використовувати дитячі ігри у виховних цілях. Педагог підкреслював, що посилення трудова діяльність сприяє розвитку в дітей людської гідності, працьовитості, наполегливості, сумлінності та інших позитивних моральних якостей.

Процес навчання і виховання дітей з особливими потребами передбачає врахування психологічних особливостей розвитку їх ігрової діяльності. У становленні самостійності дітей з особливими потребами можуть бути виокремлені три рівні. При низькому рівні самостійності дитина проявляє інтерес до ігор, може виконувати дії за запропонованим зразком (копіювання, наслідування). Мотиви мають ситуативний характер, пов'язані зі спонуканням з боку дорослого або інтересом до дидактичного матеріалу. Активність виявляється рідко. При середньому рівні самостійності характерне вільне застосування знань у знайомій стандартній ситуації. Взаємоконтроль після завершення гри може здійснюватися успішно, але це відбувається не завжди. Виражений інтерес до нового, є позитивна емоційна реакція на участь у спільних діях з однолітками, проявляються чуйність і схильність до взаємодопомоги. При високому рівні самостійності виражені мотиви, що спонукають до ігрової діяльності («хочу грати», «можу грати»), проявляються вміння вибрати гру і партнера, спостерігається перенесення відомих способів ігрових дій у нову гру, здійснюється самоконтроль й оцінка учасників гри, проявляється готовність співпрацювати з дорослим і однолітками; сформована установка на результат гри: виграти, перемогти.

Отже, у формуванні самостійності в дітей з особливими освітніми потребами велика роль належить ігровій діяльності, під час якої відбувається соціалізація дитини, з'являються навички взаємодії з іншими учасниками гри.

Література

1. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1949. – с. 213
2. Дидактика современной школы / Под ред. В.А. Онищука. – К., 1987.
3. Галузьяк В.М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В.М. Галузьяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
4. Макаренко А. С. Гра: Твори в 7 т. / А.С. Макаренко. – К., 1954 – Т4. – С. 367-368.

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ПРОПАГАНДИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Каплінський А.,
студент магістратури факультету фізичного виховання і спорту.
Науковий керівник – ст. викл. Губіна С.І.

Здоров'я людини, за Конституцією України, є однією з найвищих соціальних цінностей. Тому турбота про нього повинна охоплювати всі напрями діяльності – навчання й виховання, інформування й оздоровлення, контроль і самоконтроль стану здоров'я, профілактику й прищеплення навичок відмови від шкідливих звичок, опанування навичками здорового способу життя з метою сприяння реалізації потенціалу фізичного, психічного та духовного здоров'я молодого покоління.

З кожним роком зростає актуальність проблеми опанування навичками здорового способу життя, адже на стан здоров'я дітей негативно впливають шкідливі звички, відсутність фізичної активності, різні види залежностей, паління, психологічний дискомфорт, хронічні захворювання, надлишкова вага, перевантаження навчальними заняттями тощо.

Сучасна молодь поінформована про те, що є корисним, а що шкідливим для її здоров'я, досить багато знає про різні хвороби і засоби лікування, проте зовсім не освічена в питаннях, як бути здоровою. Одних лише знань про елементи здорової поведінки мало – потрібна переконаність і постійні досягнення. До того ж, досягнутим можна вважати лише те, що ввійшло в культуру, побут, звичку. Саме тому в наш час особливого значення набуває формування здорового способу життя школярів. Від того, наскільки успішно зможуть сформуватися та закріпитися у свідомості вихованців навички здорового способу життя, залежатиме розкриття потенціалу особистості. Школярі найбільш сприйнятливі до різноманітних впливів. З іншого боку, в них вже існує основа для прояву свідомої індивідуальної активності в забезпеченні здорового способу життя. Робота в даному напрямку дозволяє нейтралізувати розвиток у майбутньому факторів ризику різноманітних захворювань, запобігти виникненню шкідливих звичок або ж ефективніше з ними боротись.

Оскільки предмет «Основи здоров'я» викладається у 5 класі, коли учні легковажно ставляться до власного здоров'я, не усвідомлюючи його цінності, то вони не одержують необхідних фізкультурно-оздоровчих знань

у процесі навчання, домашніх завдань з фізичної культури, не цікавляться спортивними подіями, не ознайомлені з українськими народними оздоровчими традиціями. У вихованців формується зовсім необґрунтована впевненість у тому, що здоров'я гарантоване само по собі, що будь-які навантаження, грубі порушення харчування, режиму праці, відпочинку, стрес, інші фактори ризику легко долаються людиною.

Нерідко шкідливі звички вихованців виявляються пізді час перебування в літніх оздоровчих таборах, коли діти знаходяться поза межами батьківського контролю, відчувають довгоочікувану свободу. Вожатим доводиться брати на себе відповідальність за попередження проявів негативної поведінки та викоринення шкідливих звичок дітей.

Багато науковців досліджували шляхи впровадження здорового способу життя серед дітей, підлітків та молоді: становлення світогляду й ціннісних орієнтацій (І. Бех), навчання й виховання молоді відповідно до правил здорового способу життя (Т. Бондар, М. Гончаренко, А. Турчак, В. Язловецький); формування усвідомлення здорового способу життя (Л. Завацька, О. Маюров), соціально-медичні аспекти формування здорового способу життя (М. Амосов, Ю. Лісіцин, В. Ліщук); вивчення ефективних напрямів розвитку здорового способу життя в національній освіті України (Г. Бевз, Т. Бойченко, Т. Бондар, М. Гриньова, О. Карпенко, В. Обрицька, О. Плавник). Дослідження вчених дають змогу стверджувати, що ефективність процесу впровадження здорового способу життя залежить від цілісності системи і взаємозв'язків різних структур і організацій, де вагома роль належить цілеспрямованому вихованню учнівської молоді.

У контексті нашого дослідження виникає необхідність розглянути поняття «здоров'я» та «здоровий спосіб життя». Здоров'я сприймається особистістю завжди емоційно, оскільки є однією з вищих людських цінностей, джерелом щастя, радості, запорукою оптимальної самореалізації.

Здоров'я – поняття багатопланове. У преамбулі Статуту ВООЗ (1948 р.) зазначено: «Здоров'я – стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад» [2, с. 9].

У межах проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» у 2004 році українськими педагогами було розроблено перелік ключових компетентностей, з-поміж яких подано здоров'язберігаючу компетентність [3, с. 93]. Під цим поняттям варто розуміти життєві навички, що сприяють фізичному (раціональне харчування, рухова активність, санітарно-гігієнічні навички, режим праці та відпочинку), соціальному (ефективне спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, поведінка в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільної діяльності та співробітництва), духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, самоконтроль, мотивація успіху та тренування волі).

Здоров'я людини визначається комплексом біологічних (успадкованих і набутих) та соціальних факторів. Найбільш повно взаємозв'язок між способом життя і здоров'ям виражається у понятті «здоровий спосіб життя»,

яке об'єднує все, що сприяє виконанню тих чи інших суспільних і побутових функцій у найбільш оптимальних для здоров'я та розвитку людини умовах.

Сутність здорового способу життя, як вважають С. Дарчук, В. Дорош, Д. Плахтій, Н. Славіна, [5, с. 138], полягає у дотриманні певних правил, які забезпечують гармонійний розвиток людини, високу працездатність, душевну рівновагу, здоров'я. На думку дослідників, здоровий спосіб життя передбачає знання і дотримання режиму навчання та відпочинку, правил харчування й особистої гігієни, визначення й обов'язкового виконання фізичних вправ, які забезпечують оптимальний руховий режим, а також усвідомлення шкідливості вживання наркотиків, алкоголю, тютюну. Окрім того, здоровий спосіб життя значною мірою залежить від ціннісних орієнтацій індивіда, світогляду, соціального і морального досвіду.

Характерною рисою здорового способу життя є його спрямованість на формування здорової людини. Він виступає як дієвий і надійний засіб збереження та зміцнення здоров'я, є основою первинної профілактики захворювань, однією з найбільш ефективних форм їх запобігання.

Процес формування здорового способу життя у науковій літературі часто розглядається як розв'язання розвивальних та оздоровчих завдань: виховання потреби у веденні здорового способу життя; формування системи теоретичних знань і практичних навичок у галузі валеології; повноцінне використання засобів здорового способу життя для його впровадження.

Доведено, що продуктивність комплексного підходу до формування ціннісних орієнтацій школярів на здоровий спосіб життя включає вдосконалення змісту, урізноманітнення форм позакласної виховної роботи, організацію пришкольніх оздоровчих таборів. Значна кількість досліджень, присвячених формуванню здорового способу життя, розглядає такий його аспект, як захист дітей, підлітків, молоді від шкідливих звичок: вживання алкоголю, паління, а також попередження наркоманії.

Основні напрями антиалкогольної роботи з неповнолітніми сформулювали дослідники І. Муратова, П. Сидоров: 1) починати антиалкогольне виховання з молодшого шкільного віку; 2) доцільність і наступність у проведенні антиалкогольного виховання й антиалкогольної пропаганди; 3) планування антиалкогольних заходів з урахуванням психологічних особливостей різних вікових груп учнів; 4) відповідність гігієнічних і моральних, емоційних і змістових аспектів в антиалкогольній орієнтації учнів; 5) організація дозвілля, повноцінного з соціально-моральних позицій, і підвищення суспільної активності учнів; 6) комплексний підхід до антиалкогольного виховання; 7) участь підлітків у протиалкогольній роботі; 8) індивідуальна медико-виховна робота з контингентом, якому загрожує залежність від алкоголю [4, с. 117].

Значну увагу А. Турчак приділяє педагогічній профілактиці паління, пияцтва, яку розглядає як цілісний систематичний процес своєчасного впливу на почуття, свідомість і волю учнів завдяки системі організованих заходів з метою формування в них поглядів, принципів і переконань, а також

правил поведінки, прийнятих у суспільстві. Одне з головних місць у цій роботі належить фізичній культурі та спорту – могутнім засобам профілактики шкідливих звичок, покликаним послабити дію цих негативних факторів: у дітей, що тренуються, залишається значно менше вільного часу, ніж у їхніх однолітків, які не знають, як себе зайняти [7, с. 16].

Цілком погоджуємось з О. Маюровим, який наголошує на тому, що необхідно формувати моральну свідомість як резерв підвищення ефективності антиалкогольного виховання молоді, що позитивно сприятиме загальній профілактиці поганої поведінки. Науковець рекомендує враховувати низку факторів. По-перше, мати чіткі уявлення про призначення обраної форми виховного впливу (лекції, бесіди, диспуту). По-друге, вихованці повинні уявити, що конкретно вони можуть зробити для зменшення, а з рештою й для викорінення пияцтва. По-третє, викладач повинен визначитися, проти яких помилкових думок, позицій, установок спрямовує свою діяльність [4, с. 118].

На думку І. Губенко та В. Шапошнікової, форми організації виховної роботи з пропаганди здорового способу життя повинні складатися з декількох елементів: 1) індивідуальна виховна робота: пропонуються певні завдання з розширення світогляду, підвищення загальної культури, ознайомлення з медичною та періодичною літературою, боротьба зі шкідливими звичками; 2) парна виховна робота: психолог – вихованець, лікар – пацієнт; у таких умовах розкривається можливість відкритої, інтимної бесіди один на один, можуть бути проаналізовані реакція людини на певну інформацію, індивідуальні особливості кожного вихованця; 3) групова виховна робота передбачає діяльність за спільними інтересами; у цій формі розкривається відчуття взаєморозуміння, взаємодопомоги, покращуються товариські стосунки [1, с. 106].

Розглянемо деякі аспекти формування та збереження здоров'я дітей початкової школи, взяті з досвіду В. Сухомлинського, що є актуальними і на сьогоднішній день. По-перше, для вирішення проблем здоров'я дитини головною умовою залишається індивідуальний підхід до кожного учня. По-друге, «Школою радості» учений називає початкову школу, де вчитель – не тільки наставник, а й друг, товариш, що є основою психічного й емоційного здоров'я дітей і вчителів. По-третє, велику увагу педагог звертає на природне джерело оздоровлення дітей: ранкову гімнастику та душ, улітку – купання у ставку до пізньої осені та ходіння босоніж, мандри до лісу, в поле. Великого значення надавав В. Сухомлинський здоров'ю вчителів – фізичному, психічному, моральному і духовному, тому що без цього важко досягнути очікуваних результатів і в дітей [6, 127].

Все вищезазначене свідчить про необхідність формування пріоритету здорового способу життя в учнів. Його витоки починаються з уміння дотримуватися повного комплексу вимог до особистості. Для ефективного формування стійких потреб у дотриманні навичок здорового способу життя особистість повинна набути різноманітного досвіду власних переживань – приємних і неприємних. Зрозуміло, що поряд з емоціями на формування

здорового способу життя значний вплив мають вольові риси характеру. Тому робота з учнями повинна бути спрямована на формування світогляду, надбання соціального досвіду, освоєння основних видів діяльності щодо формування здорового способу життя. З цією метою у школі приділяється достатньо уваги спортивно-масовій роботі, яка полягає у діяльності різноманітних спортивних гуртків та організації змагань, зокрема з футболу, легкої атлетики, шахів, шашок. Крім того, створені умови для дотримання режиму дня, що сприяє оздоровленню вихованців.

Література

1. Губенко І. Я. Формування здорового способу життя як складова виховної роботи серед студентської молоді / І. Я. Губенко, В. М. Шапошнікова // Проблеми освіти. – К., 2001. – Вип. 25. – С.104-109.
2. Карпова І. Б. Фізична культура та формування здорового способу життя : навч. посібник / І. Б. Капова, В. Л. Корчинський, А. В. Зотов. – К.: КНЕУ, 2005. – 104 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
4. Маюров А. Н. Антиалкогольное воспитание: пособие для учителя / Н. А. Маюров. – М.: Просвещение, 1987. – 189 с.
5. Плахтій Д. П. Про здоров'я та здоровий спосіб життя : навч. посібник / Д. П. Плахтій, Н. С. Славина, С. І. Дарчук, В. У. Дорош. – Кам'янець-Подільський, 2004. – 224 с.
6. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа // Вибрані твори : В 5- ти т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1977. – Т.4. – С. 125-130.
7. Турчак А. Л. Профилактика вредных привычек у подростков в процессе физического воспитания : методические рекомендации / А. Л. Турчак. – Кировоград, 1990. – 60 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРАХІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Качанюк І,
студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти
та мистецтв.
Науковий керівник – доц. Галузьяк В.М.**

Проблема емоційного неблагополуччя дітей, зокрема, проблема дитячих страхів, незважаючи на достатню вивченість (Л. Акопян, О. Захаров, В. Мухіна, М. Осоріна, А. Прихожан та ін.), не лише не втрачає своєї актуальності в наші дні, але навіть загострюється у зв'язку з масштабними змінами в суспільно-політичному і економічному житті не лише дорослих, але і дітей.

Дитині ХХІ століття доводиться боротися з такими страхами, яких не знали її попередники: їх викликають, зокрема, бойові дії на сході країни, сюжети фільмів жахів, персонажі комп'ютерних ігор, бойовики з сценами насильства і вбивствами, численні повідомлення про терористичні акти.

Дослідження дитячих страхів як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій літературі обумовлено розумінням важливості того, наскільки сильно емоційні порушення у дітей впливають на формування особистості дитини, а також на нормальний перебіг його психічних процесів (В. Віллонас, В. Зеньковський, О. Захаров, Е. Ле Шан, П. Поппер, Й. Раншбург, Г. Еберлейн та ін.)

Невиявлені дитячі страхи можуть серйозно заважати навчальному процесу, особливо це стосується навчальних фобій: вони можуть руйнівним чином впливати на дитячо-батьківські стосунки, а також негативно позначатися на соціальній активності і взаємовідносинах дитини з однолітками і дорослими.

У психологічному словнику страх визначається як «емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело дійсної або уявної небезпеки» [5, с. 386]. На відміну від болю й інших видів страждання, що викликаються реальною дією небезпечних для існування чинників, страх виникає при їх передбаченні. На думку О. Захарова, страх — це одна з фундаментальних емоцій людини, що виникає у відповідь на дію загрозливого стимулу [3].

У психологічній науці існують різні класифікації страхів. О. Захаров виокремлює сім основних підгруп страхів: 1) медичні страхи, пов'язані з боязню уколів, крові, лікарів, болю, хвороб; 2) спричинення фізичної шкоди — страхи несподіваних звуків, нападу, транспорту, вогню, пожежі, стихії, війни; 3) страх смерті — свої і батьків; 4) страхи тваринних і казкових персонажів; 5) страх перед сном, страхітливими снами, темрявою; 6) соціально опосередковані страхи: страх людей, батьків, покарання з їх боку, запізнення, самотності; 7) просторові страхи: страх висоти, глибини, води, замкнутого і відкритого простору [3].

Молодший шкільний вік — період найбільшої вираженості страхів, що обумовлено не стільки емоційним, скільки когнітивним розвитком дитини, а саме, збільшеною глибиною розуміння небезпеки. Цій проблемі присвячені роботи О. Захарова, В. Леві, Г. Еберлейн та ін.

Дитячі страхи властиві певному віку, рівню психічного розвитку, але вони можуть спостерігатися при деяких захворюваннях, наприклад, неврозах. За інших рівних умов страхи найчастіше зустрічаються в емоційно чутливих дітей, недовірливих, надмірно опікуваних батьками [4].

Аналіз літератури з проблеми страхів у молодшому шкільному віці показав, що вікові страхи дітей співвідносяться з поняттям вікової норми в розвитку. Негативний вплив на особистість можуть справляти дуже сильні і часті страхи, а також хворобливо загострені страхи. Молодші школярі можуть боятися самотності, темряви, бандитів, смерті, крові, болю, уколів, лікарів, води, вогню та ін. Переживання страхів співпадає з бурхливим розвитком емоційної сфери особистості в цей період, тому можна вважати, що страхи в цьому віці найбільш «скріплені» емоціями і мотивами [1].

Велика кількість страхів у дітей молодшого шкільного віку може бути пов'язана з навчальною діяльністю, оскільки вона є значущою для

молодшого школяра. Проте несприятливі умови навчальної діяльності можуть сформувати комплекс страхів, що негативно позначиться на успішності навчання і адаптації в цілому.

Очевидно, що трансформації, які відбуваються нині в соціальній, економічній сферах суспільства, призводять до зміни ситуації соціального розвитку молодших школярів, змін в особистісному, у тому числі, емоційному розвитку [2].

Мета нашого дослідження полягає у вивченні особливостей прояву страхів у дітей молодшого шкільного віку. Відповідно до нашої гіпотези, існують відмінності в рівні і змісті страхів у дітей молодшого шкільного віку різної статі. У дослідженні брали участь 52 молодші школярі (24 хлопчики і 28 дівчаток).

Емпіричне дослідження проводилося в чотири етапи. На першому етапі ми вивчали види і групи страхів хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку за допомогою методики «Страхи у будиночках» М. Панфілової і О. Захарова. На другому етапі емпіричного дослідження вивчалися рівні прояву страхів хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку за допомогою методики «Мої страхи» О. Захарова. На третьому етапі ми вивчали уявлення про страхи хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку за допомогою авторської анкети «Дитячі страхи». На четвертому етапі емпіричного дослідження дані, отримані в ході дослідження, були піддані кількісній обробці і якісному аналізу (критерій Фішера).

Вивчення видів і груп страхів хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку за допомогою методики «Страхи у будиночках» М. Панфілової і О. Захарова показало, що у дівчаток переважають страх смерті (41%) і страх спричинення фізичної шкоди (25%). Менш виражені страхи тварин (10%), соціально-опосередковані страхи (9%), медичні страхи (6%), страхи страхітливих снів (5%), просторові страхи (4%).

У хлопчиків також переважає страх смерті (35%) і страх спричинення фізичної шкоди (20%). Менш виражені страхи тварин (16%), соціально-опосередковані страхи (14%), медичні страхи (5%), страхи страхітливих снів (3%), просторові страхи (7%).

Таким чином, у дівчаток більшою мірою, ніж у хлопчиків виражені страх смерті (41%), страхи, пов'язані зі спричиненням фізичної шкоди (25%). У хлопчиків, в порівнянні з дівчатками, більш виражені соціально-опосередковані страхи (14%), страхи тварин (16%). Це, на наш погляд, свідчить про те, що дівчатка більш опікувані батьками, менш самостійно контактують з довкіллям і освоюють його, ніж хлопчики. Проте статистичний аналіз достовірно значущих відмінностей різних видів страхів у хлопчиків і дівчаток не виявив.

Вивчення рівнів прояву страхів хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку за допомогою методики «Мої страхи» О. Захарова дозволило зробити висновок про те, що у дівчаток переважає високий рівень страхів (40%), тоді як серед хлопчиків — середній рівень (36%). Ми припускали наявність статевих відмінностей у рівні страхів молодших школярів, проте

статистичний аналіз підтвердив висловлене нами припущення тільки відносно високого рівня.

Вивчення уявлень про страхи хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку проводилося за допомогою авторської анкети «Дитячі страхи» на основі анкети Л. Акопян [1]. Структура анкети містить 15 питань відкритого типу, згрупованих у 5 блоків: 1 блок питань спрямований на отримання відомостей загального характеру: прізвище, ім'я дитини, її вік, імена батьків і наявність домашніх тварин (питання 1 – 4). 2 блок складається з питань, спрямованих на вивчення страхів дітей у минулому, сьогоднішньому і майбутньому (питання 5-7). У 3 блоці виявляються страхи з погляду простору і території (питання 8-9). У 4 блоці вивчається уявлення молодших школярів про страх втрати близьких людей (питання 10-14). 5 блок питань визначає способи подолання дітьми страхів, що вони переживають (питання 15).

Аналіз результатів анкетування свідчать, що більшість дітей, незалежно від статі (40%), боялася у минулому різних тварин: павуків, змій, собак, папуг, а також темряви (32%). Нині переважаюча більшість дітей боїться смерті батьків (36%) і поганих оцінок (22%). У майбутньому діти вважають, що боятимуться смерті членів своєї сім'ї (38%) або нічого не боятимуться (18%). Значущих відмінностей в уявленнях молодших школярів різної статі не було виявлено. Проте виявлена тенденція до відмінностей у припущенні хлопчиків і дівчаток про відсутність страхів у майбутньому.

Дослідження дозволяє охарактеризувати деякі особливості прояву страхів у дівчаток і хлопчиків:

- найнебезпечнішим місцем молодші школярі вважають покинуті місця і будинки (26%), а також в'язницю (16%) і вулицю (20%), а найбезпечнішим місцем є рідний дім (83%) і школа (10%); при цьому найнебезпечнішим місцем для дівчаток є покинуті місця (33%), а для хлопчиків — в'язниця (26%). Достовірно значущі статеві відмінності виявлені в уявленнях молодших школярів про найбезпечніше місце. Доведено, що дівчатка частіше говорять про школу, як про безпечне для них місце, порівняно з хлопчиками. Виявлена також тенденція до відмінностей в уявленнях молодших школярів різної статі про найнебезпечніше місце. Ця тенденція виявлена в страху в'язниці;

- більшість дітей вважають, що позбутися страхів можна, якщо перебороти їх (35%) або подивитися страху в очі (21%), а також не думати про страх (15%). З цього блоку питань відмінностей між молодшими школярами різної статі не виявлено: і хлопчики, і дівчатка однаково вважають, що можна перестати боятися, якщо перебороти свій страх.

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки:

- для всієї вибірки характерний доволі високий рівень прояву страхів: у дівчаток – високий, у хлопчиків — середній рівень;

- переважаючими страхами молодших школярів є страх смерті, соціально-опосередковані страхи і страхи, пов'язані із завданням фізичної шкоди. У дівчаток більше виражені, ніж у хлопчиків, страх смерті, страхи,

пов'язані із завданням фізичної шкоди. У хлопчиків, порівняно з дівчатками, більше виражені соціально-опосередковані страхи, страхи тварин;

- виявлені статистично значущі відмінності в уявленнях молодших школярів різної статі про найбезпечніше і найбільш небезпечне місце, про страхи інших дітей, про те, чого соромно і не соромно боятися. В уявленнях молодших школярів про способи подолання страхів відмінностей між хлопчиками і дівчатками не виявлено.

Література

1. Акопян Л.С. Психолого-педагогическое исследование страхов детей младшего школьного возраста: автореферат дис. ... канд. псих. Наук / Л.С. Акопян. — Самара, 2002. — 25с.
2. Жулина Г.Н. Фрустрации младших школьников в учебной деятельности / Г.Н. Жулина, Ю.Ю. Рутьян // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». — 2013. — № 1. — С. 281-284.
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. — 260 с.
4. Зинченко Е.В. Изобразительное творчество личности как основа диагностико-коррекционной работы психолога / Е.В. Зинченко // Северо-Кавказский психологический вестник. Т. 6. — 2008. — № 4. — С. 49-53.
5. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

ПРОБЛЕМИ ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Кирнична В.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Столяренко О.В.

Як свідчить статистика (див. табл.1), злочинність в Україні набуває неабиякого поширення. Особливе занепокоєння викликають злочини і протиправна поведінка неповнолітніх. У нинішніх умовах перед Україною стоїть невідкладне завдання – забезпечити суворе додержання законності, викорінення порушень правопорядку, припинення зростання злочинності, усунення причин, які її породжують. Коли ми говоримо про правові засади виховної і соціальної роботи, маємо на увазі те, що не лише працівники правоохоронних органів, а й педагоги повинні знати кримінальне право, вміти юридично грамотно формулювати свої позиції за складних умов, що можуть виникнути у роботі з важковиховуваними.

При скоєнні злочину виникають кримінально-правові відносини між особою, яка скоїла злочин, порушила кримінально-правову норму, і Українською державою в особі уповноважених на те органів (органів дізнання, попереднього слідства, прокуратури, суду). Ці кримінально-правові відносини виникають з моменту скоєння особою злочину і закінчуються остаточною реалізацією кримінальної відповідальності.

Сторони кримінально-правових відносин мають певні права та обов'язки. Органи держави мають права та зобов'язання згідно із законом притягнути особу, що скоїла злочин, до кримінальної відповідальності і застосувати до неї визначене законом покарання. Особа, яка вчинила злочин, повинна понести покарання і має право вимагати, щоб відповідальність і покарання повністю відповідали положенням кримінального кодексу. Аналіз кримінального законодавства України дає підстави для усвідомлення тенденції в призначенні покарання, що полягає в посиленні відповідальності і застосування суворих заходів покарання щодо осіб, які скоюють важкі злочини (злочинці-рецидивісти); з іншого боку – за менш небезпечні злочини відбувається призначення покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, застосування умовного засудження за злочини, які не становлять великої суспільної небезпеки, а також передачу винного на поруки громадській організації чи трудовому колективу, передачу матеріалів справи на розгляд товариського суду, комісії у справах неповнолітніх або притягнення особи до адміністративної відповідальності. Згідно зі ст.7 Кримінального кодексу України, злочином визнається передбачене кримінальним законом суспільно небезпечне діяння (або бездіяльність), що посягає на суспільний лад України, її політичну і економічну системи, власність, особу, політичні, трудові, майнові та інші права та свободи громадян, а так само інше, передбачене кримінальним законом суспільно небезпечне діяння, яке посягає на правопорядок. Згідно з ч.2 ст.7 КК України не вважається злочином дія(або бездіяльність), яка формально містить ознаки будь-якого злочинного діяння, але через його малозначність не становить суспільної небезпеки, тобто, воно або зовсім не завдало і за характером та змістом провини, не могло завдати шкоди, або завдало чи могло завдати дуже незначну шкоду. Злочин – це суспільно небезпечне діяння, передбачене кримінальним законом, за яке слід нести покарання. Ознаками злочину є: суспільна небезпека; протиправність; винність; караність. Вони можуть класифікуватися на основі різних підстав: за об'єктом злочину, ступенем суспільної небезпеки, характером діяння, за формою вини. Скоєння злочину має відповідні кримінально-правові наслідки, тобто впливає на вид відповідальності (кримінальна чи адміністративна відповідальність, заходи громадського впливу), на визначення виду режиму покарання: позбавлення волі, умовне засудження, встановлення адміністративного нагляду тощо. Кримінальна відповідальність настає з 16-ти річного віку, а за деякі злочини – з 18 років. У ст. 10 КК України дано конкретний перелік злочинів, за вчинення яких кримінальна відповідальність настає уже в 14 років. Малолітні у віці 14-ти років не можуть бути суб'єктами злочину, а тому кримінальній відповідальності не підлягають. Неповнолітніми кримінальним правом України вважаються особи від 14-ти до 18-ти років. Кримінальна відповідальність неповнолітніх має деякі особливості: 1. За деякі злочини кримінальна відповідальність настає з 14-ти років. 2. Стосовно неповнолітніх не може бути застосоване найбільше покарання, незалежно

від того, який тяжкий злочин вчинив неповнолітній. 3. Незалежно від тяжкості скоєного неповнолітнім злочину, така міра покарання як позбавлення волі – не може перевищувати 10-ти років, в той же час як для повнолітнього вона може бути до 15-ти років. 4. Неповнолітні відбувають позбавлення волі у виправних колоніях загального і посиленого режиму, а повнолітні – у виправно-трудовах колоніях, крім загального і посиленого режиму, ще й у колоніях суворого та особливого режиму. 5. Згідно з п. 6 ст. 40 КК, при призначенні покарання суд враховує, що скоєння злочину неповнолітнім є обставиною, яка пом'якшує відповідальність. 6. Щодо неповнолітніх, засуджених до позбавлення волі чи до виправних робіт, ст. 53 КК передбачає полегшені умови при вирішенні питання про умовно-дострокове звільнення від відбуття покарання і зміни покарання більш м'яким. 7. Якщо неповнолітній скоїв злочин, що не становить великої суспільної небезпеки, і є можливість виправлення і перевиховання особи без призначення кримінального покарання, суд може на підставі ст. 51 п. 3 КК України прийняти рішення про застосування міри покарання виховного характеру. 8. До особи, яка вчинила у віці до 18-ти років злочин, що не становить великої суспільної небезпеки, якщо буде визнано, що її виправлення можливе без кримінального покарання, а також до особи, яка до виповнення віку, з якого можлива кримінальна відповідальність, вчинила суспільно небезпечне діяння, передбачене Кримінальним кодексом, суд може застосувати примусові заходи виховного характеру, які не є кримінальним покаранням. 9. Такими заходами виховного характеру за рішенням суду, згідно зі ст.11 КК, є: зобов'язання публічно або в іншій формі попросити вибачення у потерпілого; застереження; передача неповнолітнього під нагляд батьків, або особам, які їх замінюють, чи під нагляд педагогічного або трудового колективу за його згодою, а також окремим громадянам на їх прохання; покладання на неповнолітнього, який досяг 15-ти річного віку і має майно або заробіток, обов'язку відшкодувати заподіяні збитки; направлення неповнолітнього до спеціальної виправно-виховної установи для дітей і підлітків до його виправлення, але на строк, що не перевищує 3-х років; суд може також визнати за необхідне призначити неповнолітньому громадського вихователя в порядку, передбаченому відповідним Положенням. Пленум Верховного Суду України в ряді своїх постанов, на підставі аналізу матеріалів судової практики в справах неповнолітніх, орієнтує суди на необхідність: поліпшення профілактичного значення судових процесів; виявлення і притягнення до відповідальності дорослих, які втягують неповнолітніх у злочинну та будь-яку іншу антисуспільну діяльність; точного встановлення віку неповнолітнього суб'єкта; обговорення можливості виправлення особи без застосування кримінального покарання; більш уважного підходу до вирішення питань, пов'язаних із застосуванням до неповнолітніх кримінального покарання; обговорення питання можливості відстрочки виконання вироку; посилення зв'язків суду з громадськістю у справі виправлення і перевиховання засуджених неповнолітніх. Положення про

кримінальну відповідальність неповнолітніх, що вчинили злочин, у кримінальному праві викладені з урахуванням неповної соціальної зрілості й інших факторів, пов'язаних із їхнім віком. Не виключаючи застосування суворих заходів кримінального покарання щодо неповнолітніх осіб, що вчинили суспільно небезпечне діяння, кримінальне законодавство спеціально обумовлює можливість звільнення їх від кримінальної відповідальності із застосуванням примусових заходів виховного характеру, для досягнення мети виправлення і перевиховання винуватих, які вчинили діяння, що не має значної суспільної небезпеки. Існує дві форми звільнення від кримінальної відповідальності і реагування на злочини, вчинені винними особами у віці до 18-ти років: застосування судом примусових заходів виховного характеру, які не є кримінальним покаранням; передача матеріалів справи на розгляд комісії у справах неповнолітніх. Для того, щоб попередити протиправну поведінку неповнолітніх, необхідно проводити профілактичну роботу, а для правопорушників розробляти технологію їхньої педагогічної і соціальної реабілітації, що і стало метою нашої дослідницької роботи. Предметом дослідження ми визначили технології організації роботи, які спрямовані на розв'язання проблем неповнолітніх правопорушників. Об'єктом дослідження є педагогічна і соціальна реабілітація неповнолітніх з девіантно-кримінальною поведінкою, особливості і причини виникнення якої ми вивчали в першу чергу, коли визначали завдання. Головні ж зусилля були спрямовані на розробку методів і форм соціальної діагностики, профілактичної і реабілітаційної роботи з такими учнями.

Таблиця 1

Відомості про результати діяльності органів внутрішніх справ щодо розгляду заяв та повідомлень про злочини, що вчинені або готуються, інформації, що не містить ознак злочину, та про стан злочинності на території України (за поточний період)

			За добу	3 поч. року
Зареєстровано заяв, повідомлень про злочини, що вчинені або готуються, та інформації, що не містить явних ознак злочину		1	8708	316918
з них	що передаються до МВС України згідно із встановленою системою оперативного інформування	2	88	3126
Прийнято рішення	інформація, що не містить ознак злочину (не підтверджена)	3	1022	52346
	прийнято рішення в порядку статей 97, 430 КПК України	4	1414	210861
	з них про порушення кримінальної справи, у т.ч. за ст.430 КПК України	5	265	31761
	про відмову в порушенні кримінальної справи	6	919	141721

		про передачу матеріалів за належністю	7	228	37379
		залишилось неопрацьованої інформації	8	6269	53711
Окремі види злочинів з ознаками загальнокримінальної спрямованості			9	2870	96419
з них	особи встановлені на момент виявлення злочину та протягом звітної доби		10	1397	50954
умисні вбивства			11	11	251
з них	по яких особи встановлені на момент виявлення злочину		12	6	96
	особи по яких встановлені протягом звітної доби в результаті вжитих слідчо-оперативних заходів		13	3	104
тяжкі тілесні ушкодження			14	9	455
з них	по яких особи встановлені на момент виявлення злочину		15	4	160
	особи по яких встановлені протягом звітної доби в результаті вжитих слідчо-оперативних заходів		16	3	194
розбої			17	16	500
з них	по яких особи встановлені на момент виявлення злочину		18	7	165
	особи по яких встановлені протягом звітної доби в результаті вжитих слідчо-оперативних заходів		19	3	136
незаконні заволодіння транспортними засобами			20	19	712
з них	по яких особи встановлені на момент виявлення злочину		21	1	132
	особи по яких встановлені протягом звітної доби в результаті вжитих слідчо-оперативних заходів		22	5	156
	іноземних громадян		23	0	1
незаконне позбавлення волі або викрадення людини			24	0	13
з них	по яких особи встановлені на момент виявлення злочину		25	0	6
	особи по яких встановлені протягом звітної доби в результаті вжитих слідчо-оперативних заходів		26	0	5
захоплення заручників			27	0	0
з них	по яких особи встановлені на момент виявлення злочину		28	0	0

	особи по яких встановлені протягом звітної доби в результаті вжитих слідчо-оперативних заходів	29	0	0
грабежі		30	126	4132
з них	по яких особи встановлені на момент виявлення злочину	31	23	824
	особи по яких встановлені протягом звітної доби в результаті вжитих слідчо-оперативних заходів	32	30	965

Література

1. Діти «групи ризику»: психологічні, соціальні та правові аспекти / Під ред. М.С. Толстоухової. – К.: ЦССМ, 2007. – 192 с.
2. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: Академия, 2005. – 160 с.
3. Мотивация отклоняющегося (девиантного) поведения / в кн. Е.П. Ильина Мотивация и мотивы. – Санкт – Петербург, 2000.– 253 с.
4. Столяренко О. В. Виховання гуманності учнів підліткового віку. Навчально-методичний посібник /Рішення колегії МО Укр. –Лист 1/11-133 від 26.06.1998/ О.В. Столяренко. – ІЗМН. – Київ:”Віпол”. – 2003. – 158 с.
5. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 248 с.
6. Stoliarenko H. V., Stoliarenko O. V. Teaching the culture of humanistic relationships to the youth on the basis of tolerance / O. V. Stoliarenko // Педагогические инновации – 2017 Материалы междунар. научно-практ. интернет-конф., Витебск, 17 мая 2017 / Витебский гос. ун-т.: редкол.: Н. А. Ракова (отв.ред) [и др.]. – Белоруссия. – Витебск. – ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. – 220 с. – С. – 118–124.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кльоц І.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – проф. Акімова О.В.

Інноваційні процеси, які сьогодні активізувалися в освітніх закладах України, вимагають високого рівня професіоналізму педагога, гуманістичної спрямованості, соціальної та психологічної зрілості його особистості, сформованості професійно важливих якостей, усвідомлення і сприйняття цінностей праці педагога. Тому у дослідженнях з освітньої інноватики все більше уваги приділяється виявленню психологічних чинників і механізмів формування готовності педагога до інноваційної діяльності.

В останні роки зростає кількість досліджень, присвячених проблемі готовності педагогів до інноваційної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, Н. Дука, В. Загвязинський, В.

Сластьонін, Т. Победова, Л. Подимова, О. Шапран та ін.).

Аналіз наукових джерел з педагогічної інноватики свідчить, що успішність інноваційної діяльності багато в чому залежить від психологічної готовності педагога до сприйняття і реалізації нововведень (М. Боришевський, Г. Головін, В. Загвязинский, Н. Клокар, Л. Мітіна, Є. Павлютенков, Н. Попель, О. Соснюк, О. Францева та ін.). У той же час питанням вивчення і розвитку психологічної готовності педагога до інноваційної діяльності приділяється недостатньо уваги.

Загалом структура психологічної готовності особистості до професійної діяльності включає такі компоненти: мотиваційний (психологічна установка (для ситуаційної готовності), інтерес до діяльності, ставлення суб'єкта до цієї діяльності, потреба у досягненні успіху); пізнавально-операційний (знання про предмет і способи діяльності, розуміння своїх обов'язків, поставлених завдань, оцінка їх важливості, знання засобів досягнення цілей); емоційний (почуття відповідальності, впевненість в успіху); вольовий (управління собою, зосередженість на виконанні завдання, а також професійно важливі якості особистості й професійна самосвідомість).

У визначенні компонентів структури готовності до педагогічної діяльності О. Абдулліна, Ф. Гоноволін, М. Кларін, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, К. Макагон, О. Мороз, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші дослідники виходять зі специфіки завдань професії та її вимог до особистості педагога.

В. Сластьонін з позицій особистісного підходу визначає готовність до педагогічної діяльності як «особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості на її виконання. Вона містить у собі різного роду установки на усвідомлення педагогічного завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату» [1, с. 78].

Нові педагогічні розробки потенційно здатні істотно підвищити якість освітнього і навчально-виховного процесу, але часто, навіть після ознайомлення з сутністю нової педагогічної методики, педагоги не користуються нею або повертаються до старих форм і методів навчально-виховного процесу після зіткнення з труднощами впровадження нових методів. Серед них найбільшою складністю для педагога, який багато років працював за типовою системою, є необхідність зміни не тільки форм діяльності, але й власної особистості – системи цінностей, стереотипів поведінки, системи відносин тощо.

Окремі нововведення фактично вимагають нової освіти (наприклад, комп'ютерні технології навчання), що викликає загальний особистісний опір і робить неможливим нововведення. При значущості нововведення, економічній підтримці, підтримці керівництва та суспільства відбувається руйнування інноваційного проекту на рівні психологічних чинників і умов. Тому проблема психологічної готовності персоналу освітніх організацій до

інноваційної діяльності потребує поглибленого дослідження.

Для вирішення соціально значущої проблеми формування психологічної готовності персоналу організацій до інноваційної діяльності і її науково-методичного забезпечення, на наш погляд, необхідно вивчення і визначення системи відповідних ключових чинників і психологічних компонентів та структури їх взаємозв'язків, особистісних детермінант і умов, що сприяють або заважають інноваційній діяльності персоналу освітніх організацій. У такому аспекті проблема не достатньо досліджувалась.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена причинами наукового і практичного характеру. Рішучий перехід України на інноваційний шлях розвитку об'єктивно визначає необхідність у психологічних дослідженнях різних сторін інноваційної діяльності та підготовки до неї конкурентоздатних професіоналів. Пріоритетною для дослідження варто вважати проблему формування психологічної готовності персоналу організацій до інноваційної діяльності як один із чинників конкурентоздатності особистості у швидкозмінних умовах, що є головним ресурсом організаційного розвитку.

У контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності зокрема психологічну готовність пов'язують з умовою цілеспрямованої діяльності, її регуляцією, стійкістю та ефективністю, що допомагає людині успішно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій. С. Максименко та О. Пелех визначають стан психологічної готовності як складну динамічну структуру, сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні з зовнішніми умовами і майбутніми задачами. Складовими такої готовності є: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії, адекватні до останніх риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, навички, вміння; стійкі професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних та вольових процесів [3, с. 72].

Інновації в педагогіці відображають складний і довготривалий процес, в якому беруть участь багато факторів, що впливають на нього. В інноваційному освітньому процесі значне місце відводиться персоналу освітніх організацій, якому необхідно сприйняти і реалізувати педагогічні нововведення. Від їх ставлення та психологічної готовності залежить успіх впровадження інновацій. Якщо вони не сприймають нововведення, або вони не готові психологічно, то результат їх впровадження є безуспішним, а інколи і шкідливим.

Педагог – головна діюча особа в оновленні, реформуванні освітнього процесу, до нього ставляться нові вимоги. Інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток його творчого потенціалу, вона стосується не лише створення новизни, а й зміни у способі діяльності, стилі мислення особистості. Важливим і необхідним компонентом у структурі інноваційної діяльності є рефлексія, як внутрішня психологічна діяльність людини, спрямована на осмислення, пізнання власних дій і станів; самопізнання

духовного світу; «що роблю, як роблю, навіщо роблю?» [4, с. 305].

Професійна зорієнтованість на інноваційну діяльність зосереджується під час навчання у вузі. Цей період, коли майбутній педагог особливо чутливий до складних проблем освіти, складних педагогічних ситуацій, вважають сприятливим для розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій. Як свідчить аналіз, для багатьох педагогів-практиків характерний низький рівень сформованості інноваційної поведінки, готовності до інноваційної діяльності, що значною мірою є породженням традиційного навчання у ЗВО.

Підготовка сучасного педагога, здатного впроваджувати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні та соціокультурні проблеми, вимагає особливої організації його практичної та мисленнєвої діяльності. Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність. При підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності взаємодія викладача зі студентами має відповідати таким принципам: неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів; особистісна зорієнтованість; професійно-практична спрямованість; альтернативність, свобода вибору; усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії; творче самовираження, співпраця та співтворчість.

Інновація в соціально-психологічному аспекті – це створення і впровадження різного роду нововведень, які породжують значущі зміни в соціальній практиці. Інноваційна діяльність, не будучи процесом, який піддається формалізації, вимагає врахування людського фактора, зокрема подолання соціально-психологічних бар'єрів, які виникають на всіх етапах її розгортання [6, с. 139].

У процесі впровадження інновацій можуть виникати конфлікти різних видів і на різних рівнях. Основними параметрами, які впливають на процеси формування і розвитку конфліктів, а також визначають їх силу та ступінь прояву, є такі: неочікуваність і ступінь новизни впроваджуваної інновації; структурні характеристики системи та основні цілі її розвитку; непродуманість процедур впровадження інновації; суб'єктивні фактори, що визначають специфіку взаємостосунків між учасниками впровадження інновації. Так, нерідко суб'єкти педагогічної діяльності виявляються неготовими до сприйняття інновацій. Серед причин такої ускладненої сприйнятливості можна назвати: особливості ставлення до інновацій з боку суб'єктів інноваційної діяльності; відсутність готовності системи до сприйняття інновацій; свідомо протидія з боку суб'єктів інноваційної діяльності; недостатньо чітке й розмите розуміння сенсу і доцільності впроваджуваної інновації з боку суб'єктів інноваційної діяльності [7, с. 200].

Виходячи з вищесказаного, вважаємо, що ретельне обмірковування і оптимізація процедури впровадження інновацій в освіті є надзвичайно важливим фактором на шляху здійснення інноваційного процесу.

Формування інноваційного освітнього середовища має відбуватися з урахуванням всіх можливих варіантів ускладнень та проблем на рівні як системи в цілому, так і особистості зокрема. Крім того, важливою умовою успішної інноваційної діяльності педагога є врахування організаційних та особистісних детермінант, серед яких значення останніх доволі часто виявляється недооціненим.

Інноваційність як одна з провідних тенденцій сучасної освіти насамперед має передбачати формування у педагогів не лише фахової, а й інноваційної компетентності, становлення системи необхідних для інноваційного спрямування особистості цінностей і особистісних властивостей, що зумовлюють особистісну готовність до інноваційної педагогічної діяльності, а також розвиток інноваційної активності та сприйнятливості особистості фахівців освітньої галузі. Рівень сформованості вказаних вище якостей суттєво впливає не лише на успішність реалізації освітніх інновацій, професійної та особистісної самореалізації самого педагога, а й на якість навчання, професійне та особистісне становлення майбутніх фахівців. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні механізмів розвитку інноваційності особистості сучасних педагогів.

Література

1. Сластенин В. А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : сб. ст. ; ред. кол. В. А. Сластенин (отв. ред) и др. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – 180 с.
2. Чудакова В. П. Науково-методичне забезпечення формування готовності педагогів до інноваційної діяльності» / В.П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. – 2012. № 3-4 (серпень – вересень) – С. 186–205
3. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна шк. – 1994. – № 3-4. – С. 68-72.
4. Чудакова В. П. Формування конкурентоздатної особистості, готової до інноваційної діяльності, в швидкозмінних умовах засобами рефлексивно-інноваційного тренінгу / В. П. Чудакова; За ред. І. С. Волошук (гол. ред.) та ін. // Навчання і виховання обдарованої особистості: теорія і практика: Збірник наукових праць. – К.: Інститут обдарованої дитини, – 2013. – Вип. 10. – 326 с. –С. 300–310.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 247–295.
6. Коновальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності / І. Коновальчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Випуск 4. – Частина 1. – С. 155-161.
7. Яголковский С. Р. Психология инноваций : подходы, модели, процессы : монография / С. Р. Яголковский. – М., 2010. – 264 с.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Коломієць А.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Давидюк М.О.

Швидкі темпи технологічного розвитку, зміни в соціальній структурі суспільства, політичні колізії та культурний прогрес докорінно змінили ситуацію на ринку праці в останні десятиліття. Потреби працедавця у фахівцеві з вищою освітою і очікування самого фахівця часто не співпадають. При цьому рівень безробіття серед випускників вищих навчальних закладів в одних сферах не завжди компенсується нестачею фахівців у інших, що свідчить про неготовність випускників переорієнтуватися на інші професії, знайти своє місце в іншому професійному середовищі й адаптуватися до нових умов.

Вища освіта залишається затребуваною в суспільстві, але орієнтації на підготовку простого фахівця сьогодні недостатньо. Важливо звернути увагу на розвиток особистості, спроможної динамічно реагувати на постійно змінювані умови, особистості, якій притаманна підприємливість, мобільність, гнучкість, дипломатичність, конструктивність, розвинене почуття відповідальності у фаховій діяльності.

Особливого значення згаданий підхід набуває у підготовці майбутнього вчителя, оскільки в сучасній вищій школі, зокрема в педагогічних ЗВО, все більшого визнання набувають концепції, в яких пріоритети відведені ціннісному ставленню й розвитку особистості майбутнього вчителя, формування готовності бути мобільним у педагогічній діяльності за рахунок трансформації позиції студента з невеликим фаховим досвідом у позицію активного діяльного суб'єкта, готового до постійного навчання й спроможного інтегрувати власний життєвий, творчий, емоційний досвід у процеси учіння й набуття професійних компетентностей.

Як вважають фахівці, збереження професійної компетентності стає все більш складним завданням, оскільки знання швидко застарівають і фахівець повинен щорічно поновлювати близько третини практичних і близько десятих частини теоретичних видів знань [1]. У виграші залишається той, хто спроможний швидко реагувати на ситуацію і ухвалювати адекватні рішення. Саме тому підготовка фахівців, здатних до професійної мобільності, – одна з найважливіших проблем і один з провідних пріоритетів сучасної вищої освіти.

Поняття «мобільність» спочатку з'явилося в соціології, а потім увійшло в активний термінологічний словник психології і педагогіки. З позицій психологічного підходу «мобільність» розглядається як «рухливість», «спроможність до руху в пізнавальних і професійних сферах» [1].

Професійна мобільність майбутнього вчителя – це властивість

особистості, що сприяє швидкому реагуванню на складну ситуацію і актуалізує всі потенційні можливості суб'єктної активності студента при виборі варіантів і способів рішень професійно-педагогічних завдань та прогнозування професійної самореалізації.

У роботах В. Адольф, М. Захарової, Т. Сорокіної та ін. професійна мобільність учителя вивчається в контексті дослідження проблеми формування професійної компетентності фахівця як однієї з її складових. Загалом у педагогічних і психологічних дослідженнях поняття «професійна мобільність вчителя/майбутнього вчителя» визначається як у широкому сенсі (стосовно особистості професіонала загалом), так і у вузькопрофесійному («внутрішньо професійна мобільність»). У широкому сенсі поняття професійної мобільності потрактовується як:

- можливість і спроможність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид виробничої діяльності; володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх застосовувати для виконання певних завдань у суміжних галузях виробництва і відносно легко переходити від однієї праці до іншої; високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання різних завдань у царині свого фаху [4, с.131];

- як механізм адаптації, що дозволяє людині керувати особистісними ресурсами й професійною поведінкою в різних ситуаціях професійної спрямованості;

- як інтегративна властивість фахівця, внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) компонент його особистості, покладений в основу гнучкої орієнтації і діяльного реагування в динамічних професійних умовах, у відповідності з компетентністю і власною життєвою позицією [2; 3].

- як уміння віднаходити адекватні способи розв'язання проблем і виконання нестандартних завдань у межах професійної діяльності [6, с.8].

У вузькому сенсі професійну мобільність тлумачать як адаптивно важливу якість людини, визначаючи її як сукупність властивостей і якостей особистості (відкритість, гнучкість, оперативність, адаптивність, комунікативність, рефлексивність); умінь (самоконтролю, саморегуляції, самооцінювання, цілепокладання, проектування, управління); здібностей (конструктивність у спільній взаємодії, мисленні, проектуванні необхідних змін розвитку педагогічної ситуації, у мікросоціумі) [5].

Більшість сучасних дослідників проблеми професійної мобільності вчителя схилиються до думки, що вона є динамічною властивістю особистості, що забезпечує можливість її адаптації до змінних умов професійної діяльності, здатністю опановувати інновації в освіті, готовність до самовдосконалення, саморозвитку й самореалізації себе в педагогічній праці і в професійній спільноті (Є. Іванченко, О. Глузман, Н. Ничкало, Р. Пріма, М. Стрюк, Л. Сушенцева та ін.). При цьому мобільність розглядається в горизонтальному й вертикальному зрізах. У горизонтальному зрізі – це готовність працювати в освітніх установах різних типів, видів і форм власності, а також готовність до інноваційної освітньої

діяльності. У вертикальному – готовність до кар’єрного зростання на основі неперервного соціально-професійного розвитку й саморозвитку.

Процес підготовки майбутнього вчителя, здатного до професійної мобільності, на думку освітян-практиків, має складатися з декількох послідовних стадій і супроводжуватися оволодінням компетенціями, які сприяють мобільності. Така підготовка буде ефективною, якщо вона розгортається в спеціально організованому освітньому середовищі і спрямовується на розв’язання як мінімум двох завдань: розвиток готовності вчителя до змін і формування вмінь здійснювати фахову діяльність в постійно змінюваних умовах. Таке середовище повинно мати певні характеристики: насиченість подіями (непередбачуваність стимулює пошук); варіативність (забезпечує пошук нового знання), забезпечення зв’язку теоретичної підготовки в академічних умовах з реальним життям і освітньою діяльністю. Ці характеристики забезпечуються реалізацією науково-методичних підходів, що являють собою сукупність педагогічних умов (форм організації, методів, прийомів, засобів навчання) підготовки майбутнього вчителя, зокрема – особистісний, діяльнісний, контекстний, інструментальний і герменевтичний підходи. Побудова освітнього середовища з використанням дидактичних ресурсів, пропонуваних кожним із названих підходів, на думку багатьох дослідників, уможливило розвиток широкого спектру фахових компетенцій, зокрема здатності до професійної мобільності [2; 5].

Таким чином, підсумовуючи результати теоретичного аналізу науково-методичної літератури, маємо підстави стверджувати, що професійна мобільність майбутнього вчителя є таким станом розвитку індивідуально-психологічних якостей і професійних компетентностей, що дозволяє педагогу гнучко й оперативно адаптуватися до зміни змісту й умов професійно-педагогічної діяльності, підтримувати власний професійний і соціальний потенціал за рахунок самовиховання, самоосвіти й саморозвитку у фаховій і психологічній сферах. Для формування означеної здатності потрібне спеціально організоване освітнє середовище, що забезпечує максимально тісний зв’язок з життям і реальними умовами педагогічної діяльності.

Визначення педагогічних умов ефективності розвитку професійної мобільності майбутнього вчителя в спеціально організованому освітньому середовищі стане предметом наших подальших досліджень і пошуків.

Література

1. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 «теория и методика профессионального образования»/ Л.В. Горюнова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 337 с.
2. Некрасова Г. Н. Профессиональная мобильность учителя технологии в информационной среде технологического образования / Г.Н. Некрасова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 4. – С. 66–70. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46085.htm>.
3. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной

- мобильности будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Никитина. — Иркутск, 2007. — 199 с.
4. Сушенцева Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема / Л. Сушенцева // Креативна педагогіка : наук.-метод. журн.- 2011. – Вип. 1. – С. 129–136.
5. Фамілярська Л. Л. Мобільність як перспективна складова освітнього процесу [Електронний ресурс] / Лариса Леонідівна Фамілярська. // Інформаційні технології і засоби навчання, № 41, вип. 3. – 2014. – Режим доступу: <http://goo.gl/hlfp2a>.
6. Шпакина И.Г. О значении профессиональной компетентности руководителей муниципальных образовательных учреждений в работе с персоналом в условиях модернизации образования / И.Г. Шпакина // Омский научный вестник. – 2006. – №6 (42). – С. 5-8.

ВИХОВАННЯ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Колосовська А.
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – проф. Акімова О.В.

Формування цінностей у майбутніх вихователів ЗДО є процесом досить складним і тривалим, зумовленим багатьма чинниками, пов'язаними з різними сферами життєдіяльності педагога, його потребами та інтересами. Вищий навчальний заклад сприяє духовному становленню особистості майбутнього педагога ЗДО. Виховний процес у своєму історичному розвитку завжди певним чином був пов'язаний з тією філософською проблематикою, яка «осмислювала на відповідному світоглядному рівні ставлення людини до світу, сутність культури, вихідні цінності буття людини у світі, співвідношення її свободи і відповідальності, форми й типи людської ментальності»[1,5]. Людина в усі часи намагалася пізнати саму себе, таємниці свого життя, тому в процесі дослідницької діяльності проблема розкриття функцій цінностей майбутнього вихователя ЗДО набула особливої актуальності й гостроти. Сучасний вихователь дітей дошкільного віку повинен мати високу ерудицію, глибоку науково-теоретичну підготовку, досвід власної дослідницької діяльності, володіти методикою та методологією виховної роботи, методами наукових досліджень.

Науковим основам підготовки педагога і формуванню його особистості присвячені дослідження Ю. Бабанського (дидактична підготовка), С. Єлканова (професійне самовиховання), Н. Кузьміної, О. Мороза, Л. Спіріна (професійна діяльність), Н. Амеліної, А. Момота, Н. Яковлевої (науково-дослідницька та навчально-дослідницька діяльність).

Для повнішого самопізнання власних потенцій, особистісних якостей людина має включатися в ситуації, які вимагають серйозних зусиль, випробування власних можливостей. Актуальність обраної теми зумовлена реформуванням вищої освіти, потребами сучасного суспільства у високопрофесійних і компетентних фахівцях, зокрема в галузі дошкільної

освіти. Важливо враховувати, що в сучасних умовах посилюється відкритість системи цінностей особистості шляхом отримання нової інформації, нових ідей і рішень. Як зазначено у філософському словнику, «цінність – це універсальна категорія, що дає змогу виправдати і зрозуміти, наповнити новими сенсами життя людини»[6,651]. Все це вказує на актуалізацію кола теоретичних проблем, пов'язаних із вивченням системи цінностей, тому що від спрямованості освіти залежить характер і світогляд наступних поколінь людей. В «Енциклопедії освіти» поняття «цінність» розглядається як «властивість буття, що створює людина або що має певне відношення до неї. У теорії цінностей ця категорія виступає як залежна від історичного розвитку, соціальних умов, суспільних відносин, діалектики абсолютного й відносного, об'єктивного й суб'єктивного»[2,992].

Важливе значення проблема формування цінностей має для розвитку України в умовах формування її державності, атмосфері руйнування колишніх пріоритетів у політиці, економіці, особливо в духовному житті нації. Отже, потрібно віднайти чіткі методологічні підстави до формування нової духовності народу, гуманістичних засад створення образу України у XXI столітті. У дослідженнях І. Бега зазначено, що «цілі й наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі індивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію організації її життєдіяльності. І що важливо, така особистість активно використовує їх для вирішення не побутових, а насамперед смисложиттєвих проблем, які полягають для кожної людини в системі «вічних питань» людського існування. Ієрархія особистісних цінностей і сенсів, з одного боку, не дає особистості розчинитися в емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості, будучи виразником стабільного, інваріантного, з другого, – дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано»[1, с.23].

Цінності в житті майбутнього вихователя ЗДО виступають соціально-значимими орієнтирами його діяльності, вони є чимось більш високим, ніж звичайна зацікавленість людини, тому що саме через культурні цінності педагог задовольняє потреби, і саме існування цінностей відрізняє людину від тварини. Цінності педагога становлять фундамент його культури, а предметним полем формування цінностей є культура.

Суспільні цінності формуються поступово, через відбір певних видів поведінки і досвіду людей. З часом ці прийоми побуту закріплюються, схематизуються в таких нормативних утвореннях, як традиції, обряди, звичаї, ритуали. В них кодується еталони суспільно схваленої поведінки людей. У подальшому ціннісні взірці транслюються, зберігаються і передаються через соціальні інститути: установи освіти, виховання, масової інформації, релігії, політики, права тощо. Підсумком і метою тривалого прищеплювання ціннісних якостей є формування людської психології, ментальності, способу життя людей у потрібному, характерному для даного типу суспільства напрямі. Цінності допомагають людям будувати соціально привабливий світ можливої дійсності, підносячи їх над буденністю.

Становлення особистості передбачає її проектування, але не на основі загального для всіх людей шаблону, а відповідно до індивідуального для кожної молодої людини проекту, який враховує її фізіологічні й психологічні особливості. Самопрограмування – важливий спосіб організації людиною свого життя. М. Кириловою, Л. Сохань розроблено й охарактеризовано поняття «життєва програма особистості», а також пов'язані з ним поняття життєвих планів і життєвих цілей. Життєва програма розкриває установку особистості на обраний нею тип соціальної поведінки, ступінь активності й творчості в діяльності, а також орієнтацію на стиль життя, тобто «спосіб діяльності на основі реалізації внутрішніх спонукань, власного розуміння обов'язку, відповідальності у процесі досягнення життєвих цілей і реалізації обраного життєвого шляху»[5,277].

Цінності відіграють важливу роль у житті суспільства. Якщо знання відповідає на запитання «Як діяти?», то цінності дають відповідь на запитання «Для чого діяти?», вони є метою діяльності. Знання є лише засобом реалізації цінностей. Ціннісна орієнтація є засобом залучення майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів до загального пошуку, пов'язаного з формуванням дослідницьких умінь, прихильностей до певних ідеалів, професійної мотивації, озброєнням певними знаннями, вміннями, навичками організації дослідницької діяльності. Майбутні вихователі ДНЗ мають уявляти свої головні цілі та цінності. У підлітковому та юнацькому віці постає питання про вибір майбутньої професії, життєву перспективу, майбутнє самовизначення. Юнацький вік – вік мрій і планів щодо свого життєвого призначення; це найскладніший період у житті кожної людини: правильно обрати свій шлях і реалізуватися як особистість.

Як показав аналіз анкетування «Яким має бути вихователь?», проведеного серед студентів I курсу – майбутніх вихователів ЗДО (ОКР «бакалавр»), метою професійної діяльності, на думку респондентів, є допомога дитині в її особистісному становленні, а основні цінності і риси, які притаманні вихователю, – це любов до дітей, комунікабельність, емпатія, толерантність. Але варто зазначити, що всі студенти зауважили, що вихователь – це особистість, яка має високі моральні якості, відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи. Особистісними якостями педагога, на їхню думку, є: терплячість, чутливість до іншої людини, гуманність у помислах і діях, педагогічний такт.

Функціями цінностей майбутнього вихователя ЗДО є:

1. Функція конституювання сенсу обраної професії. Дозволяючи зрозуміти, що є добро, прекрасне, істина, справедливість, цінності конституують сенс обраної професії, утворюють її духовну основу. Молода людина не завжди свідомо формує свій духовний стрижень. Як правило, це відбувається під впливом притаманних суспільству релігійних і традиційних цінностей. І чим розвиненіша людина як особистість, тим чіткіше і болючіше постають перед нею проблеми сенсу життя – діяльності, якій вона себе присвячує, якій служить (служіння улюбленій справі). Діяльність тоді є

сенсом життя, коли людина не є додатком до неї, а відчуває себе вільною особою, яка стверджується у роботі, розширює сферу своєї самореалізації.

2. *Орієнтаційна функція.* У житті майбутнього педагога ЗДО цінності визначають напрями, зразки діяльності. Будучи орієнтирами, вони постають у формі ідеалів – вільно прийнятих зразків поведінки, прообразів досконалих предметів, які орієнтують вихователя на піднесення над буденною реальністю.

3. *Нормативна функція* є тісно поєднаною з орієнтаційною. Як відомо, цінності не тільки формують ідеали, вони передбачають вибір людини на користь добра, прекрасного, справедливого, стають нормами діяльності людей. Норми – це правила, вимоги, закони поведінки, які виводяться із сенсу цінності. Майбутній вихователь ЗДО має знати сутність дослідницької діяльності, її значення у формуванні життєво значущих рис характеру, а саме: активності, допитливості, ініціативності, самостійності, незалежності, критичності, поміркованості, наполегливості, комунікабельності, а також самодіяльності, самоконтролю, самооцінювання, саморозвитку [4].

Отже, у процесі дослідницької діяльності майбутній педагог ЗДО має стати дослідником, навчитися будувати свою роботу з дітьми на основі останніх досягнень педагогічної та психологічної наук, освоїти можливості комп'ютерної техніки і технологій для підвищення якості навчально-виховного процесу. Всі ці навички знадобляться педагогові для створення освітнього простору, необхідного кожному вихованцеві, розкриття його особистісного потенціалу шляхом індивідуальної та навчально-пізнавальної творчої діяльності під час занять. Вихователь є педагогом-дослідником, особистим прикладом для майбутнього покоління. Варто зазначити, що центром формування цінностей у майбутнього вихователя ЗДО є дитина з її потребами, інтересами, прагненнями, радощами й прикрощами, успіхами й невдачами, зі своїм внутрішнім духовним світом, природним життєвим оптимізмом. Педагог, який формує особистість, має пам'ятати, що вона в процесі виховання має стати творцем свого буття, адже саме виховні цінності є джерелом і запорукою життєтворчої діяльності особистості.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех.- Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.метод. видання. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Мартиненко С. М. Формування готовності студентів педагогічного університету до особистісно-орієнтованої взаємодії / С. М. Мартиненко // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. «Психологія і педагогіка». – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. – № 2. – С. 180-185.
4. Психологічний словник / [ред. В. І. Войтко]. – К. : Вища шк., 1982. – 216 с.
5. Причепій Є. М. Філософія / Є. М. Причепій, А. М. Черній, Л. А. Чекаль. – К. : Академвидав, 2008. – 592 с.
6. Філософський словник соціальних термінів / [ред.упоряд. В. П. Андрущенко та ін.]. – 3-тє вид., оновл. – К.-Х. : 2005. – 672 с.

РОЛЬ САМОВИХОВАННЯ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Комарчук П.,
студент магістратури факультету фізичного виховання і спорту.
Науковий керівник – ст. викл. Губіна С.І.

Процес формування особистості обумовлений дією таких основних чинників: вплив соціального середовища; цілеспрямований виховний вплив суспільства на особистість через соціальні інститути (виховання); свідомий цілеспрямований вплив людини самої на себе, тобто самовиховання. Перші два чинники мають об'єктивний характер, третій – суб'єктивний, оскільки характеризується процесами, що відбуваються у свідомості людини: осмислення, оцінка, відбір тих позитивних зовнішніх впливів, які складають основу переконань, ідеалів, життєвих цілей, мотивів діяльності, звичок.

Проте, як зазначає С.В. Ковальов, ці процеси лише тоді можуть називатись самовихованням, коли вони є свідомими, цілеспрямованими діями особистості, спрямованими на самовдосконалення, тобто діями, в яких людина виступає активним суб'єктом самоосвіти: морального, трудового, фізичного, естетичного самовдосконалення.

Таким чином, самовиховання є свідомою, цілеспрямованою діяльністю людини, спрямованою на вироблення, вдосконалення або зміну нею своїх якостей у відповідності з соціальними та індивідуальними цінностями, орієнтаціями, інтересами, що складаються під впливом умов життя і виховання. Самовиховання – це також саморегуляція, самоуправління особистості з наміром зміни себе, свідоме «переведення всередину» зовнішніх регулюючих факторів.

Як слушно зазначає Ю.М. Орлов, «самовиховання – це не особливе заняття, яке вибирає людина, так само, як вона вибирає професію. Самовиховання – це певний тип ставлень, учинків, дій щодо самого себе і власного майбутнього з позиції відповідності певному ідеалу».

Самовиховання – це саморозвиток індивіда, який відбувається згідно з його інтересами та суспільними вимогами, що ставляться перед ним. Розглядаючи самовиховання як діяльність і вищу форму активності людини, не можна забувати, що ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом, якого треба набувати. Проте далеко не будь-яка активна діяльність є самовиховною. Лише тоді, коли самоосвіта і будь-які інші форми активності здійснюються з метою прогресивних змін тих чи інших якостей особистості, ми маємо справу з самовихованням. Отже, самовиховання – це завжди цілеспрямована діяльність, що мотивується внутрішнім бажанням людини вдосконаливати себе, яке, у свою чергу, народжується у результаті суперечності між бажаннями і можливостями. Зі зміною позиції особистості під час взаємодії з зовнішнім світом у процесі становлення її самосвідомості розвивається самовиховання. З усвідомленням особистості себе як об'єкта самовиховання, з підвищенням рівня усвідомлення самовиховання воно стає все більш значним чинником у

формуванні особистості [5, с. 37-38].

Самовиховання здавна було предметом дослідження філософів, педагогів, психологів. У педагогіці проблему самовиховання досліджували В.М. Галузінський, А.К. Громцева, О.Г. Ковальов, Я.І. Колдунов, О.І. Кочетов, Л.І. Рувінський, В.О. Сухомлинський, Л.О. Ярова та ін. На думку О.А. Кобенко, передумовами самовиховання людини є її життєві цілі і плани, здатність до об'єктивної самооцінки, звичка до вольового саморегулювання, творче мислення, почуття власної гідності, а також знання теорії самовиховання і наявність досвіду роботи над собою [1, с.136].

Визначення самовиховання як діяльності людини, спрямованої на зміну своєї поведінки і якостей, звичайно, досить широке і може стосуватися будь-якої форми самовиховання, тобто до формування людиною як соціально позитивних, так і соціально негативних якостей (наприклад, таких якостей, як індивідуалізм, жорстокість, прагнення до наживи, що свідомо культивуються деякими людьми). Під самовихованням у своєму дослідженні ми розуміємо свідому діяльність особистості, спрямовану на формування нею у себе таких якостей, що відповідають суспільним ідеалам і сприяють її моральному, фізичному, духовному вдосконаленню. У такому розумінні самовиховання збігається з поняттям самовдосконалення.

Особливість самовиховання як фактору розвитку особистості полягає в тому, що воно серед усіх інших факторів у найбільшій мірі спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили і потреби. Завдяки цьому вдається виявити для самого себе домінуючі задатки, які у майбутньому можуть суттєво вплинути на побудову життєвого шляху особистості, забезпечити у максимальній мірі розвиток її фізичних, інтелектуальних і моральних якостей. Це підтверджує Б.І. Додонов результатами своїх досліджень. Зокрема, він довів, що особистість стає гармонійною не за рахунок «пропорційного» і «рівномірного» розвитку всіх її якостей, а в результаті максимального розвитку тих здібностей, які домінують у її структурі і визначають сенс її життя та діяльності. В процесі формування особистості різні її орієнтації немов би конкурують між собою до того часу, коли не виділяється та з них, яка об'єднує навколо себе всі інші, проникаючи в кожную з них. При цьому таке домінування не є витісненням інших якостей людини, а перетворенням головної з них на своєрідного «лідера». Це своєрідний варіант координації прагнень особистості шляхом об'єднання навколо найсильніших з них.

Педагогічно правильно організоване самовиховання сприяє тому, що виховний процес набуває яскраво вираженого особистісно-зорієнтованого характеру перебігу. Виховний процес, який не забезпечує належних умов для розвитку самовиховання, будується на безпосередньому підкоренні, приниженні гідності людини, не сприяє її моральному становленню, а, навпаки, викликає спалахи агресивності.

Самовиховання здійснюється за допомогою таких методів, як самоспостереження, самоаналіз, самопізнання, самооцінка, самоосвіта, самотренування, самонавіювання, самозаохочення, самопримус, слідування

позитивному прикладу, пошук в собі нових можливостей [1, с. 137; 2, с. 10]. Як зазначає А.В. Трохова, саме навички самоаналізу та самооцінки почуттів, задоволення результатами, допомагають у професійній діяльності вчителя оцінити власну компетентність, проаналізувати сильні та слабкі сторони діяльності [6, с. 66].

Створюючи програму самовдосконалення, корисно звернутися до досвіду й порад видатних педагогів сучасності та минулого. Приклади програм самовиховання демонструють нам життєві шляхи видатних педагогів – Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, Л.М. Толстого, В.О. Сухомлинського та інших. Також варто зазначити, що самовиховання є найважливішим інструментом вироблення саморегуляції вчителя, яка гармонізує всі рівні індивідуальності з вимогами педагогічної діяльності й умовами середовища. При максимальному збігу об'єктивних вимог та найбільш виразних індивідуальних особливостей (тип нервової системи, задатки і здібності, закріплені в досвіді способи успішної діяльності, спрямованість тощо), вчитель досягає високих результатів з найменшою витратою сил та енергії, відчуває почуття задоволення від професійної діяльності. Все, що допомагає саморозвитку й самореалізації в навчальній і професійній діяльності, є благом для людини, все, що заважає, шкодить. У цьому зв'язку, саморозвиток й самореалізація як головні продукти самовиховання є головними функціями індивідуального стилю діяльності, без якого не можна вести мову про педагогічну майстерність [6, с. 64].

Саме за допомогою самовиховання, самопізнання, саморозвитку будь-яка людина, що обрала професію вчителя, здатна успішно самореалізуватися у педагогічній діяльності, збагатити педагогічну культуру своїми досягненнями. Суб'єктивна система педагогічних цінностей учителя, ієрархія його професійних мотивів, своєрідна композиція педагогічних поглядів, почуттів, установок, особистісно значущі підходи до вирішення педагогічних завдань, обрані педагогічні технології, індивідуально-неповторна манера педагогічної взаємодії, способи знаходження оптимальної сумісності з учнями – все це визначає унікальність педагогічного досвіду кожного конкретного вчителя та одночасно є внеском у педагогічну культуру та уявлення про педагогічну майстерність [6, с. 69]. Самовиховання вчителя є важливою передумовою успіху в справі навчання учнів виховувати самих себе, що само по собі є також неабияким показником педагогічної майстерності. Адже самовиховання як вчителя, так й учня потребує дуже важливого, могутнього стимулу – почуття власної гідності, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора [8, с. 62-63]. Процес формування самодостатньої особистості вчителя передбачає докорінні зміни технологій навчання й виховання, які полягають не лише в модернізації навчального процесу (глобальна комп'ютеризація, вивчення іноземних мов, застосування прогресивних інноваційних технологій), а й перебудові міжособистісних стосунків на рівні викладач-студент, учитель-учень.

Діяльність учителя у загальноосвітній школі має бути спрямована на успішне навчання, розвиток і виховання школяра. Тому педагогічне

керівництво самовихованням – це, насамперед, відносини між педагогом і вихованцем, пройняті глибокою взаємною вірою в добрі наміри. Якщо вчителя і учня об'єднує довіра, тоді вчитель має право вчити самовихованню, тоді навчання сприймають як мудрість життєвого досвіду. Усвідомлення вихованцем завдань власного становлення, розуміння і переживання того, що сьогодні я став кращим, є тим, що об'єднує виховання і самовиховання в єдине ціле та слугує справжнім доказом високого рівня педагогічної майстерності вчителя. Це багатогранне явище у професійній діяльності вчителя повинно бути предметом постійних досліджень сучасної педагогічної науки.

Література

1. Кобенко О.А. Самовиховання – шлях до педагогічної культури / О.А. Кобенко // Педагогічна культура / За ред. проф. Л.С. Нечипоренко. – Х.: Харківський державний університет. – С. 133-144.
2. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти / І. Краснощок // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 9-11.
3. Синельников В.М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / В.М. Синельников // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3 (48). – С. 34-41.
4. Трохова А.В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей / А.В. Трохова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 63-71.
5. Федорова С.Н. Профессиональная культура педагога / С.Н. Федорова // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 65-70.
6. Цимбалюк І.М. Підвищення кваліфікації вчителя: розвиток творчих здібностей / І.М. Цимбалюк, Ю.В. Пелех. – К., 2003. – С. 62-63.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГА

Копиця Р.,
студент ІV курсу факультету філології й журналістики.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Реформування освіти, акцент на гуманізацію й демократизацію навчально-виховного процесу, орієнтація на розвиток особистості учня висувають принципово нові вимоги до вчителя. Система педагогічної освіти приділяє достатньо уваги підвищенню кваліфікації вчителя, але формування педагога як гармонійно розвиненої особистості, якості розуму якої вдало поєднуються із зовнішньою привабливістю та витонченими манерами, часто залишається поза полем діяльності освітніх установ.

Одним зі шляхів гуманізації освіти й підвищення ефективності педагогічної діяльності є формування професійного іміджу педагога. Проблема формування іміджу педагога є актуальною, тому що розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків у межах особистісно орієнтованого навчання сприяє підвищенню ролі тих якостей особистості, які не були раніше сформовані. Особистість учителя повинна надихати учнів на навчальні здобутки й активізувати інтерес до предмета. І наскільки б професійно не був підготовлений учитель, він зобов'язаний постійно вдосконалювати

особистісні якості, створюючи власний професійний імідж [4, с. 67].

До проблем гуманістичної концепції освіти, педагогічної діяльності та спілкування, сутності особистості вчителя звертались багато науковців, зокрема Ш. Амонашвілі [1], І. Зязюн [2], В. Кан-Калік [3], М. Лазарєва [4] та ін.

Термін «імідж» став поширеним в усьому світі й прижився практично в усіх лінгвосистемах. До прикладу, імідж (*англ. image*) – образ, тобто візуальна привабливість особистості, самопрезентація, конструювання людиною свого образу для інших. У психології під іміджем розуміють «сформований у масовій свідомості характер стереотипу, що має емоційно забарвлений образ когось-небудь чи чогось-небудь; формування іміджу відбувається стихійно, але частіше воно є результатом роботи фахівців; імідж відображає соціальні очікування визначеної групи» [1, с. 134].

На думку американської дослідниці іміджу Лулуан Браун (іміджмейкер п'яти американських президентів від Дж. Кеннеді до Дж. Картера), такі якості особистості, як зовнішність, голос, уміння вести діалог, можуть відіграти вирішальну роль у кар'єрі й житті людини.

У зарубіжній практиці імідж ділової людини розглядається як важлива складова культури спілкування. За даними соціологічних досліджень, в Україні тільки 19% учителів задоволені своїм зовнішнім виглядом. Це тоді, як імідж є могутнім інструментом, що допомагає вибудовувати стосунки з тими, хто нас оточує.

Поняття «професійний імідж педагога», слідом за М. Лазарєвим, трактуємо як «комплекс якостей об'єктивного та суб'єктивного характеру, що забезпечує позитивне сприйняття учнями особистості вчителя та сприяє оптимізації процесу педагогічного спілкування» [4, с. 153].

Для того, щоб краще подати особливості іміджу педагога, ми пропонуємо побудувати теоретичну схему іміджу, яка складається із сукупності взаємозалежних елементів.

ПЕРСОНАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ



СОЦІАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ



СИМВОЛІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Рис. 1. Складові іміджу педагога

До *персональних характеристик* належать фізичні, психологічні особливості, характер, тип особистості, індивідуальний стиль ухвалення рішень, а також якість, що робить особистість учителя привабливою, – харизма.

Соціальні характеристики пов'язані з поточною ситуацією, якій вчитель повинен відповідати. Це досить рухлива частина іміджу, тісно пов'язана з вимогами реальності. Щоразу ці характеристики конструюються на основі ґрунтовного аналізу ситуації. До них належать: статус, моделі ролівого поведіння тощо.

Символічні характеристики, навпаки, є перманентним компонентом. Вони пов'язані з ідеологією й культурою. Іншими словами, існує визначений набір якостей, що характеризує ідеальний тип.

Формування складових іміджу педагога включає такі аспекти:

1. Зовнішність. Візуальна привабливість – важлива складова іміджу педагога. Тут має значення і колірна гама робочого костюму, і правильно виконаний макіяж і зачіска. Обличчя, фігура, одяг впливають на сприйняття учнями особистості педагога.

2. Мова. Спілкуючись з учнями, учитель не повинен забувати про емоційне забарвлення, тон мовлення, від якого залежить їхній емоційний стан і працездатність.

3. Невербальне спілкування. Так званий «невербальний» імідж пов'язаний з тим, наскільки ми маємо приємні манери, під якими маються на увазі жести, міміка, поза, хода тощо.

4. Повага до співрозмовника – один з найважливіших аспектів в іміджі. Це виражається всіма вищеперерахованими складовими іміджу.

5. Природність у поведженні, як і повага до співрозмовника, є одним з ключових моментів будь-якого спілкування, особливо педагогічного [3, с. 109].

Увага до зазначених деталей дозволяє вчителю створити професійний педагогічний імідж, який є запорукою успішного спілкування. Формування професійного іміджу педагога супроводжується величезною роботою над собою, але дає результати: створює в учнів і колег позитивне враження, робить процес педагогічного спілкування приємним й ефективним.

У процесі професійної педагогічної освіти майбутні педагоги повинні набути необхідного обсягу теоретичних знань, а також практичних умінь і навичок щодо створення власного професійного іміджу.

Педагогічна іміджелогія пропонує такі практичні рекомендації для того, щоб уникнути типових помилок, які негативно впливають на імідж учителя:

1. Навчитись чітко визначати, коли необхідно одягати класичний костюм, а коли – джемпер і джинси.

2. Носити той одяг, що до вподоби: естетично витриманий, ошатний, модний, елегантний.

3. Не перебувати у приміщенні школи в головному уборі. Це стосується як чоловіків, так і жінок.

4. Не варто користуватися дезодорантами чи туалетною водою з різким, сильним запахом.

5. Не вказувати на учня пальцем.

6. Не жестикулювати надміру, оскільки жести мають підкреслювати мовлення.

7. Не метушитись у класі, тому що це дратує учнів.

8. Ніколи не обирати «закриту» позу.

9. У роботі з дітьми уникати пози «наглядача».

10. Не допускати мовленнєвих шаблонів і виразів, орфоепічних помилок.

11. Не забувати, що голос учителя має бути виразним, гнучким. У ньому має звучати впевненість, мажорність.

12. Не варто забувати, що учня легко образити не тільки словом, але й інтонацією.

Отже, імідж завжди відігравав величезну роль у житті людей. Незважаючи на те, що сам термін «імідж» виник на початку ХХ століття, турбота про приголомшливий образ (імідж) була притаманна великій кількості відомих історичних постатей. ХХ століття, у зв'язку з розвитком засобів масової інформації, називають століттям свідомого конструювання іміджу, який потрібен публіці. За багатьма відомими іменами стоять конкретні «творці» (іміджмейкери).

Педагог сам є творцем власного іміджу. Тому відповідні знання, вміння й навички повинні закладатися ще під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. Підтвердженням цього є той факт, що розробка питань іміджології привертає все більше уваги теоретиків і практиків у галузі педагогіки, соціології, психології, історії й теорії культури, естетики.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – Київ : Вища шк., 2004. – 422 с.
3. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никаноров. – Москва, 1990. – 190 с.
4. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості : навч. посіб. для пед. ін-тів / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП «Мрія», 1995. – 212 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

**Кубик Є., Коріненко О.,
студентки факультету іноземних мов.
Науковий керівник – ст. викл. Губіна С. І.**

Прогресивні зміни, які відбуваються в житті незалежної Української держави, неможливі без зростання творчого і морального потенціалу її громадян, без формування особистості дитини як носія високої моральної свідомості, що психологічно підготовлена до життя у сучасному суспільстві. Але сучасне життя насичене глибокими, різкими, часто суперечливими процесами, що можуть спричинити втрату моральних орієнтирів у виховному процесі підростаючого покоління, виникнення особистісних утруднень у процесі соціалізації. Саме тому серед основних завдань у сучасних освітньо-виховних програмах обов'язковим є положення про створення умов для морального розвитку людської особистості [1, с. 232].

На всіх етапах розвитку суспільства мораль, як і право, політика, традиції, звичаї, була важливим регулятором людської поведінки, людських відносин,

а моральність – одним з критеріїв оцінки чеснот особистості. Особистість формується на основі засвоєння людиною суспільних форм свідомості і поведінки. Моральна свідомість – це відображення в свідомості людини принципів і норм поведінки, що регулюють взаємини людей, їх ставлення до суспільної справи, до суспільства. Актуальність вивчення формування моральної свідомості особистості обумовлена глибинним інтересом науковців у галузі філософії, психології, педагогіки та інших галузей знань, пов'язаних з моральним становленням індивіда.

Моральне становлення людини є складним і багатограним феноменом особистісного розвитку. Формування моральної свідомості особистості відбувається під впливом об'єктивних умов життя, навчання і виховання, у процесі різноманітної діяльності, засвоєння загальнолюдських норм. Чинниками формування моралі є громадянськість людини, її спроможність співпереживання іншим (емпатія) та альтруїстичні почуття [2, с. 11].

В наш час проблема розвитку особистості, формування її культури є однією з найважливіших. Вказана проблема розроблена достатньо повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів. Серед них Д. Джола, Д. Кабалевський, Н. Киященко, Б. Ліхачов, А. Макаренко, Б. Неменський, В. Сухомлинський, М. Таборідзе, В. Шацька, А. Щербо та інші.

У наукових працях учених висвітлюються загальні проблеми морального виховання молодших школярів (О. Абдулліна, Л. Ахмедзянова, А. Верхова, А. Зімічев, О. Купрін, А. Шевченко, А. Ліненко, Г. Нагорна, Л. Нечипоренко, В. Семиченко, Р. Хмелюк, О. Цокур).

Формування моральної свідомості неможливо розглядати у відриві від соціальної поведінки, реальної діяльності, в ході якої складаються не тільки моральні поняття, але й почуття, звички та, можливо, не повністю усвідомлені компоненти морального обличчя особистості [3, с. 83].

Завдання сьогоденної теорії і практики морального виховання полягають в тому, щоб оновити та відродити процес виховання, наповнюючи структуру діяльності особистості новими потребами моральної поведінки навіть у таких суперечливих умовах, в яких нині перебуває держава, освіта. Адже ціннісні моральні орієнтації молоді, співвідносячись з психофізичними характеристиками особистості, не є абстрактним поняттям, що існує поза соціальною дійсністю [4, с.24-27].

Згідно з Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти, цілісний процес виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вихованість особистості. Виховуючи у молоді естетичні погляди, смаки, які ґрунтуються на народній естетиці та на кращих надбаннях цивілізації, виховання передбачає вироблення вмінь особисто примножувати культурно-мистецьке надбання народу, відчувати і відтворювати прекрасне у повсякденному житті, передбачає формування навичок гарної поведінки, доброзичливого ставлення до людей. У формуванні морального досвіду підростаючої особистості упродовж усього часу навчання в школі вирішальну роль відіграють два взаємопов'язані процеси: навчання та виховання. Завдяки першому відбувається вироблення

певної системи моральних знань, понять, переконань, мотивів діяльності; виховання ж забезпечує формування стійких форм та способів моральної поведінки, стосунків, прояву позитивних почуттів та якостей [5, с. 247].

Навчання і виховання використовують свої власні специфічні прийоми, методи і засоби впливу. У загальному вигляді їх відмінність чітко відображено у працях С. Рубінштейна: «Психічні функції формуються у самому процесі їх функціонування і суттєво залежать від того об'єктивного змісту, на основі якого вони формуються. У дитини це функціонування невід'ємно пов'язане із засвоєнням змісту людської культури, з тією системою міжособистісних відносин, що склалася у певному суспільстві. Засвоєння змісту культури здійснюється у процесі навчання; засвоєння системи відносин певного колективу, до якого належить індивід, – у процесі виховання, яке невід'ємно пов'язане з навчанням» [6, с. 350].

Першочерговим у формуванні особистості є вплив на її свідомість. Результатом цього впливу повинні бути знання, погляди, переконання, які стимулюють учинки вихованця, моральну впевненість у суспільній необхідності та особистісній корисності певного типу поведінки; формують готовність активно включатись у передбачену змістом виховну діяльність. Педагогіка у сфері морального виховання визначає такі педагогічні поняття, як моральна свідомість і моральна поведінка. Система історично сформованих і безупинно поповнюваних знань, що знаходять відображення в особистому досвіді людини, становлять зміст свідомості [1, с. 128].

Формування у вихованців моральної свідомості передбачає появу стійких моральних якостей; моральних потреб на основі засвоєння норм і принципів суспільної моралі; розвиток почуття патріотизму; вироблення вмінь співпереживати оточуючим, співчувати іншим людям через розвиток почуття поваги до них, шанобливого ставлення до старших. Г. Сковорода відзначає: «Що може бути небезпечнішим за людину, котра володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця?» [7, с. 126].

Пошук шляхів до цілісного, гармонійного світу та людського буття не може не торкатися проблем освіти й виховання. Нове світосприйняття та світовідчуття спричиняють зміну в освітніх поглядах на розвиток і формування особистості. Побудова нової освітньої моделі передбачає теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію на новий ідеал. Усебічний розвиток особистості передбачає формування загальнолюдських норм життєдіяльності, а також добра, краси, істини, свободи й совісті, поваги й любові [8, с.58]. За цими показниками, тобто з позиції загальнолюдської моралі в повсякденному житті й оцінюється особистість. Вирішальне значення для морального виховання має позитивний моральний досвід, особливе значення для накопичення якого має спілкування та спільна діяльність.

Структура процесу виховання охоплює такі етапи:

1. Оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки. Це перший етап входження в систему виховного впливу, на якому діють норми, правила, особливості життєвої поведінки. Людина (дитина) стає членом

певної соціальної системи (сім'ї, колективу), де вже діють певні правила, норми, яких їй доведеться дотримуватись.

2. Формування почуттів (стійких емоційних ставлень людини до явищ дійсності). Вони сприяють трансформації певних дій особистості зі сфери розумового сприймання у сферу емоційних переживань, що робить їх стійкими, та активізації психічних процесів людини.

3. Формування переконань (інтелектуально-емоційного ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного або неістинного). Переконання, що ґрунтуються на істинних знаннях, будуть, з одного боку, своєрідним мотивом діяльності, а з іншого, — «стрижнем» поведінки особистості. Тому виховання дітей і є формуванням у них психологічного «стрижня», без якого особистість буде безвольною, позбавленою власного «Я».

4. Формування вмінь і звичок. Формування вмінь (засвоеного способу виконання дій, ґрунтованого на сукупності набутих знань і навичок) і звичок (схильності людини до відносно усталених способів дій) потребує поступовості й систематичності вправлення, посиленості та доцільності поставлених вимог, їх відповідності рівню розвитку учнів. Воно пов'язане з активною діяльністю особистості у сфері реальних життєвих ситуацій

Виховання – важливий фактор розвитку і формування особистості. Воно коригує вплив спадковості й середовища з метою реалізації соціальної програми розвитку особистості. Воно відбувається у процесі навчання і в спеціальній виховній роботі з учнями в позаурочний час в навчальному закладі та поза його межами. Виховання розглядається як процес цілеспрямованої і свідомо контрольованої соціалізації (шкільне, сімейне, релігійне виховання); як своєрідний механізм управління процесом соціалізації, ідеальною метою якої є людина, що відповідає соціальним вимогам і одночасно протистоїть негативним тенденціям у розвитку суспільства, життєвим обставинам, які гальмують розвиток її індивідуальності.

Література

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І. Бех. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
2. Демиденко В. Деякі аспекти морального виховання: Практичний матеріал для керівників, вихователів і вчителів / В. Демиденко. – К.: ІЗМН, 1995. – 39 с.
3. Водзінський Д. Моральне виховання старшокласників у процесі навчання / Д. Водзінський. – К., 1968. – 203 с.
4. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні / О.Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24–27.
5. Лозова В. І. Теоритичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : «ОВС», 2002. – 400 с.
6. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. Отв. Ред. А.В. Брушлинский, В. А. Кольцова. – М. : Наука, 1997. – 462 с.
7. Юрій М. Етика: Підручник/ М.Юрій. – К.: "Дакор", 2006. – 319 с.
8. Тофтул М. Етика: Навчальник

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

Кравчук В.,
студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Галузяк В.М.

Визначення суб'єктності як здатності людини усвідомлювати себе, робити вибір у системі соціальних стосунків, розуміти сутність своїх дій і життя, здатність бути стратегом власного життя, носієм знань, волі, цінностей [4; 5; 6; 10], обумовлює те, що в навчальному процесі при підготовці майбутнього вчителя активними суб'єктами є, з одного боку, викладач, з іншого, – студент. Суб'єктність майбутнього вчителя виявляє себе в здатності молодій людині формувати *критичне перетворювальне ставлення* до навколишнього світу і власної діяльності. Відповідно до того, на які сфери життєдіяльності спрямовані інтереси того, хто навчається, в яких формах і наскільки соціально цінно і особистісно значуще він реалізує себе, наскільки його поведінка у навколишньому світі визначається світоглядом, можна говорити про його успішну професійну та особистісну реалізацію. Студент у навчальному процесі виступає, з одного боку, як суб'єкт діяльності (носій діяльності), з іншого, – як суб'єкт стосунків [1, с.265]. Саме його активність у діалогічній взаємодії з іншими суб'єктами навчання слугує передумовою до виникнення в його особистісних структурах суб'єктних позицій і нових особистісних сенсів.

Під *позицією активного суб'єкта* ми розуміємо погляди, принципи, покладені в основу поведінки, дій цього суб'єкта [7, с.48], а також погляди, уявлення і установки особистості відносно яких-небудь проблем науки, культури і власної життєдіяльності, що реалізуються і відстоюються нею в референтних групах. У цьому значенні позиція передає сутнісну характеристику поняття «ситуація розвитку» як єдності суб'єктивного і об'єктивного в особистості, що формується в спільній діяльності з іншими суб'єктами [1, с.191]. Тобто позиція – осмислена і прийнята особистістю ідея, виведена на основі вивчення фактів і понять, де в єдності з інтелектуальним компонентом знаходиться емоційний (ставлення) і мотиваційно-спонукальний [7, с.174].

Говорячи про позицію суб'єкта навчання, ми, передусім, маємо на увазі його світоглядну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість. Н. Лабунська вважає позицію центральним компонентом навченості як особистісної якості [8, с. 177]. О. Газман розглядає виховну позицію як результат взаємопроникнення соціальних, професійних й індивідуально-типологічних якостей особистості [3, с. 16].

Адекватне розуміння своєї соціальної і професійної ролі, значущості майбутньої праці, проєкція професійних якостей, можливостей і обов'язків майбутньої професійної діяльності відносно власної особи, власних якостей

і потенції складається у майбутнього вчителя за час навчання і кристалізується у вигляді особливого виду поглядів, уявлень, установок і диспозицій відносно власної життєдіяльності [5]. Тобто в студента педагогічного ЗВО з'являється комплекс соціальних, професійних і особистісних позицій, що розвиваються в період навчання і реалізуються в подальшій соціальній активності і практичній професійній діяльності.

Формування особистістю певної позиції в різних сферах актуальної життєдіяльності прямо пов'язано з її самовизначенням і передбачає вироблення індивідуальної лінії поведінки [3, с.29]. Сучасні студенти раніше відчують необхідність у визнанні і соціальному ствердженні. В той же час, вік вступу в активне самостійне життя має тенденцію до підвищення. Розрив, що утворюється, різко загострює багато психічних процесів, властивих юності, зокрема, веде до активних пошуків шляхів самоствердження і засобів пред'явлення власних позицій.

О. Бондаревська розглядає позицію людини як систему громадських зв'язків, спілкувань, що оцінюються нею як те, заради чого і як вона використовує природжене і набуте нею (риси темпераменту, отримані знання, вміння, навички) [2]. Позиція людини є деякою системою, що має об'єктивно-суб'єктивний характер. Вона об'єктивна, оскільки детермінована громадським буттям, а зміст її визначений характером громадських стосунків. Вона суб'єктивна, оскільки складається при безпосередній участі людей, під впливом їх свідомості.

У психолого-педагогічній літературі проблема формування позиції традиційно розглядається в контексті майбутньої професійної діяльності (А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Нестерова, Г. Суходольский, Н. Тализіна та ін.). В. Сластьонін цілісно підходить до проблеми становлення педагогічної діяльності на основі формування «стійкої сукупності соціально-психологічних властивостей особистості – її життєвої позиції, установок, а також вольових якостей, необхідних для діяльності» [9, с.13].

Термін «позиція» в контексті педагогічної діяльності зустрічається в поєднанні «позиція педагога» (В. Шаталов), професійно-педагогічна позиція (Н. Бочкіна, І. Колеснікова, І. Мавріна), позиція викладача (Л. Жуйкова), позиція особистості педагога (М. Цьолух). Важливим є зв'язок позиції зі змістовим аспектом діяльності вчителя, оскільки саме позиція є визначальною для побудови сенсу діяльності. Н. Щурковою запропоноване розуміння педагогічної позиції як продукту педагогічного мислення, наслідку усвідомленого освітнього процесу [10]. На думку Н. Шеліхової, професійна позиція може бути представлена як єдність професійної свідомості, професійної діяльності і професійних стосунків. У дослідженнях В. Слободчикова, Р. Каменського, С. Краснова професійна позиція визначається як відповідальне ставлення до цінностей і способів реалізації діяльнісних норм. Тут важливим є акцент на ціннісному ставленні суб'єкта до своєї діяльності. На думку О. Бондаревської, професійна позиція педагога є досить стійким феноменом свідомості і визначає той тип взаємодії з учнем, який буде реалізований цим педагогом у його педагогічній діяльності.

Досліджуючи особливості прояву позиції педагога (партнерської та авторитарної) при спілкуванні з учнем, вона зазначає, що найбільш сприятливу атмосферу спілкування створює позиція рівноправного партнера, яка характерна для особистісно-орієнтованого навчання [2].

Професійна позиція майбутнього вчителя, яку ми визначаємо як інтеграційну характеристику його особистості, відображає суб'єктну систему стосунків, теоретико-методологічних знань, ціннісних орієнтацій і визначає рефлексивний спосіб педагогічної діяльності, виступає як показник міри самореалізації, самоствердження і саморозвитку фахівця (збереження професійно значущих способів і нормативів професійної діяльності, побудова на цій основі власної системи дій; вироблення особистісних сенсів, критеріїв і норм професійної діяльності; вихід за межі нормативної діяльності; незалежність мислення, здатність до авторського проектування і особистісно значущого способу здійснення педагогічного процесу).

У позиції відображається вся складна сукупність *ціннісного ставлення* людини до професійної діяльності, система поглядів і установок її як особистості, що визначає вибір лінії поведінки в суспільстві, щодо праці тощо. Професійна позиція безпосередньо залежить від особистісних цінностей і життєвих цілей. Якщо прийняти схему, що описує суть професії учителя як «людина – система сенсів – людина», то стає очевидним, що саме ці сенси визначатимуть його професійну позицію.

До моменту початку навчання у ЗВО студент вже має низку ціннісних позицій, оскільки з народження знаходиться у світі культури і має можливість для взаємодії з науковими і соціальними досягненнями. У виробленні професійної позиції він має можливість спиратися на накопичений досвід спілкування і світосприйняття. Його власний рівень культури задає систему ціннісних уявлень, слугує базою для постановки і реалізації пізнавальних завдань – практичних і особистісних. І щоб зрозуміти свої справжні цілі і бажання, молодій людині необхідно їх сформулювати і порівняти з установками інших: товаришів по навчанню, вчителів, учнів, їх батьків, тобто поставити себе в активну позицію, пізнавальну і комунікативну. Таким чином, педагогічна позиція може бути представлена одночасно як особистісна, професійна, культурно-діяльнісна (в особистісній позиції учитель завжди зустрічається з іншою людиною, в професійній – з умовами її становлення і розвитку).

Спираючись на роботи О. Бондаревської, О. Газмана, С. Гончаренка, Н. Лабунської, В. Сластьоніна, ми можемо визначити структуру і основні компоненти професійної позиції майбутнього вчителя. Комплексний підхід до її формування полягає в єдності когнітивно-ціннісного, емоційно-вольового і комунікативно-діяльнісного компонентів.

Когнітивно-ціннісний компонент полягає в оптимальному засвоєнні найважливіших (базових) педагогічних понять, законів, теорій і, одночасно, в усвідомленні їх змістово-ціннісних характеристик, що мають визначальне значення для розуміння сутності педагогічних процесів. Впливаючи переважно на інтелектуальну сферу (при ігноруванні інших компонентів

особистості), можна виховати лише бездушного резонера, що може міркувати, але не здатен переживати ідеї, що сприймаються, і бути готовим до їх практичного втілення у своїй діяльності і поведінці. В той же час недооцінка ролі впливу на інтелект заважає формуванню переконань особистості, завдяки яким вона може діяти відповідно до усвідомлених соціальних цілей, в інтересах суспільства і своїх власних.

Емоційно-вольовий компонент – стійке, усвідомлене особистісне ставлення до матеріалу, що вивчається, його професійно орієнтованого педагогічного змісту, що виникає при зіставленні прийнятих у професійному середовищі цінностей з особистісними мотивами і життєвими сенсами конкретного студента; діалогічний підхід до педагогічної дійсності; загальна спрямованість на обраний вид діяльності, переконаність у правильності вибору; вміння помітити неадекватність у власних ціннісних установках, здатність до самоаналізу і рефлексії. «Переведення» знань і особисто усвідомленого досвіду, набутого в різноманітних видах пізнавальної діяльності, в стійкі погляди і переконання, створює позиційний спектр, що спрямовується у професійну поведінку. Свідомість формування власної позиції досягається активним розумовим процесом, підвищенням діалогової активності особистості.

Комунікативно-діяльнісний компонент реалізується в діалоговій активності і полягає в умінні і готовності пред'явити, обговорити або змінити свої ставлення, сенси і цінності. Більшість авторів єдина щодо таких висновків: тільки позиція активного суб'єкта забезпечує майбутньому вчителю безперервність і стійкість особистісного і професійного росту. За визначенням С. Гончаренка, суб'єкт професійної педагогічної діяльності — це вчитель-професіонал. Він відрізняється від учителя-предметника тим, що орієнтований на роботу з дітьми, з людською суб'єктністю, а не тільки з навчальним матеріалом. На відміну від виконавця він вільний та ініціативний у розробці стратегії і тактики своєї професійної діяльності [7].

Важливою характеристикою майбутнього вчителя як суб'єкта діяльності є і те, що він, на відміну від фахівця-предметника, який у своїй професійній діяльності не виходить за межі свого статусу (статус розуміється як характеристика стосунків, предметно регламентованих, в яких людині однозначно задані в готовому вигляді її місце, способи взаємодії, система поглядів і оцінок), а виробляє по відношенню до своєї діяльності певну професійну позицію. Тобто позиція — це комплекс уявлень майбутнього вчителя про себе як професіонала, стійка система ставлень до себе, учня, колег, що визначають його поведінку.

Іншими словами можна сказати, що професійна позиція по суті є індивідуальним самовизначенням особистості в контексті професійної діяльності і вибудованою на цій основі професійною концепцією «Я – вчитель». Згідно з Р. Бернсом, «Я-концепція» є діалектичною сукупністю властивих кожній особистості установок, спрямованих на саму особу. Позитивна «Я-концепція» забезпечує позитивне ставлення до себе, самоповагу, самоприйняття, відчуття власної цінності. Тільки у разі

позитивної «Я-концепції» вчитель буде прагнути до самоактуалізації в педагогічній діяльності [2]. Почуваючи себе впевнено, він буде доброзичливим і справедливим у ставленні до всіх учнів, буде здатен здійснювати педагогічну діяльність не у формі дій, спрямованих на пригнічення особистості і самостійності учня, а на створення оптимальних умов для творчої діяльності учнів.

Критеріями розвитку професійної позиції майбутнього вчителя є: 1) особистісне ставлення до вчительської діяльності, що формується на основі системи уявлень, життєвих цінностей, у вигляді настроїв, почуттів, емоційних реакцій студента, що ведуть до створення системи професійних цінностей; 2) уявлення і оцінки, пов'язані з оволодінням професійними знаннями. Обсяг засвоєних професійних знань, усвідомлення зв'язку між явищами педагогічної дійсності є запорукою гармонійності формування позиції майбутнього вчителя; 3) здатність до творчої переробки професійних знань, співвіднесення професійних знань з адекватною їм системою цінностей і життєвих сенсів, що стали особистісними установками.

Література

1. Ананьев Б.Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии / Б.Г. Ананьев // Избр. психол. тр. : В 2-х т. – М.: Педагогика, 1990. – Т.2. – 287 с.
2. Бондаревська О.В. Теоретико-методологічні питання вивчення формування педагогічної культури / О.В. Бондаревська // Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: Зб. наук. праць. – Чернівці. Вид-во ЧНУ, 2009. – С. 28-36.
3. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности / О.С. Газман. – М., Школа-Прес, 2009. – 93 с.
4. Галузьяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
5. Галузьяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
6. Галузьяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузьяк // 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. Гончаренко С.У. Багаторівнева підготовка в педагогічному університеті / С.У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 2004. – №1. – С.47-55.
8. Лабунська Н.О. Методики вивчення і деякі результати оволодіння знаннями з педагогічних дисциплін / Н.О. Лабунська // Підготовка фахівців в галузі освіти: Аналіз і оцінка якості. Вип.ІІІ. – Полтава: Освіта, 2016. – С. 173-179.
9. Слостенин В.А. Формирование личности учителя современной школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М., 1996. – 160 с.
10. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина / Н.Е. Щуркова // Педагогика. – 1993. – №3. – С. 59-66.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Кулик О.,
студентка магістратури факультету дошкільної, початкової
освіти та мистецтв.
Науковий керівник – доц. Волошина О.В.

Відомо, що головною проблемою особливої дитини є обмеження її зв'язків зі світом, контактів з однолітками та дорослими, доступу до культурних цінностей, якісної освіти. Також наразі актуальною є проблема негативного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку з боку однолітків, наявності фізичних і психічних бар'єрів, які заважають підвищенню якості освіти дітей з обмеженими можливостями. Отже, залишається проблемою формування емоційно-ціннісного ставлення до людей з особливими потребами. У цьому контексті формування толерантності набуває особливого значення. Толерантність є першим шаблоном не тільки до запобігання, але й до подолання стереотипів.

У педагогічній науці толерантність трактується як: 1) особистісна якість, ознака гуманної людини; 2) один із принципів гуманістичного виховання. Основою толерантності у вихованні є: визнання прав інших людей на життя, волю, гідність; доброзичливе усвідомлення присутності у своєму соціальному оточенні представників інших культур; визнання й уміння цінувати різноманітні прояви людей; здатність бачити спільні цілі й інтереси, прагнення досягнути їх; визнання взаємозалежності людського існування [1, с. 912–913].

В. Лекторський пропонує чотири варіанти розуміння толерантності: «толерантність як байдужість»; «толерантність як можливість взаєморозуміння»; «толерантність як поблажливість»; «толерантність як збільшення власного досвіду і критичний діалог». Останній варіант дозволяє не тільки поважати позицію іншого, але й змінювати власну позицію в результаті критичного діалогу [2, с. 46–54]. Діалог, безпосередній контакт – це найкраще джерело інформації про інших, реальний шлях духовного й культурного зближення, інструмент розв'язання різних проблем. Крім того, це відкритість до спілкування, в основі якого лежить повага до особливостей іншого, його ідентичності.

Освіта, з одного боку, повинна розвивати людину як індивіда, а з іншого, формувати людину, яка вміє і бажає співіснувати з іншими; виховувати гуманні цінності. Освіта є тим соціальним інститутом, в межах якого може формуватися толерантна свідомість і поведінка вихованців як через систему виховної роботи, так і через зміст освіти, за допомогою програм, підручників, різних форм організації навчання, які б допомагали розвивати практичні навички толерантної взаємодії.

Інклюзивна освіта базується на методології, яка спрямована на розвиток

особистості людини та визнає її унікальність, неповторність, право на реалізацію різних потреб в організації спільного життя зі здоровими однолітками. Провідним принципом інклюзивного освітнього середовища є готовність пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістової та технологічної модернізації освітньої системи навчального закладу [2, с. 32].

Особиста роль у формуванні толерантності належить педагогу; від його особистісного потенціалу, професійних знань та навичок, від переконань, поглядів залежить ефективність, продуктивність спілкування та спільної діяльності. Вихованці переймають від педагога не тільки манеру поведінки, але й уявлення про цінності, переконання, філософію життя. Система професійної підготовки майбутнього вчителя в цих умовах повинна відповідати вимогам гуманізації освіти, формуванню толерантної свідомості та поведінки самого педагога, що стають важливими характеристиками його професійної діяльності.

На наш погляд, реальність праці педагога з позиції толерантності визначає три аспекти розгляду: особистість педагога, який володіє толерантними якостями; прояв толерантності у професійній діяльності та реалізація принципів толерантності в педагогічному спілкуванні. Усі ці три аспекти в єдності є передумовою, засобом та результатом формування толерантності підростаючого покоління.

Сучасний учитель початкових класів повинен володіти технологією толерантного спілкування, яка полягає у спроможності на підставі зовнішніх проявів зрозуміти психічний стан іншої людини, повідомити про ефективні шляхи спілкування з цією людиною, і на цій підставі організувати процес ділової взаємодії. Особистий приклад і сприятливе оточення допомагають утвердженню і практичному втіленню цінності толерантності.

Толерантна освіта сприяє також об'єднанню педагогів, які не сприймають ніяких форм агресії в освітніх закладах. Професіоналізм педагогічного спілкування виявляється в готовності й умінні використовувати наявні знання на практиці, вирішувати безліч педагогічних завдань; у формуванні норм поведінки; у готовності співпрацювати з дітьми, батьками та колегами; в емоційній контактності, яка виявляється в чуйності, здатності до співпереживання; у високому рівні емоційної стабільності, педагогічної толерантності в різних конфліктних ситуаціях.

Творче використання принципу толерантності у процесі навчання стає запорукою ефективності освіти, з одного боку, а також створює сприятливі умови для подальшої експансії толерантності в інші сфери соціальних відносин. Процес формування толерантності в учасників освітнього процесу значною мірою залежить від гуманістичних принципів, які відображають його сутність.

У психолого-педагогічних працях відомих педагогів, учених, зокрема: Ш.Амонашвілі, І. Беха, О. Савченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та інших чітко виокремлені основні гуманістичні принципи педагогічної взаємодії: ставлення до людини як найвищої цінності, повага її честі й

гідності, визнання демократичних свобод щодо іншої культури, мови, віросповідання тощо. У цьому контексті розвиток толерантності у сфері освіти означає культивування відносин відкритості, зацікавленість у відмінностях, визнання різноманіття, а також уміння конструктивно усувати суперечності та долати протиріччя.

Як демократична цінність, яка має соціальне коріння, толерантність формується поступово, день за днем. Це складний, тривалий процес, що проходить такі стадії:

- загальна проінформованість про того, з ким встановлюються стосунки (особистість або група);
- формування позитивного ставлення про цю особистість/групу;
- спілкування шляхом обміну думками з виявленням спільного та відмінного;
- домовленість про взаємоповагу до відмінностей та ідентичності (етнічної, соціокультурної, індивідуальної, статевої), визначення принципів та умов спілкування, співробітництва і співіснування, виявлення спільного і розходження;
- формування ефективних стосунків: перехід від етапу пасивності, від простого співіснування до етапу активності, спільної участі, кооперації, взаємодії.

Ми вважаємо, що дуже важливо, як саме організована робота в колективі, де є людина з особливими потребами, оскільки інклюзивним робить колектив не просто присутність такої дитини, а те, яким чином організована робота. Якщо вихованця просто помістити в цей колектив і не проводити ніякої роботи, не допомагати іншим взаємодіяти, то ніякого результату від впровадження інклюзії не буде. Більш того, можуть бути прями протилежні наслідки.

Вітчизняні педагоги активно використовують тренінги, дискусії, уроки Доброти, обговорення фільмів та інші засоби формування у підростаючого покоління шанобливого ставлення до інакшості. Пошук нових психолого-педагогічних засобів продовжується. У зв'язку з цим цікавим є досвід зарубіжних дослідників, оскільки реалізація ідей інклюзії в європейських країнах і США розпочалася раніше, ніж в нашій країні.

Основними напрямками роботи з формування у дітей толерантного ставлення до людей з особливими потребами вважають:

- формування розуміння поняття інвалідності; роз'яснення суті цього явища; розуміння, що обмежені фізичні можливості не є відображенням самої особистості людини;
- безпосередня робота і спілкування з людьми, які мають інвалідність;
- роз'яснення різних видів інвалідності, які дитина може зустріти в суспільстві, особливо серед однолітків;
- формування внутрішньої концепції соціальної рівності, незалежно від фізичних можливостей людей [3].

На думку американського дослідника А. Мілсома, «педагоги зобов'язані

допомагати дітям учитися співпрацювати, розуміючи, що тільки спільна робота і безпосереднє співробітництво можуть сформувати у дітей позитивні взаємини з однолітками з обмеженими можливостями. Викладачеві необхідно впроваджувати в заняття чітко структуровані елементи, спрямовані на розвиток навичок успішної взаємодії» [4].

Отже, існуючі на сучасному етапі розвитку суспільства тенденції, пов'язані з необхідністю більш широкого включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум, актуалізують усвідомлення значення толерантності. Проблема виховання толерантності до людей з особливими освітніми потребами повинна об'єднати спеціалістів різних напрямів і рівнів: психологів, педагогів, керівників, а також представників різних вікових груп.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме/ В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
3. Brown J. Creating awareness regarding disabilities; problems and challenges / J. Brown// Students for Disability Awareness. – 2013. – №9. – Режим доступа. – URL:<http://www.wwusda.org/creating-awareness-regarding-disabilities-problems-and-challenges.html>.
4. Milsom A. Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities / A. Milsom // Professional School Counseling Journal. – 2006. – №10(1). – P. 66-72.

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Лапа К.,
студентка факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв.
Науковий керівник – доц. Хамська Н.Б.

Важливим періодом у житті дитини є початок навчання в школі. І від того, як вона адаптується до нових умов, а саме, навчання, спілкування, налагодження стосунків у колективі одокласників, з учителем, залежатиме її успіх у майбутньому. Саме ці умови вимагають величезних психолого-фізіологічних зусиль, що здійснюються першокласником з метою переходу на новий режим дня, вид навчальної діяльності, налагодження нових стосунків «учень-вчитель», «учень-учень». У цей період у психіці дитини відбуваються зміни, що визначають успішність процесу адаптації.

Проблематику адаптації першокласників до навчання в школі досліджують Л. Алексеева, Л. Березовська, Л. Ганич та ін.

Науковці стверджують, що процес адаптації відбувається на біологічному, психологічному, соціальному рівнях. Л. Алексеева визначає кілька етапів адаптації першокласника. Перший етап — орієнтувальний, коли у відповідь на весь комплекс нових впливів, пов'язаних із початком систематичного навчання, бурхливо реагують усі системи організму. Ця

«фізіологічна буря» триває два/три тижні. На цьому етапі організм дитини витрачає все, що в нього є, а іноді й «бере у борг», що свідчить про надзвичайно високу «ціну плати» за цей період. Другий етап — помітне нестійке пристосування, коли організм шукає і знаходить певні оптимальні (або близькі до оптимальних) варіанти реакцій на ці впливи. Третій етап — період відносно стійкого пристосування, коли організм знаходить найбільш оптимальні варіанти регулювання навантаження, що вимагають меншої напруги всіх систем [1, с. 144]. Саме тому в концепції Нової української школи основним завданням початкової освіти є створення «Школи радості» (В. Сухомлинський), на протигагу школі муштри, примусу, зубріння, яка негативно відображається на фізіологічному та психологічному здоров'ї дитини.

Як свідчить аналіз праць вітчизняного науковця Н. Максимової, основною проблемою адаптації першокласника до навчання в школі є порушення взаємин «дитина – дорослий». Ознаками цих порушень є незабезпечення потреби в похвалі, позитивному ставленні, самоствердженні, самореалізації тощо.

Як підтверджує практика, вчитель завжди позитивно ставиться до тих учнів, які навчаються на «відмінно» і «добре», і гірше до тих, хто навчається на «задовільно». Позиція вчителя знаходить відображення в зміні ставлення однокласників до цього учня, оскільки для них авторитетом є вчитель і вони його наслідують. Може змінюватися і ставлення батьків до дитини на негативне (це пов'язано з психолого-педагогічною безграмотністю батьків). Адже батьки, які мали надію на те, що дитина найкраща і її очікує успіх, тепер зневірені через відсутність позитивних результатів.

Таким чином, простежується зміна ставлення з боку вчителя, однолітків, батьків у бік негативної оцінки. Як наслідок, дитина перебуває у стані стресу, тому що ця ситуація для неї є психотравмуючою (Н. Максимова). Тривалість такого стану у дітей різна: в одних це може бути місяць, в інших такий стан може тривати і два місяці. Якщо в організмі дитини накопичується напруга якої вона не може більше пережити, спрацьовують захисні функції організму і вона стає байдужою, замкнутою, дратівливою, виявляє агресію, конфліктність. Якщо не спрацьовують і ці захисні функції, у дитини може статися нервовий зрив, або ж психічний розлад. У цей період у дитини починають формуватися новоутворення, що дослідники називають смисловими бар'єрами. Основними ознаками такого стану дитини є те, що вона слухає і не чує, дивиться і не бачить. Наприклад, першокласник може «внутрішньо» відключатися під час звернення до нього вчителя, оскільки він для дитини є сильним негативним емоційним подразником. Починаючи з молодшого шкільного віку поведінка дитини характеризується таким феноменом, як афект неадекватності – стійкий негативний емоційний стан, що виникає в дітей у зв'язку з неуспіхом у діяльності, а факт неуспіху з боку дитини ігнорується або проявляється у небажанні визнати свою провину [3, С. 170].

Зрозуміло, що особистісно орієнтоване ставлення до дитини обумовлює

необхідність запобігання таким явищам. В першу чергу це залежить від учителя початкової школи. Досвід кращих учителів свідчить про те, що в період адаптації педагог має створити умови для забезпечення реалізації потреб дитини. Необхідно для кожної дитини у певному виді діяльності створити ситуацію успіху, продемонструвати вчительську увагу до найменших позитивних зрушень. Саме тому вже в першому класі проводяться такі заходи, як «Світ моїх захоплень», «Мої таланти», «Шукаємо таланти» тощо.

Прикладом гуманістичного підходу до навчання дитини є досвід Н.С. Вітківської – вчителя-новатора, талановитого педагога. Вивчення досвіду Заслуженої вчительки України засвідчує, що педагогічна діяльність Надії Семенівни базувалась на гуманістичних ідеях освіти, особистісно-орієнтованому підході до навчання і виховання школярів, а це є благодатним ґрунтом для розвитку творчого потенціалу особистості дитини. Педагогічні здобутки Н.С.Вітківської отримали визнання не лише в Україні, а й за кордоном, зокрема академік Ш.О.Амонашвілі, який створив «Педагогічну симфонію», увів до складу своєї редакційної колегиї Н.С.Вітківську. Він зазначав: «Мені здавалось, що ця вчителька – диригент двох оркестрів, що звучать в унісон: дитячого та родинного, тому що вона змогла об'єднати дітей і батьків з учителем для співпраці, творчості і цікавого спілкування» [4, с. 311]. Успішна педагогічна діяльність Н.С. Вітківської обумовлена тісною співпрацею батьків, учителя й учнів. Зустрічі педагога з батьками – це розповіді про неординарні дитячі вислови, це читання дитячих творів, це обговорення спільних проблем батьків і дітей [4, с. 317].

Отже, для успішної адаптації першокласника до навчання вчителю необхідно, в першу чергу, дотримуватися основних принципів виховання: безумовного позитивного ставлення до дитини, опори на позитивне. Для забезпечення таких важливих потреб дитини, як похвала, позитивне ставлення, самоствердження, прагнення зайняти гідне місце в системі міжособистісних стосунків, варто створювати педагогічні умови, зокрема позитивне освітнє середовище, в якому б дитина розкривала свої природні задатки, талант. Окрім того, в цей період дуже важливими є педагогічна підтримка, створення середовища психологічного комфорту для учня.

Література

1. Алексеева Л. В. Проблема адаптації першокласників до навчальної діяльності / Л. В.Алексеева //Теоретико-методологічні засади соціалізації особистості Інтернет ресурс www.vmurol.com.ua/upload/.../Act_problemi/.../19.pdf. – С.145 – 151.
2. Концепція Нової української школи: Інтернет ресурс <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>. – 34 с.
3. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки: навч. посібник / Н. Ю.Максимова . – К. : Либідь, 2011. – 520 с.
4. Хамська Н. Б. Педагогічна діяльність вчителя-новатора Н.С.Вітківської (70-90 роки ХХ століття) / Н. Б.Хамська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 39 / Редкол. : В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – С. 311-319

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Лук'яненко Б.,
студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Галузяк В.М.

Розуміння суб'єкта в сучасних науках про людину пов'язується з приписуванням йому таких якостей, як активність, самостійність, здатність здійснювати специфічно людські форми життєдіяльності, передусім виконувати предметно – практичні завдання. У зв'язку з цим, найбільш використовуваною є категорія «суб'єкт діяльності». Стати суб'єктом діяльності означає освоїти її, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення.

У той же час суб'єкт розглядається і в ширшому сенсі – як творець власного життя, здатний розпоряджатися власними душевними і тілесними силами, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичної діяльності, критично ставитися до самого себе, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми.

Суб'єкт як цілісність формується в ході історичного та індивідуального розвитку. У кожної людини є два стратегічні шляхи в житті: повністю співпадати з умовами своєї життєдіяльності або мати до них опосередковане ставлення. Перший спосіб – подібний до тваринного спосіб життя, для нього досить природних здібностей; для другого способу – власне людського – тільки цих здібностей недостатньо. Щоб стати людиною, суб'єкт повинен постійно перетворювати природу (в першу чергу, свою) на особливий функціональний орган, що реалізує суб'єктне ставлення до неї; перетворювати природні умови життя на «другу природу». Світ «другої природи», способів діяльності, культури складає предметний зміст суб'єктності людини; сукупність же функціональних органів суб'єктності – це її психологічний зміст. Здатність до зміни дійсності, людей і самого себе в процесі перетворення умов своєї життєдіяльності є внутрішньою характеристикою самої життєдіяльності людини [1].

Людський індивід не народжується, а стає суб'єктом у процесі діяльності і спілкування. Проте з цього питання (щодо онтогенетичних термінів становлення суб'єктності) в сучасній науці немає одностайної думки. Так, одна група вчених (В. Слободчиков, Є. Ісаєв та ін.) вважає, що «перетворення» індивіда на суб'єкта відбувається в ранньому дошкільному дитинстві, коли у дитини складається більшість предметно – знарядєвих і чуттєво – практичних дій. У цей період поведінка дитини все більше звільняється від безпосередньої залежності від дорослих; її суб'єктність виявляється у цілісності «Я» зі стійким світоуявленням і власними діями. Інша група вчених (В. Татенко й ін.) вважає, що суб'єктні якості індивіда починає набувати ще до свого фізичного народження, у внутрішньоутробному стані; процес завершується в юнацькому віці і на

етапі повноліття. Ми вважаємо, що становлення і розвиток суб'єктності не має чітко окреслених вікових меж, оскільки прямим чином залежить від соціальних і психолого – педагогічних умов філогенетичного розвитку індивіда. Так, у суспільствах тоталітарного типу природно – генетичні передумови суб'єктності не отримують належного розвитку, оскільки блокуються соціальними установками «бути як усі», «від мене нічого не залежить – за мене все вирішать». Такі установки трансформуються в системи міжособистісних стосунків, сім'ю, освіту і виховання, в яких зростаюча і доросла людина стає об'єктом сторонніх дій і в силу цього не може сприймати інших людей як суб'єктів, здатних проявляти і відстоювати свою людську суть. Так виникає «ланцюгова реакція» безсуб'єктності, народжується товариство інфантильних, несамостійних людей, законом життя яких є вищий прояв конформності. У посттоталітарному соціумі дуже важко переживається такий стан суспільної свідомості, оскільки люди у більшості своїй опиняються в ситуації, коли вони не спроможні жити без прямих вказівок як і що потрібно робити.

Отже, в психології, філософії, педагогіці розрізняють людину як суб'єкта життєдіяльності та її ж як суб'єкта внутрішнього, психічного світу. Людина як суб'єкт життєдіяльності – це суб'єкт змін і розвитку основних умов свого буття: природи, суспільства, культури, своїх способів дій. У той же час людина як суб'єкт уособлює цілісність душевного життя, інтеграцію психічних процесів, станів, властивостей; змістом суб'єктного способу буття є соціальне життя людини.

Внутрішня організація суб'єкта містить психологічні структури, що забезпечують можливість людині бути суб'єктом власної життєдіяльності: спонукання, орієнтації, планування, організацію, спрямованість діяльності, механізми її регуляції і способи здійснення.

Суб'єктність – це різноманіття психологічних особливостей і механізмів, представлених у таких реальностях, як розум, почуття, спонукання, воля, здібності, характер людини. Іншими словами, суб'єктність – центральне утворення людської суб'єктивності, тобто і центральна категорія психології людини [3].

Сьогодні можна говорити про досить поширене протиставлення таких базових для психології і педагогіки категорій, як людина, особистість, індивід, індивідуальність, суб'єкт. Проте в кожне з цих понять закладений певний аспект: в «людині» – видове категоріальне, в «особистості» – соціальна орієнтованість, в «індивідові» – одиничність і неподільність, в «індивідуальності» – неповторність і самостійність, у «суб'єктові» – вказівка на конкретного носія психолого – педагогічних феноменів. У людині, що цілісно розуміється, є і одне, і інше, і третє, що перетворює питання людинознавства на одну зі складних наукових проблем.

Будучи однією з базових філософських категорій, «суб'єкт», мабуть, не може мати однозначного визначення. Розробці поняття «суб'єкт» у межах вітчизняної психологічної науки багато уваги приділяли С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, їх послідовники К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський). Але

у більшості концепцій це поняття не має самостійного значення, оскільки замінюється на «споріднені» (людина, особистість), або використовується в суто філософському розумінні.

Суб'єктний підхід до вивчення людської психіки передбачає акцентування уваги на конкретному носіїв діяльності і психіки в цілому. На думку Б. Ананьєва, суб'єктність – найважливіша людська якість; тільки на основі суб'єктності можлива практична реалізація принципу єдності діяльності і особистості [1].

Суб'єкт – носій усього суб'єктивного і об'єктивного в людині, в цьому полягає смислове навантаження цього поняття в психології і педагогіці. І. Вітенко пропонує розглядати його організацію через різні проекції, зрізи, модуси реальності, виражені в поняттях «індивід», «особистість», «суб'єкт», «індивідуальність», «універсум», відійшовши від природничо наукового, традиційного розгляду людини через психічні процеси, стани і властивості [2]. У зв'язку з цим, важливо визначити сутність кожної з перерахованих «іпостасей» людини.

Людина як індивід постає у сукупності природних біологічних особливостей як організм, що має тілесне буття. В основі поняття індивіда, за О. Леонтьєвим, лежить факт неподільності, цілісності людини. «Індивід, – писав О. Леонтьєв, – це передусім генотипічне утворення... Поняття «індивід» відображає неподільність, цілісність і особливості конкретного суб'єкта, що виникають вже на ранніх сходинках розвитку життя. Індивід як цілісність – це продукт біологічної еволюції, в ході якої відбувається процес не лише диференціації органів і функцій, але так само і їх інтеграції, їх взаємного «згладжування» [6, с. 19]. В понятті індивіда відображається подібність людини іншим людям, його спільність з людським родом; людина як індивід є продуктом філогенетичного і онтогенетичного розвитку. При цьому важливо підкреслити, що природні властивості людини складають передумову і умову розвитку її внутрішнього світу, суб'єктності і суб'єктивності.

Як ми підкреслювали, іншою проекцією людини є її суб'єктне буття. Б. Ананьєв вказував на такі її прояви, як здатність бути розпорядником і організатором діяльності, спілкування, поведінки, пізнання; людина як суб'єкт є так само цілісною формою буття [1].

У психології і педагогіці поняттям «особистість» позначається найбільш розвинений рівень людської суб'єктивності. «Поняття особистості, – зазначав О. Леонтьєв, – відображає цілісність суб'єкта життя... Але особистість є цілісним утворенням особливого роду. Особистість не є цілісністю, обумовленою генотипово: особистістю не народжуються, особистістю стають. Особистість є відносно пізнім продуктом суспільно – історичного і онтогенетичного розвитку людини» [6, с. 16].

Реальність, яка описується терміном «особистість» проявляється вже в етимології цього поняття. Як відомо, слово «особистість» спочатку стосувалося акторських масок, які в античному театрі були закріплені за певними типами дійових осіб; потім цей термін став означати самого актора

і його роль. У римлян «персона» використовувалося обов'язково з вказівкою певної соціальної функції, ролі. Інакше кажучи, особистість за первинним значенням – це певна соціальна роль або функція людини. В той же час, для розуміння сутності особистості визначальне значення має не різноманіття соціальних ролей, а вибір, прийняття і виконання людиною певних соціальних дій, внутрішнє ставлення до них. Людина як особистість вільно і усвідомлено приймає ту або іншу соціальну роль, усвідомлює можливі наслідки своїх дій з її реалізації, приймає відповідальність за її результати.

Місце людини в соціумі може бути визначене волею випадку, народження, обставин. Місце людини в житті може бути обране, знайдене нею самою, за її власним усвідомленим вибором. У другому випадку варто говорити про вибір суб'єктом життєвої позиції, про його самовизначення. Позиція – це найбільш цілісна характеристика людини як особистості. Отже, особистість – це людина, яка вільно, самостійно і відповідально визначає своє місце в житті, в суспільстві, в культурі, тому особистість можна визначити як соціокультурне утворення. Можна зустріти і таке визначення: особистість – це суб'єкт, що вільно визначився, виробив свою позицію в просторі культури і часу [3, с. 185].

В. Галузяк зазначає, що суб'єктність детермінує особливу форму активності, спрямовану на самоконтроль за особистісними проявами в різних ситуаціях професійної діяльності. Вона безпосередньо пов'язана з такими психологічними механізмами особистісного розвитку, як індивідуалізація, самовизначення, креативність, самодетермінація, рефлексія. Суб'єктна позиція виявляється у здатності особистості брати відповідальність на себе, проявляти надситуативну активність, протистояти загальноприйнятим шаблонам, відстоювати власну творчу свободу і унікальність, критично ставитись до загальновідомих істин, а також стосовно своєї психофізіологічної заданості [4; 5].

Проте зайняти позицію в стосунках з іншими людьми неможливо в житті раз і назавжди. У кожен момент існування у людини виникає необхідність вибору, прийняття відповідальності перед іншими і самою собою. Тому особистість – це не раз і назавжди сформована якість, стан, структура або рівень; а спосіб дій, образ буття. Тільки здійснюючи вчинки, людина може стати особистістю, сформувати себе, заявити про себе, відрізнити себе від інших. Значить, людина кожного разу повинна стверджуватися як особистість, обирати і відстоювати власні позиції. Особистість – специфічний спосіб існування людини; коректно говорити і про особливе особистісне буття людини. Особистісним способом людина може і не жити; вона може жити, наприклад, індивідним способом, душевними пристрастями і потягами. Особистісний спосіб буття є початковим рівнем культурного і духовного життя людини.

Література

1. Ананьев Б.Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии / Б.Г. Ананьев // Избр. психол. тр.: В 2-х т., Т.2. – М.: Педагогика, 1990. – 287 с.

2. Вітенко Н.А. Основи психології. Основи педагогіки; Навчально-методичний посібник / І.С. Вітенко, Т.В. Вітенко, А.С. Борисюк. – Чернівці, 2006. – 200 с.
3. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
4. Галузьяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
5. Галузьяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузьяк // 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.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М., 1999. – 148 с.

ДЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗУМІННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Мікаєлян В.,
здобувач 1-го року підготовки Вінницького державного
педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Науковий керівник – доцент Холковська І. Л.

Активна інтеграція України в міжнародний простір вимагає від освітньої галузі підготовки високоспеціалізованих фахівців, професійний рівень яких залежить від сформованості іншомовної дискурсивної компетентності. Майбутні фахівці, зокрема представники медичної галузі, повинні навчитись активно вступати в професійно-орієнтоване спілкування з представниками інших країн, від чого буде залежати їх професійний ріст і набуття професійних навичок [4, с. 32].

Навчання іноземної мови на сучасному рівні передбачає формування вмінь професійно-орієнтованої дискурсивної компетентності, що має на меті забезпечення результативного діалогу в сфері медицини, що, в свою чергу, є основною метою міжнародної комунікації медичних працівників у сучасному світі. Формування іншомовної дискурсивної компетентності студентів-медиків здійснюється в процесі вивчення різних професійних, гуманітарних та соціально-економічних дисциплін. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що дискурсивна компетентність має міждисциплінарні характеристики. Вивчення дискурсу та його складових призвело до його взаємодії та імплементації у різні галузі знань [2, с. 11].

Однак, варто зазначити, що, незважаючи на наявність низки теоретичних матеріалів і практичних доказів важливості підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів, питання, що стосуються саме проблем формування дискурсивної компетентності студентів медичного університету, розкриті неповністю.

Дискурсивна компетентність майбутнього лікаря як одна з ключових характеристик професійно важливих якостей особистості сприяє ефективній

підготовці майбутнього фахівця до вирішення професійних питань, успішному здійсненню професійного спілкування з різними суб'єктами комунікації з використанням дискурсивних знань, умінь і навичок, що були сформовані в процесі професійної підготовки. Таким чином, дискурсивна компетентність розглядається в поєднанні з такими категоріями, як «професійна діяльність» і «професійна компетентність».

З огляду на системно-діяльнісний підхід, можна дійти висновку, що вивчення іноземної мови на сучасному етапі навчання має діяльнісний характер, адже взаємодія суб'єктів комунікації здійснюється в умовах мовленнєвої діяльності, що сприяє вирішенню завдань, які виникають у ході соціальної взаємодії. Метою такої взаємодії є вирішення проблем формування вмій професійного діалогу на основі ігрового та імітаційного спілкування. Таким чином здійснюється акцент на інтеграції іноземної мови в професійне навчання. Ефективний шлях такої інтеграції полягає в реалізації положень контекстного підходу, що передбачає врахування під час визначення змісту навчальної діяльності студентів не тільки системи наукових знань, але й моделі фахівця, що репрезентує особливості медичної професії [1, с. 103]. Завдяки цьому знання сприймаються студентами не просто як набір певних термінів і понять, а як засіб розв'язання професійних завдань. З огляду на діяльнісний характер засвоєння іноземної мови, можна зробити висновок, що без наявності діяльності сформувати компетенції не можливо, оскільки вони формуються в процесі професійної діяльності і заради вирішення професійних завдань.

Беручи до уваги вище сказане, розуміємо, що процес навчання набуває абсолютно нового значення, де засвоєння знань, умінь і навичок поєднується з досвідом творчої діяльності, метою якої є формування компетентності, а саме дискурсивної, що має професійну і соціальну значущість. Діялісна сутність вивчення іноземних мов у медичному університеті базується на проблемному характері навчання. Якщо при вивченні дисципліни немає протиріч, то таке навчання має абстрактний характер і засвоєні знання буде важко використати на практиці. Таким чином, основною метою навчання є діяльність, що спрямована на вирішення професійних завдань і протиріч, що виникають у процесі медичної підготовки.

Феномен «дискурсивна компетентність» почав активно обговорюватись в науковій літературі на початку XXI століття. Соціальні аспекти цього явища розглядалися такими вченими, як І. Зимняя, Г. Білицька, Л. Шабатура, Л. Свірська, Є. Коблянська та ін. В. Касьян виокремлює автономну компетентність особистості як важливу складову дискурсивної компетентності. Науковець вважає, що самосвідомість є пріоритетною здібністю людини, яка допомагає сприймати світ, вільно приймати рішення, здійснювати дії і відповідати за них [3].

Комунікація і дискурс досліджується багатьма вченими з погляду лінгвістики, соціології, психології, а модель комунікації розглядається як взаємодія двох елементів – адресанта і адресата, кодом до їхньої взаємодії є мова і контекстність. О. Селіванова виокремлює такі типи адресантів у

дискурсивній практиці: колективний (два автори тексту або колектив авторів); невідомий (коли важко виявити момент створення та інтерпретації інформації відповідно до часової площини); неактуальний (автору не потрібно актуалізації); узагальнений (народна творчість), містифікований (відчуження від реального автора) [5, с. 512].

Особистість адресанта реалізується в професійному дискурсі на двох рівнях: змістовому (професійна інтерпретація проблеми) та формальному (оформлення думки за допомогою мовних категорій). Класифікація адресатів здійснюється, в основному, з огляду на рівень професійної компетентності мовця (високий, середній, достатній, нульовий). Функція комунікації полягає в обміні інформацією, знаннями, навичками і вміннями в процесі взаємодії. Проте, іноді виникають ситуації, коли обміну інформацією не відбувається. Причиною цього є несформованість комунікативної компетентності мовців. Відповідно до комунікативного підходу, навчання повинно здійснюватись з урахуванням особливостей мовленнєвої комунікації, а основа процесу навчання повинна базуватись на моделі реального спілкування, у випадку медичного дискурсу – на моделі «лікар-пацієнт». Комунікативна компетентність є індивідуальною і динамічною. Сферою прояву здібностей адресанта і адресата є діяльнісний процес, необхідною складовою якого є мовленнєва діяльність.

Поняття дискурсивної компетентності передбачає вміння ефективного використання іноземної мови в конкретній ситуації спілкування. Дискурсивна компетентність визначається як творча здібність людини використовувати наявний запас мовленнєвих засобів, що передбачає певний обсяг знань і готовність до їх використання. У професійній підготовці майбутніх медиків увага має приділятися специфіці мовленнєвих умінь, що відрізняються ситуативністю.

Таким чином, дискурсивна компетентність студентів медичного університету повинна розглядатися як один із ключових аспектів професійної підготовки майбутнього лікаря, оскільки у процесі професійного навчання здійснюється підпорядкованість засвоєних знань і умінь практичним навичкам.

Література

1. Галузяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця: "Нілан", 2016. – 228 с.
2. Ільченко О.М. Етикет англomовного наукового дискурсу: Монографія / О.М. Ільченко. – К.: ІВЦ "Політехніка", 2002. – 288 с.
3. Касьян В. І. Філософія: відповіді на питання екзаменаційних білетів: навч. посібн. / В. І. Касьян. – 5-е вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2008. – 348 с.
4. Пуховська Л.П. Вивчення іноземних мов у контексті формування загальноєвропейського освітнього простору / Л.П. Пуховська // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців. Зб. наук. ст.. – К : КІТЕП, 2000. – С. 32 – 38.
5. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика. Напрями і проблеми / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля. – К.:2006. – 716 с.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Мигун П., Терно О., Прідан В.,
студенти магістратури Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського.
Науковий керівник – доц. Пінаєва О.Ю.**

У сучасних важких і болісних ситуаціях викликів та загроз і водночас великих перспектив розвитку, кардинальних змін у політиці, економіці, соціальній сфері пріоритетним завданням суспільного поступу, поряд з забезпеченням своєї суверенності й територіальної цілісності, пошуками шляхів для інтегрування в європейське співтовариство, є визначення нової стратегії виховання як багатокomпонентної та багатовекторної системи, яка великою мірою формує майбутній розвиток Української держави.

Система освітнього процесу постійно відтворює і поглиблює емоційно-естетичний, художньо-творчий, модальний та інтелектуальний компоненти свідомості рідного народу, створює умови для розвитку і розквіту природних задатків і талантів кожного громадянина України, формування духовного потенціалу – найвищої цінності нації та держави, що є найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання учнівської молоді.

Патріотичне виховання – складова національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави [1, с. 1-2].

Тому нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості. При цьому потрібно враховувати, що Україна має древню і величну культуру та історію, досвід державницького життя, які виступають потужним джерелом і міцним підґрунтям виховання дітей і молоді. Вони уже ввійшли до освітнього і загального виховного простору, але нинішні суспільні процеси вимагають їх переосмислення, яке відкриває нові можливості для освітньої сфери.

Почуття патріотизму є однією з провідних цінностей, якими має оволодіти підростаюча особистість. Патріотизм особистості закономірно пов'язаний з гуманізмом, соціальною справедливістю, взаємоповагою. Загалом морально невихована особистість не може бути й патріотом, оскільки це почуття асоціюється з любов'ю до рідної землі, родини, народу, держави. Неможливо відокремити патріотизм від національних святинь, національної свідомості й самосвідомості, шанобливого ставлення до національної культури, толерантного ставлення до кращих надбань народів,

що населяють Україну. Причетність вихованця до всіх аспектів життя суспільства й відповідна турбота мають бути визначальними для патріота-громадянина. Тому важливим для розвиненого почуття патріотизму виступить усвідомлене шанобливе ставлення людини до власної оселі, школи, вулиці, міста, яке має постійно втілюватись у відповідних практичних діях.

Нині, коли виникла реальна загроза існуванню держави, надзвичайно важливо виховувати в учнівської молоді готовність до захисту Батьківщини. Відтак, виховання патріотизму передбачає розуміння підростаючою особистістю того факту, що це почуття вже наявне у її житті тут і тепер. Головним пріоритетом сучасного патріотичного виховання має стати вироблення переконаності дітей, що сила українців у їх єдності. Лише завдяки почуттям національної єдності, злагоди, миролюбності можна зберегти Україну, зміцнитись, стати рівним серед рівних.

Із змістової точки зору, патріотичне виховання в сучасних умовах – це, насамперед, становлення національної свідомості, почуття належності до рідної землі, народу. Цей процес має два етапи, що відповідно характеризуються різними рівнями засвоєння національних цінностей. На першому етапі здійснюється етнічне самоусвідомлення на основі засвоєння рідної мови, родинних звичаїв, традицій, національної міфології, фольклору, мистецтва; народних поглядів, переконань, ідеалів, загальноприйнятих норм поведінки. На другому етапі – громадянсько-патріотичне самоусвідомлення – в процесі залучення вихованців до продуктивної діяльності, спрямованої на розбудову власної держави, її впорядкування і зміцнення; вивчення історії Вітчизни, героїки минулих епох, трудових подвигів, подвижництва в ім'я вільного життя [1, с. 4].

Грунтовно опрацьовуючи на тренінгах, згідно з програмою «З Україною в серці», терміни «патріотизм», «нація», вихованці усвідомлюють, що патріотизм в нинішній час проявляється не лише в безпосередній боротьбі на Сході із зовнішнім ворогом, не тільки в надзвичайних ситуаціях, але є звичайним станом повсякденного життя людини [2, с. 3].

Запровадження системи тренінгів з патріотичного виховання у закладі еколого – натуралістичного спрямування має певні особливості. Насамперед це щільне використання екологічного, краєзнавчого матеріалів, використання природничих наук – біології, зоології, валеології тощо. Все це підводить вихованців до більш глибокого розуміння навколишнього середовища і сприяє пробудженню поваги і любові до того місця, де вони народились і вирости [2, с. 2].

Природа є потужним фактором виховання в дітей та молоді ціннісних ставлень, моральних якостей, насамперед національної свідомості. Використання таких елементів національної культури, як народні перекази, легенди, оповіді, загадки, пісні, думи, прислів'я та прикмети про світ флори та фауни збагачують духовний світ дитини, навчають та прививають шану до фольклорної спадщини предків.

Патріотичне виховання передбачає формування в учнівської молоді

знань та уявлень про досягнення нашої країни в різних галузях наук, адже багато видатних учених прославили Україну. Шляхом застосування різних форм та методів в освітньому процесі підкреслюється їхня приналежність до України, звертається увага на внесок української науки у розвиток світової медицини, біологічної та хімічної наук [3, с.2].

Відповідно до блоків додаткових знань у програмний матеріал внесені елементи філософії здорового способу життя. Реалізація Концепції національно-патріотичного виховання дітей та студентської молоді передбачає подання матеріалу про основні цінності олімпізму, визначні спортивні досягнення олімпійців, Олімпійську Україну, Параолімпійський рух на сучасному етапі тощо [3, с. 6].

Поряд з тим паралельно здійснюється військово-патріотичне виховання молоді, спрямоване на підготовку її до оволодіння військовими професіями, формування готовності до служби в армії, задоволення інтересів підростаючого покоління у постійному вдосконаленні своєї підготовки до захисту Вітчизни. І провідна ідея – мотивація молоді до військової служби як вияв патріотизму.

Згідно з напрямом «Народознавство» впроваджується матеріал про декоративно-ужиткове мистецтво України. Цей вид мистецтва сьогодні охоплює широке коло предметів із різних сфер людської діяльності. Саме прояви національної культури завжди супроводжують життя кожної людини, і для кого більшою, для кого меншою мірою, але вони є тим духовним середовищем, у якому формуються світогляд, естетичні ідеали, моральні й трудові цінності та національні почуття особистості.

Основним засобом формування патріотичного свідомого громадянина став проект «Патріотизм в юннатівському колі», створений у нашому закладі. Проект є актуальним, оскільки у сучасних умовах центр ваги у формуванні всебічно розвиненої особистості переміщується на виховання громадянина України, який би у своїй життєдіяльності керувався національними і загальнолюдськими цінностями, ідеалами гуманізму та демократизму, патріотизму і взаєморозуміння між народами; був активним самодостатнім учасником суспільного розвитку української держави, усвідомлював її роль та місце в Європі й світі, відповідав за долю України [3, с.1].

Питання патріотичного виховання особливо актуалізувалися сьогодні, після подій на Майдані, анексії Криму, збройного конфлікту в східних регіонах нашої держави. Відтак, постала потреба осмислити проблему патріотизму в умовах сучасних соціокультурних трансформацій і викликів. Відтак зустрічі з воїнами ООС (АТО) та волонтерська допомога сприяють кращому розумінню вихованцями актуальності поняття «патріотизм» в наш час.

Патріотичне виховання передбачає ефективне спрямування можливостей педагога на виховання активного в діях та вчинках громадянина, що сприятиме розвитку фізичного, психічного, соціального й духовного потенціалів індивідуальності вихованця[1; 2]. А самореалізація, самоствердження в громадській, трудовій, художній та інших видах

діяльності – всебічному формуванню його особистості. Патріотичне виховання здійснюється планомірно протягом всього року, що сприяє створенню системи ціннісних орієнтирів у вихованців закладу еколого – натуралістичного спрямування.

Література

1. Концепція Національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Міністерство освіти і науки України. 2015. [Електронний ресурс] <http://medcollege.te.ua/savt/vuhovna/konceptcia.htm>
2. Гобельовська Л. П. Національна академія педагогічних наук України Інститут проблем виховання. Посібник «З УКРАЇНОЮ В СЕРЦІ» (тренінг з національно-патріотичного виховання дітей та молоді). – Харків: Друкарня Мадрид, 2016. – 140 с.
3. Мигун П.П. Авторський освітній проєкту «Патріотизм в юннатівському колі» / Павло Петрович Мигун, 2016.- 32 с.

ВПЛИВ РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ НА ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ МАТЕРІАЛУ

**Морозова Т., Мкритчева А.,
студентки 2 курсу факультету іноземних мов.
Науковий керівник – ст. викл. Губіна С.І.**

Сучасний етап розвитку суспільства загострює проблему формування в учнів уміння вчитися, самостійно оволодівати знаннями. Метою освіти сьогодні визнано всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, і збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [1, с. 70].

Школа як важлива ланка загальноосвітньої підготовки підростаючого покоління покликана розвивати здібності дітей, створювати умови для їх самовираження у різних видах діяльності, повноцінного оволодіння загально навчальними вміннями та навичками, серед яких одним із провідних є вміння працювати з підручником.

Сутність підручника, його структуру та функціональне забезпечення досліджували В.Г. Бейлінсон, В.П. Безпалько, Д.Д. Зуєв; умови використання підручника в умовах розвивального навчання – Л.В. Занков, А.В. Полякова; теорію і практику створення підручника для початкової школи – Я.П. Кодлюк; використання навчальної книги у навчальному процесі – Ю.К. Бабанський, І. Лернер, О.Я. Савченко.

Робота з підручником, на думку дидактів, є одним з важливих методів навчання, сутність якого полягає «в оволодінні новими знаннями, коли учень вивчає матеріал і осмислює наявні факти, приклади, закономірності і паралельно набуває вмінь працювати з книжкою» [2, с. 512]. Таке трактування зазначеного методу навчання вказує лише на діяльність учня, тоді як процес оволодіння знаннями на матеріалі підручника в початкових

класах відбувається в основному під безпосереднім керівництвом учителя.

Під час роботи з навчальною книгою неабияку увагу варто приділяти формуванню в учнів уміння самостійно осмислювати і засвоювати новий навчальний матеріал. Як зазначає І. Харламов, «варто добиватися, щоб школярі ... могли самостійно визначати основні питання, складати план прочитаного у вигляді запитань і тез, аргументувати найбільш важливі положення, користуватися при читанні словником, аналізувати розміщені в книжці ілюстрації» [3, с. 575].

Педагогічний досвід свідчить про те, що найчастіше підручник використовують під час закріплення нового матеріалу, що передбачає виконання певних завдань – тренувальних (за зразком, за інструкцією, за завданням); творчих; повторне читання матеріалу тощо.

На етапі закріплення доцільно також застосовувати такі прийоми роботи з текстом: засвоєння змісту матеріалу безпосередньо на уроці (технологія його проста: після пояснення вчителем нового навчального матеріалу учні працюють з підручником); актуалізація опорних знань (напередодні вчитель повідомляє учням, які знання з предмета треба мати, щоб засвоїти новий матеріал, і дає завдання для повторення та вказівки прочитати й запам'ятати, записати у зошит, відшукати приклади практичного застосування тощо); підтвердження правильності відповіді на запитання посиленням на підручник; повторення навчального матеріалу в класі напередодні перевірки знань учнів; використання підручника під час роботи з дидактичними картками; користування підручником та довідками під час розв'язування задач, у тому числі й виконання контрольних робіт [4, с.33].

На етапі актуалізації опорних знань робота з навчальною книгою може організовуватися з метою повторення того навчального матеріалу, без якого не може відбуватися ефективно засвоєння нового. Це – читання однієї чи навіть кількох статей з метою пригадати певні відомості (вчитель дає чітку установку, на що потрібно звернути увагу); повторення правила, способу виконання завдання; ознайомлення учнів з так званими передтекстовими запитаннями тощо.

Самостійне опрацювання нового матеріалу з підручника є важливим засобом підвищення якості навчально-виховного процесу. Для цього вчитель насамперед повинен уміло підготувати учнів до самостійного вивчення матеріалу, ввівши їх в коло уявлень і понять, які діти мають засвоїти; зацікавити роботою; визначити конкретні завдання, які школярі повинні самостійно розв'язати в процесі вивчення нового; вказати на прийоми осмислення і запам'ятовування навчального матеріалу.

З метою закріплення вивченого доцільно використовувати такі прийоми роботи з підручником: читання тексту по абзацах з наступним аналізом прочитаного; читання тексту з наступною підготовкою відповідей на вміщені після нього запитання; читання тексту підручника з метою підготовки до складання плану. Варто зазначити, що вся ця робота зазвичай проводиться під безпосереднім керівництвом учителя.

На етапі систематизації та узагальнення навчального матеріалу

необхідно привчати учнів працювати з підручником поступово, послідовно ускладнюючи запитання і завдання. Спочатку ці запитання, як правило, передбачають висвітлення фактів, подій тощо; визначення їх причин і наслідків; порівняння з подібними фактами, які мали місце в іншій ситуації або вивчалися раніше.

На цьому етапі вчителі в основному використовують бесіду та усне опитування. Однак, як зазначає В. Онищук, робота з навчальною книгою дає кращі результати за умови, якщо прийоми роботи з підручником і методи керівництва самостійною діяльністю учнів урізноманітнювати [5,с.128].

Значно активізує роботу з навчальною книжкою прийом зіставлення розповіді вчителя зі змістом підручника, детально описаний ще К. Ушинським. Суть його полягає в тому, що, прослухавши пояснення педагога і прочитавши матеріал підручника, діти порівнюють відомості, отримані з двох джерел: виділяють той матеріал підручника, про який не згадував під час пояснення учитель, і, навпаки, вказують, які нові відомості почерпнули з розповіді педагога, котрі відсутні у посібнику. Такий прийом, на думку Костянтина Дмитровича, спонукає учнів бути уважними і до слів учителя, і до книжки; сприяє закріпленню і збагаченню знань школярів.

Процес оволодіння знаннями на матеріалі підручника може відбуватися як під безпосереднім керівництвом учителя, та і у формі самостійної роботи учнів з книжкою (зауважимо, що другий спосіб можливий за умови, коли у школярів сформовані відповідні вміння).

Таким чином, робота з підручником – це метод навчання, який передбачає роботу з кожним зі структурних компонентів навчальної книги, що може організовуватися на різних етапах уроку як під керівництвом учителя, так і у формі самостійної діяльності учнів. І тільки якісна робота з підручником може стати могутнім способом навчання, виховання і розвитку дитини.

Література

1. Бельтюкова Г. В. Формування у студентів вміння працювати зі шкільним підручником / Г. В. Бельтюкова // Початкова школа. – 1989. – №2. – С. 70-74.
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. – М.: "Академия", 1999. – 290 с.
3. Харламов И. Ф. Педагогика /И.Ф. Харламов.– М.: «Высшая школа», 1990.- 286 с.
4. Білий М. С. Книга та інші джерела інформації на уроках / М.С. Білий, В. В. Губанов // Радянська школа. – 1989 – №9. – С. 30-35.
5. Онищук В. О. Узагальнення і систематизація знань учнів / В. О. Онищук. – К.: Рад. школа, 1970. – 148 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Московчук О.,
аспірантка 2-го року навчання Вінницького державного
педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Інноваційні зміни у сучасній освіті відображають нагальну потребу у діяльних творчих громадянах, здатних до соціальної активності. Новітня філософія вищої освіти спрямовує освітній процес на формування духовного світу особистості, ствердження в ньому загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей студентів, забезпечення оптимальних умов для їх творчої самореалізації.

Соціальна компетентність – складне утворення, що передбачає не тільки оволодіння великим багажем знань і умінь, але й здатність застосовувати їх у різних, часом проблемних ситуаціях [4, с. 71]. Водночас можна виокремити, принаймні, дві проблеми, через які можливості освітнього процесу в університеті в розвитку соціальної компетентності студентів реалізуються далеко не повністю.

Перша проблема пов'язана з розумінням соціальної компетентності, її смисловим насиченням. На думку деяких викладачів, традиційне предметне навчання, підготовка до вибору професії вже самі по собі сприяють розвитку соціальної компетентності. Судячи з отриманих даних, така позиція поки залишається досить поширеною. Акцент робиться на знаннях, прикладних умінях. Соціальна компетентність розглядається як результат супутній – «студенти виховуються на заняттях». Дійсно, взаємодія у діаді «викладач-студент» має виховний вплив, але ці відносини варіюються, залежать від ступеня довіри, авторитету викладача і багатьох інших обставин. Тільки цей шлях формування соціальної компетентності не може вирішити всіх проблем її становлення у майбутніх педагогів.

Друга проблема полягає в наступному: підготовка соціально компетентної особистості – це створення умов чи отримання конкретного результату? ЗВО видає свідоцтво про рівень компетентності чи тільки допомагає в її розвитку? На результат працює вся система університетської освіти – він повинен бути певним чином зафіксований. І ось тут має бути вирішена проблема: що ефективніше 1) окреслити життєву ситуацію і сказати, як при цьому необхідно діяти, 2) навчити студента шукати рішення? Ймовірно, перший варіант передбачає традиційний спосіб організації освітнього процесу, традиційні способи звітування про його результати

У контексті розробки теоретичних основ розвитку соціальної компетентності студентів-майбутніх педагогів для нас важливим є розуміння сутності компетентнісного підходу, поняття «компетентність». Компетентнісний підхід в освіті, на противагу концепції «засвоєння знань», передбачає опанування студентами різного роду вміннями, які дозволять їм

в майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого і суспільного життя. Компетентнісний підхід зумовлює посилення прикладного, практичного характеру всієї університетської освіти і спрямовує освітній процес не на збільшення обсягу інформованості студентів у різних предметних галузях, а на вироблення вмінь самостійного вирішення професійних проблем [7, с. 35].

У трактуванні компетентності у вітчизняній словниково-довідниковій, науковій літературі не спостерігається великих розбіжностей. Більшість вітчизняних учених сходяться на думці, що компетентність особистості визначається знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями в соціумі, стилем спілкування, загальною культурою. Зокрема, А. Хуторський стверджує, що: «Компетентність – це сукупність особистісних якостей (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері. Компетентність – це володіння відповідною компетенцією, включаючи особистісне ставлення до предмета діяльності, це вже усталена якість особистості (сукупність якостей) і мінімальний досвід діяльності у даній сфері» [10, с. 59].

Важливо відзначити, що поняття «компетенція» і «компетентність» використовуються як взаємозамінні в зарубіжній науковій теорії, ототожнюються (Ф. Бастіансен, С. Грейф, У. Каннінг, Б. Рунда та ін.). Це пов'язано, на нашу думку, з перекладом слова «competencia» з англійської мови та слова «Kompetenz» з німецької, що мають значення і компетентність, і компетенція. Однак, відповідно до позиції вітчизняних учених (О. Безкоровайна, П. Бойчук, Н. Борбич), ці поняття необхідно розрізняти. Дослідниками підкреслюється, що зміст поняття компетенція може бути розкритий завдяки категоріям «знання», «вміння», «навички», «здібності», що відображають процес набуття і розвитку цих якостей у процесі навчання. Компетентність є результатом набуття компетенцій. Складовим елементом компетентності виступає певний рівень сформованості професійно важливих особистісних якостей, необхідних для виконання поставленого завдання. Варто розрізняти поняття «компетенція» і «компетентність», оскільки компетентність, на відміну від компетенції, містить елемент готовності до вирішення завдання завдяки особистісним характеристикам людини, що дозволяють здійснити перехід від якості знань до якості діяльності, яка може бути нестандартною. Тому за своєю суттю поняття «компетентність» є ширшим від поняття «компетенція» [1, с. 83].

В. Галузяк пропонує розглядати компетентність як інтегральну (комплексну) властивість особистості, що набувається у процесі навчання (професійної підготовки), ґрунтується на засвоєних знаннях, уміннях і навичках та виступає передумовою успішного виконання завдань професійної діяльності [2, с. 63]. У найбільш загальному вигляді компетентність як складна особистісна характеристика інтегрує в собі когнітивний (знання), операціональний (способи діяльності) і аксіологічний (наявність певних цінностей) аспекти [3, с. 40]. Попри певні розбіжності у

виокремленні структурних компонентів, більшість авторів акцентують увагу на тому, що компетентність – це єдність теоретичної і практичної готовності особистості до виконання професійної діяльності.

У вітчизняній педагогіці поняття соціальної компетентності стало використовуватися спочатку в зв'язку з дискусією про якість освіти. При цьому в узагальненому вигляді даний феномен містив різні види готовності людини: до професійної праці; до створення власної сім'ї; до виконання громадянських функцій, до творчої діяльності у будь-якій сфері; до збереження та зміцнення свого фізичного і психічного здоров'я; до усвідомлення необхідності самозмінюватися і вчитися все життя [4, с. 73].

Проблема формування соціальної компетентності розглядалася представниками філософських і педагогічних течій новітнього часу. Е. Дюркгейм, зокрема, зазначав, що велику роль в особистісному розумінні сенсу «Я – соціально компетентний» відіграють особливості конкретної стадії, яку переживає людство [5, с. 38].

Вважається, що проблему формування соціальної компетентності студентів варто розглядати у контексті підготовки молоді до самостійного життя, соціального захисту, соціального становлення. Те, що характеристики соціальної компетентності як особистісно і професійно цінної якості орієнтують на інтеграцію, кооперацію спільних зусиль, не означає безпринципного конформізму. Соціально компетентна особистість гуманістично спрямована, розуміє цінність іншої особистості, бачить у людях партнерів, а не ворогів, потенційних союзників, соратників і товаришів. Така позиція не заперечує дотримання власних ціннісних орієнтацій, вирішення завдань самоідентифікації і конструктивної боротьби з принципових питань [6, с. 165].

Аналіз спеціальної літератури [4; 6; 9] дозволяє стверджувати, що соціальна компетентність може формуватися з раннього дошкільного віку. Однак кожен віковий етап має низку особливостей, у тому числі і період професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливий інтерес становить питання формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти. Об'єктивною передумовою можливості успішного формування соціальної компетентності майбутнього фахівця виступає специфіка даного віку. Студент – молода людина 18-25 років, яка перебуває з погляду періодизації психічного розвитку на стадії пізньої юності (початку дорослості). Цей період характеризується диференціацією емоційних реакцій і способів вираження емоційних реакцій, а також підвищенням самоконтролю, переорієнтацією юнацької свідомості з зовнішнього контролю на самоконтроль. Крім цього, в юності відчувається велика потреба в розумінні іншого і себе іншим, в саморозкритті, що викликається зростанням самосвідомості [9, с. 64].

Підтвердження правомірності цього припущення є у працях з вікової психології багатьох відомих дослідників, які зазначають, що в юнацькому віці самосвідомість набуває якісно-специфічного характеру. Це пов'язано з необхідністю оцінити якості своєї особистості з урахуванням конкретних

життєвих прагнень. Актуалізація рефлексії своїх почуттів, переживань, осмислення цілей власного життєвого шляху, характерні для юнацького віку, ведуть до посилення прагнення до самореалізації [9, с. 65].

Таким чином, процес формування соціальної компетентності відіграє важливу роль як у житті окремої особистості, так і суспільства загалом. Соціально спрямований освітній процес орієнтований на формування соціальної компетентності студентів, готових до співпраці і творчої діяльності, а також на створення умов для їх успішного самоствердження в формах суспільно корисної, соціально значущої діяльності і суспільно прийнятної поведінки, що сприяють їх самовизначенню, формуванню системи цінностей і набуттю необхідного соціального статусу.

Література

1. Борбич Н. Компетентність як педагогічне явище / Н. Борбич // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2011. – № 3. – С. 91-98.
2. Галузяк В. М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 50. – Вінниця, 2017. – С. 59-69.
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. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горяньська // Рідна шк. – 2004. – № 7-8. – С. 71-74.
5. Дюркгейм, Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – М.: ИПТГОР. – 1996. – 80с.
6. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект): монографія / І. Б. Зарубінська. – К.: КНЕУ, 2010. – 348 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.
8. Н. П. Павлик. Компетентність як категорія теорії виховання / Н. П. Павлик. // Педнаука. – К., 2008. – С. 14.
9. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.
10. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55-65.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРАЦІ ПЕРСОНАЛУ НА ПІДПРИЄМСТВІ

Нуждіна А.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – проф. Тюхтій М.П.

Вирішальним фактором ефективності національної економіки будь-якої країни є продуктивні сили, основну складову яких становлять люди, кадри, трудові ресурси, персонал. Від рівня їхньої підготовки, досвіду, майстерності, підготовки і, найважливіше, освіти залежить розвиток економіки, і, в свою чергу, добробут народу і його життєвий рівень. В умовах подальшого розвитку ринкових відносин, вступу України до Світової організації торгівлі та у перспективі до Європейського Союзу надзвичайної актуальності набуває рівень матеріального заохочення, що зростає занадто повільно. Низький рівень оплати праці руйнує процеси економічного зростання в країні, знижує якість робочої сили, зменшує трудовий потенціал, сприяє розвитку тіньових процесів та відтоку обдарованих працівників за кордон.

Дослідженням проблем організації матеріального заохочення, визначення його сутності, пропозицій щодо його реформування в умовах формування ринкових відносин займаються такі вітчизняні вчені-економісти: Д. Богиня, В. Данюк, Г. Дмитренко, А. Калина, А. Колот, В. Травін, М. Магура., М. Курбатова, О. Віханський, О. Наумов та інші. Серед учених високорозвинутих країн вагомий внесок у розробку проблем мотивації і стимулювання здійснили А. Маслоу, В. Врум, Ф. Герцберг, Д. Мак-Клеланд, Е. Мейо, К. Альдерфер та інші. Тому особливого значення набуває вивчення зарубіжного досвіду, проведення аналізу стану оплати праці на вітчизняних підприємствах і пошук шляхів її удосконалення в контексті загальних проблем розвитку економіки з використанням досвіду іноземних країн.

Метою роботи є розробка шляхів підвищення ефективності праці персоналу на підприємстві. Відповідно до зазначеної мети в роботі поставлено та вирішено такі завдання:

- визначено основні елементи у системі управління ефективністю праці персоналу підприємства;
- викладено основні методи і моделі комплексної оцінки ефективності праці персоналу підприємства;
- розглянуто залежність ефективної діяльності підприємства від ефективності праці його персоналу;
- вивчено передовий досвід мотивації праці, матеріального заохочення за межами України;
- проаналізовано структуру персоналу.

Робота присвячена теоретичному визначенню категорій персоналу

підприємства, його класифікації та структури, а також розгляду методів і моделі комплексної оцінки ефективності праці персоналу підприємства. Сучасний бізнес базується на управлінні. Якщо люди – це основа виробництва, то управління ними відіграє головну роль у діяльності підприємства. Як організує керівник управління персоналом, так і буде працювати підприємство. Ефективне управління приведе до бажаних успіхів та до досягнення головної місії підприємства – отримання максимального прибутку.

Стратегія управління персоналом – це підсистема стратегії організації, представлена у вигляді довгострокової програми конкретних дій з реалізації концепції використання і розвитку потенціалу підприємства з метою забезпечення її стратегічної конкурентної переваги[1]. Важливим напрямом класифікації персоналу підприємства є його розподіл за професіями та спеціальностями. Професійний склад персоналу підприємства залежить від специфіки галузі діяльності, характеру продукції чи послуг, що надаються, рівня технічного розвитку.

Основними шляхами процесу вдосконалення управління персоналом можна вважати:

- розширення повноважень виконавців на місцях і зміна форми контролю;
- спільне прийняття господарських рішень і створення атмосфери довіри на підприємстві;
- розвиток механізмів планування кар'єри для ключових працівників;
- комплексне бачення проблем і цілісний підхід до людських ресурсів у взаємозв'язку зі стратегічними установками підприємства;
- створення корпоративної культури інноваційного типу.

Оцінка професійних якостей ґрунтується на аналізі результатів роботи і відповідності компетентності фахівця функціональним обов'язкам і посадовим вимогам[3]. Така оцінка передбачає розробку узгоджених і прийнятних критеріїв знань, умінь і навичок працівників.

Аналіз фінансово-господарської діяльності Приватного підприємства „Елан-Сервіс”, проведений з використанням різних методів економічного аналізу за період 2015-2017 років свідчить, що підприємство протягом кількох років працювало з достатньою ритмічністю. Але для підвищення ефективності його роботи необхідно розробити програму реструктуризації виробництва продукції, визначити оптимальний обсяг виробництва і асортимент продукції, а також покращити ритмічність виробництва в результаті чого збільшиться продуктивність праці.

Таким чином, для покращення фінансово-господарського стану підприємства пропоную провести заходи з ліквідації дебіторської заборгованості та освоєння нових ринків збуту шляхом проведення маркетингових досліджень. Підприємству необхідно: зменшити кількість дебіторської заборгованості у складі оборотних активів; зменшити поточні зобов'язання та продовжувати нарощувати власний капітал; коефіцієнт

абсолютної ліквідності свідчить про те, що у підприємства бракує грошей у касі та на розрахунковому рахунку, щоб при необхідності у фірми була можливість погасити поточні зобов'язання; вжити певних адміністративних заходів щодо персоналу підприємства або запровадити деякі мотиваційні аспекти управління, адже спостерігається звільнення через прогули та інші порушення; позитивним аспектом діяльності фірми варто вважати перетворення непокритого збитку у нерозподілений прибуток, що дає можливість реінвестувати певну суму грошей у підприємство.

Оптимізація персоналу розглядається як приведення структури підприємства, його взаємодій з ринком і внутрішніх взаємодій у стан, що сприяє максимально ефективному досягненню цілей підприємства у межах прийнятих стратегій [2]. У загальному випадку необхідність у структурних змінах на підприємстві виникає при істотних змінах ринкової ситуації, перевизначенні цілей і коригуванні стратегій підприємства, при досягненні підприємством певних етапів розвитку, коли існуюча структура стримує подальше зростання.

При вирішенні виробничих завдань велику роль відіграє мотивація персоналу, саме тому керівникові необхідно мати уяву про наявність у трудовому колективі характеристик, необхідних для досягнення встановлених цілей, а також про рівень мотивації кожного працівника[1]. Вступивши до третього тисячоріччя, ми повинні віддавати собі звіт у тому, що середовище, яке нас оточує, постійно змінюється з прогресивною інтенсивністю. На практиці це означає, що в нових умовах будуть виживати лише ті структури, які зможуть налагодити ефективний механізм адаптації до змін, що відбуваються. Ключовою ланкою цього механізму є система мотивації персоналу. Оскільки лише персонал, відданий фірмі, який вірить у її майбутнє та прагне допомогти їй пристосуватися до нових умов господарювання, здатен протиставити свою енергію виклику змін. В свою чергу, фірма повинна зробити все, що від неї залежить, для того, щоб підтримати високий рівень мотивації у своїх робітників, максимально задовольнити їх потреби, сприяти розкриттю потенціалу кожного співробітника. Розробка і впровадження нових інформаційних технологій вимагає великих одноразових витрат, експлуатаційних витрат, витрат живої праці. При обґрунтуванні доцільності здійснення таких великих витрат необхідне проведення розрахунків з оцінки ефективності проведених заходів. Розробка та впровадження конкретної інформаційної технології управління впливає на ефективність праці окремих працівників управління, управлінської діяльності підрозділів, процесу управління при виробленні конкретного управлінського рішення, окремої ланки ієрархічної системи управління, методів управління, впроваджуваного бізнес-процесу та ефективність системи управління в цілому.

Отже, управління персоналом – це сукупність цілеспрямованих дій керівного складу, організації і структурних підрозділів з керівництва підлеглими, спрямованих на досягнення поставлених загальних і специфічних цілей фірми.

Підприємець повинен ефективно мислити, мати стратегічне бачення, не боятись змін і вчасно реагувати на проблеми кожного члена трудового колективу як головного складового елемента підприємства. У цьому випадку на перший план виходить стратегічний розвиток організації і персоналу.

Література

1. Афанасьєв М. В. Економіка підприємства : Навч.-метод. посібник / М. В. Афанасьєв, А. Б. Гончаров ; За ред. Афанасьєва М.В. – Х : ІНЖЕК, 2003. – 410с.
2. Базілінська О.Я. Фінансовий аналіз: теорія та практика: навч. посіб. / О.Я. Базілінська. – К.: Центр учбової літ-ри, 2009. – 328 с.
3. Грабовецький Б.Є. Економічний аналіз: навч. посіб. для студ. екон. спец. / Б.Є. Грабовецький. — Вінниця : ВНТУ, 2007. — 191с.

КОМПОНЕНТИ ТВОРЧОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Панадій О.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.**

Професійне становлення особистості вчителя розглядається як шлях вирішення професійно значущих, соціально детермінованих завдань, що набувають все більшої складності, — пізнавальних, морально-етичних і комунікативних, в процесі чого вчитель опановує необхідний комплекс пов'язаних з його професією ділових і моральних якостей. При цьому відбувається формування творчого стилю педагогічної діяльності вчителя.

Реалізуючи професійні стосунки, особистість об'єктивує себе в новій якості. Учитель не просто працює, а так чи інакше, творчо або споживацькі ставиться до виконання своїх професійних обов'язків, і спосіб ставлення, який він обирає, «повертається» до нього, або сторицею окупаючи його працю, приносячи задоволення і даючи сили на її продовження, або відсікає багато можливостей, приносячи почуття нудьги, збіднюючи особистість і знижуючи її активність. Таким чином, професійне становлення особистості вчителя є вдосконаленням способів її включення в педагогічну роботу, розвитком здатності реалізувати себе в ній і формувати творчий стиль педагогічної діяльності в процесі всієї педагогічної праці. Шлях формування особистості вчителя – не лише здійснення себе в педагогічній діяльності, але і становлення і розвитку через цю діяльність.

Виходячи з методологічно важливої вказівки М. Папучі про те, що «людина формується в процесі виховання, що відображається в мірі привласнення індивідом суспільних стосунків, що розкривається в його практично перетворювальній діяльності, мірі його соціальної активності. Умовою розвитку сутнісних сил кожного є взаємообмін сутнісними силами між людьми» [8, с.287]. Це надзвичайно важливе для педагогічної практики положення. Про соціально-професійний потенціал особистості вчителя

варто судити по тому, якою мірою потребують його учні, їх батьки, колеги, який його «внесок» в їх життя і діяльність.

Оскільки ми говоримо про професійне становлення особистості вчителя як про формування у нього творчого стилю діяльності в процесі його праці, то необхідно, на наш погляд, зупинитися на компонентному складі творчого стилю педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних джерел показує, що компонентами творчого стилю педагогічної діяльності є: *мотиваційний, змістовий і рефлексивний*.

Мотиваційний компонент. Мотиваційна сфера є «стартером», пусковим механізмом інтелектуальної діяльності. Це особливо переконливо показано в працях Л. Виготського: «Думка — ще не остання інстанція... Сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наш потяг і потреби, наші інтереси і спонукання, наші афекти і емоції. За думкою стоїть афектна і вольова тенденція. Тільки вона може дати відповідь на останнє «чому» в аналізі мислення» [2]. У зв'язку з цим, аналізуючи компонентний склад творчих здібностей студентів-майбутніх учителів, буде правомірним виокремити мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості як одну з найважливіших підструктур їх творчих здібностей.

Із зарубіжних праць з теорії мотивації найбільший інтерес становлять праці А. Маслоу, оскільки науковець вказує на потреби особистості в творчості. В теорії А. Маслоу визначені п'ять рівнів мотивації поведінки і відповідних потреб особистості:

1. Фізіологічні (у їжі, одязі, відпочинку).
2. У безпеці, захисті від насильства і загрози.
3. У спілкуванні, прихильності і любові.
4. У повазі, високій самооцінці, в самостійності, в успіху, престижі, доброму імені.
5. У самовираженні, в реалізації своїх здібностей і талантів, у розвитку своїх завдатків, потреба в творчості.

Крім того, А. Маслоу виокремлює ще три, «вищі потреби: допитливість, потреба в осмисленні того, що оточує, естетична потреба в красі, симетрії, порядку і простоті» [7]. Елементарний аналіз показує, що не лише вищі потреби, але і потреби третього, четвертого і п'ятого рівнів варто враховувати в поясненні причин творчих досягнень і творчих здібностей студентів.

Необхідно в нашому дослідженні звернути увагу на потребу в спілкуванні, яку, ймовірно, варто враховувати при аналізі комунікативних властивостей і особливостей особистості, а також на потребу в красі, симетрії, порядку, простоті, які необхідно враховувати при аналізі естетичних якостей особистості в системі творчих здібностей. У цьому контексті важливим є положення В. Загвязинського, який писав, що «творчі здібності самі по собі не перетворюються на творчі звершення. Для того, щоб отримати результат, добитися творчих досягнень, потрібен «двигун»,

або «приводний пас», який запустив би в роботу механізм мислення. Іншими словами, потрібні бажання і воля, потрібна «мотиваційна основа». Отже, мотиваційний компонент моделі особистості майбутнього вчителя, який має високий рівень сформованості творчого стилю педагогічної діяльності, можна представити таким чином: потреби (матеріальні, духовні та ін.); усвідомлення потреб (у формі інтересів, бажань, прагнень, цілей); мотивація до дії; установка (внутрішня мобілізація, готовність до практичної дії). Але, разом з мотиваційним компонентом, існує змістовий компонент творчого стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя.

Змістовий компонент складається з сукупності професійних умінь і навичок. Науковці виокремлюють такі групи вмінь, якими повинен володіти вчитель: організаторські (вміння зацікавити дітей, розподілити і організувати їх роботу); трудові (знання елементів праці і методів навчання праці); художні (здібності висловлювати свої думки живою, літературною мовою); методичні (вміння організувати розумову діяльність учнів); громадські (вміння вести громадську роботу); культурні.

На думку О. Щербакова, показниками професіоналізму вчителя є наявність в його роботі: вміння органічно поєднувати свою інформаційну функцію як викладача шкільного предмету з функціями прогнозування і управління процесом розумового розвитку особистості школяра; творче ставлення до своєї діяльності, до оволодіння вміннями і навичками вивчення і узагальнення педагогічного досвіду кращих учителів; уміння бачити в дитині не лише об'єкта, але і суб'єкта дії, що вибірково ставиться до дійсності, яка оточує його, і до самої діяльності, що організується вчителем, а також до особистості самого вчителя [11, с. 124-131].

О. Абдулліна, зробивши спробу визначити групи вмінь, загальних для вчителів різного профілю, виокремила вміння і навички з: організації освітнього процесу і керівництва пізнавальною діяльністю школярів; виховної роботи з учнями і керівництва їхнім самовихованням; політико-просвітницької роботи серед населення і пропаганди педагогічних знань; вивчення і узагальнення передового досвіду; аналізу і узагальнення особистого досвіду; самоосвітньої роботи [1, с.4-5].

При цьому деякі автори ускладнюють завдання, прагнучи виокремити в діяльності вчителя «наскрізні», інтегральні вміння, які є складовими частинами окремих груп умінь: уміння вивчати школярів, уміння вирішувати педагогічні завдання, організаційні й інформаційні вміння. Так, наприклад, С. Єлканов на основі психологічного аналізу діяльності дійшов висновків, що величезне число педагогічних дій забезпечується порівняно невеликим переліком основних умінь, що реалізуються вчителем на практиці. До таких умінь, на його думку, належать пізнавальні, конструктивні, комунікативні і організаторські [5, с. 34-38].

Рефлексивний компонент. Найважливішим і необхіднішим компонентом у структурі творчого стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя є рефлексія, що характеризує пізнання і аналіз студентом явищ власної свідомості і діяльності.

Термін «рефлексія» у вітчизняній літературі вперше використовувався в 30-40-их роках минулого століття. Аналізуючи відмінності в підходах до проблематики рефлексії, В. Сластьонін і Л. Подимова зазначають наявність двох традицій у трактуванні процесів рефлексії: 1) аналіз рефлексії свідомості, що веде до роз'яснення значень об'єктів і їх конструювання; 2) рефлексія як розуміння сенсу міжособистісного спілкування. У зв'язку з цим, авторами характеризуються такі процеси рефлексії: саморозуміння і розуміння іншого; самооцінка і оцінка іншого; самоінтерпретація й інтерпретація іншого [10, с.114].

Рефлексія (від латів. reflexio – «звернення назад») – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Поняття рефлексії виникло у філософії і означало процес роздумів індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості. У сучасних дослідженнях звертається увага на розвиток механізмів рефлексії особистості педагога як однієї з найважливіших умов усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення власної діяльності. Роботи О. Акімової, Л. Манчуленко, Я. Пономарьова, В. Століна, І. Чеснокової розкривають різні аспекти оволодіння особистістю позицією рефлексії, усвідомлення власної діяльності і спілкування.

В. Зінченко зазначає, що об'єктом рефлексії можуть бути не лише підстави розумової діяльності, але і «підстави і способи регуляції людиною власної поведінки, дій, учинків, власне процеси рефлексії, і, нарешті, власна або особиста свідомість» [6, с. 25]. Властивості рефлексії пов'язані з цілями життя і діяльності, ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи функцію саморегулювання і контролю розвитку, сприяючи освіті і стабілізації єдності особистості.

В. Галузак виокремлює показники рефлексивності як професійно важливої якості вчителя: здатність до адекватної оцінки власних якостей і здібностей; усвідомлення і корекція власних дій; осмислення вихідних засад, на яких ґрунтується професійна діяльність, здатність ставити їх під сумнів і корегувати; усвідомлення власного "дзеркального Я"; розуміння впливу своїх індивідуально-психологічних особливостей на професійну діяльність та корегування на цій основі власної поведінки; усвідомлення власних достоїнств і недоліків, визначення перспектив особистісно-професійного розвитку [3, с. 28]. Активізація рефлексивних процесів є важливою умовою розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів і формування творчого стилю діяльності [4].

Здатність людини рефлексивно ставитися до самої себе і до своєї діяльності є результатом освоєння (інтеріоризації) особистістю соціальних стосунків між людьми [2]. На основі взаємодії з іншими людьми, коли людина намагається зрозуміти думки і дії іншого, вона виявляється здатною рефлексивно ставитися і до самої себе. Отже, аналіз рефлексивного компонента в структурі творчого стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя дозволяє зробити висновок, що рефлексивні процеси пов'язані з пізнанням і аналізом студентом явищ власної свідомості, усвідомлення власної діяльності і розуміння сенсу міжособистісного спілкування.

Учитель у ході своєї професійної діяльності виконує дві основні функції: навчальну і виховну. Реалізація цих функцій вимагає від сучасного педагога таких особистісних параметрів: потреби і здібності до активної і різнобічної професійної і соціально-культурної діяльності; тактовності, почуття емпатії, терплячості і терпимості в стосунках з дітьми і дорослими, готовності приймати і підтримувати їх, а якщо треба, то і захищати; розуміння своєрідності і відносної автономності саморозвитку особистості; вміння забезпечити внутрішньогрупове і міжгрупове спілкування, запобігати конфліктам у дитячому і дорослому співтовариствах; знання особливостей психічного розвитку, особливо дітей з проблемами, і прагнення разом з ними цілеспрямовано створювати умови, необхідні для їхнього саморозвитку; здібності до власного саморозвитку і самовиховання [9, с.40].

Таким чином, *структура творчого стилю педагогічної діяльності* містить необхідні знання і вміння; специфічні професійні, соціально-психологічні, творчі (креативні) і особистісні якості вчителя, що визначають його здатність працювати в умовах ринкових стосунків, домагаючись результатів, адекватних вимогам особистісно-орієнтованої освіти.

Література

1. Абдуллина О.А. Проблема педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования/О.А. Абдуллина // Педагогика и психология. – 1996.- №1. – С.3-8.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинения. В 6-ти т./ Л.С. Выготский. – Т.2.- М.: Педагогика, 1992.- 389с.
3. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
4. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
5. Елканов С.Б. К проблеме профессионального становления будущего учителя / С.Б. Елканов // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. – Ставрополь, Просвещение, 2003. – С.34-38.
6. Зінченко В.П. Світ свідомості і структура свідомості / В.П. Зінченко //Педагогіка і психологія. -2001.-№2. – С.25 – 34.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу //Вестник Московского университета. Сер.7. Философия. – 1991.- №3. – 97 с.
8. Папуча М. В.Внутрішній світ людини та його становлення [наукова монографія] / Микола Васильович Папуча. – Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2011. – 656 с.
9. Паринаова Т. К. Демократична взаємодія вчителя і учнів / Т.К. Паринаова, Н. В. Якса // Демократична школа. – 2003. – №4. – С. 38 – 41.
10. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность /В.А. Слостенин, Л.С. Подымова.- М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 320 с.
11. Щербаков А.И. О подготовке студентов-будущих учителей к исследованию педагогических явлений// Психология труда и личности учителя. – Л., 2007. – С.124-131.

ОСОБЛИВОСТІ ЛИЦАРСЬКОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ

Пасічник В.,
студент 4 курсу факультету фізичного виховання і спорту.
Науковий керівник – доц. Волошина О.В.

Середні віки в Західній Європі, які беруть свій початок із V століття, – це величезний часовий пласт, що охоплює майже дванадцять століть. На XI-XIV століття припадає епоха лицарства. Подаровані королем маєтки могли передаватися в спадщину, і лицарське походження стало необхідною умовою приналежності до лицарського ордену. Тих, хто не мав лицарського походження, могли посвятити в лицарі тільки королі. Один із перших лицарських орденів було засновано в Німеччині у 1198 році. Очоловав кожен лицарський орден обраний більшістю головний магістр. Лицарство складало замкнуту феодальну військову систему усередині дворянства.

Лицарство – соціальна категорія в країнах Західної та Центральної Європи в середні століття, яка складалася зі світських феодалів (лицарство в широкому значенні) або їх частини – дрібних феодалів (лицарство у вузькому значенні) [4, с. 338].

Перші згадки про лицарство датуються X ст. У цей час під лицарством розуміли військових слуг (переважно кінних), які були васалами знаті. У процесі зростання феодальної роздробленості, яка сприяла розширенню прав дрібних лицарів, межа між лицарством і знаттю поступово стиралася. Вже в XI-XII ст. під лицарством все частіше починають розуміти всіх світських феодалів-воїнів, а з утворенням у XII ст. духовно-лицарських орденів лицарство стало охоплювати і частину духовних феодалів. Приналежність людини до лицарства зазвичай співпадала з наявністю земельного феода, який дозволяв звільнитися від безпосередньої участі у виробництві і забезпечував можливість придбання бойового коня і лицарського озброєння (меча, щита, латів тощо) [5, с. 118].

Особлива система лицарського виховання забезпечувала необхідну фізичну загартованість майбутніх лицарів і сприяла поширенню в середовищі лицарської молоді норм лицарської моралі. Починаючи з 7 років сини лицарів виходили з-під піклування жінок і під керівництвом старших чоловіків (часто – майбутнього сеньйора) опановували вміння їздити верхи, фехтувати, стріляти з лука, полювати тощо; духовні особи знайомили їх з основами грамоти і християнського віровчення. Перебуваючи при дворах великих феодалів, лицарські сини нерідко залучалися до виконання обов'язків пажів, а після 14 років – і зброєносців. Після 21 року їм надавалася можливість посвячення в лицарі, яке, символізуючи прийняття до складу привілейованого соціального суспільства, відбувалося у вигляді особливої урочистої процедури (демонстрація володіння мечем, надягання шпор, символічний удар сеньйора по плечу, демонстрація військової виучки і прийняття клятви перед священником дотримуватися вимог лицарської честі) [6, с. 221].

Отже, виховання майбутнього лицаря починалося з дитинства: ігри і заняття повинні були розвивати войовничий дух.

Норми фізичного виховання в лицарських закладах визначалися високими вимогами, необхідними для ведення війн. Загальновідомо, що до кінця XIV ст. найважливішим елементом ведення бойових дій у Західній і Центральній Європі був двобій із застосуванням холодної зброї. Боєздатність визначалася фізичною силою і стійкістю лицаря в латах. У той же час володіння зброєю у важких обладунках підвищувало значення почуття рівноваги, що було необхідною умовою того, щоб вершник утримався в сідлі, а піший — на ногах. Мало цінувалися високі результати швидкості і спритності, досягнуті не верхи, і тим більше без лат. Не випадково, що з лицарських турнірів були цілком виключені ігри з м'ячем, біг зі зброєю чи бойові танці, що відігравали головну роль в античній підготовці. З середини XIV століття, коли стрільба з луку і бої піших воїнів знову вийшли на перший план, змінилися методи бойової підготовки. Однак це не стосувалося основ лицарської фізичної культури [1, с. 73].

Фізичне виховання лицарів мало класовий і суто військово-прикладний характер. Вважаючи гідними для себе лише заняття військовою справою, лицарі нехтували фізичною працею, вели світський спосіб життя, були неосвічені, а часом і неписьменні. Багато часу проводили у військових походах, грабували чужі землі. Виховання лицарів зводилося до оволодіння ними сімома «лицарськими добродіями». Їх навчали: їздити верхи; плавати; полювати; стріляти з луку; боротися; розважальним іграм на площадках, грі з м'ячем для служби при дворі; мистецтву читання віршів, необхідному для придворного з гарними манерами, і основним танцювальним рухам.

Найважливішою і найскладнішою вправою у верховій їзді лицаря, закованого в лати, було формування почуття рівноваги. Основи цього вміння відпрацьовувалися на дерев'яному коні, а потім у підлітковому віці переходили до верхової їзди на місцевості. Плавання означало практично плавання на коні, під час якого вершники використовували бурдюки і в'язки хмизу, щоб не потонути. Головною формою полювання в період феодалізму вважався двобій з великими звірями: зубрами, ведмедами, оленями, кабанами, під час якого лицарі використовували зброю [2, с. 124].

Система виховання лицарів була спрямована не тільки на фізичну підготовку воїна, але й на інтелектуальну та виховну. До числа лицарських чеснот відносили безумовну вірність церкві й сюзерену, власну хоробрість, дотримання правил двобою, дотримання даного слова, великодушність стосовно переможеного і більш слабкого, а також обов'язкове при дворі шляхетне ставлення до аристократичних дам. Релігія – наука, що вивчалася одна з перших, статутів якої лицар не тільки повинен був дотримуватись, як і кожен християнин, але і охороняти їх ціною власного життя. Викладачем цього важливого предмета юним пажам зазвичай була одна з найбільш благородних, побожних і добродієвих дам замку. Уроки релігії формували в них до релігійних предметів велику повагу; в той же час лагідність і

люб'язність «викладачок» породжували в серцях слухачів шанобливе ставлення до прекрасної статі, що становило особливу рису лицарства.

Наприкінці епохи Середньовіччя для заможних лицарів необхідним стало володіння французькою мовою, яка в ті часи набула значення мови вищого світу. Найбільший розвиток у системі виховання лицарів одержали фехтування, верхова їзда, боротьба, метання (молота, спису), стрибки в довжину, стрільба з луку. Для навчання прийомам фехтування запрошувалися фейхтмейстери – вчителі фехтування, мистецтву верхової їзди навчали берейтори. Розвагою і спортом для лицарів було полювання: соколине, собаче, кінне, піше. Методичні прийоми навчання фізичним вправам мали емпіричний характер [1, с. 85].

З метою перевірки військово-фізичної підготовленості лицарів проводилися лицарські турніри, що були своєрідною формою спортивних змагань. Турніри підрозділялися на масові бої і одиночні. Масові проходили на великих площах і відтворювали картину військових дій. Одиночні були двобоєм двох лицарів на списах. Турніри проводилися на честь різних подій: народження сина, перемоги в бою, одруження лицаря, дня народження феодала тощо. Перед початком одиночного турніру лицар давав клятву, що готовий віддати «життя – королю, серце – дамі, а честь залишити собі». Найбільшого розвитку турніри досягали в часи хрестових походів. Найбільше таких змагань відбувалося в Німеччині, Франції, Англії, Іспанії. Останні турніри відбулися наприкінці XV ст. (Німеччина) і на початку XVI ст. (Франція). До цього часу лицарство занепало. У надрах феодалізму зароджувалися нові буржуазні відносини. Лицарська культура і система виховання вступили в період свого занепаду. Винахід же пороху і вогнепальної зброї, поява найманого війська призвели до того, що лицарська система фізичного виховання стала непотрібною і віджила [3, с. 107].

Отже, система лицарського виховання була спрямована на формування ідеального воїна. Основними завданнями лицаря були захист тогочасної знаті та відтворення військових дій на великій публіці (турніри). Слабкий розвиток військової техніки, постійні збройні сутички між сусідами-феодалами сформували особливий тип військово-фізичного лицарського виховання.

Література

1. Винничук О. Історико-педагогічні аспекти розвитку фізичної культури / О. Винничук. – Тернопіль: Астон, 2001. – 404с.
2. Джуринський О.М. Історія педагогіки стародавнього і середньовічного світу / О.М. Джуринський. – К.: Вища школа. – 285 с.
3. Історія педагогіки / За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир, 1999. – 369с.
4. Кардіні Ф. Витоки середньовічного лицарства / Ф. Кардіні. – К: Наукова думка, 1987. – 340 с.
5. Левківський М. Історія педагогіки / М. Левківський. – Київ, Вища школа, 2003. – 408с.
6. Педагогіка народів світу: Історія і сучасність. Міжнародний проект / К. Салімова. Навчальний посібник, 2001. – 501с.

СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Пастухова А.,
студентка 4 курсу факультету іноземних мов
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Теперішній час характеризується активізацією кризових явищ майже в усіх сферах соціально-культурного та економічного життя, що негативно впливає на психічний та фізичний стан особистості. Виникає нагальна потреба сприяти формуванню впевненості в своїх силах, усвідомленню необхідності позитивного ставлення до оточення, створенню бажання оволодівати новими знаннями з метою самореалізації учнів, що неможливо без переживання почуття успіху в процесі навчання.

Вивчаючи проблему здобуття успіху, вчені пов'язували її з діяльністю учнів (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), з їх інтелектуальною активністю і самостійністю (І. Зязюн, Г. Щукіна), з мотивами діяльності (Д. Аткинсон, Є. Ільїн, Х. Хекхаузен), з ефективністю навчання, виховання та з проблемою запобігання неуспішності (Ю. Бабанський, У. Глассер, Л. Ткачук, В. Цетлін), з емоціями, що супроводжують успіх (К. Ізард, В. Франкл, Б. Ейплард). Досвід кращих педагогів дозволив створити своєрідний банк ситуацій успішного навчання і виховання: ситуація авансування довіри (А. Макаренко), невимушеного примусу (А. Глущенко), емоційного зараження (А. Лутошкін), творчості (І. Волков, В. Караковський), ситуацій успіху (А. Белкін, Л.Ткачук, Н. Щуркова). Детальним вивченням успіху в навчально-виховній діяльності займався А. Белкін, який розробив технологію «Створення ситуації успіху». Вчений розглядає ситуацію успіху як «цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому». А. Белкін виокремлює декілька груп дітей на основі їхнього ставлення до навчання, відповідності отриманого результату витраченим зусиллям та характеру очікування: «Надійні», «Впевнені», «Невпевнені» та «Зневірени». Відповідно до особливостей кожної групи розроблені прийоми створення ситуації успіху для учнів.

Основними категоріями педагогіки успіху є поняття «успіх», «життєва успішність», «ситуація успіху», «досягнення успіху». «На педагогічний погляд, ситуація успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. Це результат продуманої та підготовленої стратегії і тактики вчителя, сім'ї», – зазначає науковець О. Пехота [3, с. 147]. Ситуація успіху – поєднання умов, які забезпечують успіх як результат цієї ситуації. Ситуація успіху – це ситуація, яку може організувати вчитель для успішного навчання учня і досягнення ним радості [3, с. 148].

Існує чимало способів підтримати учня під час виконання завдань на уроці. Ця підтримка потрібна постійно. І це має бути чимось більшим, ніж кілька фраз, які весь час повторюються: «добре», «дуже добре» і «відмінно». Щирість, творчість і розмаїття – сильне знаряддя в формуванні самоповаги дитини [2, с. 38]. Принцип навчання й виховання з успіхом є одним із факторів розвитку особистості школяра. Цей принцип сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, школи, праці, тобто сприяє ефективності навчання. Ситуацію успіху, об'єктивно стимулюючу пізнавальну діяльність створюють завдяки використанню цікавої інформації в змісті досліджуваного й додаткового матеріалу; включенню додаткових відомостей щодо знаних людей; створенню проблемних ситуацій, які неминуче представлять щось знайоме з нового боку, часом несподіваного.

Учителю варто взяти до уваги і таке явище, як страх успіху, страх помітності. Деяким учням значно комфортніше перебувати на другорядних ролях, не привертаючи уваги до власної особистості. Становище (соціальна роль) посередності не вимагає докладання зусиль для інтелектуального зростання, для відповідності більш жорстким вимогам колективу. Такі учні потребують особливої підтримки вчителя, який зміг би стимулювати розвиток, а іноді й формування амбіцій, підтримав би в час поразки.

З метою посилення педагогічного впливу операція «зняття страху» доповнюється операцією «авансування» успішного результату. Реалізуючи дану операцію, вчителю необхідно продемонструвати свою тверду впевненість у тому, що його учень обов'язково впорається з поставленим завданням, переборе труднощі, з якими зустрінеться на шляху просування до мети [5, с.37].

Велику значущість у стимулюванні активності учня має операція «внесення мотиву». Навчання за технологією передбачає три етапи [4, с. 37]:

Перший – «Діагностика інтелектуального фону колективу». Його мета – виявити школяра з групи невпевнених у собі учнів (недостатній рівень інтелектуального розвитку, трохи лінивий до навчання, але доброзичливий і слухняний).

Другий – «Вибір інтелектуального спонсора». Мета – виявити школяра, який із задоволенням буде ділитися своїми знаннями з іншими (високий рівень інтелектуального розвитку, упевнений у своїх силах, активний і відповідальний).

Третій – «Фіксація результату і його оцінювання». Мета – створити умови для самовираження та самоствердження учнів, захопити до такого виду діяльності інших. Прогнозовані результати: створення сприятливих психолого-педагогічних умов для саморозвитку та самореалізації особистості школяра.

Нами виокремлено педагогічні умови створення ситуації успіху на уроці:

Перша обов'язкова умова – атмосфера доброзичливості в класі впродовж усього уроку. Складові доброзичливості: усмішка, добрий погляд, увага один до одного, інтерес до кожного, привітність, м'які жести.

Друга умова – «авансування» дітей перед тим, як вони розпочнуть виконувати завдання. Авансувати успіх означає повідомити про позитивні результати до того, як їх буде отримано. Ця операція збільшує міру впевненості в собі дитини, підвищує її активність і свободу. Прийом персональної винятковості; підставою є будь-який успіх школяра, що відповідає запропонованому виду діяльності: фізична сила, чіткість мислення, оригінальність сприйняття, гарна пам'ять, кмітливості тощо.

Ключовий момент – висока мотивація запропонованих дій: «В ім'я чого? Заради чого? Навіщо?» Мотив – найсильніший механізм.

Реальна допомога в просуванні до успіху – прихована інструкція діяльності, що надається суб'єкту для ініціювання розумового образу майбутньої діяльності та шляху її здійснення.

Нетривалий експресивний вплив – педагогічне навіювання, зібране в яскравий фокус («До справи! Розпочинаймо!»).

Педагогічна підтримка в процесі виконання роботи (короткі репліки або мімічні жести).

Оцінювання: оцінку не визначають загалом, не подають «згори», вона розставляє акценти на деталях виконаної роботи.

Отже, формула успіху в кожного може дещо відрізнятись, але вона доступна всім. Наше завдання – навчити учнів вірити навіть тоді, коли вони самі в себе не вірять. Тому основними напрямками роботи педагога є втілення моделі особистісно орієнтованого навчання; впровадження інноваційних педагогічних технологій; розвиток індивідуальних особливостей учнів; формування стійкого інтересу до знань, позитивних мотивів навчання; використання цікавої пізнавальної інформації.

Література

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как создать ее: книга [для учителя] / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Коляда Т. Виховання успіхом / Т. Коляда // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2015. – № 2. – С. 38-39
3. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / ред. О. М. Пехота ; . – Київ : А.С.К., 2002. – 255 с.
4. Подзерка Н. В. Моделювання ситуації успіху на уроках англійської мови / Н. В. Подзерка // Англійська мова та література. – 2010. – № 35. – С. 37-39.
5. Хижняк О. Створення ситуації успіху / О. Хижняк // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2014. – № 12. – С. 36-38.

ВИМОГИ ДО СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

**Платова Н., Стаднік А.,
студентки 2 курсу факультету іноземних мов.
Науковий керівник – ст. викл. Губіна С.І.**

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошує на необхідності побудови особистісно-зорієнтованого навчального процесу, створенні умов для розвитку творчого мислення учнів,

формуванні внутрішніх стимулів до навчання. Здійснення вказаних завдань певною мірою залежить від дидактичного інструментарію, зокрема підбору й технологій застосування словесних методів навчання. Ефективність реалізації компетентнісного підходу в освіті пов'язана з усвідомленням учителем педагогічних можливостей застосування словесних методів навчання, їх впливу на психічний розвиток дитини.

Зупинимося на методах словесної передачі і слухового сприйняття інформації (словесні методи: лекція, розповідь, пояснення, бесіда, робота з підручником, інструктаж та ін.). Головними елементами цих методів є слово, усна розповідь учителя.

Великий педагог Костянтин Ушинський писав: «Засвоюючи рідну мову, дитина засвоює не самі тільки слова, їх сполучення та видозміни, але безліч понять, поглядів на речі, велику кількість думок, почуттів, художніх образів, логіку і філософію мови...» [3, с. 89].

Словесні методи дозволяють у найкоротший термін передати велику за обсягом інформацію, поставити перед учнями проблеми і вказати шляхи їхнього вирішення. За допомогою слова вчитель може викликати у свідомості дітей яскраві картини минулого, сьогодення і майбутнього людства. Слово активізує увагу, пам'ять, почуття учнів.

Одним з найпростіших і водночас найпоширеніших методів у процесі навчання є розповідь. Метод розповіді передбачає усний образний, емоційний і послідовний виклад переважно фактичного матеріалу в пояснювальній чи оповідальній формі. Він використовується на всіх етапах навчання. Змінюється лише характер розповіді, її обсяг і час. У навчанні учнів розповідь переважно застосовується під час вивчення історичних подій, явищ суспільного життя тощо.

Науковець В. В. Ягулов виокремлює такі основні різновиди розповіді: « науково-популярна розповідь (грунтується на аналізі фактичного матеріалу); художня розповідь (образний переказ різноманітних фактів, подій, вчинків тощо); розповідь-опис чи оповідання (послідовний виклад основних ознак, особливостей предметів і явищ довкілля, наприклад, опис історичних подій)» [4, с. 112].

Основними педагогічними вимогами до розповіді є: достовірність та наукова обґрунтованість фактів; пізнавальна та виховна спрямованість; чітка логіка і довідність викладу; образність й емоційна забарвленість; достатня кількість яскравих прикладів, що доводять викладені положення; висока культура мовлення педагога (чіткість, доступність, правильність, особистісна забарвленість); наявність елементів особистої оцінки і ставлення педагога до змісту матеріалу, який вивчається.

Наступний словесний метод – це бесіда. Завдання бесіди – спонукати учнів до актуалізації відомих та до засвоєння нових знань шляхом самостійних роздумів, висновків і узагальнень. Під час бесіди застосовуються такі прийоми, як постановка основних, додаткових чи навідних питань, обговорення відповідей учнів, їх коригування, формулювання висновків [2, с. 66].

Бесіда дозволяє пов'язати навчальний матеріал з особистим досвідом дитини. У процесі безпосереднього спілкування з учнями вчитель має можливість визначити їх рівень засвоєння нової інформації. У «живому» діалозі, за відповідями учня можна побачити, що він опанував, а що потребує додаткового доопрацювання. Під час бесіди вчитель має можливість гнучко реагувати та вносити корективи, змінювати глибину та обсяг матеріалу, озвучувати додаткові відомості.

До основних різновидів бесіди належать такі: вступна (як правило, проводиться перед початком навчальної роботи з метою з'ясувати розуміння учнями запланованих навчальних заходів і перевірити їхню готовність до певних навчально-пізнавальних дій); бесіда-повідомлення (базується на спостереженнях, певних документах тощо); бесіда-повторення (проводиться для закріплення навчального матеріалу); контрольна (використовується для перевірки засвоєних знань); репродуктивна (використовується для відтворення матеріалу, який було засвоєно раніше); катехізисна (спрямована на відтворення відповідей, які вимагають тренування пам'яті); евристична (педагог за допомогою вміло поставлених запитань скеровує учнів на формування нових знань, висновків, правил, законів, логічних обґрунтувань на основі наявних знань і досвіду) [4, с. 113].

Бесіда складається з таких частин: вступна (нагадування й виклад основної інформації, яка стосується методики та змісту проведення бесіди); основна (ознайомлення з новими проблемами, їх зв'язок з попередніми знаннями, відповідне їх обговорення й аналіз, спільне обґрунтування); заключна (підсумок результатів обговорення, аналіз і оцінка відповідей учнів, завдання для самостійної роботи й рекомендації щодо застосування отриманих знань у практичній діяльності).

Дієвість бесіди й активну участь у ній учнів забезпечують чітке з'ясування останніми її мети і змісту, акцентування й повторення її вузлових проблем і способів їх розв'язання, зв'язок з попередніми знаннями та практикою, застосування спеціальних прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Результативність бесіди безпосередньо залежить від уміння педагога правильно сформулювати запитання. К. Д. Ушинський писав: «Вміння ставити питання і поступово підсилювати складність відповідей є однією з головних і необхідних педагогічних звичок» [3, с. 90]. Зміст запитань повинен «зачіпати» емоційно-мотиваційну сферу учнів.

З дидактичного погляду, найефективнішою є педагогічна ситуація, в якій учні самі формулюють запитання, визначають своє ставлення до них і беруть активну участь в їх вирішенні.

«Безумовно, – зазначає науковець В. В. Ягупов, – дидактична цінність бесіди залежить не тільки від змісту й уміння ставити запитання, але й від змісту і способу формулювання відповідей. Тому педагог має уважно стежити за відповідями учнів, за їх повнотою, правильністю, обґрунтованістю й емоційною забарвленістю. Коли відповідь є помилковою, педагог не повинен говорити про це прямо. Доцільно поставити, наприклад,

такі запитання: «Хто має іншу думку щодо розв'язання цієї проблеми?» або «Хто має бажання доповнити?» Зміст і форма таких запитань стимулюють активну розумову працю учнів. Тільки після цього педагог повинен констатувати правильність відповіді, якщо вона обґрунтована, повна і, навпаки, сам давати правильну відповідь, коли вона помилкова або неповна, водночас вказуючи на допущені помилки» [4, с. 114].

Ефективність бесіди також залежить від уміння педагога ставити основні та додаткові запитання, не відволікаючися на другорядні, керувати її ходом, уважно слухати відповіді учнів, уважно стежити за часом, який було заплановано для розгляду відповідної проблеми, залежно від змісту і характеру відповідей ставити наступне запитання, стежити за їхнім емоційним станом.

Інструктаж (лат. – настанова) – словесний метод навчання, який передбачає ознайомлення зі способами виконання завдань, інструментами, матеріалами, технікою безпеки, а також показ трудових операцій та організацію робочого місця. Інструктаж обмежений у часі, орієнтований на засвоєння конкретних операцій, які необхідно здійснити учням під час виконання роботи [4, с. 115].

Проведення інструктажу має відповідати таким вимогам: чіткість і лаконічність пояснення способів навчальних дій та операцій; постановка конкретного навчального завдання; пояснення правил виконання трудових прийомів і проведення самоконтролю; роз'яснення типових помилок під час виконання робіт.

За місцем у навчальному процесі інструктаж поділяють на вступний, поточний і підсумковий (заклучний). Вступний інструктаж здійснюється перед початком самостійної роботи учнів і передбачає доведення до них кінцевих результатів роботи.

Поточний інструктаж проводиться під час самостійної роботи і передбачає допомогу окремим учням. Якщо помилки є типовими, вчитель перериває роботу і дає додаткові роз'яснення всім учням [1, с. 54].

Під час заклучного інструктажу аналізуються результати, демонструються кращі роботи учнів, визначаються подальші перспективи. Наприклад: «Порівняйте свої роботи із зразками», «Визначте типові помилки, вкажіть на їх причини», «Визначте найкращі роботи, Дайте коментар про те, що дозволило їх виконавцям успішно справитись із завданням».

Отже, словесні методи навчання дають змогу за короткий час передати значний обсяг інформації, поставити перед учнями проблеми і вказати шляхи їх розв'язання. Живе слово вчителя залишається джерелом активізації всіх психічних процесів учнів, виховання інтелекту та особистісних якостей. Водночас ефективність словесних методів залежить від майстерності вчителя, від дотримання описаних вимог щодо застосування їх на уроках.

Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С.,

2004. – 112 с.

2. Нечипоренко К. Сучасні методи навчання як засіб реалізації компетентнісного підходу в початковій освіті / К. Нечипоренко // Рідна школа. – 2013. – №11. – С. 66-69.

3. Ушинський К. Д. Вибрані твори в 2 т., т.2 / К.Д. Ушинський – К.:Рад. шк., 1983. – 484 с.

4. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560с.

СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ, РІВНІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Причепя Д.,
студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.**

Підготовка майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності здійснюється в процесі професійної підготовки і має загальні з нею компоненти. В той же час вона має свої специфічні особливості, обумовлені характером інноваційної діяльності і вимогами до особи, що її здійснює. Наш підхід до формування готовності до інноваційної діяльності – діяльнісний. Це означає, що професійні якості майбутнього вчителя мають формуватися і виявлятися в діяльності, через систематичне вирішення різного роду завдань, що виникають у процесі здійснення професійної діяльності.

Під готовністю до інноваційної діяльності ми розуміємо особливий особистісний стан, що складається з таких взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, креативний і процесуальний.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до інноваційної діяльності є тим стрижнем, навколо якого конструюються основні властивості і якості особистості педагога як професіонала. Пояснюється це тим, що мотиваційно-ціннісний компонент виконує регулятивну функцію в процесі підготовки вчителя до інноваційної діяльності. Ми вважаємо, що мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є сенсоутворюючим компонентом, оскільки спрямований на формування стійкого прагнення майбутнього вчителя до розвитку, вдосконалення своєї інноваційної діяльності.

Проблема мотиваційної готовності, сприйнятливості до педагогічних інновацій є однією з центральних у підготовці вчителя, оскільки тільки адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує гармонійне здійснення цієї діяльності і саморозкриття особистості педагога.

У зв'язку з тим, що різноманітні відносини людини з середовищем представлені у відносно стійкій мотиваційній сфері особистості, будь-яка

діяльність, у тому числі й інноваційно педагогічна, зазвичай співвідноситься більш ніж з одним мотивом і є, таким чином, полімотивованою.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної діяльності вважаємо за необхідне розглядати в двох напрямках. По-перше, з позиції місця професійної мотивації у загальній структурі мотивів і, по-друге, оцінивши ставлення майбутнього вчителя до змін, тобто його потреби в педагогічних нововведеннях, їх сприйнятливість, що визначає змістовий аспект творчої спрямованості професійної діяльності.

Дія когнітивного компонента спрямовується на збагачення майбутніх учителів психолого-педагогічними знаннями та інформацією про суть інноваційної діяльності у сфері освіти, її структурні компоненти, ознаки і особливості.

Одним з важливих чинників здійснення інноваційної діяльності, як вже відзначалося вище, є креативність вчителя, яка потрібна для створення нових програм, підручників, методичних рекомендацій, а також для модифікації цього нового для реального впровадження. Отже, педагогічна творчість є необхідним компонентом формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Дія креативного компонента готовності до інноваційної діяльності відображається в оригінальному рішенні педагогічних завдань, в імпровізації та експромті як миттєвій творчості, а також і в підготовленому її варіанті.

Основну функцію процесуального компонента готовності до інноваційної діяльності ми бачимо в умінні майбутніх учителів користуватися багажем специфічних знань, умінь, необхідних для ефективного здійснення інноваційної діяльності.

Виходячи з суті даного феномену, нами виокремлені такі критерії готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності (див. табл. 1).

Таблиця 1

Критерії готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності

Мотиваційний критерій	Когнітивний критерій	Креативний критерій	Процесуальний критерій
Мотив самовдосконалення в інноваційній діяльності, мотив подолання утруднень в інноваційній діяльності, сприйнятливість до інновацій	Наукова компетентність і доцільність здійснюваних дій	Варіативність вибору форм, методів, трансформація чужого і власного досвіду, альтернативність мислення	Сформованість умінь з реалізації інноваційних дій, а саме: з введення інновацій у педагогічний процес, здійснення контролю і корекції введення інновацій

Мотиваційний критерій є системоутворюючим, оскільки показує спрямованість особистості майбутнього вчителя на реалізацію себе як особистості і як професіонала в інноваційній діяльності, висвітлює потребу в створенні нового бачення різних форм педагогічної діяльності, високий рівень сприйнятливості нововведень, прагнення до досягнень в інноваційній

діяльності, а також цінність самовдосконалення в ній. Мотиваційний критерій готовності до інноваційної діяльності розкривається через такі показники: наявність потреби в освоєнні нововведень, сприйнятливість до педагогічних інновацій; сформованість мотиву самовдосконалення інноваційної діяльності; сформованість мотиву подолання утруднень в інноваційній діяльності.

Когнітивний критерій проявляється через такі показники: знання і розуміння суті, специфічних особливостей інноваційної діяльності; знання про суть і структуру феномену готовності як особистісного стану; знання про особливості інноваційного руху в шкільній освіті.

Сукупність цих показників визначає наявність знань про інноваційну діяльність як діяльність, спрямовану на перетворення існуючих форм і методів виховання, дозволяє зрозуміти її ефективність, доцільність.

Креативний критерій готовності до інноваційної діяльності проявляється через такі показники: відкритість по відношенню до інновацій; гнучкість, критичність мислення; творча увага.

Процесуальний критерій проявляється у таких показниках: цілісність дій; професіоналізм і усвідомленість здійснюваних дій; виконання дій упевнено в згорнутому вигляді; прогностичні вміння (уміння з прогнозування засобів досягнення мети, результатів інноваційної діяльності); уміння з контролю і корекції нововведень.

Названі критерії розглядаються як ознаки сформованості готовності до інноваційної діяльності у сфері освіти і слугують початковим моментом для виявлення рівнів підготовленості майбутніх учителів до інноваційної діяльності.

Говорячи про рівні готовності до інноваційної діяльності, необхідно мати на увазі те, що: готовність формується в процесі діяльності, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, тобто переходить до все більш високого рівня, наслідуючи закон філософії заперечення; попередній рівень слугує основою для формування подальших; своєчасне визначення рівня сформованої готовності у конкретної особистості дає можливість визначити перспективний план компенсації недоліків; готовність до інноваційної діяльності розглядається як складова частина загальної професійної готовності, її найважливіший компонент.

Таким чином, розгляд певних якостей особистості здійснюється послідовно від низького до високого рівня. Дані про поетапне формування готовності до інноваційної діяльності представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності

Критерій готовності	Рівні готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності		
	Високий	Середній	Низький
Мотива-	Стійка позитивна	Виникає потреба в	розмиті цілі і цін-

ційний	мотивація на вдосконалення в інноваційній діяльності	психолого-педагогічних знаннях, зацікавленість у позитивних результатах діяльності	нісні орієнтації професійної діяльності в умовах інновацій; жорстке дотримання традиційних методів і форм навчання
Когнітивний	В основі дій – усвідомленість і професіоналізм; впевнено володіють понятійним апаратом проблеми і психолого-педагогічними знаннями	В основному усвідомлена структура дій з введення інновацій у навчально-виховний процес; недостатньо використовуються психолого-педагогічні знання, у тому числі про суть, специфіку, класифікацію інновацій	Обмежені теоретичні знання про суть інноваційної діяльності; не володіє понятійним апаратом проблеми; немає опертя на психолого-педагогічні знання
Креативний	Самостійна оцінка альтернативних підходів у вихованні і навчанні дітей; варіативна діяльність; творча активність	Епізодично проявляють творчість у професійній діяльності, але частіше діяльність має репродуктивний характер	Дії мають шаблонний характер, в них переважають стереотипні форми поведінки
Процесуальний	Цілісність дій; дії виконуються впевнено в згорнутому вигляді; мета діяльності досягається без утруднень	Не зовсім чіткі і впевнені дії	Дії методом проб і помилок; недостатній рівень самоаналізу педагогічної діяльності; низька саморегуляція діяльності

Характеристика рівнів готовності до інноваційної діяльності показує, що найбільш прийнятним є високий рівень готовності.

Для того, щоб готовність до інноваційної діяльності відповідала високому рівню, потрібне виявлення комплексу педагогічних умов підготовки студентів до реалізації функцій суб'єкта інноваційної діяльності.

УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Пруц О.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації
Науковий керівник – проф. Тюхтій М.П.

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

Тенденції розвитку управління навчальним закладом визначаються розвитком і функціонуванням державного управління, соціальними та економічними процесами в суспільстві. Але головним фактором, що впливає на управлінські процеси в навчальних закладах, є система освіти України, яка віддзеркалює всі явища, що відбуваються у державі та поза її межами. Управління є тією рушійною силою, що націлена на активізацію людини через створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу. Тому керівникам закладів освіти варто орієнтуватися в різноманітності сучасних управлінських ідей, вивчати й успішно застосовувати досягнення науки та перспективного педагогічного досвіду, організовувати творчу діяльність [5].

Аналіз наукової літератури щодо модернізації системи управління загальноосвітніми навчальними закладами свідчить про те, що теоретичні та практичні навички керуванням навчальним закладом відстають від аналогічних процесів у розвинених країнах світу. Очевидно, що процес реформування складний та довготривалий. В Україні до цього часу немає цілісної, теоретично обґрунтованої концепції управління освітою, що створює певний управлінський хаос як у теоретичних дослідженнях, так і в їх практичній реалізації в умовах глобалізації і мінливої ситуації в суспільстві. Більшість підходів щодо вдосконалення управління освітою, які висвітлені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 –2021 роки, є декларативними і не мають комплексного характеру та ґрунтового науково-теоретичного підкріплення [3].

Васильєв В., Ващенко Л., Даниленко Л., Дарманський М., Дмитренко Г., Єльнікова Г., Жерносек І., Зайченко О., Калініна Л., Капто Г., Капустін М., Касьянова О., Конаржевський Ю., Коротков Е., Лазарєв В., Луговий В., Лукіна Т., Майоров О., Мармаза О., Маслова Н., Поташник М., Шамова Т. у

своїх працях розкривали питання сучасних форм управління освітнім закладом [6].

Серед напрямів у розвитку теорії управління освітою, які почали розвиватися як пріоритетні після 1991р., варто назвати управління якістю освіти, освітній моніторинг, інновації в освіті, освітні вимірювання, ІТ-технології в управлінні освітою, формування професійної компетентності керівників освіти тощо[2].

Однією з проблем, з якою зустрічається керівник навчального закладу, є неготовність педагогічного колективу до змін. З метою виявлення рівня готовності вчителів до використання у своїй діяльності сучасних інноваційних форм роботи у закладі КЗ «ЗШ ІІ-ІІІ ст. №31» було проведено дослідження «Визначення рівня управлінських якостей керівника».

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

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

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

У зв'язку з тим, що більшість членів освітнього процесу не готові до змін, постає проблема пошуку нових форм управління навчальним закладом.

Головним у змісті управлінської діяльності стає вироблення цілісної системи діяльності школи, яка б відповідала вимогам часу і створювала передумови для цілеспрямованого розвитку учнів. Особливість управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи на сучасному етапі визначається сукупністю традиційних та появою нових керівних функцій. До традиційних функцій його управлінської діяльності належать: прийняття рішень, організація їх втілення, коригування роботи, облік і контроль, які тепер залишаються основними. Завдяки новим функціям оновлюється зміст навчання і виховання (впровадження Державних стандартів освіти, концепцій виховання, профілізація та індивідуалізація освітнього процесу, авторські навчальні програми, підручники, посібники, виховні системи), відбувається впровадження нових освітніх технологій (розвивальна, модульна, диференційоване навчання, використання методів проектування і моделювання, життєтворчості особистості);

вдосконалюються форми й методи навчання і виховання (діалогові форми спілкування, лекційні, семінарські заняття, навчальні модулі тощо); трансформуються методи контролю знань і вмінь учнів (запроваджуються індикатори розвитку учнів, рейтингові системи оцінювання); модернізуються зміст, форми й методи управління закладами і установами освіти (підвищується значущість менеджерської функції управління інноваційним процесом, створюються багатоваріантні моделі управління); з'являються авторські моделі закладів освіти (лицеї, гімназії, коледжі тощо) [6].

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

Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності формує керівника школи нового типу – відкритого, демократичного, компетентного, гуманістичного, творчо спрямованого. Водночас оновлення управлінської діяльності є передумовою розвитку творчих здібностей керівника школи, здатного виробити власний стиль управління, періодично оновлюючи зміст, форми і методи своєї діяльності [6].

Сучасна методика управління школою пропонує керівникам загальноосвітніх закладів розробити "Програми зрощення педагога". Але існує достатньо поширених форм методичної роботи, таких як методичні наради, практичні семінари, методичні об'єднання чи виїзді консультації. Та й не це є головним у «зрощенні» Вчителя. Головне – розгледіти, а іноді – відчутти здатність до творчості, вчасно дати поштовх, який викликає бажання йти вперед. І якщо досвідчений методист зуміє розпізнати цей паросток, докладе певних зусиль для його розвитку, результат перевершить очікування[7].

Враховуючи результати анкетування вчителів, можна зробити висновок щодо нових підходів до управлінської діяльності:

- Психологічне налаштування педагогів.
- Нові, нестандартні шляхи підвищення кваліфікації.
- Самовдосконалення та самоосвіта.

Психологічне налаштування необхідне для того, щоб учитель почувався впевненим, мотивував себе на ефективну діяльність – учителювання. Педагог має переорієнтуватися з особистісно-орієнтованого підходу навчання до педагогіки життєтворчості особистості. Проте важливою умовою є самоосвіта вчителів – навчання впродовж життя. Однією з форм саморозвитку є курси підвищення кваліфікації, відвідування конференцій, семінарів, вебінарів, форумів, педагогічних зустрічей, творчих майстерень та ін. Той вчитель, що не хоче відставати, мусить рухатися вперед і не зупинятися, досягнувши вершини, а підніматися вище.

Сучасна освіта потребує реформування і це вже зрозуміли всі. Перший крок – новий Закон України «Про освіту», де чітко прописані всі нововведення, що зможуть зробити освіту активною, а випускника школи

творчою, критично мислячою особистістю, яка буде спроможною змінити сьогодення. А тому необхідно впроваджувати нові підходи до управління загальноосвітнім навчальним закладом. Однак щоб учень був компетентним, компетентним має бути вчитель. Тому реформування необхідно розпочати з педагогів: налаштувати на зміни, провести необхідні навчання та тренінги, дати можливість творчо розвиватися.

Література

1. Закон України «Про освіту» (Прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017).
2. Постанова Кабінету Міністрів України —Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти|| від 14 грудня 2011 р. №1283
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 рр. / Верховна Рада України. — Офіц. вид. — К. : Парлам. вид – во, 2013р. — 24 с.
4. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретично – прикладний аспект: наук. – метод. посіб. / За заг. ред. Л. Даниленко. – К.: Логос, 2001. – 185 с.
5. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Євген Миколайович Хриков. — К. : Знання, 2006. — 365 с.
6. Савченко Л.В. Сучасні підходи до управління навчальним закладом <http://eprints.zu.edu.ua/17489/1/%D0%A1%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf>
7. Святченко І. Самоосвіта як підвищення компетентності педагога <http://osvita.ua/school/method/7151/>

ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Рахівська В.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

В останнє десятиліття політичні, культурні та освітні чинники обумовили особливу увагу дослідників, науковців та майбутніх фахівців до проблем здійснення інноваційної діяльності, набуття інноваційної компетентності.

Проблемі формування інноваційної компетентності майбутніх учителів присвячена велика кількість наукових розробок, в яких розглядаються різні аспекти: вивчення психологічної готовності педагогів до нововведень (Л. Максименко); проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителя до інноваційної діяльності (Н. Кпокар, О. Козлова, О. Попова), створення спеціальної системи підвищення кваліфікації, що сприяє цілеспрямованому формуванню готовності керівників і педагогів до здійснення інноваційної діяльності (О. Козлова, Є. Макагон); роль неперервної та післядипломної освіти для готовності прийняття нововведень учителем, його творчого вдосконалення, підвищення фахового рівня (В. Бондар, І. Зязюн).

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують

проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. На заваді цим нововведенням стають невідповідність нових типів навчально-виховних закладів вимогам батьків, які здебільшого орієнтуються на традиційні стандарти навчання і виховання.

Категорія “інноваційна компетентність” розглядається нами через загальне видове поняття “професійна компетентність педагога” і поняття “інноваційна діяльність”. Першому в підручнику педагогіки під редакцією В. Сластьоніна дається таке визначення: “Поняття професійної компетентності педагога характеризує єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності” [4, с.86].

Поняття “інноваційна діяльність”, на думку дослідників В. Лазарева і Б. Мартиросяна, слугує для усунення невідповідності між бажаним і наявним, що вимагає певних нововведень (інноваційних змін). Діяльність, в ході здійснення якої виробляються цілеспрямовані зміни в педагогічній та управлінській системах освітнього закладу, що ведуть до підвищення його ефективності, називають інноваційною діяльністю.

Підготовку майбутнього педагога до інноваційної педагогічної діяльності в контексті професійної готовності педагога варто сприймати в умовах модернізації освіти як єдність теоретичної і практичної готовності і здатності особистості здійснювати професійну діяльність з урахуванням новоутворень у галузі виховання, навчання і освіти в цілому. Результатом процесу формування готовності майбутнього педагога до здійснення інноваційної діяльності є його інноваційна компетентність.

Отже, інноваційна компетентність педагога — це система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Ми дійшли висновку, що готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до

рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і високоефективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до підготовки майбутнього педагога. Йдеться про те, що під час навчання він має набути: розвинутої творчої уяви; стійкої системи знань, що розкривають суть, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності; вмінь цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації; психолого-педагогічних знань про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти; спеціальних психолого-педагогічних методів, прийомів і засобів, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну педагогічну діяльність.

Інноваційна компетентність майбутнього вчителя, як вже було зазначено, є результатом синтезу базової готовності до інноваційної діяльності й суб'єктного досвіду її здійснення. Як зауважує В. Сластьонін, не будь-який досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є тільки праця, осмислена з погляду її сутності, цілей і технології діяльності. Педагогічна майстерність – це сплав особистісно-ділових якостей та професійної компетентності вчителя.

- Інноваційна компетентність утворює систему внутрішніх потенціалів регулювання інноваційної діяльності, необхідних для ефективного процесу реалізації нововведень, в тому числі:

- особистісні якості: психологічна готовність, вмотивованість на інноваційну діяльність, пізнавальна активність, самопізнання, саморегуляція, самоорганізація, самореалізація в розробці і впровадженні нововведень;

- цілеспрямованість у практичному здійсненні нововведень;

- обсяг знань, що дає можливість як володіти інформацією про педагогічні інновації – засобом інноваційної діяльності, так і володіти вмінням долати труднощі інноваційного характеру та готовністю до самостійної розробки нововведень;

- знання основ проектування та моделювання нововведень;

- знання основ їх практичної реалізації, що забезпечує досягнення поставлених цілей у професійному саморозвитку та професійній діяльності. Важливим є отримання міцних умінь, заснованих на знанні успішних стратегій інноваційної діяльності;

- рефлексивні вміння як здатність людини оцінити свою позицію відповідно до нововведень, вимог та інтересів партнерів (в умовах масової освіти). При цьому саме володіння сукупністю рефлексивних умінь, які включають здатність визначати нововведення, адекватно реагувати, вміло

користуватись вербальною і невербальною комунікацією, вміння брати відповідальність на себе і вміння організувати роботу з нововведеннями є фундаментом інноваційної компетентності майбутнього педагога.

Можна виокремити такі рівні сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів:

- низький рівень (передбачає наявність інноваційних умінь педагога і його особистісних якостей як засобу (інформативного характеру) використання педагогічних інновацій);

- середній рівень (наявність інноваційних умінь педагога і його особистісних якостей, які використовуються для формування позиції педагога щодо взаємодії з нововведенням, відпрацювання авторської методики);

- високий рівень (наявність інноваційних умінь педагога і його особистісних якостей, які використовуються для організації освітнього середовища, творчої взаємодії з нововведеннями).

Саме розробка успішних інноваційних стратегій може слугувати основою ефективної інноваційної діяльності майбутнього педагога. Визначені особливості дозволили уточнити основні характеристики поняття “інноваційна компетентність майбутнього педагога”, яку варто розуміти як досягнення майбутнім фахівцем певного рівня особистісної та професійної готовності до роботи з нововведеннями; оперувати педагогічними засобами інноваційної діяльності відповідно до конкретного педагогічного завдання; використовувати певну інноваційну стратегію для самостійної розробки нововведень; проектувати бажане майбутнє; вміння організувати рух до нього з опорою на використання та проектування власних новацій.

Отже, інноваційна компетентність досліджується як складова загальної професійної компетентності та необхідна умова формування предметних компетентностей, зміст якої зумовлюється особливостями інноваційної діяльності, її суспільною значимістю, творчим характером та спрямованістю на неперервне творення нового, розвиток особистісного й професійного потенціалу майбутнього вчителя.

Найважливішим фактором формування інноваційної компетентності є усвідомлення самим студентом необхідності розвитку в собі даного виду компетентності.

Література

1. Гавриш І. В. Закономірності та принципи процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності / І. В. Гавриш // Дійсність та перспективи розвитку сучасної освіти України : зб. наук. пр. – Х. : Стиль-Издат, 2005. – С. 61-74.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 11-21.
4. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – С. 570.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Рудніцька Ю., вчитель початкових класів.
Рудніцький Р., менеджер.
Науковий керівник – ст. викл. Губіна С.І.**

Школа для дитини – це простір, у якому вона вчиться будувати доросле життя в майбутньому. Наскільки воно буде успішним, щасливим і здоровим – залежить від багатьох чинників, зокрема розуміння батьками своєї ролі у вихованні власної дитини, створення вчителями акмеологічного виховного простору, розуміння дитиною своєї ролі в сім'ї, у шкільному колективі.

Основою для формування системи виховання в Україні є національна ідея, яка відіграє роль об'єднувального, консолідувального чинника в суспільному розвитку. Цей чинник спрямований на формування життєвої позиції людини, становлення її як особистості та громадянина держави.

Головною сходинкою в житті кожної людини є школа. І перший, хто зустрічає дитини в школі – це вчитель початкових класів, перед яким стоїть завдання прищепити дитині норми і правила ставлення до навчальної діяльності і до самого себе, взаємодії з учителями й однолітками.

Вчителі початкової школи – це творчий, згуртований колектив, завдання якого зробити життя маленьких дітей радісним і щасливим, створити умови розвитку кожного учня. А це можливо тільки працюючи в системі розвивального навчання, де відбувається творче оволодіння знаннями і вміннями, розвиваються розумові здібності. Вчитель початкових класів повинен бути і наставником, і помічником, і захисником, і другом, який покликаний допомогти дитині не тільки придбати знання, оволодіти вміннями і навичками, а й допомогти адаптуватися в цьому світі, розкрити і проявити свої здібності, відчути себе самостійною творчою особистістю.

Виховна робота в школі починається з першого святкового дня – Першого дзвоника, першого уроку, перших вражень учнів початкових класів та їхніх батьків. Наше завдання: створити відповідні умови для творчого зростання, духовного збагачення особистості, здорової морально та фізично.

Створення виховної системи у школі – це необхідна умова її функціонування. Увесь навчально-виховний процес має бути продуманим; дієвим із погляду впливу на дитину. Неабияке значення у виховній роботі має не лише процес навчання та виховання під час уроків, а й у позаурочний час.

Дозвілля учнів відіграє важливу роль у формуванні стійких моральних і духовних орієнтирів у період дорослішання. Коли вільний час дитини заповнений цікавою, пізнавальною, розвивальною

діяльністю, адже кожна людина має захоплення, тож і в майбутньому вона стане організованою, успішною, отримуватиме задоволення від своїх досягнень. Для того щоб задовольнити цікавість учнів початкової школи, на базі школи працюють гуртки за інтересами: театральний, образотворчий, оригамі, природничий, математичний, вокально-хоровий.

Перша зустріч із класним керівником, перше написане добре слово, прочитана чарівна казка мають стати опорою у взаєминах: дитини та вчителя, дитини та батьків, батьків і школи. Адже саме в молодших класах: формуються цінності колективного життя класу; встановлюються дружні відносини між учнями та класним керівником.

У сучасних умовах вчитель повинен на високому рівні володіти не лише сучасними формами та методами навчання, а й новітніми виховними технологіями, не лише вивчати педагогічні напрацювання видатних педагогів і науковців, а й створювати свої програми з навчання та виховання, досліджувати, аналізувати, інтерпретувати індивідуальні здібності та уподобання молодших школярів.

Творча діяльність школярів початкових класів. Створення художньо-творчого освітнього середовища, де кожна дитина відчуває свою талановитість, досягає рівня певної творчої обдарованості. Активна творча діяльність підвищує інтелектуальний потенціал школярів, підвищує інтерес до навчання, позитивно впливає на формування моральних рис і світогляду.

Про кого найчастіше говорять та згадують учні? Хто для них є авторитетом після батьків? Звичайно, це класний керівник, який виступає і другом, і порадиником для малечі. Його діяльність передбачає:

- забезпечення життя та здоров'я учнів;
- засвоєння учнями навчальної програми;
- створення позитивного, здорового психологічного мікроклімату;
- виховання почуття патріотизму, формування громадянсько-правового досвіду;
- профілактичну роботу з учнями групи ризику.

Особистісно зорієнтований підхід до виховного процесу, відпрацьована система художньо-творчої діяльності учнів початкової школи дають змогу виявити талановитих учнів; досягти найвищих результатів завдяки участі в різних фестивалях, конкурсах, оглядах художньої самодіяльності тощо. Система творчої діяльності школярів відображена в табл. 1.

Для реалізації виховних проєктів потрібна творча особистість, тому вчителі приділяють значну увагу індивідуальній роботі з обдарованими дітьми, створюють умови для досягнення та реалізації їхніх талантів.

Для створення акмеологічного виховного середовища потрібно розробити модель успішної особистості учнів, де були б враховані

напрями роботи та кінцевий результат виховної діяльності. Чітке уявлення про те, яким повинен бути сучасний школяр, дасть змогу виховати креативну, гармонійно розвинену, самодостатню та щасливу особистість.

Таблиця 1

Система творчої діяльності школярів

Навчальний процес	Позакласна діяльність	Організація дозвілля
Музичне мистецтво, образотворче мистецтво, театральне мистецтво	Школи мистецтв, художні та музичні школи, центри дитячої творчості	Індивідуальна творча робота з юними музикантами, співаками, поетами, художниками
Години спілкування у формі гри, театральні дії, інсценізації	Участь у виставках дитячої творчості та концертна діяльність	Розважально-пізнавальні програми, ігри
Уроки мистецтва в музеях, театрах і концертних залах	Українське мистецтво (вишиванка, розпис по дереву, витинанки)	Фестивалі, конкурси
Уроки загальноосвітнього циклу з опорою на різні види мистецтва	Гуртки (шкільний театр «Дзвіночок», творча майстерня «Відлуння», гурток образотворчого мистецтва «Чарівна палітра»)	Календарно-обрядові свята в Україні, родинні свята та зустрічі

Відомо, що вплив родини сильніший порівняно зі школою, вулицею, засобами масової інформації.

Порівняно з іншими соціальними інститутами сім'я має певні особливості, що істотно впливають на становлення особистості дитини. Особливо значною у даному процесі є роль сім'ї на первинному етапі соціалізації дитини [1, с. 23].

До характеристик, що визначають особливості соціалізації в сім'ї, зараховують [1, с. 43]:

- соціально-демографічну структуру сім'ї (соціальне становище членів сім'ї, професійний статус батьків, стать, вік, кількість членів сім'ї, наявність різних поколінь);
- превалюючий психологічний клімат, емоційну налаштованість сім'ї;
- тривалість і характер спілкування з дітьми;
- загальну і, зокрема, психолого-педагогічну культуру батьків;
- зв'язок сім'ї з іншими спільнотами (школою, родичами тощо);
- матеріально-побутові умови.

В Україні типовою є нуклеарна сім'я з невеликою кількістю дітей

(52,1% – однією дитиною), із професійно зайнятими батьками, що підтримують здебільшого ділові контакти з родичами. У неповних сім'ях виховують 1,5 млн дітей. Внаслідок зменшення реальних доходів родин переважна їх більшість не має можливості створити для дітей сприятливі умови життя [2, с.57].

Батьківське ставлення – «це особливий феномен, який поєднує емоційні переживання та почуття, пов'язані з дитиною, поведінкові стереотипи, що проявляються у спілкуванні та поводженні з нею, особливості її сприймання та розуміння» [2, с. 70].

У ставленні батьків до дітей акумулюється вся система внутрішньосімейних відносин, у них знаходять свій прояв особливості подружніх взаємин, стосунки дорослих зі своїми батьками, зовнішні соціальні зв'язки сім'ї та ін.

Заслугує на увагу класифікація основних стилів батьківської поведінки запропонована І.Дубровіною. Досліджуючи методи впливу батьків на дітей, які виявляють негативні емоції, вона виокремила такі з них: «Командир-генерал», «Батько-психолог», «Суддя», «Священик», «Цинік»

Крім зазначених типів, у психолого-педагогічній літературі зустрічаються описи ставлення батьків до дітей, що визначають конкретні способи взаємодії з дітьми: прийняття – неприйняття дитини, взаємодія – уникнення контактів, визнання свободи дій – надмірна вимогливість, повага до прав кожного в сім'ї – надмірне обмеження свободи [2, с. 110].

Спільно з батьками, вчителями та адміністрацією школи закладу вирішуються питання щодо організації змістовного дозвілля учнів початкової школи під час канікул. Батьки разом із класними керівниками готують та розробляють сценарії свят, ігор, організують пізнавальні екскурсії, походи. Отже, зміцнюється зв'язок між сім'ями та школою, а це – запорука виховання здорової, всебічно розвинутої успішної, а найголовніше – щасливої особистості.

Сімейні цінності, що формуються протягом довгого часу та передаються з покоління в покоління, мають особливе значення для кожної людини, суспільства, держави. Не можна змусити дитину бути успішною та щасливою. Її можна лише навчити жити в любові до інших: батьків, друзів, однокласників.

За своїми формами й методами виховання спирається на народні традиції, а також на найкращі надбання національної та світової педагогіки: Найдієвішу виховну силу має сім'я, де закладаються ціннісні орієнтири на майбутнє. Саме сім'я є носієм добра, милосердя, любові та поваги до старшого покоління.

У школі стали популярними проведення родинних свят і зустрічей. У такий спосіб відбувається і зміцнюється зв'язок між поколіннями. Батьки пізнають своїх дітей, мають можливість поглянути на них під іншим кутом зору. А вони, у свою чергу, навчаються розуміти значення

сім'ї в житті людини. Найкращий спосіб прищепити дитині сімейні цінності – це родинні зібрання, де панують любов, повага та вдячність.

Важливе значення в роботі з учнями початкових класів приділяється створенню індивідуальної програми виховної роботи з класом. Зміст програми – формування загальнолюдських цінностей, позитивного ставлення до життя. Вона допомагає крок за кроком вирішувати низку питань, пов'язану з вихованням учнів початкових класів. Програми створені з урахуванням вікових особливостей дітей певного віку. Основні потреби учнів 1-4-х класів полягають у спілкуванні, дружбі, визнанні з боку однолітків, батьків і вчителів позитивного ставлення до життєвих явищ.

Література

1. Алексеєнко Т.Ф. Умови сучасного сімейного виховання: Науково-методичний посібник / Т. Ф. Алексеєнко. – К., 2000. – С. 116-223.
2. Антонов А.И. Социология семьи / А. И. Атанов, В. М. Медиков. – М., 2000. – С. 49-256.
3. Вороніна О. Робоча книга класного керівника/ О.Вороніна // Шкільний світ. – 2010. – С. 4-30.
4. Нечволод Л. І. Виховна робота в школі / Л.І.Нечволод. – Х., 2007. – С. 4-21.
5. Поляков С. Д. Реалістичне виховання / С.Д. Поляков // Завуч. – 2005. – №23-24. – С. 54-58.

ЗНАЧЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

**Рушківський Р.,
студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Галузяк В.М.**

Рефлексія як здатність суб'єкта до осмислення і переосмислення власних дій є необхідним компонентом професіограми багатьох професій, особливо тих, що пов'язані зі сферою міжособистісних стосунків і спільної діяльності. Рівень сформованості рефлексивних якостей визначає досягнення високого професіоналізму і в педагогічній діяльності.

Учитель стає професіоналом завдяки своїм знанням, практичному досвіду, навчаючись на прикладі більш досвідчених колег. Тільки ставши дослідником, учитель набуває професійної майстерності. Здатність до інтеграції дослідницького підходу в реальну практичну діяльність, заснована на механізмах рефлексії, може слугувати критерієм у визначенні рівня професіоналізму вчителя.

Професійна рефлексія дозволяє зрозуміти не лише те, що робить гарний учитель, але і як саме він це робить. Рефлексія – це форма злегка порушеної самооцінки – порушеної в тому сенсі, що судженню надається більше значення, ніж конкретним фактам [9, с. 82].

Процеси рефлексії у професійній діяльності вчителя проявляються і в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, і в процесі проектування і

конструювання ним навчальної діяльності, а також на етапі самоаналізу і самооцінки власної діяльності, самого себе як її суб'єкта. Поліфункціональність рефлексії є причиною того, що, на думку Ю. Куллоткіна і Г. Сухобської, процеси рефлексії «буквально пронизують професійну діяльність учителя» [6, с. 73].

По-перше, рефлексія, будучи основним психологічним механізмом організації учителем навчальної взаємодії, дозволяє описати цю взаємодію як процес управління завдяки рефлексії навчальною діяльністю учнів. Для такого управління потрібні дві умови, вважають Ю. Куллоткін і Г. Сухобська. З одного боку, вчитель повинен розуміти картину внутрішнього світу учня, його очікування й інтереси, поділяти його турботи і радощі. З іншого боку, вчитель повинен регулювати діяльність учня з позиції розвитку його особистості, його розвитку в процесі активної взаємодії з іншими людьми, формування у нього особистісних механізмів саморегуляції [6].

По-друге, рефлексія – найважливіша професійно-значуща якість особистості вчителя, яка разом з емпатією і динамізмом визначає рівень його професійної придатності. Рефлексія виступає як здатність педагога прогнозувати і адекватно оцінювати як «ідеальні», так і реальні результати власних дій навчального, діагностичного і виховного характеру.

Уміння аналізувати свій досвід, робити важливі висновки і оцінки веде вчителя до розвитку професійної майстерності, формулою якої є, на думку Д. Познера: «досвід + рефлексія = розвиток» [9, с. 19].

Рефлексія, інтегруючись з іншими психологічними властивостями, ефективно впливає на процесуальні і результуючі аспекти педагогічної взаємодії.

У педагогічному процесі рефлексія існує в трьох взаємопов'язаних сферах, вважає В. Слободчиков [9]. Перша сфера – це мислення, спрямоване на вирішення завдання, що потребує рефлексії для усвідомлення підстав власних дій. Механізмом породження рефлексії тут є формування заданих дорослим ситуацій розриву предметної дії. У таких ситуаціях потрібна цілеспрямована робота педагога з формування поведінки, мислення, дій учня відповідно до певних культурних норм. Результатами такої роботи будуть операції рефлексії, що проявляються в усвідомленні підстав власних дій, тобто теоретичному способі вирішення завдань.

Другою сферою розвитку процесів рефлексії, на думку В. Слободчикова, є комунікація і кооперація дискусуючої групи, що спільно вирішує навчальне завдання. Дослідження В. Рубцова [8] експериментально підтвердили позитивний вплив навчальної кооперації на розвиток рефлексії школярів. В результаті такої кооперації виникає рефлексія як здатність групи розрізняти і координувати позиції, а також рефлексія як здатність члена групи ініціювати співпрацю.

І, нарешті, третьою сферою є самосвідомість, що потребує рефлексії при самовизначенні особистості, внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» і «Не-Я». У цьому аспекті рефлексія розуміється як індивідуальна здатність до самозмін, до встановлення меж «Я-самості».

Суб'єктом рефлексії може бути вчитель, що запускає процес рефлексії на уроці, навчальна група, що дискутує, спільно вирішуючи навчальні завдання. Рефлексія в цьому випадку розвивається в інтерпсихічній формі. Носієм рефлексії може бути і окремих учасник групи (учень, студент) в процесі вирішення індивідуального проблемного завдання [9].

В. Петровський виокремлює в рефлексії педагога низку взаємопов'язаних моментів:

Рефлексія дозволяє педагогові усвідомити справжні мотиви своєї педагогічної діяльності, своїх виховних впливів. Дослідження показують, що в сучасній соціоекономічній ситуації поведінка педагога часто визначається спонуканнями, що нічого спільного з вихованням не мають: конкурентні установки, самоствердження, неусвідомлені «маневри» в спілкуванні, спрямовані проти іншого, матеріальні інтереси, професійні деформації тощо.

Рефлексія дозволяє педагогові відрізнити власні утруднення і проблеми від утруднень і проблем вихованців, не звертаючись до різного роду психологічних захистів і психологічних ігор.

Рефлексує педагог здатен до емпатії і децентрації.

Процеси рефлексії дозволяють педагогові адекватно оцінити наслідки власних особистісних впливів на вихованців, нести відповідальність за розвиток особистості учня, що передбачає здатність усвідомлювати наслідки своїх дій, орієнтацію на них при побудові розвивальної взаємодії [7].

В. Галузяк виокремлює такі показники рефлексивності як професійно важливі якості вчителя: здатність до адекватного, неупередженого оцінювання власних станів, якостей і здібностей; усвідомлення, критичний аналіз і корекція власних дій; осмислення вихідних засад, провідних ідей, принципів, на яких ґрунтується професійна діяльність, здатність ставити їх під сумнів і корегувати; усвідомлення особливостей власного "дзеркального Я"; усвідомлення впливу своїх індивідуально-психологічних особливостей на професійну діяльність та корегування на цій основі власної поведінки; усвідомлення власних переваг і недоліків, визначення перспектив особистісного та професійного зростання [2, с. 28]. Завдяки рефлексивності педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, набуває здатності переосмислювати й перебудовувати власну поведінку і себе як носія професійних цінностей та установок [1; 2; 3; 4].

Рефлексивність як провідне утворення практичного мислення вчителя полягає в застосуванні знань загального характеру до конкретних ситуацій дійсності [5; 6; 7; 8; 9]. Саме рефлексія є ланкою, що опосередковує концептуальний апарат професіонала і його особистий досвід. Без опрацювання рефлексії професійні предметні знання, з яких складаються концептуальні уявлення, будуть ніби «розсіпані» у свідомості, що не дозволить їм стати безпосереднім керівництвом до дії.

За умов недостатньої рефлексивності мислення педагог більшою мірою схильний нав'язувати учням свій спосіб мислення, і його навчальні дії, спрямовані на надання допомоги учневі в складній ситуації, мало чим

відрізняються від його ж власних дій при рішенні цього ж завдання, що, як правило, не дає ефективного результату в навчанні. Дефіцит рефлексивності професійного мислення проявляється і в тому, що причини таких невдач вчителі бачать не у своєму невмінні об'єктивно аналізувати і оцінювати власні дії, а пояснюють скоріш недостатньою «кмітливістю» своїх учнів.

Рефлексія не може бути властива авторитарному педагогові. Лише та особистість, що має педагогічну рефлексію, яка передбачає не просто знання або розуміння іншого, але знання того, як інший розуміє «рефлексуючого» індивіда, – пише у своїй концепції педагогічних здібностей Н. Кузьміна [5, с. 4], – здатна імпровізувати в освітньому процесі.

Будучи «знімком» з реальності, відображенням актуальних проблем, будь-яка провідна педагогічна ідея несе в собі момент розвитку, руху вперед. Залежно від рівня своєї зрілості провідна ідея може бути представлена не лише в предметному, змістовому і ціннісному планах, але і бути розгорнута операціонально. Проте, для того, щоб бути здатною визначати характер розгляду конкретної педагогічної ситуації, тобто реально стати внутрішнім регулятором професійної поведінки педагога, ця ідея має бути особою прийнята і освоєна як особисте педагогічне переконання. Осмислення рефлексії сприяє «дозріванню» провідних ідей до рівня їх внутрішнього прийняття. Це збагачує поріг чутливості педагога до проблем професійної реальності.

Умовою психологічної зрілості вчителя є, на думку Ю. Кулюткіна, Н. Кузьміної, Г. Сухобської, здатність аналізувати і оцінювати свої почуття і стосунки, сильні і слабкі сторони своєї особи [5; 6]. Таким чином, аналіз рефлексії є важливою сферою професійної самосвідомості вчителя.

Рефлексія формує і консолідує «Я-концепцію» вчителя, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого, підтримуючи її стабільність. У разі заниженої самооцінки вчителя, негативної «Я-концепції», що деструктивно впливає як на його професійне «самопочуття», так і на характер його взаємодії з учнем, рефлексивний самоаналіз стає найважливішим корекційним інструментом. Аналізу рефлексії і осмисленню підлягають професійні установки вчителя, його професійно-особистісні властивості, ціннісні орієнтації, способи практичної діяльності.

Дослідження показали, що практична діяльність учителя вимагає від нього високої міри оперативності і динамізму: приблизно кожні дві хвилини навчальної взаємодії з учнем ставлять перед учителем необхідність ухвалення рішення. Як показують спостереження, в цілому, вчителі рідко приймають альтернативні рішення, звертаючись до автоматизованих зразків поведінки, що є негативним моментом педагогічного процесу.

Іншим негативним моментом є шаблонне ставлення вчителя до своїх учнів. Психологи П. Дюк і А. Меккел експериментально підтвердили той факт, що багато вчителів нерідко вже «знають» своїх учнів, ще жодного разу не бачачи їх в очі. Причиною цього, як не дивно, є практичний досвід педагогічної діяльності, який персоніфікується в образі деякого «гіпотетичного учня», відносно якого вчитель, не усвідомлюючи того,

прогнозує і навіть здійснює техніку взаємодії. Уникнути такої помилки, звільнити професійну поведінку від імпульсивних і стереотипних дій, здійснювати продуктивну корекцію педагогічної взаємодії можливо, очевидно, лише за умови рефлексивного регулювання вчителем своєї діяльності.

Таким чином, можна дійти таких висновків: ані теоретичне (конкретно: психолого-педагогічне) знання, взяте окремо від практичного досвіду, ані сам по собі індивідуальний досвід учителя не можуть внести скільки-небудь істотного внеску в його професійний і особистісний розвиток. Лише поєднані разом у рефлексивному аналізі концептуальні знання і практичний досвід учителя породжують якісно новий підхід до освітнього процесу, наповненого особистісним сенсом. Рефлексія в педагогічній діяльності – це процес уявного (що випереджає або ретроспективного) аналізу певної професійної проблеми, в результаті якого виникає особистісно забарвлене осмислення суті проблеми і нові перспективи її рішення. Рефлексуючий учитель – це вчитель, який думає, аналізує, досліджує свій досвід, постійно займається саморозвитком і самовдосконаленням.

Література

1. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП». – 2008. – №4. – С. 17-25.
2. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
3. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
4. Галузяк В. М. Розвиток рефлексивності у майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 30-58.
5. Кузьміна Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С. 20-26.
6. Куллоткин Ю.Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы / Ю.Н. Куллоткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1977. – 151 с.
7. Петровский В.А. Психология воспитания / В.А. Петровский. – М.: Наука, 1995. – 380 с.
8. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
9. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания / В.И. Слободчиков // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психологии. – М.: НИИОПП АПН СССР, 1979. – С. 15-20.

НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Сірук О.,

студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

Аналіз навчальної діяльності як моделі соціально-психологічної адаптації у молодшому шкільному віці неможливо провести без врахування індивідуально-психологічних закономірностей і особливостей розвитку у вказаний віковий період. Змістові підстави для визначення та аналізу індивідуальних варіантів розвитку в онтогенезі необхідно розглядати в основних вікових показниках нормативного розвитку – у новоутвореннях, що властиві даному віковому періоду.

Шкільний вік відкривається критичним періодом у психічному розвитку дитини, що хоча і не має такої яскравої і демонстративної симптоматики як криза трьох років, тим не менш має значний вплив на психічний розвиток дитини у цілому і ефективність її навчальної діяльності зокрема. Кризовий характер розвитку даного онтогенетичного періоду обумовлює підвищену сензитивність дитини до впливу внутрішніх і зовнішніх чинників, «дія яких саме у цій точці розвитку має особливо важливі безповоротні наслідки» [130, с.52]. На погляд Б. Ананьєва, «найбільші зрушення у розвитку дитини відбуваються саме на першому році навчання» [11, с.24].

У сучасних психологічних дослідженнях було визначено симптомокомплекс кризи 7 років, що отримав назву «почуття соціальної компетентності» [101]. Даний симптомокомплекс проявляється у трьох сферах відносин:

1. Ставлення до предметної дійсності виявляє орієнтацію дитини на соціально значущі дії і їх суворо регламентовані засоби досягнення. Окрім того, у дитини збільшується часовий масштаб спонукань і дій: вона стає здатна до часової самоорганізації у напрямі відстроченої цілі.

Ставлення до інших людей виявляє чутливість молодшого школяра до оцінки своєї соціальної активності з боку значущого оточення, а коло людей, оцінки яких стають важливими для дитини, істотно розширюється.

Ставлення до себе відображається в усвідомленні і оцінці своїх можливостей, у переживанні дитиною своєї значущості для інших.

Навчальна діяльність, згідно з періодизацією Д.Ельконіна [260], входить до групи діяльностей «дитина – суспільний предмет», усередині яких відбувається засвоєння суспільно вироблених способів дій з предметами, водночас основні зміни молодшого школяра групуються у сфері його стосунків, раніше всього – з учителем. Ці стосунки задають напрям розвитку всіх сфер психічної активності дитини і процесів її самопізнання. Своєрідність цих процесів на етапі кризи полягає в тому, що вони

розгортаються не у внутрішньому плані як акт самоаналізу, а мають розгорнутий назовні характер оцінки свого досягнення і зіставлення своєї оцінки з оцінкою оточення. Присвоєні погляди оточення на себе як джерело успіху чи неуспіху в діяльності закладають основу ставлення дитини до себе, до своєї особи, стають критеріями її самооцінки.

Головна особливість життєдіяльності молодшого школяра полягає у неможливості для дитини переходу на спонтанні й імпульсивні форми поведінки. Соціальні вимоги «так треба» (замість «так хочеться» в дошкільному віці) визначають зміст розвитку, що виявляє себе у специфічних вікових новоутвореннях у вигляді появи довільних форм діяльності, перебудови мотиваційно-потребнісної сфери, появи позиції школяра.

Як основне новоутворення кризи 7 років Л. Виготський виокремлював перш за все «втрату дитячої безпосередності» [66]. Зміни у поведінці дитини цього віку він пояснював диференціацією зовнішньої і внутрішньої сторін особистості дитини а також «привнесенням у вчинки інтелектуального моменту, що вклинюється між переживанням і безпосереднім вчинком, що є прямою протилежністю наївним і безпосереднім діям, властивим дитині» [66, с.199]. Поява цього нового моменту у ланцюзі психічної регуляції поведінки означає, по-перше, що поведінка починає ставати об'єктом усвідомлення, а тим самим, і довільної регуляції, а по-друге, поведінка змінюється в залежності від внутрішніх станів (потреб, мотивів). Втрата дитячої безпосередності може слугувати індикатором виникнення рефлексивності зовнішніх дій, у результаті чого дії дитини стають усвідомленими і довільними, починають відділятися від контексту ситуації.

Розвиток довільності розглядається багатьма авторами як одна з основних і центральних ліній розвитку молодшого школяра, оскільки вона визначає не тільки організацію діяльності і поведінки дитини, але і структурно-функціональні особливості її пізнавальних процесів – пам'яті, уваги, мислення. Недостатній рівень розвитку довільної регуляції обумовлює виникнення широкого спектру шкільних утруднень: від порушення шкільних норм поведінки до утруднень в оволодінні навчальною програмою.

Усвідомлення себе як учня, що виконує соціально схваловану діяльність, приводить до появи позиції школяра, яка проходить у процесі свого становлення низку етапів [172]. Спочатку у дітей наявним є позитивне ставлення до школи при відсутності орієнтації на змістові моменти шкільно-навчальної дійсності. На наступному етапі розвитку позиції школяра з'являється орієнтація на змістові аспекти навчальної діяльності, але, у першу чергу, дитина відзначає не навчальні, а соціальні моменти. І лише потім виникає власне позиція школяра, в якій поєднуються соціальна спрямованість і орієнтація на навчальні складові шкільного життя.

Зовні діяльність усіх учнів схожа, але внутрішньо психологічно вона різна. Ця відмінність визначається, перш за все, мотивами діяльності, які обумовлюють для учня сенс виконуваної ним діяльності. Характер

навчальних мотивів є вирішальною ланкою, коли мова йде про шляхи підвищення ефективності навчальної діяльності. У невідповідності мотиву, з яким першокласник приходить до школи, і змісту тієї діяльності, яку він повинен виконувати, полягає основна складність успішного

«освоєння» дитиною навчальної діяльності. Спочатку у дитини присутні мотиви, пов'язані з інтересом до перебування в школі, до включення в суспільно значущу діяльність. У процесі навчання ця мотивація зазнає змін – з'являються навчально-пізнавальні мотиви.

Аналіз проблеми мотивації навчальної діяльності вимагає виокремлення мотивів, специфічних для цієї діяльності. А. Маркова визначає три рівні пізнавальної спрямованості школярів [161]:

- на етапі початкового навчання у молодшого школяра з'являються широкі пізнавальні мотиви, спрямовані на засвоєння нових знань;
- до закінчення початкової школи формуються навчально-пізнавальні мотиви, що стимулюють дітей до оволодіння способами здобування знань;
- до закінчення середньої школи ведучими повинні стати мотиви самоосвіти, що полягають у спрямованості на постійне вдосконалення способів і засобів навчальної і пізнавальної діяльності в цілому.

Фактично першокласник з домінуванням соціальних і широких пізнавальних мотивів орієнтований на схвалення вчителя, яке, у кінцевому рахунку, мотивує навчальну діяльність дитини.

Добросовісне виконання навчальних завдань задля гарної оцінки може привести до того, що учень зацікавиться самим змістом навчальної діяльності і у нього з'явиться навчально-пізнавальна мотивація. Цей механізм утворення нової мотивації шляхом зрушення мотиву на мету [142] приводить до того, що розвиток мотиваційної сфери молодших школярів відбувається від орієнтації на результат своїх дій до орієнтації на спосіб перетворення навчально-пізнавальних мотивів на мотиви самоосвіти. Динаміка навчально-пізнавальних мотивів у початковій школі пов'язана з рівнем знань учнів, з їх успіхами в розумовому розвитку в цілому. Навчально-пізнавальні мотиви закладаються у загальному вигляді у початкових класах і формуються під час здійснення навчальної діяльності, тому можуть розглядатися як новоутворення цієї діяльності.

У процесі освоєння навчальної діяльності, основним змістом якої є теоретичні поняття, у дитини молодшого шкільного віку складаються базові здібності теоретичного мислення – аналіз, планування, рефлексія. Формуючись під час навчальної діяльності як необхідні засоби її виконання, вони забезпечують дитині нове, опосередковане відображення дійсності. Мислення має визначальний вплив на розвиток інших психічних функцій, відбувається інтелектуалізація всіх психічних процесів, їх усвідомлення, довільність, узагальненість [66; 260]. Перехід процесів мислення на новий ступінь розвитку і пов'язана з ним перебудова всіх інших процесів складають основний зміст розумового розвитку в молодшому шкільному віці.

Література

1. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности / Б.Г. Ананьев // Склонности и способности (сборник статей). – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1982. – С.15-37.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997.- 224 с.
3. Ермолова Т.У. Особенности личностного развития дошкольников в передкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет/ Т.У. Ермолова, С.Ю. Мещерякова, Н.И. Ганошенко // Вопросы психологии. – 2009. – №1. – С.50-60.
4. Кон И.С. Возраст и возрастные категории / Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.У.Сельчонок. – Мн.: Харвест. – 2000. – С. 36- 100.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1995. – 304 с.
6. Маркова А.К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования / Формирование учебной деятельности школьников/Под ред. В.В.Давыдова, И.Ломпшера, А.К.Марковой. – М.: Педагогика, 1992. – С.163- 169.
7. Нежнова Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Т.А. Нежнова // Вестник МГУ. – Сер.14: Психология. – 1998. – №1. – С.21-28.
8. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения / Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Под ред. Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1996. – С.43-61.

ФОРМУВАННЯ ЕТИКИ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Славінська Г.,

студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

В умовах прогресивних змін у суспільстві докорінним чином змінюється значущість освіти, розширюється уявлення про роль та зміст управлінської діяльності керівника навчального закладу. Особливої актуальності набуває проблема етики управлінської діяльності, специфіка якої достатньо відображена в науково-педагогічних дослідженнях і нормативних вимогах до управлінської діяльності й особистості керівника навчального закладу як управлінця-професіонала.

Сучасний керівник закладу освіти – це активна особистість, яка є суб'єктом професійних стосунків, а тому повинна знати і вміти застосовувати на практиці загальноприйняті правила етики спілкування. Виробничі, організаційні, фінансові завдання вимагають від керівника освітнього закладу комплексу вмінь та навичок роботи з підлеглими, партнерами, керівництвом. Адже досвід розвинених країн світу підтверджує закономірність взаємозв'язку між досягненням матеріальних результатів праці і вмінням формувати ділові стосунки на етичних засадах.

Сучасні загальноосвітні навчальні заклади потребують фахівців із сформованою системою морально-етичних цінностей і здатністю розвивати їх протягом активного життя. Тому проблема визначення і обґрунтування етичних норм поведінки керівника закладу освіти залишається досить актуальною у сучасному процесі управління закладами освіти.

Питання етики управлінської діяльності в галузі освіти активно обговорюються у світовому та вітчизняному науковому просторі. Аналіз наукової психолого – управлінської літератури свідчить про те, що проблема управлінської культури знайшла досить широке відображення в роботах, присвячених сутності управлінської культури (Т.Діл, А.Кеннеді, У.Оучі, Т.Пітерс, В.Сате, Р.Уотерман, Е.Шейн, К.Шольц та ін.); її ролі в діяльності організацій (О.Агеєв, Т.Базаров, Б.Гаєвський, М.Грачов, Дж.Грейсон, В.Кнорінг, М.Мескон, Я.Радченко, Р.Рютінгер, В.Томілов, Л.Фаткін та ін.); методам її діагностики та формування (Р.Ален, Р.Гласер, К.Камерон, Р.Кілман, Р.Куїнн, К.Лаферті, Г.Марасанов, М.Сакстон, П.Харіс, Дж.Хофштеде та ін). Особливості управлінської культури закладів освіти вивчали О.Моїсеєв, М.Поташнік, С.Рус, К.Ушаков, Р.Хувейк та ін. Останнім часом проблемі розвитку культури управлінської діяльності керівника навчального закладу присвячені публікації С.Королюк, О.Мармази, І.Прокопенко, Р.Черновол-Ткаченко, Т.Василевська та ін [4, с. 12-13].

Етична поведінка керівника не повинна протистояти ефективності управлінської діяльності, вона не є певною додатковою характеристикою управління, вона – обов'язкова складова ефективного професійного управління. Це виявляється на рівні ідеалів, цілей, очікувань, відносин і особливо на рівні дій стосовно підлеглих працівників, а також норм і правил поведінки.

Вважається, що дуже важливо, коли керівник повинен усвідомлювати морально-етичні стандарти демократичного, правового та соціально орієнтованого управління як чинники, засоби й умови ефективного виконання службових обов'язків. Така позиція підкріплюється також логікою розгляду ефективності професійної діяльності як продуктивності, помноженої на цінність (соціальну цінність) [5, с. 383–388].

Важливим компонентом етики управлінської діяльності є опанування адміністрацією школи теоретичних і практичних етико-психологічних і моральних аспектів управлінської діяльності. Моральність є важливою умовою повноцінного розвитку керівника, особливо керівника в галузі освіти. Тому професійні якості особистості керівника необхідно розглядати разом із його моральними нормами. Головними рисами професіоналізму керівника є його здатність до виявів гуманізму, поваги, справедливості, визнання прав людини [2, с.123].

Професійна етика керівника передбачає наявність теоретико-прикладних етичних знань і практичних рекомендацій, зорієнтованих на якісне виконання адміністративно-господарських функцій. Вона охоплює передовий досвід морально-психологічного розв'язання конкретних проблем управління. До основних її принципів належать:

- соціальна справедливість;
- гуманізм і демократизм;
- суверенність особистості (особиста гідність кожного є недоторканою);
- розкриття інтелектуального потенціалу людей, які працюють поруч;
- постійне вивчення людей, знання їх потреб та інтересів;
- дбайливе ставлення до співробітників;
- особистий приклад безперервності духовного та професійного вдосконалення [1, с.213].

До методів морального впливу керівника на працівників належать:

- моральне переконання, що зумовлює свідоме засвоєння етичних знань, формування мотивів опанування конкретних моральних навичок;
- моральний приклад, який характеризується вмінням керівника застосовувати моральні норми та правила поведінки, ділитися власним досвідом;
- етична консультація (надання порад з етичних питань працівникам);
- етична експертиза, яка широко застосовується при розв'язанні конфліктів, що виникають в організації;
- іміджування, яке полягає в умілому моральному звеличуванні добropорядних учинків людей, в моральному захисті тих, хто діє чесно та принципово [4, с.223-225].

Перераховані вище якості характеризують керівника як гарного організатора трудового процесу й компетентного фахівця у своїй галузі. Йому варто дотримуватися ще однієї умови, пов'язаної з тим, щоб підлеглі бачили в ньому людину високої культури, яка володіє знаннями й навичками в галузі етики ділових відносин.

Варто підкреслити, що обмеження почуття власної гідності, самоповаги й особистого статусу людини – прямий шлях до конфліктів і стресів. Тому у більшості випадків керівник освітнього закладу у коректній формі має пояснювати своїм підлеглим те, що обумовлює необхідність його письмових чи усних вказівок, наставлянь і прохань.

Крім того, керівникові варто пам'ятати, що в процесі управлінської діяльності часто проявляється закономірність перекручування змісту інформації. Чіткість й однозначність трактувань, необхідність пояснення, передача вказівок без посередників, контроль сприйняття інформації допоможуть керівникові освітнього закладу уникнути загострення відносин між учасниками інформаційного процесу.

Культура професійної поведінки керівника освітнього закладу визначається загальним рівнем його інтелекту, широтою ерудиції, різноманітністю інтересів, загальним рівнем освіти і виховання.

Етика ділових відносин передбачає, що керівник володіє професійними вміннями і професійно цінними якостями.

По-перше, знання способів профілактики, попередження й усунення конфліктів, а також володіння навичками використання зазначених способів на практиці.

По-друге, вміння правильно вести ділову бесіду. При виникненні ознак конфліктної ситуації, появи в кого-небудь з членів колективу рис поведінки, характерних для стресу, керівник може, а за певних умов зобов'язаний особисто втрутитися в ситуацію шляхом проведення бесіди.

По-третє, керівник повинен володіти навичками проведення критичного аналізу діяльності підлеглих співробітників. Невиконання ним правил критики, вироблених багаторічним досвідом спілкування людей, є розповсюдженою помилкою, що веде до загострення відносин у колективі. Критикувати співробітників – об'єктивна необхідність у роботі будь-якого керівника. Але при цьому він повинен показувати особистий приклад коректного, конструктивного ставлення до ситуації, не допускати обмеження особистого статусу й почуття власної гідності співробітника. Виходячи з цього, керівникові не варто критикувати будь-кого у присутності третіх осіб, починати розмову безпосередньо із критики, критикувати особисті якості, а не дії співробітника.

По-четверте, від керівника потрібне вміння поєднувати ділову активність із повноцінним відпочинком, знімати психофізіологічну перенапругу, переривати позитивними емоціями ланцюг стресових станів. Забезпечення гарного відпочинку співробітників, включаючи раціональне використання вільного часу, підтримка їхнього здоров'я, тобто стану повного фізичного, духовного й соціального благополуччя – предмет першочергової турботи керівника. Це піднімає діловий настрій людей, збільшує їхню енергію, підвищує життєвий тонус і в остаточному підсумку допомагає переборювати напруженість у взаєминах [3, 294-295].

Таким чином, розгляд питання формування етичних якостей керівника навчального закладу дозволяє зробити висновок, що в процесі управлінської діяльності керівника навчального закладу виникає необхідність підвищення ролі етики і моралі, формування високих морально-вольових якостей керівника і педагогічних працівників, забезпечення морально-етичного характеру їхніх дій, учинків і поведінки.

Література

1. Василевська Т. Е. Особистісні виміри етики державного службовця: монографія / Т. Е. Василевська. — К.: НАДУ, 2008. — 336 с.
2. Гаєвський Б.О. Культура державного управління (організаційний аспект) / Б.О.Гаєвський, В. А.Ребало – К.: Вид-во УАДУ, 1998. – 144 с.
3. Етика ділового спілкування: навчальний посібник / Т. Б Гриценко. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.
4. Лесечко М. Д. Стратегічний менеджмент людських ресурсів / М.Д.Лесечко, А. І. Мелашук. Актуальні проблеми державного управління: Зб. наук.праць. Вип. 5. – Львів, 2000. – 254 с.
5. Орлова Т. М. Коммуникативный ресурс управления // Государственное управление в XXI веке: концепции, методы и технологии: Материалы Международной конференции, посвященной 10-летию факультета государственного управления МГУ им. М. В. Ломоносова (26–29 мая 2003 г.) / Отв. ред. Л. И. Семенникова. – М.: АЛЕКС, 2003. – 388 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСОВУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Степова І.,
студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти
та мистецтв.
Науковий керівник – доц. Давидюк М.О.

На сучасному етапі розвитку людства посилюються вимоги до сфери освітніх послуг, зростають суспільні запити щодо педагогічної майстерності вчителя. Провідною метою освіти в нових умовах стає допомога особистості в самореалізації, у навчанні впродовж життя, у саморозвитку. Досягненню цієї мети сприяє утвердження парадигми особистісно орієнтованої освіти, що базується на цілісному розвитку особистості учня. Освітній процес створює при цьому своєрідну ситуацію розвитку особистості, занурившись у яку вихованець отримує можливість набуття досвіду особистісного ставлення до дійсності, досвіду «бути особистістю» (В.Серіков) [3].

Передумови становлення спроможної до самореалізації особистості починають формуватися ще в шкільні роки. Найбільш цікавим і плідним стає період молодшого шкільного віку, коли закладаються основи ціннісно-мотиваційної сфери особистості – цінності, мотиви, прагнення, ідеали. Саме в цьому періоді, з початком навчальної діяльності, найбільш стрімко розвиваються внутрішні сили, потенціал – інтелектуальний та емоційний – дитини, формується життєвий досвід.

Сучасна психолого-педагогічна наука володіє численними даними про те, що психологічні новоутворення молодшого шкільного віку мають вирішальне значення для особистісного розвитку дитини (Ш. Амонашвілі, Л. Божович, В. Давидов, В. Зайцев, В. Слободчиков та ін.). Це визначає можливість активного пошуку нових резервів підготовки вчителя, спроможного здійснювати розвиток особистості молодшого школяра на основі розвивальних освітніх технологій (Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова та ін.).

Закономірно, що майбутній учитель успішно опановує теоретичні знання щодо розвивального навчання школярів і технології реалізації такого навчання, коли його власна фахова підготовка здійснюється в спеціально сформованому дидактичному середовищі. Таке середовище повинно відповідати ціннісним орієнтирам розвивального навчання, зокрема: спрямованість на суб'єкт-суб'єкту взаємодію в зоні найближчого розвитку (Л. Виготський), організація самостійної творчої діяльності тих, хто навчається, використання дослідницьких, евристичних, проектних методів навчання (Ш. Амонашвілі, О. Калабіна, І. Якиманська та ін.), «навчання через відкриття», «навчання у співпраці» (Дж. Дьюї).

Перетворення традиційного академічного середовища на розвивально-орієнтоване вимагає зміни підходів до викладання фахових дисциплін –

педагогіки, вікової і педагогічної психології, предметних методик, а також певних трансформацій методів і засобів навчання. Зокрема: студент має сам опинитись (і не раз!) у ситуації інтелектуального занурення в певну педагогічну проблему; набути під час аудиторного заняття конкретного досвіду – практичного застосування набутих знань, емоційних переживань і осмислити цей новий досвід; навчитися відтворювати у своїй педагогічній діяльності ситуації набуття нового досвіду і його осмислення, щоб реалізувати завдання розвитку особистості школяра.

Очевидно, що завданням педагогічної вищої школи стає формування готовності вчителя до реалізації розвивального навчання школярів. Така готовність, в свою чергу, на думку дослідників проблеми, містить: інтерес студента до особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності, ціннісне ставлення до розвитку особистості дитини, потребу у власному фаховому й особистісному зростанні, спроможність до емпатії, спроможність до рефлексії і адекватної самооцінки, готовність до діалогу, співпраці і співтворчості з учнями, володіння евристичними методами і прийомами навчання, досвід створення ситуацій успіху в навчанні [1].

Як стверджують освітяни-практики, найбільш ефективними для ознайомлення майбутніх учителів з основами розвивального навчання виявляються такі методи і засоби навчання, як кейс-стаді, інтелект-карти, тематичне занурення [2; 4].

Розв'язування кейсів у групі дозволяє пережити широкий спектр емоцій, пов'язаних із позитивною взаємодією з однокурсниками, навчить здобувати нове знання самотужки, набувати навичок аналізу, узагальнення і систематизації інформації. Студенти під час розв'язування ситуативних завдань-кейсів набувають практичного досвіду, і відкривають для себе можливості такої форми роботи на різних етапах навчання, зокрема й у початковій школі. Варто навчити студентів-майбутніх учителів обирати типи кейсів, які найбільш придатні для навчання молодших школярів, зокрема:

- кейси, що навчають аналізувати й оцінювати інформацію (наприклад, як правильно поводити себе в лісі, щоб не нашкодити тваринам і рослинам);
- кейси, що ілюструють проблему чи варіант її рішення (Куди щезає вода? Навіщо потрібно економити воду, коли її так багато на землі?);
- кейси, що навчають розв'язувати проблеми й ухвалювати рішення (Придумай лайфхак (від англ. Life hacking – буквально «корисна порада»), наприклад: як швидко нагострити ножиці? Як скласти навушники, щоб вони не плуталися й легко розмотувалися тощо).

Метод інтелект-карт (Mind mapping), на відміну від традиційних методів дидактики початкової школи, дозволяє: більш ефективно й продуктивно працювати з інформацією – запам'ятовувати, виокремлювати головне, систематизувати, сортувати й узагальнювати; планувати власні дії, розв'язувати складні задачі тощо.

Заслугує на увагу китайський досвід застосування інтелект-карт у початковій школі [4]. Китайські педагоги пропонують таку послідовність в

опануванні роботи дітей з інтелект-картою.

1. Оволодіння різними способами зображення й конструювання карт – спочатку в групі, потім – у парі, потім – самостійно.

2. Уведення теми (основні поняття, закони, правила).

3. Групова робота над конструюванням карти.

4. Презентація результатів роботи з картою.

З огляду на потреби й провідну діяльність молодшого шкільного віку (діяльність, яка дозволяє засвоювати нові знання й опанувати нові способи дій), робота з інтелект-картою дозволяє активізувати праву півкулю мозку дитини, що відповідає за просторову орієнтацію і творчість.

Звісно, робота з майбутніми вчителями з опанування ними технологій розвивального навчання молодших школярів не обмежується використанням кейсів і інтелект-карт, гарно зарекомендували себе і метод проєктів, і майстер-класи, присвячені конкретним засобам і прийомам навчання (виготовлення леп-буків, імітаційні ігри тощо).

Спрямованість усього процесу фахової підготовки вчителя початкової школи до роботи в такій системі навчання, яка спрямована на розвиток психологічних новоутворень дітей і становлення їх як суб'єктів власної діяльності (освітньої, творчої), досягається за рахунок певних трансформацій академічного середовища, а також усвідомлення самими студентами необхідності перетворення навчання на засіб розвитку пізнавальних потреб дитини.

Перспективами подальших досліджень бачимо обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки вчителя до роботи в системі розвивального навчання як у початковій школі, так і в старших класах.

Література

1. Вихрущ В. О. Психодидактика початкової школи: учіння молодших школярів : [моногр.] / В. О. Вихрущ, А. А. Пушинська. – Тернопіль : Крок, 2014. – 292 с.
2. Семёнова Т.С. Подготовка будущего учителя начальной школы к работе в системе развивающего обучения / Т.С. Семенова // Развивающее обучение: основы, проблемы, опыт: Научно-практический сборник. – Самара, 2001. – С. 109-113.
3. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография / В.Сериков. – Москва, 1998. – 182 с.
4. Цзун Ч.Ц. Дошкольное воспитание в Китае: опыт развития образовательной системы / Ч. Ц. Цзун // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18235> (дата звернення 17.05.2018).

СКЛАДОВІ АВТОРИТЕТУ ПЕДАГОГА

Стець В.,
студент 2 курсу факультету іноземних мов.
Науковий керівник – ст. викл. Губіна С.І.

Сьогодні сучасне суспільство потребує не вузьких фахівців-носіїв окремих виробничих функцій, а всебічно розвинених соціально активних

особистостей, що мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Кожен кваліфікований фахівець повинен мати глибокі знання, водночас для педагогічної діяльності особливо важливі ще й професійно значущі особистісні якості. Становлення педагога – це, в першу чергу, формування його як особистості і лише потім – як професійного працівника, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності. Діяльність педагога різнобічна, гуманна і змістовна, вона потребує ґрунтовної підготовленості і має багато вимірів.

Важливе значення в оцінці педагога має авторитет викладача як одна зі складових ознак професійності педагога. Авторитет викладача – це інтегральна характеристика його професійної, педагогічної та особистісної значущості в колективі, яка виявляється через взаємини з колегами та студентами та впливає на ефективність навчально-виховного процесу. Складовими авторитету викладача є авторитет ролі та авторитет особистості, і, варто зазначити, що в умовах трансформації суспільства переважає авторитет особистості.

Авторитет викладача є результатом розвитку: а) предметних педагогічних знань, вмінь, навичок (знання предмету); б) комунікативних педагогічних знань, вмінь, навичок (знання студентів та колег); в) гностичних (знання себе та вміння коригувати свою поведінку).

Авторитет викладача формується на основі симпатії та поваги до викладача [3, с. 316]. Педагог – це фахівець, який має спеціальну підготовку і професійно провадить навчально-виховну роботу в різних освітньо-виховних системах.

Педагогічна діяльність – це діяльність педагога в навчально-виховному процесі, спрямована на формування і розвиток особистості вихованців.

Які властивості повинен мати педагог, щоб його можна було назвати вихователем? Що стоїть за словами «педагогічна майстерність педагога»?

Безперечно, будь-яка майстерність, у тому числі і педагогічна, розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній. Саме таке розуміння майстерності і прийнято в педагогіці.

Ефективність процесу навчання багато в чому залежить від дій педагога – суб'єкта педагогічного процесу, який безпосередньо впливає на кожен його компонент. Завдання педагога полягає в тому, щоб формувати у студентів мотивацію, навички та вміння самовдосконалення, озброїти їх ефективною методикою. Впоратися з цим дуже складним завданням може тільки справжній майстер своєї справи.

Діяльність педагога, першою чергою, пов'язана з людським чинником і передбачає наявність комунікативно-стимулювального компонента. Для його ефективної реалізації вихователю повинен мати такі особистісні якості: бути людиною доброю і позитивно ставитися до кожного студента; бути оптимістом; бути творчою людиною; мати педагогічний такт тощо.

Основні функції педагога – цілепокладання, діагностування, прогнозування, планування, інформування, організація, оцінка і контроль, коригування. Але основна якість, якою має оволодіти педагог – це

педагогічна майстерність, яка розуміється як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних результатів.

Складовими педагогічної майстерності є:

- гуманістична спрямованість – найголовніша характеристика майстерності педагога, що будується на основі ціннісних орієнтацій;

- професійна компетентність є підвалиною педагогічної майстерності. Зміст її становлять глибокі професійні знання, навички та вміння, професіоналізм у галузі психології та педагогіки;

- здібність до педагогічної діяльності є дуже важливим елементом. Провідними здібностями вважаються чутливість до людини як до особистості, комунікативність, динамічність, емоційна стабільність.

Чому вчителі з однаковими знаннями, досвідом і навіть бажанням добре робити свою справу роблять її все ж по-різному? Тому, що кожен учитель – це неповторна особистість, а, відповідно, неповторним є його спілкування з учнями. І у всіх воно відбувається по-різному. Адже педагогічне спілкування – це єдина магістраль, якою вчитель транслює все добре, що має його особистість, учневі. Зв'язок цей взаємопов'язаний – від вчителя до учня і від учня до вчителя. І все, що відбувається між ними, називають міжособистісною взаємодією.

У професійній діяльності педагога величезну роль відіграє загальне самовідчуття, що визначається Я-концепцією. Я-концепція – це система уявлень про інтелектуальні та інші якості, особиста самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів. Які ж особливості Я-концепції ефективного педагога? Такий педагог, за даними Дж. Лембо, є впевненим у собі, вважає себе здатним справлятися з життєвими труднощами, не здатен сприймати себе як невдачу, відчуває, що потрібен іншим людям, що вони його сприймають, а його здібності, цінності і судження значущі в очах оточуючих. Іншими словами, він має високу самооцінку.

Темп сучасного науково-технічного прогресу ставить перед системою освіти принципово нове завдання: сформувати особистість, що ефективно реагує на постійні зміни.

Враховуючи, що педагог повинен володіти високорозвиненою здатністю саморегуляції, тобто проявляти емоційну стійкість: витримку, вміння тримати себе в руках, Н.В. Кухарев, Г.В. Савельєв визначають такі форми підвищення професійної кваліфікації вчителів: проблемний теоретичний семінар (основна форма; в роботі бере участь весь педагогічний колектив); психологічний семінар; теоретичні конференції з обговорення наукової літератури; функціонування внутрішкільних науково-методичних об'єднань; організація дослідницької роботи вчителів; узагальнення досвіду педагогів-майстрів, розповсюдження і використання його в діяльності всього педагогічного колективу; пропаганда і впровадження накопиченого досвіду [1, с.211]. Перераховані форми вдосконалення професіоналізму вимагають від учителів науково обгрунтованого підходу до організації процесу навчання і виховання школярів, до аналізу і прогнозування своєї

роботи. Основною особливістю підвищення професіоналізму вчителів є тісний зв'язок з наукою, яка допомагає досліджувати їм (вчителям) педагогічний процес.

Безперечно, видатний педагогічний талант, як і політичний, артистичний чи лікарський, виявляється досить рідко. Педагогічна діяльність потребує особливих якостей від людини, а особливо для того, щоб стати авторитетним викладачем.

Необхідно також зауважити, що педагогічна діяльність – це найвідповідальніша галузь людської діяльності. До цієї роботи можна допустити тільки тих осіб, які мають до неї хист та інші особистісні якості, що сприяють цій діяльності. Головне призначення педагога полягає в тому, щоб своєю високою моральністю, любов'ю до студентів, знаннями, працелюбністю та іншими якостями стати взірцем для наслідування з боку студентів і особистим прикладом виховувати у них людяність. Навчальний процес як складова частина загального процесу виховання всебічно розвиненої особистості, що відповідає потребам сучасного суспільства, повинен забезпечити виконання цього завдання реалізацією трьох функцій: освітньої, розвивальної та виховної.

Визначальну роль має особистість педагога, те, як він зуміє спрямувати навчальний процес, справити потрібне враження і здобути авторитет у студентів. Підсумком роздумів про авторитет педагога може бути таке висловлювання: „Стати майстром – це не самоціль, це пристрасть, яка має бути притаманна фаху педагога як невід'ємна властивість його любові до своєї професії”.

Література

1. Ягупов В.В. Педагогіка: навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К., 2002. – 211 с.
2. Болотін Ю.П. Лекції з історії педагогіки України / Ю. П. Болотін, М. М. Окса. – Мелітополь, 1996. – 254 с.
3. Окса М.М. Вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1917-1991 рр.) / М. М. Окса. – К., 1997. – 316 с.

КОНЦЕПЦІЯ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ А.С. МАКАРЕНКА

Стецюк В.,
студентка 4 курсу факультету філології й журналістики.
Науковий керівник – доц. Волошина О.В.

Сучасне суспільство перебуває на етапі кризи життєвих цінностей, внаслідок чого в сім'ї відбуваються помітні зміни, що зумовлюють певні перетворення і в сучасному суспільстві. Формування особистості – процес багатфакторний, якому має приділятися найбільша увага у сімейному вихованні.

Аналіз сучасних суспільних тенденцій свідчить, що проблема сімейного виховання стає найбільшою проблемою людства, адже в сім'ї народжується не лише людина, але і громадянин. Соціальна криза негативно вплинула на

педагогічну культуру виховання дітей у сім'ї. Незважаючи на проблеми взаємовідносин між членами родини, як батьки, так і діти мають прагнути до їх поліпшення. Суспільство потребує любові один до одного, віри і надії на краще майбутнє для родини.

Сімейне виховання – це одна з форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту. Педагогіка визначає такі головні напрями виховання дітей у сім'ї: національне, розумове, фізичне, трудове, естетичне, моральне [3, с.306].

Основні положення сімейного виховання закріплені у таких державних актах, як Конституція України, Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта», Закон України «Про загальну середню освіту», Концепція «Сім'я і родинне виховання» тощо.

Педагогічна система А.С.Макаренка – це складна, цілісна і динамічна сукупність ідей та практичних рішень, втілених у досвіді видатного педагога, відображених у його творах і виявлених дослідниками при вивченні і творчому використанні його спадщини.

Вагомий внесок у розвиток теорії та практики сімейного виховання належить саме А.С. Макаренку, якого вважають одним із засновників сімейної педагогіки. Для нього сім'я – це єдиний колектив, причому колектив педагогічний і різновіковий. Педагог першим в Україні не тільки почав використовувати термін «педагогічна технологія», а й увів поняття технології організації виховного процесу. Він наголошував на важливості для свідомого та відповідального виховання таких процесів, як прогнозування, моделювання, планування, проєктування, організація взаємин. Фундаментом його системи виховання була народна основа, рід. А сім'я, зокрема багатодітна, стала основою організаційної технології виховної діяльності колективу. А.С. Макаренко вважав, що виховання дітей – найголовніша сфера суспільного життя [1, с. 37].

Існує думка, що сім'я є основним інститутом виховання. Все, чого дитина навчилась в сім'ї в дитячі роки, вона зберігає упродовж усього життя. Важливість сім'ї характеризується тим, що дитина в ній знаходиться впродовж тривалого періоду свого життя.

У 20-х рр. ХХ ст. відбувалася бурхлива дискусія в українській педагогіці, об'єктом якої стала здатність сім'ї виховувати дітей. Причиною дискусії була Декларація про соціальне виховання дітей, що була прийнята 1 липня 1920 р. У цьому документі розглядалося питання про закономірний процес занепаду сім'ї в соціалістичному суспільстві. Виховання і матеріальне забезпечення повинні забезпечити установи соціального виховання і, перш за все, дитячий будинок, який має бути центром нової системи виховання.

Важливість сімейного виховання А.С.Макаренко усвідомив не відразу. У молоді роки сім'ю він називав «залишком» рабовласницького періоду і віддавав перевагу суспільному вихованню. Про це Антон Семенович написав у своїй статті «Про шляхи суспільного виховання», вказуючи на те, що без суспільного виховання не може бути соціалістичного суспільства.

Потім виховання він бачив у формі дитячого будинку. Педагог вважав, що тільки за умов такої форми виховання у дітей буде здорове дитинство, вони підтримуватимуть зв'язок з батьками, знатимуть, де працюють батько і мати, не будуть обмежені в батьківській турботі й ніжності [6].

Головним предметом вивчення А.С. Макаренка вбачав розвиток дитини у сім'ї під впливом різноманітних факторів, у тому числі атмосфери в родині, стосунків батьків і дітей.

Визначаючи мету виховання, Антон Семенович Макаренко запитував: звідки впливає мета виховання, виховної роботи? Відповідав: мета виховання впливає з наших соціальних потреб, з нашого суспільного життя. «Я під метою виховання розумію програму людської особистості, програму людського характеру, при цьому в поняття «характер» я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів і внутрішньої переконливості, і політичне виховання, і знання – абсолютно всю картину людської особистості; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особистості, до якої повинні прагнути» [5, с.45].

На допомогу батькам та вчителям А.С. Макаренко написав «Книгу для батьків». Важливо відзначити, що джерелом знань про специфіку сімейного виховання був не лише власний досвід виховання у своїй сім'ї прийомного сина й небоги, яких він виховував як рідних, а й спостереження за взаєминами дітей і батьків у тих сім'ях, куди його часто запрошували. В останні роки життя у нього майже щоденно були бесіди з батьками-невдахами, він отримав близько 1500 листів від таких батьків.

«Книга для батьків» є своєрідною енциклопедією сімейного виховання. Автор планував видати не один, а чотири томи цієї книги. В першому, написаному томі, розглядається питання конституції сім'ї – колективу. Темою другого тому мала стати проблема політичного та морального виховання. У третьому А.С. Макаренко намітив висвітлити питання виховання працею та вибору професії. І нарешті, четвертий том мав підсумувати все та дати відповідь на питання, як виховати не просто гарного громадянина та працівника, а насамперед щасливу людину [4, с. 129].

У великій і важливій праці Антона Семеновича ми знаходимо роз'яснення тих основних принципів виховання, якими мають керуватися батьки.

Першочерговим видатний педагог вважав заохочення дитини змалечку до праці. За А.С. Макаренком, трудове навчання потрібно починати в дошкільні роки. Трудова участь дітей у сім'ї повинна розпочинатися в доступній дітям формі – у грі. З віком трудові доручення варто ускладнювати і відокремлювати від гри. Праця не повинна перетворюватися на гру. Він радив батькам долучати дітей до постійних господарських справ, не робити за них те, що малята спроможні зробити самі.

А.С. Макаренко висував такі основні положення про роль праці в сім'ї:

- Дитина – це майбутній член суспільства: її цінність у суспільстві визначатиметься конкретною практичною участю в суспільній праці.
- Кожна праця для дитини має стати радісною, свідомою, основною

формою прояву особистості й таланту. Творча праця в сімейному вихованні можлива тоді, коли дитина розуміє користь і необхідність праці.

- Виховання в праці є важливою умовою морального виховання людини. Правильне ставлення до людей формується лише тоді, коли вона зустрічається з людьми в праці, переконується у цінності того чи іншого її здобутку.

- У трудовому вихованні людина розвивається не тільки фізично, а й духовно.

- Праця відіграє велику роль і в особистому житті людини, виховуючи в неї впевненість у своїх силах, викликаючи почуття задоволення і радості від успішного виконання завдань [4].

Видатний педагог вимагав створення педагогічно доцільних умов виховання для вчасного і повноцінного розвитку дитини, її самоствердження і саморуку. Особливо негативно впливає на нервову систему дитини, на становлення її як особистості напруженість сімейного середовища [2, с. 304]. Кожна сім'я, говорив А.С. Макаренко, веде своє господарство, дитина – член сім'ї і, отже, учасник усього сімейного господарства. З ранніх років у сімейних умовах дитина привчається до майбутньої своєї господарської діяльності в більш широких масштабах. Саме тут, в умовах сімейної господарської діяльності, у дітей виховуються колективізм, чесність [2, с. 72]. Отже, теоретична спадщина А.С. Макаренка – феномен світового освітньо-виховного надбання. Праці видатного педагога вивчаються і творчо використовуються у всьому світі. В умовах побудови нового демократичного суспільства, незалежної Української держави першочергового значення набувають ідеї А.С. Макаренка: «оптимістичного виховання, заснованого на оптимістичній перспективі у підходах до людини», думки про те, що добре виховати свою дитину може кожна людина, якщо цього справді захоче.

На перший план виступає ідея А.С. Макаренка про випереджальну соціальну функцію виховання, про посилення цілісності впливу родинно-шкільного виховання на формування члена демократичного суспільства, актуалізується значення принципів виховання, визначених видатним педагогом: єдність поваги і вимогливості, взаємообумовленість активності педагогів і вихованців, їх організованості, дисциплінованості та відповідальності.

Література

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України / Л.В. Артемова. – Київ : Либідь, 2006. – 419 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва: Академия, 2006. – 512с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997.– 376 с.
4. Макаренко А. С. Книга про батьків. Лекції про виховання / А. С. Макаренко. – Київ: Радянська школа, 1973. – 340 с.
5. Макаренко А.С. Цель воспитания / А. С. Макаренко. – Москва, 1984. – 380 с.
6. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – Москва: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 399 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

Супріган В.,
студентка 4 курсу факультету філології й журналістики.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

У сучасних умовах розвитку освіти актуальним стає завдання не просто дати дітям певні знання, сформувані відповідні навички, а й розвинути в них бажання експериментувати, досліджувати події та явища, дати можливість самостійного дослідження та прийняття законів природи. Тому чільними в завданнях освіти стають вимоги соціального розвитку, які передбачають формування у вихованців з раннього віку вмінь міркувати, орієнтуватися в подіях, що відбуваються навколо, оцінювати життєві ситуації, приймати самостійні рішення, аргументувати свої вчинки, помічати особливості та відмінності подій і речей тощо. У розв'язанні цього завдання вирішального значення набуває вивчення кращого досвіду зарубіжних педагогів-практиків. Серед них – італійський педагог Марія Монтессорі, яка зуміла довести свою оригінальну теорію вільного виховання до технологічного рівня й успішно реалізувати на практиці.

Протягом багатьох років послідовниками і пропагандистами ідей М. Монтессорі були відомі російські та українські педагоги: Н. Д. Лубенець, С. Ф. Русова, Т. Л. Сухотіна, В. В. Таубман, О. П. Усова, Ю. І. Фаусек та ін., які давали позитивну оцінку її системи і втілювали ідеї Монтессорі на практиці. Досвід цих педагогів, їх власний погляд на питання виховання дітей робить корисною в наш час їх оцінку системи Монтессорі.

Сучасні педагоги, послідовники ідей М. Монтессорі, на основі експериментів модернізують теорію, доповнюючи її практикою використання, враховуючи вимоги науково-технічного прогресу, тенденції соціального розвитку суспільства. Проте основні засади – метод спостереження, розвиток дитячої свободи та самостійності, рання соціалізація, індивідуалізація у здобутті знань дитиною дошкільного віку, які залишаються серцевиною Монтессорі-педагогіки, реалізуються фрагментарно, непослідовно, філософія такої освіти застосовується поруч з елементами авторитарної педагогіки (залишки тоталітарних режимів). Тому вивчення провідних ідей Монтессорі-педагогіки та їх популяризація є необхідною умовою для поліпшення сучасної дошкільної освіти.

Три провідні положення становлять сутність педагогічної теорії М. Монтессорі: виховання має бути вільним; індивідуалізованим; має спиратися на дані спостереження за дітьми. Саме на цих засадах будувався виховний процес у будинках дитини, організованих видатним педагогом. Техніка методу М. Монтессорі впливає з природного фізіологічного та психічного розвитку людини і спрямована на виховання м'язів, виховання почуттів і розвиток мовлення. Це триєдине завдання вирішується за допомогою створення в організованих будинках дитини зовнішньої атмосфери, використання спеціально пристосованих дидактичних методів.

Успіх методу М. Монтессорі забезпечується роллю тих людей, яким довіряють керівництво розвитком дітей, тих, кого вона називає керівниками, вчителями, директорами. Ці люди покликані керувати розвитком дитини, не здійснюючи на неї ніякого зовнішнього впливу [2, с. 246-247].

Педагог у будинках М. Монтессорі – це спостерігач та експериментатор. Він фіксує всі зміни, які відбуваються в фізіологічному та психічному розвитку дитини, не кваплячись, спрямовує її, помічаючи паростки нового в житті дитини, в потрібних випадках приходиться їй на допомогу. Провідним гаслом у будинках дитини було: «допоможи мені зробити це самому». Тобто педагог виступав зацікавленим помічником. При вправах з дидактичним матеріалом не стільки важливі самі знання, скільки внутрішні процеси психічного і фізичного розвитку, набуття нового «бачення», яке допоможе розпізнати предмети та їх властивості. Самостійне виправлення дитиною помилок у діях потребує зосередженої уваги, спостережливості, терпіння, волі [3, с. 247].

М. Монтессорі засуджувала старий порядок речей, при якому говорилися гарні речі про виховання, але дитину тримали, як у рабстві.

Вона поклала кінець всім старим формам і пройнялась гаслом останніх часів – «визволення дитини». Особливо сильна і талановита М. Монтессорі там, де мова йдеться про свободу дитини і про розкриття її особистості.

Цікаво і оригінально М. Монтессорі тлумачила ідею свободи дитини. М. Монтессорі починає свободу дитини з розвитку в неї самостійності. Вже у віці трьох років дитина, на думку М. Монтессорі, повинна мати можливість виявляти самостійність. Після принципу свободи найважливіше місце у системі М. Монтессорі відводиться вихованню почуттів. Особливість методу М. Монтессорі базується саме на вихованні почуттів.

На думку М. Монтессорі, розвиток почуттів передує розвитку вищої духовної діяльності, і дитина у віці від 3 до 7 років знаходиться в періоді створення, формування організму. Це період швидкого фізичного розвитку, час створення різних видів психосенсорної діяльності. В цьому віці дитина виховує свої почуття, потім її увага повертається в середовище у формі пасивної допитливості. Увагу її в цей період привертають стимули, а не причини речей. Отже, в цей час ми повинні методично спрямувати чуттєві стимули, щоб відчуття, які одержує дитина, розвивались розумним шляхом. Це виховання почуттів і підготує істинний фундамент, на якому виховується ясний і сильний дух. Ось основне положення і вихідна точка для М. Монтессорі.

Вирішальним фактором у школі М. Монтессорі є міжособистісні відносини «вчитель-учень». На відміну від традиційної позиції вчителя, учитель у школі М. Монтессорі надає дитині можливість діяти самостійно, а сам виступає у ролі спостерігача та професійного помічника. Це є важливою умовою їх спільної вільної роботи. Маючи можливість спостерігати за дітьми, учитель цілеспрямовано надає їм допомогу. Він намагається якомога більше спостерігати за учнями, щоб краще пізнати їх індивідуальність.

Індивідуалізація навчання і виховання, за системою М. Монтессорі,

здійснюється за допомогою виявлення індивідуальних особливостей кожної дитини, застосування індивідуальної роботи вчителя з кожною дитиною, навіть з такою, яка досить розвинена і не потребує додаткової допомоги. При цьому вчителю, перш за все, необхідно приймати до уваги розумові й фізичні можливості дітей. Завдання вчителя, за М. Монтесорі, полягає в тому, щоб полегшити самовільний розвиток інтелектуальної, духовної і фізичної особистості, слідкувати за тим, щоб цей розвиток йшов розумним шляхом, дати дитині можливість розвивати свої розумові сили без утоми.

Під час занять М. Монтесорі вимагала від учителя «перш за все, простоти – нічого, крім безумності істини, стислості – веди рахунок словам своїм, об'єктивності – кинути промінь світла і дати піти своєю дорогою» [3].

Учитель не повинен втручатися у внутрішній світ дитини без підстав, а вчасно допомагати до певних меж. Він повинен дати поштовх дії, а потім надати можливість вільно розвиватися, вміти придивлятися, нічого не пропускати. Поряд зі спостереженням дитини і невтручанням у її вільну діяльність М. Монтесорі вважала за необхідне впливати на душу дитини, «будити її голосом, освіжати і укріплювати заохоченням, зачаровувати дитину всіляко: як поглядами так і рухом» [1, с. 15].

Ідеї М. Монтесорі щодо взаємовідносин учителя з учнем безсумнівно цікаві для сучасної педагогічної теорії та практики і мають бути використані у дитячих садках, загальноосвітніх школах, ліцеях та гімназіях. У сучасних умовах у різних країнах існує досить широка мережа дошкільних закладів та початкових шкіл, які працюють за системою М. Монтесорі.

Література

1. Сбруева А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: [навчальний посібник] / А. А. Сбруева, М. Ю. Рисіна. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.
2. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник / А. А. Сбруева. – Суми: редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
3. Хилтунен Е. Діти Монтесорі: книга для педагогов і родителів / Е. Хилтунен. – Москва: Астрель: АСТ, 2008. – 399 с.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Таніна Н.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Хамська Н. Б.

В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства особливої актуальності набуває формування здатності майбутнього вчителя логічно мислити й аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати свою думку. Сформовані навички критичного мислення забезпечують прийняття найбільш оптимальних рішень у будь-якій

професійній сфері, відкритість новим ідеям і знанням.

Критичне мислення необхідне під час розв'язання проблемних завдань, формулювання висновків, оцінювання та прийняття рішень [11, с. 205].

У педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо.

В Україні на необхідності розвитку в учнів і студентів критичного мислення наголошують А. Воропай [2], В. Кремень [3], О. Тягло [6], та ін. Ними визнано, що тією мірою, якою освіта Україна прагне бути на рівні освіти провідних держав сучасного світу, вона має засвоїти критичне мислення, адаптувавши його до специфіки національного менталітету. В зарубіжній педагогіці та психології над проблемою розвитку критичного мислення працюють Д. Брунер, Д. Стіл, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д. Халперн, П. Фачоне та інші. Психолог Д. Халперн виділяє головні принципи формування основ критичного мислення 1) висування та заперечування припущень; 2) перевірка фактичної точності та логічної послідовності; 3) розгляд контексту; 4) вивчення альтернатив [10, с. 345]. У структурі мислення вчені виокремлюють такі розумові операції як: порівняння, аналіз, синтез, абстракцію, узагальнення, конкретизацію. Які сприяють виробленню здатності людини критично мислити.

Технологія формування критичного мислення передбачає:

- акцент на пошук і самостійне отримання знань;
- активне використання попереднього досвіду і знань студентів;
- заохочення висловлювань власної точки зору, власної позиції, обмін думками на всіх рівнях взаємодії;
- створення умов для аргументації зроблених висновків, суджень, позицій;
- стимулювання спроб перевірки і застосування нових знань і досвіду.

Виділяють три стадії технології формування критичного мислення: виклик, осмислення, рефлексія [2].

Стадія виклику. Актуалізація наявних у студентів знань і уявлень; пробудження інтересу до досліджуваної теми; активізація інтелектуальної діяльності; постановка учнем власних напрямків у вивченні проблеми.

Стадія осмислення. Отримання нової інформації по темі; класифікація отриманої інформації; корегування студентом напрямків вирішення проблеми.

Стадія рефлексії. Придбання нового знання; спонування до подальшого розширення інформаційного поля; співвіднесення нової інформації і наявних знань; вироблення власної позиції, оцінка процесу.

Поширеним методом формування та розвитку критичного мислення є метод «прес» [4]. Цей метод допомагає навчитися знаходити вагомі аргументи і формулювати свою думку відносно суперечливого питання; розбиратися у своїх ідеях, а також формулювати їх у вигляді чіткої та логічної структури. Стратегія може бути використана на заняттях з навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» – теми: «Імідж сучасного вчителя», «Прийоми привернення уваги учнів на уроці» і т. д., «Методика виховної роботи» – теми занять: Методика педагогічного впливу, Методика проведення дискусії, Методика проведення бесіди тощо.

Етапи методу: висловлюємо свою думку: «Я вважаю...». Пояснюємо причину такої точки зору: «Тому що ...». Наводимо приклади додаткових аргументів на підтримку своєї позиції: «...Наприклад...». Узагальнюємо, формулюємо висновки: «Отже...», «Таким чином...»

Запропонована технологія має багато переваг. Вона спонукає до творчості майбутнього вчителя; навчає розбірливості у взаєминах, радить неоднозначно сприймати дійсність.

Роль викладача під час занять: спрямовує зусилля студентів на пошук рішення; зіштовхує різні судження; створює умови для прийняття самостійних рішень; готує нові проблемні пізнавальні ситуації всередині вже існуючих.

Досить ефективним методом розвитку критичного мислення студентів є ділові ігри, розроблені з використанням інформаційних технологій. Виконуючи навчальні завдання в ігровій формі (веб-квести, навчальні комп'ютерні ігри, кросворди, ребуси тощо), студенти засвоюють операції виокремлення з гри дидактичної цілі, структури та навчаються застосовувати їх у навчальному контексті. Також ігри розвивають здатність до самооцінювання способів власного мислення, допомагають усвідомлювати його переваги та недоліки, сприяють виробленню умінь перевіряти та корегувати власну траєкторію навчання. Цікавим творчим завданням для студентів може бути колективна розробка веб-сайту, або блогу де розміщено власні дидактичні ігри і вправи для учнів.

Учені виділяють властивості особистості, яка критично мислить:

- Здатність сприймати думки інших критично. Людина виявляє здатність прислухатися до думок інших, оцінювати й аналізувати їх щодо розв'язання поставленої проблеми.

- Компетентність. Людина виявляє прагнення до аргументації прийнятого нею рішення на основі життєвого досвіду, фактів з життя та знання справи.

- Небайдужість у сприйнятті подій. Людина виявляє інтелектуальну активність у різних життєвих ситуаціях, здатність зайняти активну позицію у конфронтаційних ситуаціях.

- Незалежність думок. Людина прислуховується до критики на

свою адресу, може протиставляти свою думку думкам інших або не погодитися з групою.

- Допитливість. Людина виявляє вміння проникнути в сутність проблеми, глибину інформації.
- Здатність до діалогу і дискусії. Людина вміє вести діалог і дискутувати, тобто вислуховувати думку інших, з повагою ставитись до цих думок, переконливо доводити свою позицію, толерантно поводити себе під час проведення дискусій [7].

Інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив установити, що досліджувана актуальна проблема залишається теоретично й методично недостатньо розробленою. Найчастіше науковці й педагоги-практики серед найважливіших компетентостей, актуальних в роботі сучасного вчителя, називають критичне мислення як вміння працювати збільшується і постійно оновлюється інформаційним потоком в різних областях знань; користуватися різними способами інтегрування інформації; ставити запитання, самостійно формулювати гіпотезу; вирішувати проблеми; виробляти власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей, уявлень; висловлювати свої думки (усно і письмово) ясно, аргументовано і коректно по відношенню до оточуючих, враховуючи інші точки зору; вибудовувати конструктивні відносини з іншими людьми, вміння співпрацювати; самостійно визначати способи свого навчання (академічна мобільність, самоосвіта); брати на себе відповідальність.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник Ілона Дичківська. – 3-тє вид., випр. – К. : Академ-видав, 2015. – 304 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогіка : учебник для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. — 4-е изд., перераб. и доп. — М., 2015. — 719 с.
3. Кремень В. Освіта в Україні. Доповідь міністра освіти і науки України на ІІ Всеукраїнському з'їзді працівників освіти / В. Кремень // Освіта України. – 2001. – 12 жовтня.
4. Пометун О. І. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. І. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – К. : Видавництво "Педагогічна преса", 2012. – № 4. – С. 9.
5. Проекти стандартів вищої освіти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/vishaosvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proektstandartiv-vishoyi-osviti> (дата звернення : 18.06.2018)
6. Тягло А. В. Критическое мышление. Проблема мирового образования XXI века / Тягло А. В., Воропай Т. С. – Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с
7. Ващенко Л. С. Про результати вивчення стану критичного мислення ліцеїстів / Л. С. Ващенко // Біологія і хімія у рідній школі. – 2017. – № 2. – С. 42–46.
8. Фачоне П. Критическое мышление: отчёт об экспертном консенсусе в отношении образовательного оценивания и обучения / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html>
9. Фрейре Пауло. Формування критичної свідомості / з англ. Пер. О. Демянчук. –

К.: Юніверс, 2003. – 176 с.

10. Халперн Д. Психология критического мышления / Халперн Д. — 4-е Международное издание. — С.-Пб. : Питер, 2000. — 512 с.

11. Чуба Олена. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності / Олена Чуба // Педагогіка і психологія професійної освіти № 3 2013, с. 203 – 208.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Хижун Н.,
студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти
та мистецтв.
Науковий керівник – доц. Герасимова І.Г.

Підготовка вчителя сучасної початкової школи є однією з актуальних проблем вищої освіти в Україні. Початкова освіта має свою специфіку, бо дітей навчає один учитель, а отже від його професійної майстерності, людських якостей значною мірою залежить успіх подальшого розвитку, навчання й виховання підростаючого покоління майбутнього України. У процесі вивчення спеціальних дисциплін формується духовно багата мовна особистість, що в майбутньому буде досконало володіти вміннями та навичками вільно користуватися засобами мови в усіх видах мовленнєвої діяльності. Як зазначено в Законі України «Про освіту» [2] досягнення мети забезпечується шляхом формування компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, серед яких виділено вільне володіння державною мовою.

Мовленнєва компетентність – це вміння адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності. Мовленнєва компетентність є невід'ємною складовою професійної компетентності педагогів, її значення у формуванні всебічно розвинутої особистості учня (студента) безперечне. Мовленнєва компетентність дає змогу педагогу створювати висловлювати здійснювати мовленнєву діяльність.

Значні досягнення у вирішенні проблеми формування мовленнєвої компетентності мають Л.Мацько, В.Мельничайко, Л.Поломар, М.Пентилюк, Л.Скуратівський, Г.Шелехова та ін. Вони підкреслюють специфіку мовленнєвих умінь, що є проявом професіоналізму, визначають структуру і зміст комунікативності, де мовлення є домінуючим компонентом, необхідним у педагогічному процесі пропонують методики формування мовленнєвих умінь у системі навчання студентів звертаючи увагу на основні найбільш уживанні порушення мовленнєвих норм у комунікативному

розвитку особистості.

Мовленнєва компетентність означає готовність і спроможність особистості адекватно й доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях. Вона відображає рівень знань про закономірності утворення із системи мови зв'язних висловлювань для формулювання думки. Її змістом є знання про точність, влучність, адекватність, правильність мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображально-виражальних засобів мови. Майбутній спеціаліст початкової ланки освіти має осмислити основні цілі й завдання початкового курсу української мови, сприйняти й усвідомити ті науково-методичні концептуальні засади, на яких ґрунтується його сучасна модернізація; знати актуальні проблеми методики української мови і мовлення, методичні поради до вивчення окремих розділів шкільної програми.

Мовленнєві вміння вчителя як об'єктивна ознака його готовності до професійної діяльності вивчалися в дослідженнях Ш. Амонашвілі, Н.Головань, О.Горської, О.Іванов, В.Каліш, В.Усатого та ін. Формування мовної особистості молодшого школяра має здійснюватися з урахуванням компетентнісного підходу, оскільки саме володіння ключовими компетентностями передбачає готовність використовувати засвоєні знання, навчальні уміння й навички, способи діяльності для розв'язання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. Мовленнєву компетентність потрібно формувати у процесі мовлення. Щоб здобути мовленнєву компетенцію, потрібно бути активним. Пасивний учень(студент) не здобуде її, навіть якщо буде уважно слухати і старанно повторювати його слова, читати книжки, а потім повторювати здобуту інформацію.

Велике значення для формування мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкових класів мають: активні методи навчання. Вони допомагають зрозуміти інформацію, поглиблюють зацікавленість, полегшують засвоєння нових знань, розвивають власні думки та ідеї.

Використання активних методів позитивно впливає на результати навчання майбутніх педагогів початкових класів, а також стимулює зацікавленість у навчальній діяльності. Лекція є традиційною формою роботи викладача. Вона має свої переваги (це організована та структурована форма репрезентація теми), так і недоліки (ситуація пасивного студента). Аудіовізуальні методи (фільми, video) можуть удосконалювати лекції. Багато користі у формуванні мовленнєвої компетенції приносять проекти. Читання є традиційним методом вивчення мови. Дискусія, як метод навчання під час якого майбутні педагоги обмінюються між собою поглядами, думками, враженнями. Метод драматизації оцінюється вченими як активний спосіб засвоєння знань, формулювання мовленнєвої компетенції, адже вживання в ролі інших осіб і реалізація різних мовленнєвих реакцій на поведінку та мову оточуючих сприяє засвоєнню знань через діяльність, що власне, є найважливішим для формування мовленнєвої компетенції.

Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності. При цьому перевага надається формам, які створюють таку мовленнєву ситуацію, коли кожний учень має можливість висловлюватись, проявити себе в комунікативному процесі. Ефективним з таких позицій є інтерактивне навчання, організація якого передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмій, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Дуже важливо, майбутні вчителі початкової школи розуміли, що наймолодші школярі мають пізнавати світ у всій його багатогранності, відчувати і розуміти пряме і переносне значення слів. Їх найтонші відтінки. А коли дитина відчує красу рідного слова вона відчує любов до мови. Розуміти, відчувати і любити рідну мову здатні всі діти. Тому завдання вчителя на думку О.Я.Савченко [3] полягає в тому, щоб розвинути мовлення учнів, збагатити його, навчити любити і пишатися рідною мовою. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям, завдяки якому відбувається соціалізація дитини. У молодшому шкільному віці закладається фундамент культури мовлення і спілкування. Саме початкова школа покликана сформувати в дітей інтерес до краси і мудрості живого слова, його значущості у житті людини. Тому завдання майбутнього вчителя полягає в тому, щоб розвинути мовлення учнів, збагатити його, навчити любити і пишатися рідною мовою.

Цінним для сутності підготовки вчителя початкових класів до викладання української мови є дисертаційне дослідження О.Семенов

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Хіхляч М.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.

Структуру ситуаційно-рольової гри можна розглянути через категорію «взаємодія». Існує чимало підходів до вивчення проблем взаємодії. Різні аспекти цього феномену аналізувалися в багатьох галузях знання: в праксеології Т. Котарбінським, у психології – А. Петровським, Р. Селманом, О. Стауфордом, М. Фландерсом, М. Хаузенем, у педагогіці – Л. Байбородовою, М. Вейтом, Б. Вульфовим, Н. Єлізаровою, Н. Рассадінім, С. Хозе, М. Фрумїнім, Г. Цукерманом, О. Чудіновою; в теорії управління – Ф. Бородкіним, Н. Коряком, С. Макаровим, у практиці соціальної роботи – А. Мінаханом, А.Пінкусом і деякими іншими. На підставі цього аналізу можна зробити висновок, що взаємодія – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу соціальних суб'єктів один на одного, в ході якого відбувається перетворення поглядів, оцінок, моральних установок [1, с. 32].

Загальноприйнятими ознаками взаємодії є: предметність, доступність для стороннього спостереження і реєстрації, ситуативність, багатозначність рефлексії. Видами взаємодії є: консенсус (компроміс, угода), конфронтація (боротьба, конфлікт, антагонізм, змагання), співпраця (співпраця-творчий союз). Найбільш важливим, на наш погляд, є аналіз взаємодії як категорії педагогіки, проведений Н. Рибчук. Автор підкреслює, що найбільший інтерес для педагогічного розгляду мають особисті суб'єкт-суб'єктні взаємодії. Принциповими позиціями називає Н. Рибчук те, що:

- організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі є способом, засобом досягнення мети;
- результатом суб'єкт-суб'єктної взаємодії є розвиток особистості учня;
- суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачає наявність в її учасників індивідуальних цілей, несуперечливих і нетотожних;
- найбільш педагогічно доцільною є взаємодія, коли мета не може бути досягнута якою-небудь однією зі сторін [2, с.83].

У контексті дослідження проблеми загальнопедагогічної підготовки звертають на себе увагу визначені Н. Рибчук ознаки суб'єкта взаємодії:

- усвідомлення себе (як особистості, як колективу, як організації);
- усвідомлення мети взаємодії як необхідної для досягнення;
- наявність достатніх уявлень про партнерів як суб'єктів взаємодії;
- знання своїх прав і обов'язків, нормативних актів, що визначають характер і умови взаємодії;
- наявність практичного досвіду, вмій і навичок спільної діяльності;
- здатність до аналізу і коригування процесу досягнення цілей взаємодії [2, с.84].

Ситуаційно-рольова гра, її модель, співпадає з моделлю взаємодії, якщо під моделлю, вслід за Л. Спіріним, розуміти систему зі своєю структурою і функцією, що відображає структуру і функцію оригіналу [3, с.2].

Аналіз ситуаційно-рольової гри як моделі взаємодії дозволяє виявити її ознаки: модель чітко визначена за часом і місцем, що відображається в загальному вступі до гри; розподіл ролей між учасниками, визначення ігрових цілей учасників і груп. Учасники гри отримують ролі, для яких визначені їх ігровий статус, ігрові цілі, набір ігрових засобів, а також є рольові приписи (регламентоване ставлення до гравців і предметів ігрової взаємодії); обмеження діяльності учасників правилами, рольовими приписами і суворо регламентованим набором ігрових засобів. Спільна діяльність у ситуаційно-рольовій грі має характер рольової взаємодії, що розгортається відповідно до вказаних норм, що приймаються учасниками. Виконання учасниками правил стає обов'язковою умовою розгортання повноцінної гри. Рольові приписи моделюють стереотипи міжособистісного сприйняття або певний рівень обізнаності; різноманіття видів і типів взаємодії учасників (ігрове спілкування: перемовини, наради, накази, доповіді; імітація ритуальних, виробничих дій; сугічки за допомогою ігрової зброї).

У самій моделі ситуаційно-рольової гри закладені різні типи ігрових взаємовідносин: ігрова конкуренція (конфлікт), ігрова співпраця, ігрова угода. Це безпосередньо впливає на вирішення завдань ігрової взаємодії. Взаємодія учасників з виконання ігрових цілей у ситуаційно-рольовій грі може розглядатися як послідовне розв'язання завдань. Воно передбачає оцінювання ситуації, самовизначення на ігровому матеріалі, збір інформації, встановлення первинних контактів, спільне проектування і конструювання взаємодії, управління взаємодією, здійснення впливу, завершення взаємодії.

Перше і друге завдання є взаємопов'язаними і пронизують весь процес ігрової взаємодії. Оцінювання ситуації і самовизначення на ігровому матеріалі виражається у визначенні свого ставлення до того або іншого гравця залежно від характеру його ігрових завдань (хто він: конкурент, співробітник чи союзник на певних умовах?). Рішення цього завдання висуває на перший план проблему збору достовірної інформації. Сенс збору інформації полягає в розкритті цільового плану ролей. Усі інші завдання вирішуються в епізодах діалогу і полілогу. В ситуаційно-рольовій грі беруть участь від дванадцяти до двадцяти чоловік. У ході гри кожен учасник взаємодіє з десятьма-дванадцятьма гравцями за півтори-дві години, вступаючи в тридцять-сорок діалогів і полілогів різного змісту.

Багатоваріантність рішень і вчинків, реалізація моделі в процесі «ланцюжка епізодів». Розробкою ситуаційно-рольової гри закладається варіативна модель ігрових епізодів (якщо розглядати модель як систему, в якій епізоди є елементами, пов'язаними рольовими цілями і приписами окремих гравців). Для кожної ролі передбачена необхідна траєкторія ігрових дій, що пов'язує епізоди. Проте в силу конкурентності рольових приписів в одному і тому ж епізоді у прямо протилежних результатах зацікавлені три-

чотири гравці. З іншого боку, реальна лінія ігрових дій великої частини гравців не містить низки необхідних епізодів, але проходить через певне число епізодів, які ніякого впливу на результати гри не мають.

Рішення, що приймаються учасником ситуаційно-рольової гри, і здійснювані вчинки обумовлюють певні реакції. Вибір варіанту залежить від іншого учасника гри. Поєднання ланцюжка епізодів і багатоваріантності поведінки і рішень робить ситуаційно-рольову гру достовірним аналогом ситуації взаємодії.

Наявність керованої емоційної напруги і системи оцінювання діяльності учасників. Емоційна напруга в ситуаційно-рольовій грі регулюється за допомогою дій організатора гри. Дії можуть бути спрямовані як на одного гравця, так і на всю ігрову групу, їх метою може бути підвищення або пониження емоційної напруги. Ці дії можуть бути повністю або частково запрограмовані в розробці гри. Оцінювання діяльності учасників ситуаційно-рольової гри може проводитися на таких засадах: виконання рольових цілей, відповідність дій правилам й ігровій етиці, прагнення навчитися спілкуванню тощо.

Аналіз спеціальної літератури переконує, що діяльність учасника ситуаційно-рольових ігор можна розділити на ігрову діяльність і діяльність з приводу гри. Ігрова діяльність пов'язана з функціонуванням гравців як виконавців певної ролі. Діяльність з приводу гри може здійснюватися як в процесі гри, так і поза її межами. Під час гри в учасника виникають думки, почуття з приводу гри, а також з приводу міжособистісної взаємодії. Діяльність з приводу гри має важливе значення при використанні ситуаційно-рольових ігор. Сама ігрова діяльність слугує ніби умовою, межами й емпіричною базою розгортання діяльності з приводу гри.

Все вищесказане дозволяє зробити висновок, що ситуаційно-рольова гра як засіб загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя є спеціально організованою діяльністю, що складається з ситуаційно-рольових моделей і їх позаігрового педагогічного забезпечення і спрямована на досягнення майбутнім учителем стану включеності в процес вирішення педагогічних завдань. Основними перевагами використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки є те, що вона є колективною, творчою за характером діяльністю, зміст якої допомагає формувати професійну індивідуальність; дає можливість в ході спілкування поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти її, сприяти їй; містить значне число завдань, що за характером відповідають завданням професійної діяльності; дозволяє реалізувати подієвий підхід до організації навчального процесу; передбачає співпрацю з викладачами. Ситуаційно-рольова гра в силу своєї емоційної й інтелектуальної привабливості дозволяє створити мотиваційне поле взаємодії, за рахунок різноплановості ролей і ситуацій вона сприяє організації соціальних спроб. Усе це разом узяте дає можливість забезпечити включеність майбутнього вчителя в процес загальнопедагогічної підготовки.

Визначимо дидактичні можливості компонентів ситуаційно-рольової гри у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Імітація взаємодії (ігрові ролі) дозволяють проілюструвати соціально-психологічні закономірності. Рольові приписи є демонстрацією стереотипів сприйняття, певного рівня обізнаності. Правила ситуаційно-рольової гри ілюструють певні норми спілкування. Різноманіття видів і типів взаємодії створює умови для проживання майбутнім учителем конфлікту, співпраці.

Ігрова взаємодія як послідовність кроків вирішення завдань дозволяє майбутнім учителям набути загальнопедагогічних умінь. Так, завдання оцінювання ситуації передбачає вироблення загальнопедагогічних умінь етапу аналізу виконання педагогічної роботи, визначення нового стану вихованців і постановки нових педагогічних цілей: визначати міру досягнення поставленої мети, встановлювати причину недовісти педагогічного впливу, визначати недоліки у своїй діяльності. Завдання збору інформації відповідає за формування вмінь етапу педагогічної діагностики і цілепокладання: проведення спостереження, бесіди, інтерв'ю, з'ясування і оцінка психологічних станів інших людей, визначення цілей взаємодії, зміни своїх цілей у зв'язку з появою нових чинників. Такі завдання, як встановлення контактів, перемовини, організація, управління, здійснення впливу, переривання контактів сприяють формуванню вмінь етапу вирішення педагогічних завдань на рівні планування навчально-виховного процесу (уявляти і розуміти психологічний стан інших людей і враховувати це в процесі взаємодії, виявляти і точно формулювати більш повну систему завдань у зв'язку з поставленою метою, визначати головне завдання в конкретній ситуації) і вмінь етапу практичної роботи (вміння передавати і повідомляти інформацію; вміння доводити, переконувати, вести дискусію, вміння здійснювати вплив на людей; вміння стимулювати діяльність; уміння оперативно надавати різноманітну допомогу; вміння здійснювати координацію взаємодії; уміння підтримувати стосунки співпраці; вміння здійснювати контроль і оцінку діяльності).

Наявність можливості оцінювання діяльності гравців і діяльності з приводу гри дозволяє управляти роботою майбутніх учителів у ході загальнопедагогічної підготовки, що організується засобами ситуаційно-рольової гри. Аналіз теорії використання гри в педагогічній освіті дозволяє вважати, що цінність для процесу загальнопедагогічної підготовки має не тільки участь майбутнього вчителя в ситуаційно-рольовій грі, але і проведення самим студентом педагогічного ЗВО подібних ігор, що дає можливість їм апробувати низку функцій-ролей педагога-організатора гри, таких як: інструктор, суддя-рефері, тренер, голова-ведучий.

Література

1. Грабар К.М. Колективна творча діяльність студентів як фактор професійної підготовки майбутнього вчителя. / К.М. Грабар // 36 наук. праць. –Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. – С. 30 – 42.
2. Рибчук Н.М. «Взаємодія» як категорія педагогіки / Н.М. Рибчук // Науково-методичний журнал. – №1. -2016. – С. 83-84.
3. Спиринов Л.Ф. Модели и моделирование в учебном процессе как элемент инновационной технологии / Л.Ф. Спиринов// Студенческий меридиан. – 2014. -№ 1.- С. 2-8.

ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ, ЇЇ КОМПОНЕНТИ ТА ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ

Хода О.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Герасимова І.Г.

Кожен громадянин має володіти певною базою екологічних знань, що дозволить йому розуміти й оптимально розв'язувати екологічні проблеми на основі врахування закономірностей розвитку біосфери, загальнолюдських цінностей і власного досвіду. Таке складне завдання необхідно починати розв'язувати з дитинства, оскільки шкільній екологічній освіті сьогодні належить провідне місце серед складових принципів створення фундаменту екологічної безпеки України.

Аналіз історичного аспекту становлення екологічної освіти дав можливість В. Танській виділити такі чотири періоди: екологічної міфології (до XIV ст.), емпіричної екології (XIV ст. – перша половина XIX ст.), становлення екології як науки (друга пол. XIX ст. – перша пол. XX ст.), виокремлення соціальної екології, становлення системи екологічної освіти (70-ті роки XX – XXI ст.), сучасний етап становлення та розвитку підготовки майбутніх учителів біології.

Значний інтерес у контексті дослідження викликають аналітичні узагальнення генезису світоглядних підвалин екологічної культури, здійснені Г. Науменком. Вони свідчать про те, що первісна людина сприймала природу синкретично, як щось єдине і недиференційоване. Вона більше прагнула пристосуватись до довкілля, істотно не порушуючи його рівноваги. В античні часи сформувався такий архетип сприйняття природи, за якого вона розглядалась раціоналістично, схематично. У післяантичний період, з відокремленням філософії як форми духовної культури від конкретного наукового знання, природа дедалі частіше стає об'єктом раціонально-пізнавального інтересу і трудової активності людини. Для Середньовіччя характерним є нерозуміння людиною своєї справжньої єдності з природою, що призвело до уявлення про протилежність між духом і тілом, матерією загалом, людиною і природою. Для епохи Відродження характерним є утилітарно-практичний підхід до природи. У філософії Нового часу природу розглядали як величезну майстерню, утилітарно. Цей архетип утвердився на багато років і є домінуючим понині в епоху індустріалізму, яка породила небачену за своїми масштабами глобальну екологічну кризу. Йдеться про затвердження нового архетипу сприйняття природного оточення – розгляду природи як найважливішої цінності, що потрібна людині не лише як матеріал, сировина. У середині XX століття предметом філософського аналізу стали питання вихідних принципів взаємодії людини і природи та екологічної безпеки.

Н.Луцан позазує взаємозв'язок між декільма компетенціями. Так,

природознавча компетентність молодших школярів передбачає наявність уяви у дітей про основні об'єкти живої і неживої природи, їх характерні особливості, розуміння явищ природи і різноманітності взаємозв'язків між об'єктами природи, вміння створювати умови для життєдіяльності живих організмів, знання правил поведінки в природі. Показниками природознавчої обізнаності першокласників гірських шкіл є: орієнтування дітей у рослинному і тваринному світі найближчого оточення: сформованість понять про різноманітність зв'язків у природі, оволодіння навичками вирощування та догляду за рослинами та тваринами, знання норм і правил поведінки в природному середовищі. Природоохоронна компетенція передбачає: наявність елементарних знань раціонального природокористування, природоохоронних заходів свого краю. Показниками природоохоронної компетенції дітей гірської місцевості є: сформованість понять про природоохоронні заходи в галузі природокористування: використання природних ресурсів у господарській діяльності і т. ін. Краєзнавча компетентність передбачає: знання характерних особливостей природи рідного краю, знання про природоохоронні заходи рідного краю (заповідники). Показниками краєзнавчої обізнаності учнів гірських шкіл є: наявність уявлень про характерні особливості природи рідного краю.

Зустрічаємо також близьке до екологічної компетентності поняття «природознавча компетентність». Концепція сучасного природознавства проголошує основні пріоритети взаємодії людини і природи у розумінні єдності що ґрунтується на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності, формуванні науково-природничої картини світу, що базується на універсальних законах, формуванні певного типу світогляду, що визначає місце і діяльність людини у природі [1]. В свою чергу, Державний стандарт освіти визначає предметну природознавчу компетентність як особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи в сфері відносин «людина – природа» [2]. Отже, предметна природознавча компетентність являє собою освоєний у процесі ознайомлення з довкіллям досвід діяльності (комплекс компетенцій), що формується на основі сукупності уявлень, знань, умінь, ставлень та оцінних суджень до предметів та явищ природного оточення.

Природознавча компетентність у результативній частині програми охоплює такі компоненти:

- уміння спостерігати, ставити запитання, реалізувати здобуті знання й набуті вміння в нетипових ситуаціях;
- знання про об'єкти природи, їх різноманітність та взаємозв'язки між неживою і живою природою, між самою живою природою, між природою і людиною;
- способи навчальної та природоохоронної діяльності, які засвоюються учнями у формі розумових і практичних умінь і навичок;
- досвід природознавчої діяльності: вміння застосовувати засвоєні знання і способи діяльності в подібних і нових навчальних та життєвих

ситуаціях;

- емоційно-ціннісне ставлення до навколишньої природи і самого себе [1].

У цілому при викладанні природничих дисципліни у школі послідовність вивчення взаємодії суспільства і природи включає п'ять етапів.

На першому етапі у школярів формуються мотиви, необхідності й бажання, прагнення та інтерес до пізнання об'єктів, явищ живої природи і людини як природної істоти.

На другому етапі формуються екологічні проблеми, як наслідок реальних протиріч між людським суспільством і живою природою. Пізнавальний інтерес на цьому етапі розвивається на основі дослідження діяльності людини як екологічного фактора, економічної й позаекономічної оцінок, початкової характеристики екологічних проблем і уявлень про прогнозування можливих змін у природних системах.

На третьому етапі розкриваються наукові основи оптимізації взаємодії людини і суспільства з екологічними системами на базі ідей охорони природи, керованої еволюції й перетворення біосфери у ноосферу.

На четвертому етапі досягається усвідомлення школярами історичних причин виникнення сучасних екологічних проблем, розглядаються шляхи їх розв'язання на основі міжнародного співробітництва.

П'ятий етап — практичний — є важливим у формуванні відповідального ставлення учнів до природи. На цьому етапі забезпечується реальний внесок школяра у справу охорони навколишньої природи, оволодіння нормами і правилами поведінки в природному середовищі.

Запропонована послідовність вивчення взаємозв'язків людини та природи дає можливість поглибити знання учнів за допомогою встановлення залежності між біосистемами і людською діяльністю та сприяє розвитку екологічної культури особистості, мотивів охорони здоров'я людини, середовища її існування, зростання інтересу до екологічних проблем і потреб особистості, участі у їх розв'язанні. На розвиток екологічної компетентності учнів при вивченні біології впливають три взаємопов'язані складові: екологічні знання, екологічні переконання, екологічна діяльність.

Перша складова — накопичення екологічних знань — передбачає: дослідження учнями досвіду природоохоронної роботи (анкети, інтерв'ю, бесіди, випуск екологічних газет); оволодіння знаннями про екологічну обстановку в Україні (екскурсії, відеофільми); ознайомлення з інформацією про охорону рослин та тварин (екопрогулянки, екопоходи по околицях, зустрічі з екологами).

Друга складова — становлення екологічних переконань. Через диспути, обговорення, дискусії, конференції, утвердження власної позиції у класі, за допомогою конкретних справ, пов'язаних з екологією, формується переконання в тому, що до природи треба ставитися відповідально, берегти все живе; розв'язувати екологічні проблеми можна тільки спільними

зусиллями, на основі знань законів природи.

Третя складова — екологічна діяльність — включає: природоохоронну діяльність (догляд за кімнатними рослинами, клумбами біля школи, конкретна трудова діяльність під час екодесантів — розчищення парків, скверів мікрорайону); екологічна розвідка околиць, прокладання та оформлення екологічних стежок. – пропагандистська діяльність: розповіді про природу рідного краю, проведення бесід з молодшими школярами про те, що конкретно і як треба охороняти в природі; складання пам'яток, екологічних анкет, газет, інформаційних листівок; ведення екологічного щоденника; – ігрові форми діяльності: конкурси, турніри, конкурси-аукціони (на знання якої-небудь теми, пов'язаної з природою); науково-фантастичні проекти з охорони навколишнього середовища; турнір знавців природи; конкурс розповідей про рослини, тварини; вікторини, ігри-екскурсії.

Суттєвими для визначення параметрів оцінювання екологічної компетентності є науково-педагогічні дослідження, що передбачали вивчення сформованості екологічної культури школярів. Серед них особливе значення мають ті, у яких рівні сформованості досліджуваних якостей відображають сутнісні особливості кожного. Це роботи О.О.Колонькової, О.В.Крюкової, О.М.Лазебної, В.В.Маршицької, О.Л.Пруцакової. Зокрема, О.В.Крюкова досліджує екологічно доцільний, природо безпечний, нейтральний, руйнівний типи поведінки молодших школярів у природі. О.Л.Пруцакова на основі ситуативного тестування визначає активно-природоохоронний, природовідповідний, пасивно-агресивний та активно-агресивний типи поведінки учнів основної школи стосовно природи, а О.М.Лазебна – активний природовідповідний, ситуативно-активний природовідповідний, антропоцентричний типи екологічної позиції підлітків. О.О.Колонькова співвідносить рівні і типи сформованості у старшокласників ціннісного ставлення до природи: високому рівню відповідає турботливий тип ставлення, середньому – раціональний та суперечливий, низькому – байдужий та руйнівний. В.В.Маршицька, беручи за основу розробки М.В.Гончарової-Горянської, виділяє три рівні сформованості екологічної компетентності учнів початкової школи: адаптаційний безвідповідальний, адаптаційний з конформним рівнем відповідальності, адаптаційний з виконавським рівнем відповідальності, адаптаційний з ініціативним рівнем відповідальності. Досліджуючи ефективність системи екологічної освіти, С.В.Шмалей виділяє предметний, відсторонений, наслідковий, причинно-наслідковий, абстрактний та теоретичний рівні сформованості екологічної компетентності учнів, що, в свою чергу, оцінюються дослідницею як низький (перших два), середній (два других) і високий (два останніх) рівні.

На думку, Г.Пустовіта, структурними компонентами екологічної компетентності виступають відповідні знання, вміння, досвід і ціннісні орієнтації, яким належить особлива – провідна – роль у формуванні і виявленні компетентності. Саме вони надають сенсу будь-якій людській

діяльності, вчинку, адже одні і ті ж знання чи вміння можуть бути застосовані як на збереження природи, так і на її експлуатацію. Імперативно-ціннісним орієнтиром у виборі моделі (стратегії) екологічно компетентної діяльності і поведінки особистості виступає ідея гармонійного співіснування з природою, збалансованого розвитку суспільства. Оскільки основою цінностей є потреби, визначення екологічної компетентності можна уточнити таким чином: екологічна компетентність – здатність особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам екологічно збалансованого/сталого розвитку. Таке визначення задає еталон, необхідний для порівняння, оцінювання.

Хоча компетентність, як здатність діяти, залежить від того, наскільки особистість володіє знаннями про навколишнє середовище та конкретними навичками впливу (практичної діяльності) на нього, проте її необхідною умовою виступає готовність діяти. Остання виявляється, якщо особистість відчуває відповідальність за стан довкілля, що, в свою чергу, формується, якщо особистість усвідомлює власну причетність як до деградації, так і до збереження довкілля. Варто принагідно зазначити, що на формуванні почуття особистої причетності до проблем довкілля наголошується практично в усіх міжнародних документах, присвячених екологічній освіті і вихованню та освіті в інтересах збалансованого/сталого розвитку.

Література

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції в результаті початкової освіти / Н.М.Бібік // Початкова школа. – 2010. – №9 – С. 2-4.
2. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – № 38-39. – С.380.
4. Колонькова О.О. Формування екологічної компетентності старшокласників засобами дистанційної освіти / Колонькова О.О. // Теоретико– методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кам'янець–Подільський, 2007. – Вип. 10. Т.1. – С.379–387
5. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/10/konczepcziva.pdf> (дата звернення 16.11.2017).
6. Концепція екологічної освіти / Рішення колегії Міністерства освіти і науки України N 13/6-19 від 20.12.2001. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edu.kiev.ua>.
7. Лук'янова Л. Б. Екологічна компетентність майбутніх фахівців: навч.- метод. посібник / Л. Б.Лук'янова, О. В. Гуренкова.– Київ- Ніжин: ПП Лисенко, 2008.– 243 с.
8. Маршицька В.В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи / В.В.Маршицька // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: [зб. наук. праць]. – Київ, 2005.– Кн. 2.– Вип.8.– С. 20 – 24.
9. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн //Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К., 2004. – С. 16–25.

10. Пометун О. Формування громадянської компетентності : погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – Вип. 23. – С. 18-20.

11. Пустовіт Н. А. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. – Київ, «Педагогічна думка», 2008. – 64 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

**Хоронжевський Д.,
студент факультету фізичного виховання і спорту.
Науковий керівник – доц. Хуртенко О.В.**

У сучасних умовах співіснує дві стратегії організації навчально-виховного процесу: традиційна та інноваційна. Традиційна може забезпечувати успішні результати, якщо вона не «застигає в стереотипі», а постійно оновлюється та вдосконалюється.

Інноваційна форма проявляється в особливих способах діяльності педагогів, що виходять за межі традиційних, оскільки інновації передбачають зміни, оновлення в плані створення нового або пристосування вже відомого до нових умов. Розглядаючи це важливе питання в контексті динаміки сучасного розвитку суспільства, варто особливу увагу акцентувати на тому, що педагог, який ігнорує в своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відстає від суспільних процесів, а й формує відповідні комплекси в учнів, адже найважливішим компонентом змісту освіти є досвід творчої діяльності.

Спираючись на науковий доробок відомих учених, в якому представлено аналіз інноваційних підходів у педагогіці (Підласий І.П., Селевко Г.К., Дичківська І.М., Сластьонін В.О., Бургін М.С., Морозов Є.П. та ін.), зауважимо, що інновації не є і не можуть бути самоціллю. Вони лише тоді доцільні, коли забезпечують якість навчання та виховання.

Не кожне нововведення, як вважають ці науковці, є раціональним і прогресивним. Інколи навпаки, нововведення можуть дестабілізувати функціонування педагогічної системи й створити додаткові труднощі.

Пошукова діяльність сучасного вчителя фізичної культури має бути зорієнтована лише на ті інновації, які є прогресивними, не завдають шкоди й відкривають нові можливості у фізичному розвитку. Саме таких позицій ми дотримуємось при застосуванні інноваційних технологій у процесі фізичного виховання, вважаючи, що однією з найважливіших ознак сучасного вчителя фізичної культури є відкритість новому й здатність до прогресивних змін.

Одним з найголовніших завдань системи фізичного виховання у світлі рекомендацій Національної доктрини розвитку освіти в Україні та низки дотичних державних документів і програм визначено формування

відповідального ставлення людини до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Таким чином, для забезпечення ефективного функціонування системи фізичного виховання школярів в умовах радикальної мінливості українського суспільства потрібен активний пошук новітніх оптимальних та ефективних систем фізичного виховання і оздоровлення молодого покоління. Адже саме фізичному вихованню відведено роль суспільного фактора адекватного реагування на порушення здоров'я школярів, дестабілізацію їхньої поведінки та зміну життєвих орієнтацій. Законодавчими актами України про освіту («Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту», Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації», «Концепція фізичного виховання в системі освіти» та ін.) передбачено пріоритетні підходи до реформування існуючої системи фізичного виховання всіх верств населення України.

Сучасний етап дослідження цієї проблеми відображений у працях багатьох учених і педагогів-практиків. Вона досліджується в контексті взаємодії фізичного виховання з іншими напрямками всебічного розвитку особистості школяра, зокрема естетичного виховання (Т. Ротерс), аспекти професійного зростання вчителя фізичного виховання аналізують В. Сіткар, Б. Мельников. Фізичний розвиток школярів у широкому аспекті вивчають І. Васкан, Е. Вільчковський, Б. Фадєєв, Б. Шиян. Роль інноваційних технологій у галузі фізичної культури аналізують Л. Вікторова, З. Абасов та інші.

Мета нашого дослідження полягає у пошуку та аналізі можливостей використання інноваційних технологій в галузі фізичного виховання в умовах сучасної школи.

Розглянемо і проаналізуємо категоріально-понятійне поле та сутність понять теорії інноваційної педагогіки. У загальновизнаному тлумаченні «інновація» означає «нововведення»[2]. У сучасній педагогічній науці існують такі трактування поняття «інновація»: оновлення, зміни, впровадження нового [3, с. 6]; процес створення, розповсюдження і використання нововведень [1, с. 57]; кінцевий результат творчої діяльності у вигляді нової чи удосконаленої продукції, нового чи удосконаленого технологічного процесу [7, с. 5];

У широкому розумінні «інновація» – це синонім успішного розвитку певної сфери діяльності на базі різноманітних нововведень [6, с.3]. Головною ознакою інновації в аспекті ефективного фізичного виховання є позитивні зміни, які виникають у роботі освітніх установ у результаті спеціально організованої інноваційної діяльності. В результаті їх впровадження змінюються результати освітнього процесу, створюються більш досконалі чи нові освітні, дидактичні, виховні системи, удосконалюються та оновлюються зміст освіти, методи, форми, засоби розвитку особистості, поліпшується організація навчання і виховання, осучаснюються технології управління навчальними закладами.

Для педагогіки як науки про виховання протягом тривалого періоду розвитку було притаманним педагогічне новаторство як оновлення освітніх систем. Сьогодні провідним і визначальним критерієм її життєздатності,

відповідності соціальним запитам і потребам, конкурентоспроможності є інноваційність.

Відповідно до статті І Закону України «Про фізичну культуру і спорт» фізична культура – це складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості. Фізична культура є важливим засобом підвищення соціальної і трудової активності людей, задоволення їх моральних, естетичних та творчих запитів, життєво важливої потреби взаємного спілкування, розвитку дружніх стосунків між народами і зміцнення миру.

Сама мета гармонійного (всєбічного) розвитку особистості є продуктом історії розвитку людства. Але умови для її реалізації особистість одержує лише на певному етапі історичного розвитку. Всєбічний розвиток людині необхідний для того, щоб мати можливість брати участь у всіх напрямках діяльності (професійній, громадській, спортивній, художній та ін.). Це можливо за умови різноманітності змісту, форм і способів діяльності людини та їх оптимального поєднання у процесі її культурного розвитку.

У процесі культурного розвитку людина послідовно діє у двох напрямках. Перш за все, вона засвоює культуру, виступаючи об'єктом її впливу. Інакше кажучи, під впливом культури формується людська особистість, розвиваються її здібності. По-друге, у процесі творчої діяльності особа створює нові культурні цінності, виступаючи в даному випадку як суб'єкт культурної творчості (пошук нових шляхів, засобів, раціональних методів фізичного виховання та фізичного самовдосконалення). А нові шляхи, засоби і раціональні методи фізичного виховання, що створені в процесі творчої діяльності людства, виокремлюємо як інноваційні (новітні) технології фізичного виховання. Вважаємо важливим наголосити, що до таких технологій ми відносимо також запозичені з метою творчого використання оздоровчі системи різних народів світу (хатха-йога, карате, бусідо, сумо, східні танці тощо).

Обов'язковим компонентом інноваційної педагогічної діяльності є творчість. А в контексті педагогічного процесу – спільна творчість (співтворчість) педагога й студентів.

Інноваційний педагогічний процес – цілісний навчально-виховний процес, що відображає єдність і взаємозв'язок виховання та навчання, який характеризується спільною діяльністю, співпрацею та спільною творчістю його суб'єктів, сприяючи найбільш повному розвитку і самореалізації особистості учня. Загальні вимоги до інноваційного уроку: озброювати учнів свідомими, глибокими, міцними знаннями; формувати в учнів міцні навички та вміння, що сприяють підготовці їх до життя; реалізувати виховний потенціал навчання на уроці; здійснювати всєбічний розвиток учнів, розвивати їхні індивідуальні особливості; формувати в учнів самостійність, творчу активність, ініціативу як стійкі особливості особистості, вміння творчо вирішувати проблеми, які трапляються в житті; виробляти вміння самостійно вчитися, отримувати, поповнювати та

поглиблювати знання; оволодівати навичками та вміннями творчо застосовувати їх на практиці; формувати в учнів позитивні мотиви навчальної діяльності, пізнавальні інтереси.

Інноваційна майстерність учителя фізичного виховання проявляється головним чином у вдалому володінні методикою навчання і виховання, творчому застосуванні новітніх досягнень педагогіки та передового педагогічного досвіду, раціональному керівництві пізнавально-практичною діяльністю учнів, їхнім інтелектуальним розвитком. З метою успішної реалізації цих завдань проводяться сюжетні уроки. Сюжет надає уроку емоційності, зацікавлює учнів. Заключна частина уроку – метод аутогенного тренування. Таке проведення заключної частини уроку подобається дітям, вносить різноманітність, а головне – сприяє досягненню його основної мети – зниженню навантаження. Виокремимо деякі із сучасних інноваційних технологій, що вдало впроваджуються викладачами і вчителями фізичної культури. Скейтбординг – масове захоплення молоді 80-х років ХХ століття, що у 90-х перетворилось у вид спорту. Катання і виконання трюків на скейті – це не просто активне проведення часу, це долучення до так званої екстремальної культури – зі своєю модою, музикою, сленгом, манерою поведінки. Одним із його поширених стилів є стритстайл. Стритстайл – це особливий стиль швидких перегонів на дошках, стрибки вгору, під час яких скейт обертається навколо своєї вісі і спортсмен виконує фінти. Фрістайл – це «танець на дошці», виконання трюків під ритмічну музику.

Сьогодні скейтинг є молодіжною субкультурою: видаються спеціальні журнали, створюються серйозні фірми, виготовляється якісне устаткування і різні аксесуари. Оприлюднивши свій досвід впровадження скейтбордингу як новітньої технології на заняттях з фізичної культури, один із сучасних педагогів м. Києва Ю. Петро визначив скейтбординг надзвичайно продуктивним засобом фізичного гарту школярів.

Запроваджуючи цю новітню технологію, він наголошував на тому, що сучасні уроки фізичної культури повинні відповідати трьом основним правилам: по-перше, створювати умови для оптимальної рухової активності школярів, по-друге, бути цікавими молоді та сприяти педагогічному контакту з учнями. Включивши до програми навчання вищеозначеної вікової категорії заняття з скейтбордингу протягом 3 років та організувавши секцію скейтбордингу в своєму навчальному закладі, Ю. Петро отримав значний позитивний результат: кількість учнів, що за станом здоров'я належали до спеціальної медичної групи, зменшилась на 23%. Рівень фізичної підготовленості дівчат за результатами державних тестів значно підвищився – середній результат стрибків у довжину збільшився на 11 см. В дослідженні брало участь 160 хлопців та дівчат щорічно.

Прикладом вдалого використання інноваційних технологій у галузі фізичної культури визначаємо бейсбол (софтбол). В історичному контексті дотичні ігри «оіпа» і «лапта» вважались румунським, українським та російським населенням нашого краю національними. Бейсбол – спортивна гра з м'ячем, який б'ють битою. Різновид бейсболу з більшим м'ячем

називається софтболом. Простота та чіткість правил гри, активність гравців, досить значна їх кількість – все це компоненти вдалого використання гри в процесі фізичного виховання школярів. Оптимальне навантаження під час цієї гри досягається за рахунок чергування рухів (відбивання, бігу, стрибків, кидка і ловіння) з відпочинком. Вважаємо лапту, софтбол та бейсбол вдалим прикладом використання інноваційних технологій на уроках та заняттях з фізичної культури.

Система фізичного виховання школярів в умовах сучасного навчального закладу повинна бути побудована таким чином, щоб фізичні вправи були доцільними не тільки з позиції фізіології та функціональності, а й виховання, розвитку та набуття естетичної культури. З огляду на це, різноманітні новітні технології фізичного вдосконалення, що включають танцювальні та ритмічні вправи (різновиди аеробіки: степ-, тайбо-, аква-, бейлі-денс, шейпінг тощо), сприяють формуванню правильної постави, гарної ходи, розвитку ритмічності та координації рухів.

Здоровий інтерес у школярів викликає *рукопашний бій* як вид фізичної активності, який також можна вважати інновацією на уроках фізичного виховання. Характерними ознаками рукопашного бою в аспекті фізичного виховання молоді є розвиток спритності, винахідливості, здатності ухвалення нестандартних рішень, емоційно-вольового саморегулювання, дисциплінованості.

Уроки фізичної культури з включенням інноваційних елементів потрібні сучасній школі. Учні на таких уроках займаються з ентузіазмом, у них підвищується життєвий тонус, бажання самовдосконалюватись, настрої. Загалом набагато вищою, ніж на звичайних уроках, є віддача і результати уроку. Запропоновані форми фізичного виховання не тільки розкривають рухові можливості, а й гармонізують розвиток особистості.

Застосування інноваційних технологій у процесі фізичного виховання спрямоване на пошук нового у змісті уроків, позакласних та позашкільних заходів, гурткової роботи з фізичної культури, методах, дидактичних засобах та організації навчання. Застосування інноваційних технологій у процесі фізичного виховання сприяє: по-перше, забезпеченню інтересу до уроків фізичного виховання та процесу самовдосконалення; по-друге, реалізації їх пізнавального та виховного потенціалів; по-третє, активізації пізнавальної активності та розкриттю творчого потенціалу педагога та учнів ; розвитку творчого мислення педагога та більш успішній його самореалізації.

Сучасні новітні технології фізичного вдосконалення, що включають різноманітні танцювальні та ритмічні вправи (різновиди аеробіки: степ-, тайбо-, аква-, бейлі-денс-, шейпінг тощо), сприяють формуванню у дівчат правильної постави, гарної ходи, розвитку ритмічності та координації рухів. Відповідно скейтбординг, бейсбол, софтбол, панкратіон, рукопашний бій сприяють розвитку сили і спритності, виховують дисципліну і волю у хлопців.

Література

1. Абасов З. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности / Абасов З.А. // Философия образования. – 2006. – №1(15). – С. 56-62.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.
3. Викторова Л.В. Инновационные процессы в образовании / Л.В. Викторова // Инновации в образовании. – 2002. – №2. – С.6.
4. Даниленко Л.І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л.І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С.70-74.
5. Книга вчителя фізичної культури: довідково-методичне видання / [упоряд. С.І. Операйло, А.І. Ільченко, В.М. Єрмолова, Л.І. Іванова]. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 464 с.
6. Остапчук О. Методологія інноваційних процесів – крок до розуміння сутності / О. Остапчук // Рідна школа. – 2004. – Листопад. – С. 3-6.
7. Остапчук О. Інноваційні процеси в освіті: пошук істини триває / О. Остапчук // Підручник для директора. – 2003. – №4. – С. 3-8.

ТИПИ ПОРУШЕНЬ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ, ОБУМОВЛЕНІ НЕГАТИВНИМИ ВПЛИВАМИ МІКРОСЕРЕДОВИЩА

**Чорнобай Т.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.**

Проведений нами теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє збудувати модель явища, що вивчається. Структурна модель етичної стійкості особистості до негативних впливів мікросередовища відображає психологічні утворення різного порядку: 1) спонукальну змінну – мотиви, інтереси, прагнення – все, що ініціює активність людини (або переживання «я хочу»); 2) прогностичну змінну – все, пов'язане з індивідуальними можливостями людини, що дозволяють їй задовольняти прагнення, що виникають (або переживання «я можу»); 3) ціннісно-сміслову змінну – актуалізує смислові утворення, що є у людини, пов'язані з оцінкою ситуації і виконуючі функцію контролю (або переживання «я винен»).

У новій ситуації, в неадаптивній діяльності, на перетині першої і другої змінних включаються у дію ціннісно-сміслові утворення особистості (сенс – оцінка – цінність), що здійснюють функцію суб'єктивного контролю, завдяки чому відбувається злиття переживань «я можу», «я хочу» і «я винен», приведення їх у гармонійну єдність, в єдину стратегічну лінію, у вчинок.

Ціннісно-сміслові утворення особистості і ступінь розвиненості суб'єктивного контролю дозволяють людині узгоджувати виниклі суперечності між потребами і відповідними ним можливостями і таким чином знаходити прийнятні для даної людини способи задоволення спонук,

що не суперечать соціокультурним орієнтирам, прийнятим у суспільстві і засвоєним особою. Все це і складає самоорганізацію особистістю своєї життєдіяльності, завдяки чому вона стає етично стійкою до негативних впливів середовища, виступає активним суб'єктом свого життя.

Аналіз різних поглядів психологів і педагогів на зміст якостей особистості дозволяє стверджувати, що вони можуть розглядатися: як форми поведінки дітей, що закріпилися і стали звичними (К. Ушинський); як новоутворення, що включають способи поведінки і специфічний для кожної якості мотив (Л. Божович); як стійке ставлення особистості до різних явищ дійсності (В. М'ясищев). Враховуючи ці визначення, сформулюємо розуміння поняття стійкості особистості до негативних впливів мікросередовища.

Під моральною стійкістю до негативних впливів мікросередовища ми розуміємо інтегральну якість особистості, представлену єдністю потребнісно-мотиваційного, особистісно-прогностичного і ціннісного компонентів, що забезпечують захищеність від негативних впливів. Ця якість відображається в позитивному ставленні особистості до існуючих у суспільстві моральних норм і виявляється в умінні діяти в різних ситуаціях з мінімальними помилками, не порушуючи цих норм.

Ми розрізняємо внутрішню і зовнішню етичну стійкість особистості до негативних впливів мікросередовища. Внутрішню етичну стійкість особистості визначають її спадкові задатки, індивідуальні якості; знання про навколишню дійсність і про способи організації діяльності; сукупність ставлень до себе і людей; норми, правила, установки, якими керується особистість у своїй поведінці. Важливою основою її формування є батьківські установки, отримані в ранньому дитинстві. Зовнішній прояв етичної стійкості особистості знаходить вираження в діях і вчинках. Зовнішня етична стійкість у молодших школярів не завжди адекватна внутрішній. Причинами цього є вікові особливості: переважання відчуттів над розумом, випередження розумового процесу над механічними діями, схильність до сліпого наслідування дорослому, несформованість вольових якостей.

А. Хрїпкова пояснює, що у молодших школярів часто спостерігається «розрив свідомості і поведінки»: дитина знає, як треба поступити, але не поступає відповідно до своїх знань. Цей розрив зазвичай розглядається як недолік розвитку особистості і навіть як показник аморальності людини. Проте, по відношенню до молодшого школяра, згаданий розрив виступає як вікова особливість дитини, яка ще тільки вчиться орієнтуватися в різноманітті життєвих ситуацій [3, с. 237].

Керуючись характеристикою особистості, непримиренної до суспільних негативних явищ, даною І. Прокопчук [4, с. 215], і на основі теоретичного аналізу досліджуваної нами якості, ми виявили ознаки особистості, що має етичну стійкість до негативних впливів мікросередовища: впевненість у своїх силах; відсутність емоційної напруженості; наявність вольових якостей; уміння регулювати свій емоційний стан; швидкість реакції; знання

етичних норм і вміння піддавати їх аналізу; задоволеність своєю життєдіяльністю, оточенням; правильне ставлення до загальнолюдських цінностей; розвинені почуття обов'язку і відповідальності як основа правильної поведінки в нестандартних ситуаціях; володіння прийомами саморегуляції і опору негативним діям; довільна поведінка; адекватна самооцінка. Ці властивості особистості ослаблять або нейтралізують негативні чинники мікросередовища, згладять конфліктні ситуації, допоможуть їй боротися з підбурюванням, спокушанням або насильством.

Найбільш вираженою ознакою у молодших школярів етичної стійкості до негативних впливів мікросередовища є довільна поведінка. На важливість вироблення у дітей довільної поведінки вказували П. Блонський, Л. Виготський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.. Реалізуючи довільну поведінку, дитина, по-перше, розуміє, чому і для чого вона виконує ті або інші дії, поступає так, а не інакше. По-друге, сама активно прагне дотримуватися норм і правил поведінки, не чекаючи наказів, проявляючи ініціативу і творчість. По-третє, вміє не тільки вибирати правильну поведінку, але і дотримуватися її до кінця, не дивлячись на труднощі і відсутність контролю з боку дорослих. Якщо молодший школяр реалізує довільну поведінку, значить, у нього сформовані якості особистості, що свідчать про його етичну стійкість: витриманість, внутрішня організованість, відповідальність, готовність і звичка підкорятися власним цілям (самодисципліна) і суспільним установкам. Навпаки, мимовільна поведінка і різноманітні відхилення в поведінці свідчать про несформованість цих якостей. Діти з відхиленнями в поведінці систематично порушують правила, не підкоряються внутрішньому розпорядку і вимогам дорослих, грубі, агресивні, відрізняються етичною нестійкістю.

Розглянувши різні причини відхилень в поведінці молодших школярів, вказані Л. Божович, М. Вайнером, В. Степановим та ін., що сприяють розвитку етичної нестійкості до негативних впливів мікросередовища, можна виокремити:

1. Порушення поведінки, що мають первинну обумовленість, тобто що визначаються особливостями індивідних властивостей дитини: нестабільністю психічних процесів, психомоторною загальмованістю або, навпаки, психомоторною розгальмованістю. Ці розлади виявляють себе в гіперзбудливій поведінці (емоційній нестійкості, легкому переході від підвищеної активності до пасивності).

2. Порушення поведінки, що є наслідком неадекватного (захисного) реагування дитини на труднощі шкільного життя.

3. Порушення поведінки, що виникають від неробства і нудьги, в недостатньо насиченому різними видами діяльності виховному середовищі.

4. Порушення через незнання правил поведінки.

Основні типи порушень поведінки у дітей визначає М. Вайнер: демонстративне, протестне, агресивне, інфантильне, конформне і симптоматичне (визначальними чинниками їх виникнення є умови навчання і розвитку, стиль взаємин з дорослими, особливості сімейного виховання), а

також гіперактивна поведінка (обумовлена переважно нейродинамічними особливостями дитини) [2, с. 224].

Діти з гіперактивною поведінкою важко адаптуються до школи, погано входять у дитячий колектив, часто мають проблеми у взаєминах з однолітками, що робить їх уразливими до негативних впливів у позашкільному і позасімейному середовищі [2, с. 225].

При демонстративній поведінці відбувається навмисне і усвідомлене порушення прийнятих норм і правил поведінки. Демонстративна поведінка – спосіб привернути до себе увагу дорослих або однокласників. Вибір такої поведінки діти здійснюють у тих випадках, коли батьки або товариші по класу з ними мало або формально спілкуються, а також, якщо з ними спілкуються виключно в ситуаціях, коли дитина погано поводить. Окрім цього, демонстративна поведінка дітей поширена в сім'ях з авторитарним стилем виховання і в класах з авторитарним вчителем. У цих випадках кривляння, самозвинувачення дитини: «Я поганий» – є способами вийти з-під влади дорослих, не підкорятися їх нормам і не дати можливості себе засудити. Демонстративна поведінка може виникати і через бажання дитини бути якнайкращою, за умов недоліку уваги з боку оточення. Дитина з демонстративною поведінкою, не отримавши необхідної уваги в спілкуванні з вчителями, батьками, однокласниками, шукатиме його в інших колах спілкування і, вийшовши з-під контролю дорослих, може піддатися негативним впливам аморальних елементів.

Формами протестної поведінки дітей є: негативізм, норовистість і упертість. З одного боку, упертість у поведінці дитини свідчить про цілком нормальне, конструктивне формування особистості: про прагнення до самостійності. Якщо дитина не хоче сліпо підкорятися вимогам дорослого, отже, вона думає, сама ухвалює рішення і робить вибір свого вчинку. З іншого боку, якщо такі прояви мають виключно негативний характер, це розцінюється як недолік поведінки.

Л. Виготський звертає увагу на те, що в негативізмі, по-перше, на перший план виступає соціальне ставлення, ставлення до іншої людини; по-друге, дитина вже не діє безпосередньо під впливом свого бажання, а може діяти наперекір йому. Негативізм – така поведінка дитини, коли вона не хоче що-небудь зробити тільки тому, що її про це попросили. Це реакція дитини не на зміст дії, а на саму пропозицію, яка йде від дорослих. «Пасивний» негативізм виражається в мовчазній відмові виконувати доручення, вимоги дорослих. «Активний» негативізм – у виконанні дій, протилежних потрібним [1, с.370]. Очевидним є те, що з появою негативізму порушується контакт між дитиною і дорослим. Через те, що дорослі постійно перешкоджають виконанню власних рішень і бажань дитини, може відбутися ослаблення самих цих бажань і, отже, прагнення до самостійності, що робить її етично нестійкою до негативних впливів мікросередовища.

Агресивна поведінка після упертості найбільш поширений тип поведінки, з якою ми зіткнулися при вивченні сучасних молодших школярів. У молодших школярів спостерігаються окремі випадки фізичної

агресивності, яка виражається в бійках з іншими дітьми, в пошкодженні речей і предметів, а також вербальна агресивність дітей, що виявляється в тому, що діти драгують, ображають один одного, лаються. Агресивність дитини свідчить про те, що вона, піддавшись негативному впливу мікросередовища, вже набула звички нестійкої поведінки.

Не можна залишити без уваги й інфантильну поведінку молодших школярів, коли в поведінці дітей зберігаються риси, властиві більш ранньому віку. Така дитина, на відміну від однолітків, нездатна ухвалити рішення, зважитись на які-небудь дії, вона переживає почуття незахищеності і потребує підвищеної уваги до своєї персони, постійної турботи інших про себе [2, с. 227]. На наш погляд, якщо не надати дитині з інфантильною поведінкою своєчасної допомоги, вона може потрапити під вплив однолітків і старших дітей з асоціальними установками, бездумно приєднається до протиправних дій. Також немає підстав для того, щоб вважати етично стійкими до негативних впливів мікросередовища молодших школярів з конформною поведінкою, оскільки вони змінюють самооцінку і ціннісні орієнтації, свої інтереси і мотиви під впливом значущої для них людини або групи і легко піддаються впливу найближчого оточення.

М. Вайнер вважає, що будь-яке порушення в поведінці може бути комунікативною метафорою, за допомогою якої дитина повідомляє дорослим про свій душевний біль, про свій психічний дискомфорт. Це відбувається тоді, коли відкрите обговорення проблем з дорослими неможливе [2, с.233]. Визначивши причину поведінки, можна взяти активну участь у формуванні етичної стійкості молодшого школяра до негативних впливів мікросередовища і виявити умови ефективності цього процесу.

Таким чином, розглянуті типи порушень поведінки, що виникають у молодших школярів, викликані, перш за все, впливом на дітей негативних явищ мікросередовища. Діти, що мають перераховані вище порушення поведінки, відрізняються етичною нестійкістю до негативних впливів мікросередовища і, отже, при ненаданні своєчасної допомоги, будуть схильні до них. Етична стійкість до негативних впливів мікросередовища – це інтегральна якість, що формується за умови розвитку потреб, мотивів, культури відчуттів, вольових якостей, свідомості свого обов'язку; засвоєння особистістю знань принципів, норм і вимог суспільної моралі; вироблення в неї ставлення до цінностей і багатьох інших властивостей. Сукупність і вдосконалення цих властивостей дозволяє особистості бути певною мірою етично стійкою до негативних впливів мікросередовища.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 398 с.
2. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др. – М. : Академия, 2011. – 320 с.
3. Мир детства: Мл. школьник / Под ред. А.Г. Хрипковой; Отв. ред. В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1991. – 400 с.
4. Прокопчук І.П. Проблема негативних впливів у вихованні / І.П. Прокопчук. – К.: Педагогіка, 2004. – 260 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВЗАЄМОДІЇ З СІМ'ЄЮ УЧНЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА

Яворська М.,
студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.
Науковий керівник – доц. Давидюк М.О.

Важливим компонентом роботи вчителя є взаємодія з батьками учнів: успіх у вихованні дитини насправді багато в чому залежить від того, чи сформовані в батьків педагогічна культура і відповідна система морально-етичних цінностей, що дозволяє їм бути авторитетом для власних дітей, а також від уміння дорослих – батьків і педагогів – знайти спільну мову й виробити єдиний підхід у вихованні дітей. Цій обставині свого часу багато уваги приділяли класики педагогічної думки, вітчизняні педагоги, К. Ушинський, С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський [4]. Не втрачає актуальності й донині проблема взаємодії школи і сім'ї у вихованні дитини, питання підготовки вчителя до роботи з батьками. Відсутність реальної взаємодії між дорослими – батьками і вчителями – у справі виховання дитини, акцентування значущості матеріальних цінностей призводять до поширення асоціальної поведінки учнів. Ослаблення зв'язків між сім'єю та школою, між родинним вихованням і тими цінностями, що транслює система освіти, мають наслідком самоусування батьків від виховних впливів на підростаюче покоління.

Психолого-педагогічні дослідження останніх років свідчать про зростання диференціації сімей і, відповідно, зміну стратегій сімейного виховання [1; 5]. Це виявляється в тому, що, з одного боку, зростає кількість батьків, які мають досить високу соціально-психологічну компетентність у галузі виховання дітей і підлітків, батьків, які надають особливого значення створенню відповідного комфортного розвивального середовища для власної дитини як удома, так і в школі. З іншого боку, зростає також кількість батьків, абсолютно не зацікавлених у підвищенні рівня знань у сфері виховання, умінь виховного впливу, майстерності налагодження взаємодії. Такі батьки непослідовні у своїх виховних впливах на дитину, що відображається у деформованих цінностях учнів. Деякі батьки взагалі намагаються зняти з себе відповідальність за навчання і виховання дітей. Така деформація стратегії взаємодії родини і школи спричиняє порушення традиційних зв'язків між дитиною і батьками, призводить до різкого зниження мотивації навчання школярів, до конфліктів між дітьми і дорослими, до посилення негативного впливу на дитину її оточення, з яким батьки частіше за все незнайомі. Наслідки можуть набувати навіть трагічного характеру: участь у смертельних іграх типу «Синій кит», наркоманія, протиправна поведінка дітей та підлітків.

Школа несе відповідальність за налагодження тісних конструктивних

стосунків з сім'єю учня, і кожен учитель має бути особисто причетним до цього процесу. Взаємодія вчителя з сім'єю учня – це така організація їхньої спільної діяльності, в ході якої досягаються спільність у розумінні різних педагогічних ситуацій і способів їх розв'язання, а також певний ступінь солідарності та згоди у виробленні спільних дій під час всього процесу формування й розвитку особистості учня [1].

Традиційно науковці розглядають взаємодію як процес спільних дій з формування особистості дитини, що передбачає співпрацю вчителя й батьків, зумовлену як потребою педагога, так і прагненням батьків глибше пізнати особливості дитини й скоординувати дії щодо її навчання й виховання. В основу взаємодії сім'ї та школи у вихованні дитини покладено певні правила, що їх варто дотримуватися: однотайності у потрактуванні основних аксіологічних понять дітям і підліткам, неприпустимості незаконних стосунків між педагогом і батьками, пов'язаних з матеріальними винагородами за певні дії чи бездіяльність; проведення виховних заходів у школі, які передбачають активну участь батьків, регулярне інформування батьків дитини не лише щодо її освітнього прогресу, а й про психологічні проблеми, вивчення й урахування умов середовища життєдіяльності дитини; дотримання провідної ролі школи у цій взаємодії тощо. Ці правила суголосні основним принципам виховання: єдності й послідовності виховних впливів, узгодженості цілей сім'ї та школи у вихованні дитини; спільності і однотайності вимог усіх суб'єктів виховання; відповідальності школи і батьків за виховання учнів [2]. Співпраця і ділові взаємини з батьками є результатом свідомої, цілеспрямованої, творчої роботи вчителя, його постійного прагнення включатися в процес спілкування з батьками як з рівноправними учасниками педагогічного процесу, зацікавленими в успішному вихованні дітей.

Керівна роль в організації взаємодії школи з сім'ями учнів належить учителю, принциповою позицією якого має бути правильний педагогічний супровід сімейного виховання, що можливий за умови комплексного підходу, забезпечення координації зусиль за всіма напрямками виховної роботи. Велика соціальна значущість спілкування з родиною учня полягає в тому, що педагог спроможний впливати на гармонізацію сімейних стосунків, спонукати батьків до самовдосконалення, аби ті стали гідним прикладом для власних дітей. Основне завдання педагога в організації взаємодії з батьками – активізувати педагогічну, виховну діяльність сім'ї, надати їй цілеспрямованого й суспільно значущого характеру.

Педагогічна взаємодія з батьками – це процес оптимальної концентрації комплексних виховних впливів педагога і батьків на особистість дитини, яка перебуває в стадії формування. Для ефективності цих впливів потрібні певні умови, одна з них – дотримання найважливіших принципів виховання, про що йшлося вище. Іншим фактором виступає належний рівень підготовки самого педагога до конструктивного спілкування з батьками. На наш погляд, ефективними формами роботи зі студентами в аспекті їхньої підготовки до педагогічної взаємодії з батьками учнів є: аналіз педагогічних ситуацій,

рольові та ділові ігри, дискусії, диспути, круглі столи, конференції, тренінги.

У ході реалізації різних форм роботи зі студентами варто акцентувати на: включенні в спільну творчу діяльність кожного майбутнього вчителя; створенні відповідних педагогічних умов для розвитку критичного мислення студентів, спроможності сприймати інформацію з різних джерел; формуванні навичок логічного, змістового й структурного аналізу, відповідних професійних компетентностей для ефективної роботи з батьками (у такий спосіб складатимуться навички цілеспрямованого сприйняття інформації, яка надходить від співрозмовника, часто маючи неоднозначне емоційне забарвлення); формуванні навичок цілеспрямованого сприйняття інформації, яка має особистісний сенс і професійну значущість; розвитку педагогічної інтуїції і педагогічного такту, необхідних кожному вчителю [3].

На формування навичок ефективної комунікації з батьками учнів спрямований аналіз різного роду педагогічних ситуацій: проблемних, конфліктних, мотиваційних. Саме такі ситуації сприяють формуванню професійної установки майбутнього вчителя на плідну співпрацю з батьками в справі виховання дитини. На заняттях з педагогіки, методики виховної роботи, пропедевтичної практики студентам пропонується розробити різні ситуації спілкування педагога з батьками. Після інсценування цих ситуацій необхідно провести їх колективне обговорення, в ході якого виявляються позитивні і негативні (конструктивні і деструктивні) стратегії спілкування.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя до роботи з батьками учнів є органічною складовою усієї системи навчання студентів у педагогічному університеті. Вона повинна базуватися на комплексному підході до виховання, дотриманні виховних принципів, морально-етичних норм, які забезпечують ефективну взаємодію школи і сім'ї у вихованні дитини. Найбільш ефективними способами формування у майбутніх учителів готовності до взаємодії з батьками школярів стають інтерактивні методи і форми навчання, зокрема аналіз педагогічних ситуацій, комунікативні тренінги, навчальні проекти. Перспективами подальших досліджень означеної проблеми вважаємо розробку системи методичної підготовки студентів педагогічних університетів до взаємодії з сім'єю учня.

Література

1. Власюк І.В. Підготовка учителя к ценностному взаимодействию с семьей в системе вузовского обучения / И.Власюк // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 4 (68). – С. 61–64.
2. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: Навчальний посібник. — Вінниця: ДП "Державна картографічна фабрика", 2006. — 400 с.
3. Оржеховська В.М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі / В.Оржеховська – Х.: Видавництво «Гочка», 2007. – 192 с.
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський – К. : Радянська школа. – 1978. – 263 с.
5. Цуркан Л. Форми роботи з батьками / Людвіга Цуркан // Директор школи. – 2010. – №5. – С.56-59.