

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник праць молодих науковців

Випуск № 1

Ніжин
2016

УДК 37(082)
ББК 74я43
П24

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 5 від 15.12.2016 р.

Редакційна колегія:

Відповідальний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Секретар: Демченко Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Члени колегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Падун Ніна Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Педагогічний альманах : збірник праць молодих науковців [Електронне П24 видання] / відп. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – Вип. 1. – 409 с.

УДК 37(082)

ББК 74я43

Матеріали надруковані в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на джерела та інших відомостей відповідають автори публікацій.

© Коваленко Є. І., упорядник, 2016

© НДУ ім. М. Гоголя, 2016

ЗМІСТ

<i>Авдієнко Анна.</i> Формування мотивації у учнів до навчально-пізнавальної діяльності як проблема сучасної школи	7
<i>Андрушко Валентина, Красновид Олександр.</i> Роль викладача у навчальному процесі сучасної вищої школи.....	12
<i>Бабак Юлія, Мелешко Інна.</i> Інформатизація освіти як шлях підвищення її ефективності.....	20
<i>Бабич Анна, Онищенко Тетяна, Гречка Ірина.</i> Проблема подолання пихованої неуспішності	31
<i>Байша Аліна.</i> Підготовка соціальних працівників у Великобританії	39
<i>Бойко Юлія.</i> Софія Русова про виховане значення праці	43
<i>Борисенко О.</i> Системно-функціональний підхід до аналізу структури процесу ефективного управління.....	46
<i>Ващенко Людмила, Ситник Анна, Майстат Марія.</i> Інновації в освіті дорослих	50
<i>Висовень Альона.</i> Теоретичні аспекти застосування інтерактивних технологій в початковій школі.....	58
<i>Воропай Вікторія.</i> Основні завдання і зміст виховання школярів в сучасній початковій школі.....	62
<i>Воропай Вікторія.</i> Ранкова гігієнічна гімнастика як один з факторів формування здорового способу життя.....	68
<i>Галаган Марія.</i> Формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків як керований та цілеспрямований процес	70
<i>Голубова К. Є., Зимовець О. А.</i> Школа-парк як альтернатива традиційним закладам освіти	75
<i>Горбачова Алла.</i> Еколого-естетичне виховання в спадщині Софії Русової.....	80
<i>Горкавенко Анна.</i> Оцінка Софії Русової педагогічних ідей Овідо Декролі	83
<i>Горлова В. В.</i> Екологічна освіта у вищих навчальних закладах	89
<i>Денисенко Віта.</i> Педагогічні ідеї Софії Русової щодо виховання мовленнєвої особистості дошкільника	93
<i>Десятник Аліна.</i> Особливості виховної роботи з педагогічно занедбаними дітьми	99
<i>Дешко Ольга.</i> Навчання молодших школярів за інтерактивними методами.....	105
<i>Дешко Ольга.</i> Проблема морального виховання молодшого школяра в педагогічній спадщині С. Русової.....	109

<i>Донська Дар'я.</i> Гармонія використання сучасних педагогічних підходів у процесі виховної діяльності.....	111
<i>Дорош Аліна.</i> Показики та рівні сформованості моральних якостей молодшого школяра	116
<i>Драбинога Ірина.</i> Науково-педагогічний доробок Софії Русової	119
<i>Жук Юлія, Олефіренко Неля, Хиноцька Оксана.</i> Проблема створення шкіл для дітей з особливими потребами.....	125
<i>Згонник Дар'я.</i> Методи виявлення і підтримка дітей з різними типами обдарованості.....	137
<i>Зорко Яна.</i> Стан дослідженості проблеми формування дослідницьких умінь у майбутніх керівників ЗНЗ	144
<i>Ілляшенко Наталія.</i> Шляхи та форми організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами	155
<i>Калина А. В.</i> Дидактичні засади формування творчої індивідуальності учнів	158
<i>Калинська Катерина, Чабак Марина.</i> Освіта в глобальному суспільстві	161
<i>Кизим Марина.</i> Розвиток творчих здібностей особистості в підлітковому віці	169
<i>Ковтонюк Юлія.</i> Учитель початкових класів як вихователь.....	173
<i>Ковтонюк Ю. П.</i> Основи здорового способу життя.....	179
<i>Козачок Я. В.</i> Інфекційні захворювання та їх профілактика	181
<i>Козачок Ярина.</i> Виховання школяра в позакласній і позашкільній діяльності	183
<i>Колесник Т. М., Кузьменко Ю. М.</i> Проблеми виховання особистості засобами християнських цінностей	189
<i>Конончук Аліна.</i> Проблема підготовки майбутнього вихователя педагогічної діяльності в ДНЗ	196
<i>Корнас Ольга.</i> Педагогічне спілкування в сучасній школі	202
<i>Кравченко Людмила.</i> Естетичне виховання за спадщиною Софії Федорівни Русової.....	205
<i>Кривченко Тетяна.</i> Оцінка Софією Русовою педагогічної системи Марії Монтессорі.....	212
<i>Крицька Альона.</i> Підготовка науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти у Німеччині	217
<i>Кутовенко Я. П.</i> Навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах в Україні та за кордоном.....	222
<i>Лавренчук Я., Мигур О.</i> Виховання духовності особистості.....	228
<i>Лаврінець Анастасія.</i> Особливості навчання дітей початкових класів.....	235

Ліннік Наталія, Самсоненко Леся. Альтернативні навчальні заклади.....	241
Лютова Ярослава. Технології мотивації навчальної діяльності в сучасній школі	246
Малютенко Тетяна. Особливості впровадження кредитно-модульної системи навчання.....	250
Марченко Світлана. Теоретичні основи проблеми шкільної іншомовної освіти	254
Мешикова Анна. Засоби наочності у навчальному процесі початкової школи	260
Мірошниченко Ольга. Проблема індивідуалізації та диференціації навчання у дидактичній літературі.....	263
Микитенко Аліна. Основні методи дослідження взаємин між колективом і особистістю	273
Могильна Юлія. Особливості і етапи підготовки і проведення виховного заходу з молодшими школярами	277
Москалець Ірина. Проблема підготовки вихователів у Польщі	282
Овсяннікова Олена. Становлення риторичної майстерності в стародавній Греції.....	288
Олійник Катерина. Проблема підготовки студентів до професії вихователя.....	293
Охонько Галини. Підготовка вчителів англійської мови в дошкільних навчальних закладах.....	297
Петрик Ірина. Батьківські збори як одна із форм виховної роботи вчителя-початківця.....	303
Петрик І. С. Формування культури здоров'я школярів.....	307
Петрик Мар'яна. Виховна робота з молодшими школярами на уроці	310
Петрик Мар'яна. Загартовування – невід'ємна частина здорового способу життя	315
Петрович Ольга Раціональне і регулярне харчування дітей	317
Петрович Ольга. Особливості взаємовідносин учителя з учнями початкових класів.....	320
Петруша Роман. Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому контексті.....	323
Подобна Неля. Соціальна адаптація дитини до умов школи	333
Поливко Оксана. Обґрунтування структурно-динамічної моделі ціннісно-сміслової сфери майбутніх керівників ДНЗ.....	335
Пономаренко Ю. В. Критерії та рівні сформованості управлінської свідомості майбутніх керівників навчальних закладів	346

Примаченко Анна. Погляди Софії Русової про соціальний напрямок виховання.....	351
Сахно Анна. Роль сучасної сім'ї у вихованні дитини	356
Сергієнко Наталія. Індивідуальні і колективні форми роботи з батьками першокласників	364
Сергієнко Наталія. Роль харчування для здоров'я людини	368
Сиплива Катерина. Формування пізнавальної активності молодших школярів.....	370
Слісаренко Марина. Форми співпраці класного керівника з батьками молодших учнів.....	372
Тетюра Ю. М. Інформатизація управління як сучасна соціальна технологія.....	377
Ткаченко Ольга. Психологічні механізми формування потреби естетичної досконалості	381
Ходосенко Ірина. Образ учителя в педагогічних поглядах Софії Русової.....	384
Цвик Ірина. Сім'я – Основна ланка, первинний соціальний осередок виховання дитини.....	386
Цвик Ірина. Здоров'я людини і навколишнє середовище.....	390
Чіпіль Тетяна. Технології використання інформаційних технологій на уроках англійської мови	392
Чуйко Лілія. Актуальні проблеми формування здорового способу життя підлітків	397
Шило Ольга. Підготовка майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до роботи з сім'єю	400
Яременко І. І. Формування патріотичної особистості учня на уроках основ здоров'я	407

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У УЧНІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Авдієнко Анна, студентка факультету іноземних мов
Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Важливою проблемою для педагогічної теорії та практики залишається питання урізноманітнення навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів. Сучасним учням доступні найрізноманітніші джерела інформації, але часто саме наявність готової інформації сприяє розвитку пасивності. Зникає прагнення до пошуку, пізнання, творчості, тобто діяльності. Навчальний матеріал може здаватися учням "сухим" і нецікавим, тому завдання вчителя – зацікавити їх. Це можна зробити за допомогою інформаційних технологій (наприклад, презентації засобами SMART-BOARD), науково-популярних фільмів, Інтернету, а також за допомогою дидактичних ігор. За Ф. Діствергом, будь-який метод поганий, якщо привчає учня до пасивності, і гарний, якщо пробуджує в ньому самодіяльність.

З урахуванням соціокультурних вимог сьогодення освіта повинна мати гуманістичне, особистісно-орієнтоване спрямування, унаслідок чого знання, уміння й навички перетворюються із мети навчання в засоби розвитку пізнавальних і особистісних якостей учнів. Школяр не може засвоїти навчальний матеріал, який не відповідає потребі в його вивченні й не вимагає розумового напруження в навчанні, не вимагає емоційних переживань. Тому все більшого значення набуває орієнтація навчання на різнобічний розвиток учнів.

Значним вкладом в педагогічну і психологічну науку є дослідження В.В.Давидова, П.Я. Гальперіна, Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна, що виявили можливості значного підвищення активності школярів у навчально-пізнавальній діяльності.

Психологічні аспекти проблеми висвітлені в працях Б.Г. Ананьєва, Д.Н. Богоявленського, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Л.В. Занкова, В.А. Крутецького, Т.В. Кудрявцева, О.М. Леонтьєва, Н.О. Менчинської, С.Л. Рубінштейна, К.А. Славської, Н.Ф. Талізної, М.Н. Шардакова, Д.Б. Ельконіна та інших.

Мотивація до навчання – одна із головних умов реалізації навчально – виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому.

Проблема формування мотивації знаходиться на стику навчання й виховання. Це означає, що увага педагогів та психологів повинна бути не

тільки спрямована на здійснення учнем навчання але і на те, як і що відбувається у розвитку особистості учня в процесі навчально – пізнавальної діяльності. Формування мотивації – це виховання у дітей та учнівської молоді ідеалів, створення системи цінностей, пріоритетів соціально прийнятних в українському суспільстві, у поєднанні з активною поведінкою учня, що означає взаємозв'язок між усвідомленими та реально діючими мотивами [3, с. 2].

На жаль, сьогодні пересічний учитель і типовий навчальний заклад орієнтовані переважно на підтримування зовнішньої мотивації у вигляді контролю, наказів та вимог. Така практика згубно позначається на внутрішній мотивації, веде до поступового зниження інтересу учнів до навчання. У сучасній школі потрібно здійснити радикальні зміни з удосконаленням внутрішньої мотивації учнів. Методики "Спрямованість на набуття знань" та "Спрямованість на оцінку", розроблені Є.П.Ільїним і Н.А. Курдюковою, дадуть учителю змогу визначити, на що сформована мотиваційна сфера учнів – на знання (внутрішня мотивація) чи оцінку (зовнішня мотивація). Учителі- предметники, які працюють з учнями основної та старшої школи, мають пам'ятати про можливість активізації пізнавальної діяльності учнів шляхом формування внутрішніх мотивів.

Мотивація навчання складається із багатьох аспектів, які змінюються й вступають в нові співвідношення (суспільні ідеали, сенс навчання для учня, його мотиви, цілі, емоції, інтереси, рівень навчальних досягнень, когнітивні можливості). Формування мотивації навчання неможливо здійснити без урахування вікових особливостей учнів й їх індивідуальних психологічних характеристик. Це означає, що педагог повинен організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб вирішувалися завдання розвитку мотиваційної сфери на певному віковому етапі та підготовки учнів до наступного етапу розвитку особистості. У зв'язку з розкриттям резервів вікового розвитку мотивації здійснюється особистісно-орієнтований підхід до навчання [4, с. 52].

Мотиваційна сфера особистості – сукупність мотиваційних утворень, які є у людини: диспозиції (мотиви), потреби, мета, інтереси.

Психологи та педагоги виділяють п'ять рівнів навчальної мотивації

Перший рівень – високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності. У таких дітей є пізнавальний мотив, прагнення найбільш успішно виконувати всі запропоновані шкільні вимоги. Учні чітко впливають усім указівкам учителя, сумлінні і відповідальні, сильно переживають, якщо одержують незадовільні оцінки.

Другий рівень – гарна шкільна мотивація. Учні успішно справляються з навчальною діяльністю. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

Третій рівень – позитивне відношення до школи, але школа приваблює таких дітей позанавчальною діяльністю. Такі діти досить сприятливо почувають себе в школі, щоб спілкуватися з друзями, із учителями. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, пенал, зошити. Пізнавальні мотиви в таких дітей сформовані в меншій мірі, і навчальний процес їх мало приваблює.

Четвертий рівень – низька шкільна мотивація. Ці діти відвідують школу неохоче, воліють пропускати заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами, іграми. Мають проблеми в навчальній діяльності. Знаходяться в серйозній адаптації до школи.

П'ятий рівень – негативне відношення до школи, шкільна дезадаптація. Такі діти мають труднощі у навчанні: вони не справляються з навчальною діяльністю, відчувають проблеми в спілкуванні з однокласниками, у взаєминах із учителем. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище, перебування в ній для них нестерпне. В інших випадках учні можуть виявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання, дотримуватися тих чи інших норм і правил. Часто в подібних школярів відзначаються нервово-психічні порушення.

Фактори, що сприяють формуванню внутрішньої мотивації навчальної діяльності:

- Позитивний емоційний настрій.
- Вивчення мотиваційної сфери учнів, її кореляція.
- Ситуація успіху.
- Наявність свободи вибору.
- Сформованість загальнонавчальних умінь і навичок.
- Диференціація, індивідуалізація опора на типологічні особливостей учнів.
- Використання різноманітних прийомів і методів інноваційних технологій метод-проектів, дослідницько-пошукових, ТРИЗ та інші.
- Організація ігрової діяльності та колективної діяльності на уроках.
- Формування мотивації на кожному етапі уроку.

Вимоги, яких необхідно дотримуватися при формуванні внутрішньої мотивації учнів:

- По можливості уникати нагороди, призи за правильне виконання завдання, обмежуватися лише оцінюванням і похвалою.
- Якомога менше використовувати на уроках ситуації змагань. Краще привчити дитину до аналізу і порівнянню своїх власних результатів. Ситуація змагання може переключити на ігрові види діяльності.
- Намагатися не називати навчальної мети "зверху". Спільна робота з дитиною щодо визначення мети та завдань буде більш ефективна.

- Необхідно пам'ятати, що покарання за неправильне вирішення навчальних завдань є самим останнім і найменш ефективним прийомом, який викликає негативні емоції і негативно впливає на ставлення дитини до навчання.

- Уникати тимчасові обмеження там, де це можливо, оскільки це не лише пригнічує розвиток творчості, а й заважає розвитку внутрішньої мотивації

- Слідкуйте за тим, щоб навчальні завдання не лише відповідали віковим обмеженням, а й мали оптимальний рівень складності, сприяли виявленню майстерності та компетентності дитини. Регулювати рівень складності завдань, щоразу ускладнюючи його.

- Надавати дитині право вибору навчального завдання, не обмежуючи при цьому його свободу.

- Підбирати навчальні завдання з елементами новизни, і непередбачене, що сприяє формуванню внутрішнього інтересу під час їх виконання.

Учитель-мотиватор обов'язково знайде можливість донести учням, що:

- Чим вищий ступінь самоповаги, тим кращі результати в навчанні;
- Почуття радості й інтерес полегшують навчання;
- Страх і напруженість ускладнюють процес навчання;
- Невдачі у навчанні можуть призвести до бажання припинити навчання.

Для мотивації навчання актуальними залишаються поради:

• Підтримувати рівний стиль стосунків між усіма учасниками навчання;

• Підбадьорювати учнів, коли вони стикатимуться з труднощами;

• Підтримувати позитивний зворотній зв'язок;

• Піклуватися про різноманітність форм і методів навчання;

• Привчати учнів до пізнавальної праці, розвивати їх наполегливість, силу волі, цілеспрямованість;

• Заохочувати виконання завдань підвищеної складності;

• Учити чітко визначати мету, завдання;

• Формувати почуття відповідальності, обов'язку;

Одна з найефективніших форм мотивації полягає в тому, щоб зміцнити впевненість учнів у власних силах. Перевіреном засобом мотивації є планування мети і завдань самими учнями. Тільки тоді, коли учень сам собі планує індивідуальну мету навчання, у нього виникає віра в себе, а це – запорука успішного навчання. Успіх ще більше посилює мотивацію.

Мотивація навчальної діяльності учнів – це окремий етап уроку, проте її треба здійснювати на кожному з етапів різними способами – залежно від дидактичної мети й типу уроку.

Основними способами формування мотивації під час навчання є:

- Повідомлення учням теоретичної значущості навчального матеріалу;
- Практичне спрямування знань та можливість їх застосування у повсякденному житті;
- Створення проблемних ситуацій;
- Створення ситуації успіху;
- Постановка близьких і далеких перспектив у навчанні.

До важливих засобів формування в учнів мотивів і пізнавальних інтересів належать:

- Чітка організація процесу навчання;
- Авторитет учителя;
- Стиль спілкування;
- Самостійна пізнавальна діяльність учнів.
- Методи стимулювання інтересу до учіння:
- Створення ситуацій пізнавальної новизни;
- Створення ситуацій емоційно-ціннісних переживань;
- Створення ситуації зацікавленості;
- Метод здивування;
- Опора на життєвий досвід учнів;
- Навчальні дискусії;
- Пізнавальні ігри.

Отже, учень на уроці повинен бути налаштований на ефективний процес пізнання, відчувати особисту зацікавленість в ньому, розуміти, що й навіщо він виконуватиме. Без виникнення цих мотивів навчальна діяльність не може принести позитивний результат [2, с. 24].

Література

1. Близнюк О.І., Панова Л.С. Ігри у навчанні іноземних мов: посібник для вчителів. – К: Освіта, 1997. – 64 с.
2. Галопова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом. // Іноземні мови. – 1997. – №4. – С. 24.
3. Кондратюк І.Г. Активізація навчальної діяльності учнів на уроці. // Англійська мова та література. – 2006. – № 15. – С. 2.
4. Мілютіна З.Т. Впровадження інтерактивних технологій навчання на уроках іноземної мови. // Управління школою. – 2005. – № 19 – 21. – С.49 – 51.
5. Шевченко Е.Б. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови. // Англійська мова та література. – 2005. – № 24. – С. 4 – 6.
6. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі// Початкова освіта. – 2009. – №9. – С.18.
7. ru.wikipedia.org/wiki/Метод_проектів.

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Андрушко Валентина, Красновид Олександр,

студенти природничо-географічного факультету

Науковий керівник: **Демченко Н. М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність дослідження. Розбудова української держави, соціальна відкритість ринкових відносин детермінували пошук нової стратегії розвитку системи освіти, зумовили суттєві зміни її пріоритетів і цінностей у напрямку поєднання традицій, досвіду й інновацій. Окрім цього, це стимулювало також подальший пошук засобів, способів і шляхів професійного становлення майбутніх фахівців.

Різноманітні аспекти здійснення професійно-педагогічної діяльності у вищій школі і вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів розкрито в працях Адольф В.А., Кузьмінського А.І. (концепції професійної освіти й формування особистості викладача); Бондаревської Е.В. (основи особистісно – орієнтованого навчання, освіти, педагогічного процесу); Беспалько В.П., Левиної М.М. (педагогічні технології, їхні ознаки, рівні, класифікації, гуманітарні основи педагогічної освіти); Вербицького А.А., Громико Ю.В. (можливість використання активних форм навчання в педагогічному процесі) тощо.

Готуючись до кожного заняття, викладач вищої школи має ретельно обмірковувати форми роботи, завдяки яким студенти краще засвоюють основний зміст теми, удосконалюють свої вміння, опановують різні види діяльності, і, як результат, посилюється формування певних якостей майбутнього фахівця та громадянина. Уміння бачити й формувати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходження оптимальних способів їхнього вирішення є свідченням професіоналізму викладача вищої школи у педагогічній діяльності.

Але заздалегідь описати всі можливі ситуації, що виникають у викладача в процесі роботи зі студентами, неможливо. Приймати рішення доводиться щораз у новій ситуації, тому кожен викладач вищої школи починає усвідомлювати необхідність особистісної та професійної абілітації (від фр. "habile" – вправний, спритний; здобуття кваліфікації, що відповідає сучасним вимогам) для внесення коректив у свою діяльність або вироблення принципово нової індивідуальної педагогічної траєкторії.

Метою даної статті є аналіз педагогічної діяльності викладача вищої школи.

Сучасному педагогу вищої школи для ефективного виконання педагогічних функцій важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності та її основні компоненти, уміти вдосконалювати свої педагогічні дії та професійно важливі вміння, розвивати психологічні якості, необхідні для своєї професійної реалізації. Цей аспект педагогічної діяльності привертав увагу чималої кількості науковців [11].

На думку Галузинського В.М., кожен компонент педагогічної діяльності у своїй внутрішній основі містить творчий елемент, що відображає комбінування методів і засобів навчання й вибір форм його організації. Щоб отримати новий результат – навчити студентів – кожен викладач спочатку здійснює пошук матеріалу, накопичує знання, що можуть стати основою для визначення тенденції, закономірності або переформулювання проблеми, узагальнює їх, а потім приймає рішення щодо реалізації в конкретній формі та здійснює контроль (перевірку). Даючи нові знання студенту, викладач посилює його віру у свою здатність до відкриттів. Викладач навчає студентів висловлювати здогадку або припущення, перевіряти свою інтуїцію, спрямовує на подальший логічний аналіз висунутої ідеї.

Він формує у студентів впевненість у своїх силах, віру у свою здатність вирішувати задачі через демонстрацію в процесі навчання позитивних емоцій (здивування, радості, симпатії, переживання успіху тощо). Викладач тренує у виробленні можливих рішень (припущень), результатом чого стає суттєве підвищення показників швидкості (кількісна характеристика продуктивності – число продуманих варіантів), гнучкості (кількість якісно різних категорій, до яких може бути віднесена кожна відповідь) й оригінальності (показник, протилежний частоті цієї відповіді у стандартній вибірці досліджуваних) мислення. Він усіляко стимулює прагнення студента до самостійного вибору цілей, задач і засобів їхнього вирішення.

За З.Ф. Єсаревою, Н.В. Кузьміною, структуру педагогічної діяльності викладача вищої школи становлять: конструктивний, організаційний, комунікативний і дослідницький (гностичний) компоненти [9]. Визначені компоненти автори характеризують таким чином.

Гностичний компонент передбачає систему знань та умінь викладача, спрямовані на реалізацію пізнавальної діяльності, що є основою його професійної діяльності. Цей компонент пронизує дослідницьку діяльність викладача, оскільки спрямований на діагностування, аналіз, самоаналіз результатів власної педагогічної діяльності, навчально-виховного процесу, рівня навчальних досягнень студентів. Він є стрижнем усіх інших компонентів, оскільки впливає на рівень творчості при здійсненні викладачем педагогічної діяльності.

Конструктивний компонент педагогічної діяльності викладача вищої школи забезпечує реалізацію важливих завдань у діяльності педагога, а

саме: структурування курсів, які він читає; підбір конкретного навчального матеріалу до теми; вибір методів, форм, прийомів, що є найефективнішими для конкретної ситуації; планування навчальної, виховної й дослідницької роботи.

Організаційний компонент слугує упорядкуванню, самоорганізації власної педагогічної діяльності, процесу навчання й виховання студентів.

Комунікативний компонент забезпечує здійснення всіх видів педагогічної діяльності викладача вищої школи. Саме від рівня комунікативності, стилю спілкування викладача залежить легкість встановлення контактів із студентами, викладачами-колегами, адміністрацією, батьками тощо. Завдяки комунікативним здібностям викладач передає навчальну інформацію студентам, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність, налагоджує наукові контакти з іншими науковцями, висвітлює різні наукові положення, погляди, думки з досліджуваної наукової проблеми у власних публікаціях. Втім, автори зазначають, що кожен компонент педагогічної діяльності вимагає від викладача вищої школи ще й спеціальних знань, умінь і навичок.

Інші науковці вивчали педагогічну діяльність в аспекті вмінь, які потрібні викладачеві вищої школи для здійснення своєї діяльності. Шляхом емпіричного дослідження Н.В. Кухарев виокремив такі вміння: конструювання інформації (*конструктивний компонент*); залучення тих, хто навчається до корисного для них виду діяльності (*організаторський компонент*); забезпечення зустрічних бажань учитися (*стимулюючо-мотиваційний компонент*); створення здорового мікроклімату в навчальному процесі (*комунікативний компонент*); здійснення зворотнього зв'язку (*комунікативно-дослідницький компонент*); *когнітивно-моделюючі й конструктивно-моделюючі* [12, с. 91–94].

Неважко помітити як розмаїття визначень педагогічної діяльності, так і безліч наукових підходів, у межах яких відбувається дослідження її структури.

Беручи до уваги зазначені погляди, принагідно зазначимо, що специфіка педагогічної діяльності викладача вищої школи, яка вирізняє її з-поміж інших видів діяльності, полягає в тому, що це:

1) особливий вид діяльності, об'єктом якого виступає людина з притаманними їй якостями. При цьому об'єкт виступає суб'єктом своєї власної діяльності з саморозвитку, самовдосконалення, самонавчання: без звернення до внутрішніх сил, потенцій і потреб студента педагогічний процес не може бути ефективним;

2) для неї характерна висока автономність професії; підвищений ступінь професійної відповідальності (від рівня професійної підготовки фахівців залежить розвиток економіки країни, особистісне зростання людини);

3) полі функціональна за характером діяльність (викладач постійно виконує декілька функцій – викладача, вихователя, дослідника, менеджера тощо): спрямованість не лише на засвоєння студентами знань і способів діяльності, а й на розвиток і становлення особистості, на побудову стосунків у групі, що створюють умови для реалізації цих цілей, на організацію поза аудиторної виховної діяльності студентів, на створення у вищій школі освітнього й розвивального середовища тощо [10, с. 22].

Відтак, викладач вищої школи увесь час організовує активну пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на вирішення ними все нових і нових завдань.

При цьому вирішення цих завдань не є самоціллю навчання, а виступає засобом реалізації його основних освітніх функцій – забезпечення рівня підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог державного освітнього стандарту, що передбачає формування компетентності в обраній галузі й водночас їхній особистісний розвиток і становлення;

4) діяльність, яка потребує (усвідомлена необхідність) неперервного саморозвитку на основі педагогічної діяльності й наукових досліджень;

5) залежність ефективності освітньої діяльності як від тих, хто вчить, так і від тих, кого вчать;

6) неоднозначність критеріїв ефективності педагогічної діяльності;

7) підвищені соціальні вимоги до суб'єкту діяльності та його особистісних якостей;

8) виконання нескінченної кількості педагогічних завдань, кожне з яких передбачає усвідомлення кінцевої мети діяльності, способів її досягнення шляхом вирішення багатьох стратегічних і тактичних завдань професійного навчання, виховання й розвитку, що співвідносяться між собою й розв'язуються під час навчально-виховного процесу студентів.

Специфіка педагогічної діяльності вимагає від викладача вищої школи часті зміни видів роботи і, водночас, періодичне повернення до одних і тих же робіт.

Діяльність викладача впродовж багатьох століть була спрямована на збереження й передачу існуючих знань, духовних і культурних цінностей, вищих зразків діяльності, розвитку інтелекту заради вищої культури. Донедавна викладач був єдиним джерелом знань, а система професійної підготовки виконувала соціальне замовлення суспільства на формування гармонійно розвиненої особистості, але з переважанням якостей, що вимагав час та умови життя країни.

Демократизація суспільства зумовила перехід до нової моделі вищої освіти, яка орієнтована на диверсифікацію освітніх програм вищої освіти, активізацію інноваційних процесів в освітянській галузі, індивідуалізацію навчального процесу, міждисциплінарну інтеграцію, зміну запитів ринку

праці тощо. Відтак, постала необхідність адаптації вузів до ринкового середовища через запровадження системи професійної підготовки і професійної мобільності конкурентоспроможних фахівців. Це, у свою чергу, докорінно змінює функції викладача вищої школи, орієнтує його діяльність на створення умов для формування в них потреб і здібностей суб'єкта навчального процесу, забезпечення норм усіх форм суспільної свідомості, вимагає від викладача високої кваліфікації не лише за спеціальністю, а й педагогічної [6, с. 349].

Добре відомо, що педагогічна діяльність у вищій школі – це діяльність, спрямована на реалізацію педагогічної (спеціально організованої) взаємодії (взаємних дій) викладача та студентів. У навчальному закладі, зазначає М.Т. Громкова, штучно створюються умови для оволодіння технологією усвідомленої дії, що засвоюється як соціокультурна модель поведінки в реальній практиці. Кожен студент (слухач) вбудовується в цю модель та оволодіває технологією усвідомленої дії. При цьому особистим результатом його участі в педагогічному процесі стають зміни у свідомості: професійних потреб (самовизначення), професійних норм (критеріїв діяльності) і професійних здібностей (засобів діяльності). Чим більшою мірою він сприяє вирішенню професійних проблем, тим вище результативність педагогічної діяльності викладача, тим вище якість його праці, кваліфікація [6, с. 341].

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості й духовної культури українського суспільства. У сучасну епоху викладач вищої школи повинен одночасно бути:

- 1) викладачем (передає знання, стимулює активність студентів, формує навички та вміння);
- 2) вихователем (здійснює всебічний розвиток особистості студента, формує професійні й психологічні якості);
- 3) ученим (здійснює наукові пошуки в галузі дисципліни, яку викладає);
- 4) менеджером (організовує аудиторні заняття, стимулює й контролює самостійну роботу студентів);
- 5) експертом і консультантом (допомагає студенту орієнтуватися у світі наукової інформації).

Тому, нині викладач вищої школи виконує чимало функцій, серед яких:

- ✓ **організаторську** (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок);
- ✓ **інформаційну** (носіє найновішої інформації, новітніх технологій);
- ✓ **трансформаційну** (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання);

✓ **орієнтовно-регулятивну** (структура знань викладача визначає структуру знань студента);

✓ **мобілізує** (переведення об'єкту виховання в суб'єкт, самовиховання, саморух, самоствердження).

У процесі реалізації функцій педагогічної діяльності вирішуються такі завдання:

1) проектування (формування й конкретизація цілей навчального курсу з урахуванням вимог, що висувуються до педагогічної діяльності; планування навчального курсу з урахуванням поставлених цілей; урахування етапів формування розумових цілей; передбачення можливих перешкод у студентів під час вивчення курсу та шляхів їхнього подолання);

2) конструювання (відбір матеріалу для заняття з урахуванням здібностей студентської аудиторії до його сприйняття; підбір і розробка системи завдань, виходячи з поставлених цілей; вибір раціональної структури занять залежно від цілі, змісту й рівня розвитку студентів; планування змісту занять з урахуванням міжпредметних зв'язків; розробка завдань для самостійної роботи студентів; вибір системи оцінки й контролю знань студентів);

3) організація (використання педагогічних методів, адекватних ситуації; організація активних форм навчання й самостійного вивчення навчального предмету студентами; застосування технічних засобів навчання під час передачі інформації; зрозумілий виклад матеріалу, виокремлення ключових понять, закономірностей, побудова узагальнюючих висновків; створення тестів за курсом тощо);

4) соціально-психологічне регулювання (стимулювання студентів до постановки запитань, проведення дискусій; дисциплінування студентів; створення обстановки співпраці; оцінка рівня розвитку групи, визначення лідерів і неформальної структури групи; конструктивне вирішення конфліктів; управління психологічним станом суб'єктів педагогічного впливу; активізація пізнавальної діяльності студентів; саморегуляція психічних станів; встановлення й підтримка ділових взаємин із колегами, студентами, адміністрацією);

5) рефлексія (оцінка результативності, продуктивності розвитку й саморозвитку здійснюється суб'єктом через самоспостереження, самоіркування, самоаналіз). Таким чином, рефлексію в педагогічному процесі можна визначити як процес і результат фіксації суб'єктами (учасниками педагогічного процесу) стану свого розвитку, саморозвитку та причин цього.

Рефлексивний характер педагогічної діяльності проявляється в тому, що викладач, організовуючи діяльність студентів, прагне поглянути на себе і свої дії очима своїх студентів, врахувати їхні думки, погляди, уявити їхній внутрішній світ, намагається зрозуміти відчуття та їхній емоційний стан.

Прогнозуючи взаємодію, викладач оцінює себе як учасника цієї взаємодії, учасника діалогу. При цьому саме викладач створює умови для виникнення міжсуб'єктних стосунків учасників педагогічного процесу. У процесі педагогічної рефлексії викладач ідентифікує себе з педагогічною ситуацією, що склалася, із тим або іншим змістом педагогічної взаємодії, зі студентами, зі своїми колегами, із різними моделями педагогічної діяльності, із різними педагогічними технологіями тощо.

Педагогічна рефлексія передбачає "взаємовідображення", взаємооцінку учасників педагогічного процесу, "проникнення" викладача у внутрішній світ студентів, виявлення стану їхнього розвитку. Рефлексія в педагогічному процесі – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії з педагогічною ситуацією, що склалася, із тим, що становить педагогічну ситуацію: студентами, викладачем, умовами розвитку учасників педагогічного процесу, середовищем, змістом, педагогічними технологіями.

Виходячи з наведеного, перцептивно-рефлексивні здібності викладача вищої школи такі:

1) відчуття об'єкту (особлива чутливість викладача до того, який відгук об'єкта реальної дійсності знаходять у студентів, у якій мірі інтереси і потреби студентів виявляються при цьому, "співпадають" із вимогами педагогічної системи й викладача в навчально-виховному процесі. Ця чутливість подібна до емпатії та проявляється у швидкому, легкому та глибокому проникненні в психологію студентів, в емоційній ідентифікації педагога зі студентами та їхній активній цілеспрямованій спільній діяльності);

2) відчуття міри й такту (чутливість до міри змін, що відбуваються в особистості й діяльності студентів під впливом різних засобів педагогічного впливу, які зміни відбуваються – позитивні чи негативні, за якими ознаками можна про них говорити);

3) відчуття причетності (чутливість педагога до недоліків власної діяльності, критичність і відповідальність за навчально-науково-виховний процес).

Висновки. Завдання, висунуті перед університетом більше ста років тому, не втратили актуальності й сьогодні. Відтак, від освіти, як одного з інститутів соціалізації людини, очікують підготовку трудових ресурсів, які володіють високим ступенем професійної мобільності, й у кожного працівника виникає необхідність оновлення своїх професійних знань або зміни кваліфікації, а також культурою міжособистісних взаємин у полікультурному середовищі, що сприяє визнанню культурної самобутності народів, розвитку політолерантної свідомості, і є показником сприйняття розмаїття світу, розвиває особистість, здатну до творчого саморозвитку в полікультурному суспільстві.

Перед сучасною вищою школою стоїть нове соціальне замовлення: підготовка фахівця, здатного швидко реагувати на зміни в соціально-економічному середовищі, швидко адаптувати до нових умов свою професійну діяльність. Виконати таке замовлення може професійно-мобільний професорсько-викладацький склад вищої школи.

Сучасний викладач вищої школи має володіти сукупністю знань, що дозволяють йому по-новому подивитися на педагогічну діяльність у вищому навчальному закладі. Сьогодні відбувається зниження ролі викладача як єдиного "держателя" наукових знань і натомість зростає його роль як експерта й консультанта, який допомагає студенту орієнтуватись у світі наукової інформації.

Література

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В.А. Адольф. – Красноярск : КГУ, 1998. – 309 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Монография / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2000. – 320 с.
4. Вербицкий А.А. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы / А.А. Вербицкий. – М. : РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. – 99 с.
5. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навч. посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
6. Громкова М.Т. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы / М.Т. Громкова // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С.105–108.
7. Громько Ю.В. Педагогические диалоги: История разраб. деятельности. содерж. образования / Ю.В. Громько. – М. : Пушк. ин-т, 2001. – 406 с.
8. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти / Н.В. Гузій. – К. : НПУ, 2004. – 243 с.
9. Есарева З.Ф. Взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя университета: автореф. дис... д-ра пед. н. / З.Ф. Есарева. – Л., 1975. – 20 с.
10. Кирдянкина С.В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя: автореф. дис... канд. пед. н.: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Кирдянкина Светлана Владимировна ; Дальневосточный гос. Гуманитарный ун-т.-Хабаровск, 2011. – 27 с.

11. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика: Моногр. / А.І. Кузьмінський. – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2002. – 288 с.
12. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству / Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990.
13. Крягжде П. Психологическое формирование профессиональных интересов / П. Крягжде. – Вильнюс : Мокслас, 1981. – 196 с.
14. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пос. / М. М. Левина. – М. : Academia, 2001. – 270 с.

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

Бабак Юлія, Мелешко Інна,

студентки природничо-географічного факультету

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність. Рівень розвитку країни значною мірою визначається рівнем розвитку освіти, яка повинна швидко й адекватно реагувати на потреби суспільства. Але через притаманний їй консерватизм дедалі більшої актуальності набуває проведення кардинальних реформ. Одним із важливих чинників реформування освіти виступає її інформатизація, яка з урахуванням світового досвіду, стає однією з актуальних наукових і практичних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам інформатизації суспільства і освіти присвячено дослідження багатьох науковців: визначені основні терміни понятійного апарату інформатизації освіти (В. Биков, Л. Наконечна), досліджуються інформаційно-комунікаційні технології (М. Жалдак, С. Зайцева, В. Іванов, А. Каленський, І. Роберт), застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі (Л. Білоусова, А. Гуржій, Р. Гуревич, Ю. Жидецький, Л. Жиліна, В. Злотник, М. Кадемія, А. Пилипчук, І. Роберт, К. Словак, Т. Щоголева, Т. Якимович); обґрунтовано створення сучасного інформаційно-освітнього середовища (В. Андрущенко, А. Кудін, О. Падалка, І. Вакуленко, Г. Жабєєв, О. Овчарук); досліджуються проблеми використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання (Ю. Жук, Р. Оврас, Л. Побережна, С. Подолянчук, Є. Рябчинська, Г. Сажко, І. Сінельник, Р. Собко, О. Стечкевич, Т. Хачумян), інформатизації освіти (В. Биков А. Каленський А. Кришук, І. Роберт), комп'ютерної та інформаційної компетентності (Н. Баловсяк, В. Дарлінгер, Петухова Л.Є.), підготовки викладача до використання інформаційних технологій у навчальному

процесі (І. Богданова, Ю. Господарик, О. Дмитриєва, М. Жалдак, Є. Полат, О. Царенко); досліджуються можливості використання мережевих технологій (Л. Брескіна, Н. Задорожна, О. Лазаренко) та ін.

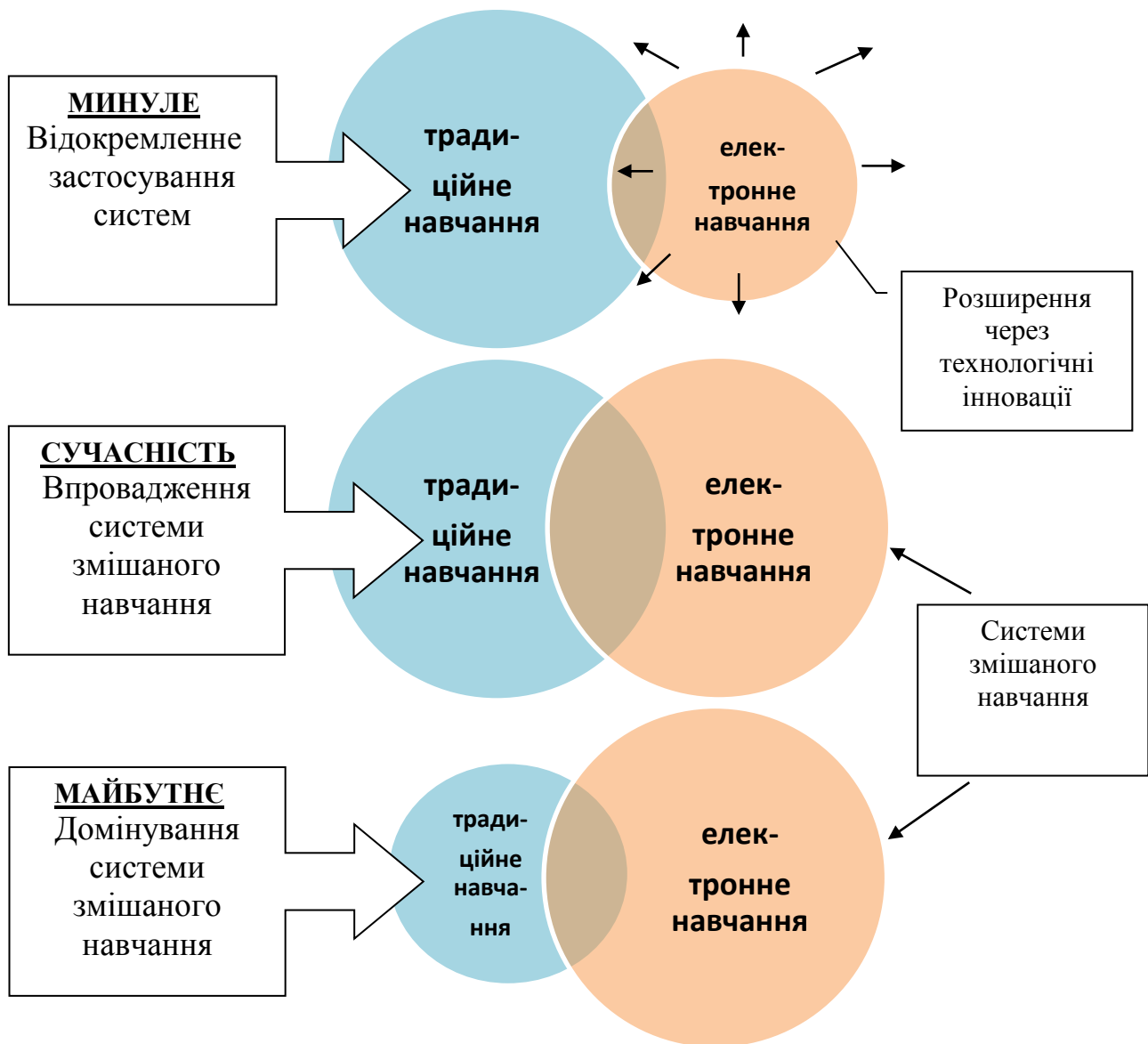
Мета статті – дослідити стан інформатизації освіти, з'ясувати основні проблеми та визначити основні напрямки щодо їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Інформатизація освіти – це сукупність взаємопов'язаних, організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних обчислювальних і телекомунікаційних потреб (інших потреб, що пов'язані із впровадженням методів і засобів інформаційно-комунікативних технологій) учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом управляє та його забезпечує (у тому числі здійснює його науково-методичний супровід і розвиток) [1].

На думку І. Роберт [4], це процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки та оптимального використання сучасних засобів ІКТ, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання, виховання. Д. Швець [6] акцентує увагу на залученні нових джерел інформації, застосуванні нових засобів управління нею, зміні методики навчання і на контролі знань на базі всебічного використання комп'ютерної, комунікаційної та мультимедійної техніки.

На початку процесу інформатизації освіти головним принципом використання комп'ютеру була орієнтація на ті випадки, коли викладач не міг виконати поставлене педагогічне завдання без спеціальних допоміжних засобів, наприклад, наочно продемонструвати більшість фізичних процесів без комп'ютерного моделювання. На сучасному етапі комп'ютер він допомагає розвитку творчих здібностей, сприяє формуванню професійно важливих навичок і вмінь, розвитку логічного мислення.

Удосконалюється не лише зміст освіти, а й методики викладання та дидактичні підходи. Парадигма освіти змінюється від "освіти на все життя" до "освіти протягом життя". Ключовими технологіями ХХІ століття у всьому світі визнані інформаційні та комунікаційні технології на основі систем телекомунікації. Інформацію нарешті визначено найважливішим стратегічним ресурсом суспільства. Велике значення для визначення місця і ролі нових технологій в освітньому процесі є розуміння природи знання, оскільки це принципово інший тип знання, більш динамічна його форма і водночас нова форма освіти, у якій зникає межа між науковим (дослідницьким), навчальним, фундаментальним і прикладним знаннями.



Відбувається синтез гуманітарного і природно-наукового знання. Його метою є не запам'ятовування великих обсягів фактичного матеріалу, а здатність легко і швидко в них орієнтуватися. Відповідно в процесі інформатизації освіти виділяють такі аспекти:

- *методологічний*, який передбачає забезпечення відповідності основних принципів освітнього процесу сучасному рівню інформаційних технологій шляхом розробки нових освітніх стандартів;

- *економічний*, який залежить від того, якою мірою країна бере участь в інформаційній індустрії;

- *технічний*, в рамках якого залишається невирішеною проблема недостатнього опрацювання методологічних питань в умовах безперервного створення і впровадження великої кількості програмних і технічних розробок;

- *технологічний*, оскільки технологічною основою інформаційного суспільства є телекомунікаційні та інформаційні технології, які забезпе-

чують економічне зростання, створюють умови для вільного обігу у суспільстві великих масивів інформації та знань і призводять до суттєвих соціально-економічних перетворень;

– *методичний*: основні переваги сучасних інформаційних технологій мають стати головною підтримкою процесу освіти; а посилення ролі самостійної роботи студента суттєво змінює структуру та організацію навчального процесу, підвищує ефективність і якість навчання, активізує мотивацію пізнавальної діяльності. Останнім часом багато уваги приділяється дистанційній освіті, в основу якої покладено ідею переходу від концепції обмеженого фізичного переміщення студентів із країни у країну до концепції мобільних ідей, знань і навчання з метою розподілу знань за допомогою обміну освітніми ресурсами шляхом поширення комунікаційних каналів.

Повноправне входження України до світового економічного співтовариства як розвинутої держави може бути здійснено лише на основі системного підходу до вирішення проблем інформатизації. За В. Плєскач, ефективним рішенням у питанні підвищення конкурентоспроможності країни є формування цілісної системи "освіта – наука – технологія – інновація – виробництво" [3]. Сучасна тенденція у розвитку освіти – перехід від консервативної освітньої системи до випереджальної – повинна базуватися на випереджаючому формуванні інформаційного простору освіти і широкому використанні інформаційних технологій, створенні у вищих навчальних закладах потужної інформаційної інфраструктури з розвиненим інформаційно-комп'ютерним навчальним середовищем, впровадження у вищу освіту інноваційних методів, засобів та форм професійної підготовки майбутніх фахівців.

Одну із тенденцій впровадження інформаційних технологій в освіті наполегливо підкреслюють представники Майкрософт: на першому місці має бути навчання, і тільки потім доцільно думати про прилади й обладнання. Корпорація забезпечує освіту різноманітними технологіями, проте наполягає на тому, що прилади повинні допомагати освітянам перебудувати освіту, а не змушувати їх пристосовуватися до нових технологій.

Намагаючись вирішити проблему технічного забезпечення учбових закладів, Майкрософт запропонувала проект BYOD (Bring Your Own Device – принеси свій власний прилад). На їх думку, існує три ключові умови, які забезпечать можливість студентам використовувати їх власні пристрої в класі:

- ✓ надання доступу до мережі Інтернет;
- ✓ допомога у використанні пристроїв у мережі;
- ✓ безпечне інформаційне середовище;
- ✓ забезпечення узгодженої роботи групи.

Перевагами такого підходу є уникнення не тільки витрат на придбання приладів навчальним закладом, а й проблем, пов'язаних з їх обслуговуванням.

Аналіз показує, що основними засадами розвитку інформатизації освіти в Україні мають бути:

- формування та впровадження інформаційного освітнього середовища як єдиної системи комп'ютерних засобів, програмного забезпечення, навчальних баз даних, електронних навчальних і методичних ресурсів, віртуальних освітніх середовищ та інших елементів, які реалізують інформаційні процеси;

- застосування ІКТ у навчально-виховному процесі та бібліотечній справі у поєднанні з традиційними засобами;

- внесення змін в програми навчальних закладів освіти усіх рівнів акредитації, а саме включення в них завдань, висунутих інформаційним суспільством, з урахуванням національних особливостей;

- створення інформаційної системи підтримки освітнього процесу;

- забезпечення навчальних закладів комп'ютерними комплексами та мультимедійним обладнанням;

- забезпечення комп'ютерної безпеки процесу навчання;

- розвиток мережі електронних бібліотек;

- створення системи дистанційного навчання;

- забезпечення доступу закладів освіти до світових інформаційних ресурсів;

- створення відкритої мережі освітніх ресурсів;

- забезпечення усіх навчальних закладів доступом до міжнародних науково-освітніх мереж;

- створення національного науково-освітнього простору;

- розроблення методологічного забезпечення щодо використання комп'ютерних мультимедійних технологій;

- удосконалення навчальних планів, відкриття нових спеціальностей з новітніх ІКТ, втілення принципу "освіта протягом усього життя";

- забезпечення вільного доступу до засобів ІКТ та інформаційних ресурсів;

- забезпечення умов для підвищення комп'ютерної грамотності;

Разом з позитивними рисами інформатизації освіти (підвищення ролі знань, глобалізація свідомості тощо), активно досліджуються і негативні (залежність від Інтернету, послаблення соціальних зв'язків та посилення соціальної відокремленості).

Соціокультурні умови і наслідки інформатизації, її вплив на формування особистості інформаційного суспільства є об'єктом дослідження багатьох науковців: Л. Аза, Ю. Бабаєва, А. Войскунський, Т. Воропай,

П. Гнатенко, Н. Костенко, С. Оксамитна, В. Павленко, А. Ручка, Д. Швець, Р. Шульга та ін. На думку Д. Швеця [2], інформатизація освіти викликає інформаційне перевантаження, сприяє формуванню компонентів інформаційної диспозиції, інтерналізації (засвоєння цінностей до такої міри, що вони визначають поведінку особистості) та екстерналізації інформаційних цінностей.

Враховуючи те, що процес інформатизації зупинити неможливо, і її позитивний вплив на становлення нового типу особистості інформаційного суспільства є більш вагомим, ніж негативний, доцільно приділити особливу увагу дослідженню шляхів підвищення ефективності застосування новітніх технологій. Низький рівень їхнього розвитку в країні лише загострює всі перераховані вище проблеми. Однак, за даними Міжнародного союзу електрозв'язку (МСЕ) ООН, Україна у 2012 році опустилася в рейтингу розвитку інформаційних технологій на дві позиції, посівши 67-е місце із 155 за легкістю доступу до ІТ-послуг, ступенем поширення телекомунікаційних технологій і за навичками користувачів. Індекс розвитку інформаційних технологій у 2011 році в Україні склав 4,40, тоді як у першій десятці країн – від 8,56 (Південна Корея) до 7,68 (Швейцарія) [5].

Основні сучасні світові тенденції активізації аудиторної роботи студентів за рахунок використання ІКТ:

➤ **Розширення можливостей використання змішаного навчання (Blended Learning) за рахунок всебічного** (як поза межами аудиторії, так і на аудиторних заняттях) **використання соціальних мереж та вебсервісів.** Так, наприклад студенти університетів Berkley, Stanford, MIT мають можливість залучатися до аудиторних занять групи за допомогою веб-підключень (вебінари), фізично не знаходячись в аудиторії, або спілкуватися за допомогою проведення відеоконференцій з використанням Google+ hangout [7]. Практично у всіх провідних університетах світу під час проведення аудиторних занять активно використовуються Facebook та Twitter для забезпечення продуктивної дискусії, підвищення рівня взаємодії в межах студентського колективу. Це особливо актуально при проведенні занять в аудиторіях з великою кількістю студентів, де відсутня можливість вислухати думку кожного під час проведення інтерактивних занять. За рахунок використання можливостей даних мереж кожен студент має спроможний прийняти участь в розв'язанні поставлених питань шляхом здійснення записів з поясненнями та постановки питань через Facebook та Twitter, що відображається на екрані, отже ця інформація стає загальнодоступною, відображає активність студента та сприяє творчому пошуку.

➤ **Активізація Backchannel** – інтерактивне спілкування під час аудиторних занять за допомогою смартфонів та ноутбуків. Активізує процес

взаємодіє в аудиторії під час проведення семінарів, лекцій, презентацій. З розвитком соціальних засобів масової інформації, зокрема Twitter та блоги, backchannel забезпечує документацію таких подій, як, наприклад, конференц-сесії, щоб студенти мали можливість не тільки приймати практичну участь, але й продовжувати навчатися після закінчення аудиторної роботи.

➤ **Використання мобільних засобів зв'язку.** iPad та Alt-Tablets активно використовуються не тільки у дистанційній але й в аудиторній роботі [8]. Планшети під час аудиторної роботи використовуються для пошуку в інтернеті необхідної інформації та з метою коллаборації, а за рахунок спеціальних додатків та вебсервісів мобільні пристрої використовуються для здійснення опитувань (тобто за необхідності вони використовуються як "клікери").

Створена Apple програма **iBooks Author** – є **безкоштовним доступним інструментом, за допомогою якого швидко створюється інтерактивний навчальний контент [9]**, отже як викладачі, так і студенти мають можливість самостійно створювати та використовувати як в аудиторії, так і поза її межами, інтерактивний навчальний контент [10].

Спеціальні додатки iWork для iPad: Pages, Keynote и Numbers, iMovie и GarageBand дозволяють створювати професійні документи, таблиці презентації, записувати аудіо та відео. Використання функції дублювання відео в аудиторній роботі дозволяє використовувати освітні додатки до для iPad, фільми, відео- та інші матеріали. Новий додаток iTunes U дозволяє студентам працювати із завданнями та отримати доступ до найбільшого в світі (більш ніж 500 000 джерел) інтернет-каталога безкоштовних лекцій, відеоматеріалів, підручників тощо. Сотні університетів та інших навчальних закладів публікують свої матеріали в iTunes U, серед них Лондонська школа економіки, Кембрідж, Оксфорд та інші організації, як наприклад, Публічна бібліотека Нью-Йорка.

➤ **Комплексне використання інтерактивних засобів навчання.** Комплекс апаратних засобів, необхідних для забезпечення інтерактивного навчання, як правило, складається з комп'ютера, інтерактивної дошки, мультимедійного проектора та пристроїв зв'язку (Веб-камера, система передачі даних, адаптер тощо). До складу комплексу може також входити пристрій тактильного введення даних (інтерактивний безпроводний планшет; інтерактивний рідкокристалічний дисплей (інтерактивна графічна панель), об'єднуючий в собі функції монітора і цифрового планшета; система інтерактивного опитування – пульти, безпроводні мікрофонні системи) і система звукового супроводу.

Інтерактивні електронні дошки використовують, як правило для відображення візуальної та інтерактивної інформації, для колективної співпраці та відображення її результатів, за допомогою інтерактивних безпроводних

планшетів студенти можуть відповідати на запитання викладача, ставити свої запитання, брати участь в процесі обговорення. Таким чином, між викладачем і студентами виникає інтерактивний діалог, що значно підвищує рівень сприйняття і розуміння матеріалів заняття. Якщо студент працює біля дошки, то викладач може вільно переміщатися по аудиторії і вносити корективи за допомогою безпроводного планшета.

Для великих аудиторій, як правило, застосовують інтерактивний рідкокристалічний дисплей, який об'єднує в собі функції монітора і цифрового планшета. Для контролю знань використовують безпроводні пульти [11]. Під час заняття викладач ставить запитання, а студенти відповідають на них простим натисненням на кнопки пульта. Результати опитування зберігаються і відображаються в режимі реального часу. Після закінчення заняття результати опитування можна експортувати в MS Excel або інший програмний продукт і проводити аналіз.

Використання безпроводних мікрофонних систем дозволяє студентам чути викладача, що сприяє концентрації уваги на занятті, підвищує ефективність процесу навчання.

Всі компоненти, які входять до складу комплексу апаратних засобів можуть працювати як єдине ціле, так і незалежно один від одного.

Практично у всіх провідних університетах світового класу активно використовують саме комплекси інтерактивних засобів навчання. Використання їх у процесі навчання дозволяє значно підвищити рівень взаємодії між викладачем і студентом. Однак, педагогічно доцільним, дидактично обґрунтованим є застосування сучасних засобів навчання тільки тоді, коли викладач знає особливості засобу навчання, має навички управління цим засобом. Наприклад в Мічиганському університеті функціонує Центр по дослідженням в галузі навчання та викладання (CRLT), який здійснює не лише дослідження, але й надає допомогу та організує навчання викладачів [12].

Центр навчання університету Вандербільта надає викладачам рекомендації по використанню ІКТ на основі проведення досліджень щодо ефективності їх впливу на студентську аудиторію [13]. Надає допомогу своїм викладачам й Центр викладання та навчання Стендфорського університету [14].

Gamification: використання серйозних ігор, симуляцій та віртуальних світів. Як вважають розробники, головна причина популярності бізнес-симуляцій, полягає в тому, що вони можуть навчити тим речам, які не можна опанувати за допомогою лекцій, кейсів чи, навіть, відвідування реальних компаній. В іграх студенти поринають у неоднозначні та (або) суперечливі ситуації, що змушують їх мислити стратегічно, приймати важливі рішення та відразу бачити наслідки власних дій, а, отже, вчитися "на власних помилках". В різних навчальних закладах використовують

симуляції та ігри за певної тематичної спрямованості: політичні, економічні, екологічні тощо. Так, наприклад, медичні ігри (MedGames) використовуються для навчання лікарів, медперсоналу. Вони потрібні для закріплення на практиці вивченого в теорії. Замість реальних пацієнтів з плоті і крові, у них тренуються на комп'ютерних моделях, максимально наближених до реальності.

Серед освітніх ігор (Education Games) в провідних університетах світу найчастіше використовують: (Education Games): IBM INNOV8 2 є інтерактивною тривимірною навчальною грою, мета якої – показати взаємозв'язки і можливості ефективної взаємодії між командами ІТ-спеціалістів і керівниками бізнес-напрямів в організації. Гра Innov8 призначена для доповнення таких учбових курсів, як Управління бізнес-процесами, Корпоративна стратегія, Управління операціями і Управління інформаційними технологіями.

Ці ігри доступні через IBM Academic Initiative – програму, що пропонує коледжам і університетам широкий спектр освітніх засобів і методик для застосування у навчанні ІТ-дисциплінам. Освітні установи, що беруть участь у цій програмі, дістають вільний доступ до програмного забезпечення IBM, апаратних засобів (що надається зі знижкою), навчальних матеріалів, учбових курсів і тренувальних методик. До програми IBM Academic Initiative уже приєдналися близько 3000 університетів світу.

Віртуальні світи (Virtual Worlds) надають середовище, яке використовують для різних цілей, у тому числі для створення ігор, проведення віртуальних лекцій і співпраці. Найбільшими віртуальними світами є Second Life, Active Worlds, Kaneva, Smallworlds, Onverse, BlueMars. Свої острови (3д локації) у SecondLife мають 53 університети, включаючи Standford, MIT, Harvard, Cambridge, Illinois, Cornell university, Princeton, California Institute of Technology, Drexel University і ряд інших провідних університетів світу.

Університети використовують віртуальні світи для: проведення онлайн-конференцій, дистанційної колаборації між університетами [15], проведення онлайн-лекцій, семінарів і тренінгів створення мультиплеєрних освітніх ігор [16]. Так, наприклад, біля 80 % університетів Великобританії використовують віртуальні світи в навчальному процесі.

Найбільш активно симуляції на основі візуалізації використовуються у Стендфорському університеті [17]. Так, наприклад, професор археології Джон Рік започаткував проект, який дозволяє студентам переглядати лабіринт його археологічних розкопок як віртуальні панорами реальності [18].

Всі вищезазначені засоби Gamification є потужним інструментом навчання, доповненням до існуючих дистанційних курсів, а іноді й повною заміною їх, оскільки: забезпечують мотивацію; пропонують різні засоби симуляцій як імітації реальної діяльності; поєднують різні етапи отримання

досвіду. Вони нерідко безкоштовні для академічного використання, а отже, можуть бути апробовані з мінімальним ризиком у навчальному процесі ВНЗ.

Найновітнішими тенденціями, щодо процесів які сьогодні тільки переходять з лабораторій університетів та компаній у освітній простір, є:

➤ **Використання доповненої реальності (Augmented Reality)** в освітніх закладах переважно медичного та технічного профілю [19]. Так, наприклад, Массачусетському технологічному інституті в рамках MIT Teacher Education Program студенти взаємодіють, перебуваючи в реальних умовах за допомогою GPS обладнання [20]. В Колумбійському університеті також активно використовується доповнена реальність [21].

➤ **Використання так званих просторових операційних середовищ ("spatial operating environments"),** що дозволяють проводити колективну роботу поєднуючи об'єкти реального та віртуальних світів (наявне жестове управління). Яскравим прикладом є **G-speak платформа** [22], розробка якої була розпочата в Массачусетському технологічному інституті в "MIT media lab" [23]. Вона надає можливість колективної роботи з використанням жестових інтерфейсів. В дослідницькій лабораторії візуалізації при Іллінойському університеті використовується власна розробка CAVE з використанням 3D-зображення на всі стіни аудиторії та керування системою за допомогою жестів (рухів). CAVE та G-speak є досить дорогими системами спеціально розробленими для колаборації. Доступність Microsoft Kinect та програмного забезпечення для неї (освітні додатки до якої розробляються у ряді університетів, у тому числі у лабораторії Массачусетського технологічного університету [24] та інших технічних засобів для забезпечення жестових інтерфейсів призвела до створення дешевих аналогів G-speak різними компаніями та університетами.

Висновок. Аналіз результатів численних досліджень показує, що сучасними світовими тенденціями розвитку інформатизації освіти є:

– технології: понад зазначене вище мають значною мірою урізноманітнити методики навчання, що дає змогу значно підвищити якість освіти;

– інтеграція: процес забезпечення цілісності освіти ускладнюється дуже швидкими темпами розвитку науки і, відповідно, великими обсягами знань, які потрібно отримати сучасним студентам, тому одним із пріоритетних завдань впровадження інформаційних технологій в освіті має стати саме забезпечення інтеграції;

– поєднання класичних принципів фундаментальної підготовки з ефективними сучасними інноваційними освітрянськими моделями; запровадження нових засобів та методів навчання, орієнтованих на використання інформаційних технологій;

– створення системи випереджаючої освіти;

- модифікація змісту діяльності викладача, що передбачає високий рівень відповідної підготовки та створення у вищих навчальних закладах потужної інформаційної інфраструктури з розвиненим інформаційно-комп'ютерним навчальним середовищем;
- розширення мобільних технологій: швидкість росту мобільності технологій вражає; теоретично вони вже зараз можуть забезпечити навчання для всіх і в будь-який зручний час – черга за ефективним впровадженням;
- зміна парадигми освіти від "освіти на все життя" до "освіти протягом життя";
- аксіологічний (ціннісний) підхід, зокрема, до оцінювання;
- творчий похід до навчання: нові знання повинні створюватися спільно;
- глобальний підхід до навчання – спільні інтереси, допитливість і прагнення вчитися сприяють розширенню власної межі тих, хто навчається;
- глобальна мобільність: кордони повинні бути відкритими, щоб людина з самого раннього віку могла відчувати себе мешканцем не маленького мікрорайону нехай навіть великого міста, а усієї планети, щоб за принципом пізнавальної скромності Сократа постійно зростала лінія дотику області знання з областю незнання; розширення можливостей викликає бажання і підвищує спроможність;
- освіта без кордонів – створення єдиного освітнього простору: технології, творчий підхід і відчуття глобальності світу повинні стерти географічні бар'єри. Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є пошуки шляхів підвищення ефективності застосування інформаційних технологій в освіті на основі застосування системного підходу.

Література

1. Биков В.Ю. Відкрита освіта в Єдиному інформаційному просторі // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – Вип. 7. – С. 30-35.
2. Рамський Ю.С. Інформаційне суспільство. Інформатизація освіти // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : Зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Випуск 7. – 2003. – С.16-28.
3. Современные информационные технологии в образовании [Электронный ресурс] // Информац. технологии. – Загол. с экрана. – Режим доступа: http://technologies.su/informacionnye_tehnologii_v_obrazovanii.
4. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования [Электронный ресурс] / составители И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – ИИО РАО, 2009. – Режим доступа: <http://www.iiorao.ru/iio/pages/fonds/dict/>.

5. Україна опустилася в рейтингу розвитку інформаційних технологій на 67-е місце, – ООН [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rbc.ua/ukr/top/show/ukraina-opustilas-v-reytinge-razvitiya-informatsionnyh-12102012153800>. – Загол. з екрану. – Опубліковано 12.10.2012.

6. Швець Д. Є. Соціокультурні аспекти інформатизації вищої освіти : Дис... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Швець Дмитро Євгенійович ; Запорізька держ. інженерна академія. – Запоріжжя, 2004. – 177 арк.

7. <http://www.youtube.com/watch?v=LtmdiPUGGe8>).

8. <http://www.iktogskole.no/wpcontent/uploads/2011/02/ipadasapedagogicaldevice-110222.pdf>.

9. <http://www.apple.com/education/>.

10. <http://vido.com.ua/news/view/uchebnik-xxi-vieka-viersiia-dlia-ipad/1781>.

11. http://www.cmu.edu/teaching/technology/whitepapers/ClassroomResponse_Nov07.pdf.

12. <http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tstt.php>.

13. <http://cft.vanderbilt.edu/docs/classroom-response-system-clickers-bibliography/>.

14. <http://ctl.stanford.edu/handbook/technology-in-teaching.html>.

15. <http://edudirectory.secondlife.com/>.

16. <http://www.physorg.com/news168608901.html>.

17. <http://ctl.stanford.edu/handbook/technology-in-teaching.html>.

18. <http://www.stanford.edu/~johnrick/>).

19. <http://www.jsnet.eku.edu/ARBlog/>.

20. <http://education.mit.edu/projects/mitar-games>.

21. <http://www.slideshare.net/kehamilt/augmented-reality-in-education>.

22. <http://oblong.com/>.

23. <http://www.media.mit.edu/>.

24. <http://depthjs.media.mit.edu/>.

ПРОБЛЕМА ПОДОЛАННЯ ПРИХОВАНОЇ НЕУСПІШНОСТІ

Бабич Анна, Онищенко Тетяна, Гречка Ірина,

студентки природничо-географічного факультету

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки

"Нинішня школа робить дитину здатною і вмільм, але так, що він сам цього не помічає. Але можлива школа, в якій дитина не тільки помічає свою

вмілість і невмілість, але сам прагне стати вмілим ... А підтримати його в цьому благом прагненні – справа педагогічної техніки "

Г. Цукерман.

Актуальність. Однією з найгостріших проблем сучасної школи, від якої чи не найбільше потерпає наше суспільство, продовжує залишатися проблема розвитку пізнавальної активності учнів і запобігання неуспішності школярів. Все складніше і складніше під час навчання, розвивати у школярів мислення та вміння логічно викладати свої думки; допомагати учням практично застосовувати здобуті знання, самостійно шукати, правильно аналізувати і передавати інформацію; заохочувати школярів до самореалізації своїх здібностей, інтересів та життєвих планів. Доволі часто доводиться спостерігати, як учні протягом навчання у школі швидко або поступово майже повністю втрачають справжній інтерес до навчання. Однією з головних причин цього виступає не тільки низька вмотивованість учнів щодо навчання, але й відсутність у теоретико-методичному арсеналі вчителів необхідних знань і вмінь адекватного стимулювання активної діяльності учнів у навчальному процесі.

С.Л. Рубінштейн говорив, що "домогтися успіхів у боротьбі з дурними і слабкими сторонами людини можна швидше всього, віднайшовши її сильні сторони, – ті сили в ній, що при належному їхньому спрямуванні можуть бути обернені на благо справу. За бешкетними витівками нерідко стоять надлишкові сили, яким не зуміли дати належне застосування. На знанні одних недоліків і слабостей нічого не побудувати. Тому виховання, що бачить лише їх одних, їх лише підкреслює, – безперспективна справа. Хто хоче виправити недоліки людини, повинний знаходити її достоїнства, хоча б потенційно, ті її властивості, що можуть бути перетворені в достоїнства при належному спрямуванні її сил. На них необхідно спиратися в боротьбі з недоліками людини, у них необхідно шукати собі союзників".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню учнівської активності та подоланню неуспішності було присвячено достатньо багато уваги у різних виданнях та дослідженнях (Е. Лінкольн, Дж. Самерскіл, К. Дарлінг). У роботах Л. Термана і Д. Кенрика була проаналізована залежність успішності від матеріалу та предмета, який учні опановували, що пояснюється різними здібностями і психофізіологічними особливостями. У роботах К. Гілігана було виявлено, що акцентування уваги на зовнішній привабливості та відповідності загальноприйнятим гендерним стандартам виявляються для учнів важливими за бажання мати добрі оцінки.

А виходячи із власних надбань, британець Д. Колб виділив чотири стилі навчання, які різною мірою притаманні учням жіночої та чоловічої статі. На основі його досліджень було виявлено, що навчальну інформацію

можна збирати шляхом практичних дослідів або абстрактної концептуалізації, а обробку інформації – шляхом рефлексивного спостереження або шляхом активного експериментування. Пропорції цих стилів навчання прямим чином можуть впливати на навчальну успішність.

Із праць вітчизняних авторів слід згадати дослідження в області гендерних відмінностей навчально-виховної діяльності (Т.В. Фомічева, А.І.Ходор, А.Н. Горшкова), подолання неуспішності школярів (Л.М. Фрідман, В.С. Цетлін) та проблеми вмотивованості щодо навчання (А.К. Маркова).

Вагомий внесок у розвиток психології навчання зробили такі автори, як П.А. Гончарук, В.В. Давидов, З.І. Калмикова [2]. Таким чином, проблема учнівської неуспішності набула широкого обговорення та стала предметом багатьох наукових робіт.

Мета даної статті – висвітлити найгостріші причини неуспішності, показати способи її попередження, обґрунтувати шляхи подолання проблеми учнівської неуспішності з метою запобігання негативної динаміки цього явища.

Виклад основного матеріалу. Причини неуспішності учнів криються не тільки в них самих чи в їх низькій вмотивованості. Багато вчителів схильні все списувати на погану поведінку учнів, їх слабкий фізичний і психічний розвиток, сімейні проблеми або небажання добре вчитися. Але багато проблем також криється у характері взаємодії самого вчителя з класним колективом та кожним учнем окремо.

До основних причин учнівської неуспішності можемо віднести такі:

1. *Інформаційно-репродуктивні*, які характеризуються наявністю прогалин у фактичних і спеціальних знаннях для даного предмета, у відсутності вмінь, що не дає змоги охарактеризувати істотні елементи досліджуваних понять, законів, теорій, а також здійснити необхідні практичні дії, використовуючи вже набуті учнями знання.

2. *Інформаційно-пошукові*, що характеризуються наявністю прогалин у навичках навчально-пізнавальної діяльності, які знижують темп роботи настільки, що учень не може за відведений час оволодіти необхідним обсягом знань, умінь, навичок.

3. *Особистісно-вольові*, при яких учень має недостатній рівень розвитку і вихованості особистісних якостей, що не дозволяє йому виявляти самостійність, високу вмотивованість, наполегливість, організованість та інші якості, необхідні для успішного навчання. Але якщо основні причини неуспішності учнів можна згрупувати у три основні категорії, то генезис цих причин виглядає набагато складніше. За походженням їх можна поділити на внутрішні стосовно школяра та зовнішні.

Внутрішні стосовно школяра фактори неспішності такі:

1) *недоліки біологічного розвитку*: дефекти чуттєвих органів; соматичне ослаблення; особливості вищої нервової діяльності, що негативно впливають на навчання; психологічні відхилення;

2) *недоліки психічного розвитку особистості*: слабкий розвиток емоційної сфери особистості; слабкий розвиток волі; відсутність позитивних пізнавальних інтересів, мотивів, потреб;

3) *недоліки вихованості особистості*: недоліки в розвитку моральних якостей; недоліки у ставленні особистості до вчителів, колективу, родини, інших людей тощо.

Зовнішні стосовно школяра фактори неспішності такі:

1) *недоліки освіченості особистості*: прогалини у знаннях і спеціальних уміннях; прогалини у навичках навчальної праці;

2) *недоліки досвіду впливу школи*: недоліки процесу навчання, навчальних посібників тощо; недоліки виховних впливів школи (вчителів, колективу, учнів тощо);

3) *недоліки впливу позашкільного середовища*: недоліки впливу родини (неправильно обрані методи виховання, насильство у родині, насильство над дитиною); недоліки впливу однолітків; недоліки впливу культурно-виробничого оточення [4].

Окремо стоїть питання низької вмотивованості учнів щодо навчальної діяльності. І хоча в дитині є достатньо сильно виражене бажання пізнавати навколишній світ самостійно або скориставшись допомогою вчителів на уроках, все одно, є багато факторів, які можуть це бажання пригнічувати. У таких випадках учні з низькою мотивацією часто задовольняються тим, щоб просто позбутися тієї чи іншої роботи, бажання пізнавати навколишній світ стає нечітким і розмитим. Серед причин низької вмотивованості найголовнішими є:

- недостатня зацікавленість (учень переконаний, що шкільна робота не є важливою і не має жодного відношення до його життя та інтересів);

- страх перед невдачею (учень боїться опинитися у незручному становищі перед своїми товаришами та вчителем і вважає, що безпечніше уникнути ризику і навіть не намагатися спробувати виконати роботу на високому рівні);

- хибні цінності (учневі важливіше відповідати певним гендерним уявленням, ніж бути успішним у навчанні);

- навчальні проблеми (учень намагається зрівнятися зі своїми однокласниками, які добре навчаються, однак може легко здатися після невдачі);

- недостатнє або надмірне навантаження (байдужість до шкільної роботи може бути викликана завданнями, рівень яких нижчий від рівня здібностей учня або занадто вищий);

- потреба уваги (учень може намагатися привернути увагу викладача й одержати підтримку від нього, вдаючи безпомічного);
- емоційне перевтомлення (за недостатнім інтересом до навчання чи невмінням зосередитися можуть статися перевтомлення чи депресія);
- низькі очікування (низькі академічні очікування батьків чи викладачів можуть зумовити недостатню старанність учня у досягненні успіху); вираження незадоволення (низька успішність учня у школі може бути своєрідним актом протесту проти тиску з боку батьків, які вимагають надто високих результатів у навчанні) [5].

Таким чином, у будь-якого учня є ті внутрішні механізми, правильне використання яких може допомогти у боротьбі з його неуспішністю. Отже, важливою є корекційна діяльність, спрямована на роботу над внутрішніми мотивами учнів, яка б підвищувала інтерес до пізнання, інтерес до результатів, здійснювала б саморозвиток особистості. Саме таке навчання найбільшою мірою буде сприяти важливій меті – розвитку особистості учнів, попередженню їх неуспішності. Якщо учень усвідомив, що навчання у школі є необхідним для нього самого, то можна вважати, що мета такої роботи – досягнута.

Виділимо такі види допомоги учням із низьким рівнем успішності на різних етапах уроку:

- підготовка учнів до навчання: створення доброзичливої атмосфери;
- повільний темп опитування, дозвіл довше готуватися біля дошки;
- надання учням зразкового плану відповіді;
- дозвіл користуватися наочним приладдям;
- стимулювання оцінкою, підбадьоренням, похвалою;
- під час викладу нового матеріалу: використання наочності, різних методів передачі інформації та використання запитань, які з'ясовують ступінь розуміння учнями навчального матеріалу;
- залучення їх як помічників під час виконання різних завдань;
- залучення до висловлення пропозицій у проблемному навчанні;
- у ході самостійної роботи учнів на уроці: поділ завдань на етапи, виділення у складних завданнях ряду простих, посилення на аналогічне завдання, виконане раніше;
- нагадування прийому та способу виконання завдання; інструктування про раціональні шляхи виконання завдань, вимога до їх оформлення;
- стимулювання самостійних дій школярів, які не встигають;
- більш ретельний контроль за їхньою діяльністю, вказівки на помилки, перевірка, виправлення.

Дослідники, які займаються діагностикою інтелектуального розвитку дітей розробляють спеціальні методики для його вимірювання, виділяють такі суттєві його показники, як загальну обізнаність, тобто обсяг знань,

якими дитина користується, сформованість мислительних операцій та їх функціонування на наочному і словесному матеріалі, а також наочність – здатність більш чи менш легко і швидко засвоювати знання, вміння і навички в процесі навчання. Зрозуміло, що між цими показниками існує якнайтісніший взаємозв'язок, взаємозалежність, але не тотожність.

Окрім цього, компетентний учитель може на власних уроках чи в позаурочний час використовувати ряд стратегій роботи з класом або окремими учнями. Серед цих стратегій виділяються такі: приватна розмова з учнем; створення ситуації успіху; звернення уваги на таланти і здібності учнів; створення деяких навчальних моментів розвагою; вивчення навчального матеріалу у тій кількості, яку учні здатні опанувати; дозвіл учням контролювати, що і як вони вивчають.

Безумовно, в обранні методів роботи зі школярами і класними колективами не обійдеться без урахування специфіки конкретної науки. Це надає вчителям можливість використовувати різні способи передачі навчальної інформації або їх поєднання: розповідь, пояснення, бесіду, проблемний, дедуктивний, індуктивний спосіб викладу матеріалу; ефективно використовувати технічні засоби навчання, засоби наочності (графіки, діаграми, схеми, відео- і фотоматеріали, анімації, космоснімки). Вчителями створюються навчально-методичні комплекти з уроків для школи, розробляються стенди, що сприяє більш успішному засвоєнню учнями важливих понять і процесів, які досліджуються у шкільному курсі [5].

Крім того, створюються банки завдань з навчальних предметів для учнів, який містить багато завдань, серед яких: завдання для узагальнення знань за темами, завдання для проведення семестрових контрольних робіт, картки завдань, різнорівневі завдання (вставити пропущені слова, дати визначення, дати розгорнуту відповідь, аналітичні завдання, тести), комплекти практичних робіт. Школярів заохочують до виготовлення саморобних моделей (фігур, сполук, процесів, вулканів, складчастих областей тощо).

Це дозволяє їм відчувати себе учасниками творчої діяльності, школярам надаються широкі можливості для реалізації концепції творчого навчання [3].

Важливо, щоб у дошкільному віці, перед тим як почати навчання в школі, дитина пройшла повноцінний шлях формування мислення і в результаті здобула систему знань про навколишній світ та вміла ними користуватися. Це означає, що вона повинна вміти порівнювати речі, знаходити спільне і відмінне, робити елементарні узагальнення, володіти рядом простих понять. Усе це – основа для подальшого розвитку мислення уже в шкільному віці під час засвоєння програмових знань. Ця основа не менш важлива, ніж володіння звуко-літерним аналізом для засвоєння грамоти, чи знання таблиці множення – для засвоєння математики.

Психологічне вивчення учнів початкової школи з труднощами в навчанні показує, що не тільки першокласники, а й учні 2–3 класів не володіють знаннями про навколишній світ та неспроможні виконувати елементарні мислительні операції, які, як правило, є надбанням дошкільного віку.

Особливості інтелектуального розвитку дітей виявляються під час виконання ігрових завдань на групування зображень предметів, добре відомих дітям відповідного віку. Дещо складніші завдання на словесному матеріалі, коли дитину просять назвати, наприклад, квіти, які вона знає, дерева, овочі і навпаки – назвати одним словом перелік чотирьох-п'ятьох назв конкретних квітів, дерев, овочів. Так виявляється, які поняття знає дитина, як багато предметів об'єднує цим поняттям, чи вміє вона пояснити, чому саме такі предмети входять у групу з тією чи іншою назвою. Різноманітні знання, властиві дітям певного віку, можна виявити у грі "Що до чого підходить", пропонуючи об'єднати попарно зображення предметів. Досвід показує, що невстигаючі молодші школярі такі завдання виконують з великими труднощами. Насамперед, вони пов'язані зі збідненістю знань та уявлень про навколишній світ. метою профілактики неуспішності на різних етапах уроку потрібно акцентувати увагу учнів на певних особливостях навчання.

У процесі контролю за підготовленістю учнів потрібно спеціально контролювати засвоєння питань, що звичайно викликають в учнів найбільше утруднення; ретельно аналізувати й систематизувати помилки, які учні допускають в усних відповідях, письмових роботах, виявити типові для класу й зосередити увагу на їх усуненні; контролювати засвоєння матеріалу учнями, які пропустили попередні уроки. По закінченні теми або розділу узагальнити, підвести підсумки засвоєння школярами основних понять, законів, правил, умінь і навичок, виявити причини відставання.

Під час викладу нового матеріалу необхідно перевіряти в ході уроку ступінь розуміння учнями основних елементів викладеного матеріалу; стимулювати запитання з боку учнів, коли є утруднення в засвоєнні навчального матеріалу; застосовувати засоби підтримки інтересу до засвоєння знань; забезпечувати розмаїтість методів навчання, що дозволяють усім учням активно засвоювати матеріал.

В ході самостійної роботи учнів на уроці потрібно підбирати для самостійної роботи завдання з найбільш істотних, складних і важких розділів навчального матеріалу, прагнучи меншим числом вправ, але поданих у певній системі, досягти більшого ефекту; включати в зміст самостійної роботи вправи з усунення помилок, допущених у відповідях і в письмових роботах; інструктувати про порядок виконання роботи; стимулювати запитання до вчителя, коли є утруднення в самостійній роботі. Потрібно вміло надавати допомогу учням у роботі, всіляко розвивати їхню

самостійність; навчати вмінню планувати роботу, виконуючи її в належному темпі, та здійснювати контроль.

В ході домашньої роботи забезпечити повторення пройденого матеріалу, концентруючи увагу на найбільш істотних елементах програми, що викликають звичайно найбільше утруднення. Систематично давати домашнє завдання – роботу над типовими помилками. Чітко інструктувати учнів про порядок виконання домашніх робіт, перевіряти ступінь розуміння цих інструкцій відсталими школярами. Погодити обсяг домашніх завдань з іншими вчителями класу, не припускаючи перевантаження, особливо відсталих учнів.

Для того щоб вчасно виявляти будь-які прогалини в навчанні кожного учня і відразу його заповнювати, поточний контроль повинний мати всеохоплюючий характер. Це значить, що контроль повинний проводитися по кожному елементі змісту навчальної програми й охоплювати одночасно усіх без винятку учнів. Для цього, мабуть, необхідне залучення самих учнів до проведення поточного контролю й оцінки у формі взаємо- і самоконтролю, взаємо- і самооцінки під керівництвом учителя.

Взаємини між вчителями й учнями повинні бути засновані на оптимістичному відношенні вчителя до кожного учня: учитель повинен вірити в можливість і сили учня. Він повинний виявляти кращі і сильні сторони кожного учня і, спираючись на них, разом з учнем бороти з його слабкими якостями. Для того щоб боротися з недоліками того або іншого учня, учитель повинен шукати його достоїнства і створювати умови, щоб кожен учень домігся успіху в якій-небудь області. Учень, що у школі не досягає успіху, стає невдахою, почуває себе таким, і тим самим він приречений на неуспіх у навчальній роботі.

Для того, щоб допомогти учневі з низьким рівнем успішності, слід зацікавити його, що призведе до внутрішньої мотивації діяльності, а це – запорука успіху вчителя.

Висновки. Неуспішність – це складне і багатогранне явище шкільної дійсності, що вимагає різносторонніх підходів при його вивченні. В цій роботі зроблено спробу розглянути неуспішність в зв'язку з основними категоріями дидактики – змістом і процесом навчання.

Отже, неуспішність проявляється у тих учнів, які мають низьку вмотивованість щодо навчання або ж мають природні вади. Для подолання відставання учитель повинен звертати більше уваги на таких учнів і створювати відповідні умови для їхнього інтелектуального розвитку. Компетентний учитель ретельно підходить до вибору методів роботи не тільки з окремими учнями, а й у цілому з учнівським колективом. Він має поєднувати різні методи навчання, використовувати інтерактивні методи, засоби наочності, різнорівневі й диференційовані завдання, що активізує

пізнавальну діяльність учнів та заохочує їх внутрішню мотивацію, що є неодмінним фактором подолання учнівської неспішності. Перспективними залишаються подальші розробки методів і завдань для активізації творчої діяльності всіх учнів у навчанні та впровадження цих методів у навчальний процес.

Література

1. Горбунова О.В. Попередження невстигання учнів / О.В. Горбунова // Завуч. – 2001. – № 32. – С. 49–52.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 544 с.
3. Клименко В.Г. Активізація творчої діяльності учнів у навчальному процесі: наукове підґрунтя, шляхи реалізації / В.Г. Клименко, О.О. Поклонський // Проблеми безперервної географічної освіти і картографії : Зб. наук. праць. – Вінниця : Антекс-УЛТД, 2006. – С. 107-111.
4. Педагогічна психологія / За ред. Л.М. Проколіско і Д.Ф. Ніколаєнка. – К. : Вища школа, 1991. – 264 с.
5. Стенди для школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://indiz-shkola.com.ua>.
6. Фридман Л.М. Как предотвратить неуспеваемость учащихся / Л.М. Фридман // Завуч. – 1999. – № 7. – С. 64-85.

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Байша Аліна, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. На сьогодні соціальна робота є досить поширеною. Тому особлива увага приділяється підготовці фахівців цієї сфери. Багатий досвід підготовки соціальних працівників має Велика Британія.

Метою статті є розкрити зміст підготовки соціальних педагогів у Великобританії.

Виклад основного матеріалу. Соціальна робота й підготовка фахівців для цієї сфери у Великобританії здійснюється на трьох рівнях: державному, регіональному і місцевому. При цьому дотримуються низки принципових положень:

- формування глибоких правових знань та знань з теорії і моделей соціальної роботи з усіма соціальними групами й віковими категоріями;
- обізнаність з національними стандартами у галузі соціальної роботи,

в яких одним із центральних висувається питання взаємовідносин між працівниками соціальних служб та їх клієнтами, які повинні будуватися на засадах партнерства й взаємоповаги;

- оволодіння основами професіоналізму, під яким розуміється сукупність специфічних професійно-особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання професійних завдань;
- орієнтація на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця;
- дотримання етики соціальної роботи (усі професійні стандарти і вимоги до соціальних працівників базуються на Кодексі етики соціальної роботи) [1].

Підготовка соціальних працівників в країні здійснюється в університетах, політехнічних інститутах, вищих школах, коледжах (понад 100 факультетів). До вищих навчальних закладів, що готують соціальних працівників відносяться: Лондонська Школа Економіки, Університет Центральної Англії у Бірмінгемі університеті міста Шефільда – Кремньова Т.Л.; м. Данді та Північного коледжу (Шотландія) – Пічкар О.П., у яких суттєво відрізняється зміст і форми підготовки фахівців [3, с. 11].

Термін навчання 2–4 роки і залежить від рівня попередньої підготовки, віку і сімейного стану. Структура підготовки представлена різнорівневою багатоступінчастою системою, де перші 4-и ступені – недипломовані соціальні працівники, які безпосередньо забезпечують обслуговування клієнтів у різних соціальних закладах; 5-6-й ступені – дипломовані фахівці соціальної роботи, які пройшли відповідну підготовку в університетах чи коледжах [3, с. 10].

Варто відмітити, що абітурієнтам пропонують переважно денні програми з дворічним терміном навчання (іноді, трирічним):

- окремий дворічний курс з підготовки фахівців соціальної роботи з отриманням DipSW;
- дворічний курс з підготовки фахівців соціальної роботи з отриманням DipSW та graduate ступеня (бакалавр) після попереднього дворічного базового навчання;
- дворічний курс з підготовки фахівців соціальної роботи з отриманням DipSW та post-graduate ступеня (магістр) після попереднього чотирирічного базового навчання.

Саме, право навчатися за 2-річним курсом мають: випускники коледжів, що володіють дипломом з будь-якої дисципліни (по закінченню не отримують вченого ступеня); особи з досвідом соціальної роботи не менше 1 року і свідоцтвом про закінчення середньої школи; володарі ступеня бакалавра суспільних наук або диплома коледжу з високою успішністю у галузях: соціальна політика, соціальне управління, право, соціологія, психологія.

Вступні іспити абітурієнтів залежать від їх віку. Так особи 20-24-річного віку складають при вступі 5 іспитів з програми середньої школи, один із яких обов'язково англійська або валійська мови. При зарахуванні враховуються бали атестата про середню освіту і релевантних дисциплін. Особи, які досягли 25-річного віку, при вступі повинні мати свідоцтво про навчання будь-яким академічним дисциплінам без відриву від виробництва і досвід соціальної роботи. Для осіб віком 30-ти і старше років організуються курси соціальних працівників.

До абітурієнтів висуваються й інші вимоги: академічні, наявність досвіду роботи, особистісні, індивідуально-психологічні. Останні виявляють за допомогою тестування, при якому з'ясовують наявність високого рівня інтелектуального розвитку, здібностей до саморегуляції і самодисципліни, терпимість, наполегливість, уміння допомагати людям у скрутних ситуаціях, виносливості і фізичну підготовку, моральну стійкість, уміння мислити і приймати оперативно рішення, чуйність тощо.

Також, абітурієнт повинен написати два есе, пройти співбесіду та прийняти участь у груповій дискусії у присутності членів приймальної комісії. Особливої уваги надають співбесіді, в якій обов'язково приймають участь соціальні працівники місцевих агентств.

До програми підготовки включають наступні блоки: спілкування і наймання, сприяння та підтримка; допомога клієнту; аналіз і планування; втручання у життя клієнта і надання йому необхідних соціальних послуг; робота в організації; розвиток професійної компетентності.

Навчальні заклади Великобританії, що готують фахівців соціальної сфери мають свою особливу програму підготовки, зорієнтовану на конкретний вид діяльності включає й такі дисципліни: психологія, фізіологія, соціологія, соціальні структури, соціальна політика, управління, право, соціальне законодавство, теорія і практика соціальної роботи, філософія соціальної роботи, етика, інформатика та деякі ін.

У навчальних закладах Великобританії пропонують низку спецкурсів навчальних дисциплін, розрахованих на підготовку фахівців для роботи: з дітьми і підлітками; з правопорушниками і ув'язненими; з хворими; з інвалідами; з людьми похилого віку; з військовими і їх сім'ями; з громадою у міському і сільському регіоні; в системі соціального захисту та ін.

Підготовка соціальних працівників у Великобританії передбачає навчання на трьох рівнях: базовий теоретичний, теоретико-практичний, практичний (виробничий). Так, на першому рівні студенти оволодівають знаннями суспільних наук, психології, медико – гігієнічних і правових наук, а також спецкурсами. Другий рівень передбачає знання теорії, концепції і моделей соціальної роботи; загальних і спеціальних методів, засобів, форм організації менеджменту соціальної роботи. Зміст професійно-освітньої програми може змінюватися, залежно від економічної, суспільної і культурної ситуації у державі [1].

При навчанні соціальних працівників у країні широко використовують різні форми організації навчального процесу: лекції, практичні заняття, семінари, самостійну роботу, т'юторіали. До методів відносять лекції, аудіо і відео методи, відвідування консультантів, обов'язкову участь у дискусіях, рольові ігри, вправи на розвиток знань і умінь, їх аналіз тощо [3].

У Великобританії практична підготовка фахівців для соціальної сфери передбачає співпрацю навчального закладу і роботодавців. Основні засади соціальної роботи вивчаються на двох рівнях: коледжу і агентства (аудиторний і практичний курси).

Варто відзначити, що особлива увага звертається на практичний аспект навчання студентів у агентствах та на підготовку співробітників агентства (керівників практики), які працюють зі студентами. Головним завданням керівників практики є вдосконалення професійних навичок студентів, незалежно від місця їхнього навчання.

Висновки. Отже, британські фахівці вважають, що соціальній роботі властиві неясність, складність і мінливість. Основне місце в підготовці соціальних працівників займає практика. Також, у межах їх підготовки використовуються такі підходи, а саме: навчання безпосередньо на робочому місці; використання відео- і аудіоматеріалів; активне навчання; рефлексивне навчання й рефлексивна практика; впровадження case-study; взаємодія теоретиків і практиків.

Підготовки майбутніх соціальних працівників у Великобританії складається з чотирьох моделей: *модель особистісного зростання і розвитку*, що ґрунтується на використанні елементів практики у процесі навчання, який загалом носить індивідуальний характер; *учнівська модель*, в ході якої навчання відбувається у процесі реальної діяльності; *управлінська модель*, яка ґрунтується на рівноправності студента – практиканта з будь-яким співробітником агентства; *модель структурованого навчання*, яка ґрунтується на використанні навчального плану в модульному вигляді, з блоками окремих одиниць і нині є найпоширенішою.

Література

1. Кремнева Т.Л. Подготовка социальных работников в Великобритании : дис...канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Леонидовна Кремнева. – М., 1999. – 179 с.

2. Основы социальной работы : учебн. / [Отв. ред. П.Д. Павленок]. – М. : ИНФРА – 2000. – 368 с.

3. Пічкарь О.П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії : автореф. дис...канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Павлівна Пічкарь. – Тернопіль, 2002. – 24 с.

СОФІЯ РУСОВА ПРО ВИХОВНЕ ЗНАЧЕННЯ ПРАЦІ

Бойко Юлія, студентка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Коваленко Є. І.**, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Актуальність. Праця – могутній вихователь кожної людини, кожної особистості. Значення праці у вихованні дітей неодноразово змінювалось протягом розвитку суспільства. У педагогічних системах багатьох видатних педагогів праця дітей – фізична, ручна, інтелектуальна, художня, творча – займає одне з найважливіших місць і виступає засобом, механізмом, чинником, джерелом виховання. Особливу увагу трудовій спрямованості в навчанні надавали українські педагоги двадцятих років минулого століття – в період активної діяльності українських урядів та формування і розбудови національної школи, яка мислилась лише як трудова, і трудовий принцип був закладений в основу всієї роботи. Великий внесок в обґрунтування важливості праці у вихованні дітей належить видатному українському педагогу Софії Федорівні Русовій. Так, за її переконанням, праця є одним з основних джерел матеріального і духовного багатства народу і суспільства, фундаментом гармонійного виховання особистості.

Метою статті є розглянути педагогічний доробок Софії Русової та визначити її погляди на виховне значення праці, її важливість у формуванні та гармонійному розвитку особистості дитини.

Виклад основного матеріалу. Поглиблене пізнання світу й самого себе, самоутвердження і самовиховання як визначальні риси духовного життя неможливі без самоутвердження в праці. Праця відіграє одну з найголовніших ролей у становленні і формуванні повноцінної особистості, якої потребує сучасне суспільство.

Спираючись на досвід різних педагогічних течій, Софія Федорівна Русова, зазначає, що виховання та навчання має будуватися на власному зусиллі самої дитини, саме через це виховання і навчання захоплюють глибоку свідомість дитини та зміцнюють її волю. Принцип праці є вагомим елементом виховання, він цінний і як психологічний метод, і як елементарна професійна вмільість [4, ст. 74-76].

Розкриваючи роль, місце і значення праці для формування особистості, С.Русова зазначала, що праця – це основа такого виховання, яке мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної творчості, дати вільно розвинути цільній самостійній індивідуальності. У творі "Теорія і практика дошкільного виховання" вона пише: "Праця в сучасному вихованні є метод, яким кожне знання зафіксується в дитячій свідомості тим, що воно здобувається дитячою рукою: через руку в розум". Софія Федорівна

говорить про те, що самі діти люблять працювати, без праці вони нудяться, а найкращим відпочинком для них є посидіти біля улюбленої праці. Вихователь, організовуючи працю дітей, повинен подбати? щоб на кожную дитину припадало її небагато, але необхідно вимагати, щоб її було зроблено якнайкраще.

Методична система ручної праці дошкільників Софії Русової передбачає декілька видів ручної праці, органічно пов'язаних між собою. При цьому, як зазначає Софія Русова, важливо враховувати не лише вікові особливості дитини, а її смаки й нахили, ручна праця повинна бути цікавою та захоплюючою. В організації праці повинні створюватися спеціальні умови організації занять з непрямыми методами педагогічного керівництва "...взагалі дитячу працю треба так провадити, щоб творча робота могла якнайкраще індивідуалізуватися", саме така праця буде "захоплювати дитину й давати їй радість" [1, ст. 171 – 257].

Неоціненне значення праця має і для морального виховання дитини, адже під час роботи виховуються такі якості особистості, як здатність до подолання перешкод, спостережливість, зосередженість, старанність, дисциплінованість, самостійність, ініціативність. Потрібно подбати, щоб праця обов'язково була доведена до кінця, це виховує волю, і в цьому моральне значення праці [2, ст. 68].

Вагоме значення праці і в естетичному вихованні. Естетичне ставлення людини до дійсності зобов'язане своїм походженням її трудовій діяльності. Естетичний аспект праці пов'язаний з проявом і розвитком творчого потенціалу особистості, з суб'єктивним переживанням творчості як особливого духовного стану в єдності його інтелектуальних, етичних та естетичних сторін, з безкорисливою насолодою результатами трудової діяльності. Можливості естетичного формування особистості в праці унікальні, адже в праці дитина не тільки споглядає, але і сама творить красу, причому кожен може знайти можливості для реалізації власних творчих здібностей.

Праця відіграє велику роль не лише у вихованні, а й у психологічному розвитку дитини. Адже в праці розвивається уява, пам'ять та інші психологічні властивості. Також, за результатами праці можна оцінити як сформованість даних якостей, так і психологічний стан дитини [2, ст. 68–73].

С. Русова сформулювала основні вимоги до праці, які забезпечать виховний ефект: праця має бути доступною, творчою, цікавою, посиленою, розрахованою в часі, вабити самим процесом і захоплювати результатом; під час праці діти мусять усвідомити трудове завдання і його значення; завдання повинно бути виконано якнайкраще і доведеним до кінця, праця має відповідати віковим та індивідуальним особливостям дітей, сприяти їх розумовому, фізичному, моральному та естетичному розвитку. Лише за таких умов праця розвиває силу волі, наполегливість у досягненні мети,

стимулює самостійну творчість дітей [1, ст. 28]. Будь-яка праця має бути наближеною до гри і захоплювати дитину, праця має бути приємною для неї [2, ст. 67].

В доробку "Нові методи дошкільного виховання" Софія Федорівна зазначає, що "...ручну працю треба починати з найпростішої, щоб діти відразу могли її без сторонньої допомоги виконати... Треба підібрати найбільш підходящий матеріал і терпеливо не перешкоджати дітям самостійно ними орудувати. Ручна праця може бути або загальнокорисною – витирати меблі, замітати... або може бути естетично-декоративна, ілюстративна, психологічна." Все, що оточує дитину має бути гарне і дитина має сама вміти виготовляти прикраси та оздоблювати власні речі і приміщення [1, ст. 167-168].

Участь дитини у трудовому процесі без створення педагогом відповідних умов не тільки не забезпечує виховного впливу, а й породжує протилежний ефект. Часто негативне ставлення дітей до праці є наслідком неправильного залучення до неї (праця як покарання, трудові доручення за відсутності необхідних для них навичок, недостатня увага вихователя до результату, неправильна оцінка зусиль). Софія Русова визначає одним із головних завдань педагогіки – знайти для кожної дитини працю, яка може захопити її як гра [3, ст. 92]. Також, вчитель має подбати щоб діти не виснажувалися, працюючи як інтелектуально, так і фізично. Також він має подбати про те, щоб праця була приємною дітям, адже приємна праця втомлює менше, ніж неприємна. Проте, коли діти зацікавлені в праці – вони не відчують втоми, а перевтома – річ небезпечна, тому вчитель мусить уважно слідкувати, щоб учні не доходили до великої втоми і вчасно направляти їхню діяльність в інше русло, адже найкращий відпочинок – зміна виду діяльності [2, ст. 198-200].

Значення праці полягає не в тому, щоб розумову діяльність звести до фізичної, а в тому, щоб фізичну працю зробити засобом розумової, в тому, що фізичну і розумову працю зробити джерелом цілісного розвитку особистості дитини. Праця має відповідати інтересам дитини, розвивати їхню природну активність [3, ст. 107-108].

У своїй книзі "Єдина діяльна (трудова) школа" педагог знайомить читачів з організацією навчання в школах інших країн, сподіваючись, що це може допомогти точніше зорієнтуватися українським освітянам і дасть можливість впровадження нових педагогічних ідей у практику [2, ст.105-122].

Нова школа, на думку С. Русової, повинна з пасивної, нерухокої перетворитися на активну, чинну – трудову школу, засновану на людському інтересі, мають змінитися і принципи виховання, основна ідея яких – виховання гармонійно розвинутої людини. Вагомою складовою в концепції української національної школи С. Русової є її погляди на проблеми підго-

товки вчителя. Вона науково обґрунтувала вимоги до вчителя нової школи: фундаментальна науково-теоретична і методична підготовка, високі моральні якості, постійне прагнення до самовдосконалення і самоосвіти, висока працездатність і любов до праці, справедливість і доброта, терпіння, велика любов до дітей, "національне розуміння дитини" та ряд інших [5, ст.189–190].

Українська національна школа, на її думку, має українськими засобами виховувати розумну, працюовиту людину, не відірвану від свого народу. В праці діти мають використовувати все, що дає природа, все, що дитина має біля себе [1, ст.255].

Висновок. Отже, можна підсумувати, що Софія Русова у вихованні та всебічному гармонійному розвитку дітей великого значення надавала праці. Трудовий принцип вона вважала одним з основ, на якому потрібно будувати нову національну школу, а ручна праця має стати одним із незамінних предметів української початкової школи.

Література

1. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. Кн. 1 / За ред. Є.І.Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 272 с.
2. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. Кн. 2 / За ред. Є.І.Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.
3. Вибрані педагогічні твори: у 4 кн. Кн. 3 / За ред. Є.І.Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, О.М.Таран. – Чернігів: КП Видавництво "Чернігівські обереги", 2009. – 328 с.
4. Вибрані педагогічні твори: у 4 кн. Кн. 4 / За ред. Є.І.Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, О.М.Таран. – Чернігів: КП Видавництво "Чернігівські обереги", 2009. – 328 с.
5. Напрями підготовки та вимоги до вчителя у 20-ті роки ХХ століття / І. П. Ящук // Педагогічний дискурс. – 2008. – Вип. 4. – С. 187-192.

СИСТЕМНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ СТРУКТУРИ ПРОЦЕСУ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ

Борисенко О., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Результати вивчення реальних способів побудови загальної концептуальної моделі процесу управління призводять до висновку, що найбільш адекватним для вирішення даного завдання є системно-функціональний

підхід до аналізу структури процесу управління. Це означає, що процес управління повинен бути відображений як цілісна, замкнута (кільцева) за структурою інформаційно-відкрита система.

Системний підхід має ряд аспектів. Будучи практично спрямованим, він пов'язаний із загальною теорією систем, що представляє його теоретичну базу, і, на думку ряду авторів, може розглядатися як загальна прикладна теорія систем. При цьому саме загальна теорія систем забезпечує трансформацію системного підходу в конкретні системні дослідження. Нерозуміння цього положення багато в чому знижує рівень досліджень в галузі педагогіки, де системний підхід нерідко лише забезпечує систематизацію та об'єднання вже отриманих раніше знань в "системної термінології", а не продукує нові знання [5].

Сучасне управління реалізує два види діяльності:

1. Прогнозування і планування управління людьми, що забезпечує необхідну координацію цієї функції управління з іншими функціями.

2. Поточне ситуаційне управління, що забезпечує найкращу форму колективної організації, спрямовану на максимальне можливе задоволення соціально-виробничих потреб [1].

Таким чином, сучасний підхід в управлінні можна назвати системним підходом, що характерно, природно, і для управління закладами середньої освіти. Тому системний підхід до управління дошкільним навчальним закладом надалі приймається за основу в даному дослідженні.

Необхідним є визначення найважливіших термінів, які стосуються системного підходу до управління дошкільним навчальним закладом. Зупинемося на основних з них.

Так, система (від дав.-гр. σύστημα – "сполучення", "ціле", "з'єднання") – це множина взаємопов'язаних елементів що утворюють єдине ціле, взаємодіють з середовищем та між собою, і мають мету [3].

Термін "система" широко вживаний як у науковій літературі, так і в повсякденному житті. Під системою розуміють сукупність об'єктів, яку розглядають як єдине ціле. Саме в такому сенсі говорять про систему виробництва, систему управління економікою, торговельну систему, систему кровообігу, обчислювальну систему, систему математичних рівнянь тощо.

Отже, формуючи систему, об'єднують як матеріальні – економічні, біологічні, технічні, так і ідеальні (абстрактні) об'єкти – наукові, математичні, керуючись при цьому деякими системоутворюючими ознаками. Наприклад, за ознакою організаційної підпорядкованості побудовано систему міністерства, спільності територій чи функцій – фінансово-кредитну або торговельну систему, субстрату та процесу – систему кровообігу.

Довільний реальний об'єкт має незліченну кількість властивостей (характеристик), і за кожною з них його можна віднести до тієї чи іншої системи як її елемент.

Соціальна система – складноорганізоване, впорядковане ціле, що включає окремі індивіди і соціальні спільноти, об'єднані різноманітними зв'язками і взаємовідносинами [1].

Соціальними системами є групи людей, які досить довгий час знаходяться в безпосередньому контакті, організації з чітко оформленою соціальною структурою, етнічні чи національні спільноти, держави або групи взаємозалежних держав, деякі структурні підсистеми суспільства: економічні, політичні, наукові. Навчальні заклади, природно, теж є соціальними системами

Кожна соціальна система в тій чи іншій мірі детермінує діяльність вхідних в неї людей, груп, колективів. Будь-яка система, в тому числі і соціальна, в реальному просторі є засобом досягнення певної мети. Відповідність системи і цілі не однозначна: одна система може бути пов'язана з декількома цілями, одну мету можуть забезпечувати різні системи. Цільове спрямування системи не завжди очевидно, виявити дійсні цілі системи не просто, проте, цільове призначення системи – її початкова головна властивість.

Під педагогічною розуміється система, яка безпосередньо реалізує педагогічні функції. Вона являє собою єдність взаємопов'язаних і взаємодіючих педагогічних явищ (елементів), цілеспрямованих на досягнення певного педагогічного результату [6].

Якщо, скажімо, розглядати дошкільний навчальний заклад як окрему систему, то з погляду його директора, заступника, бухгалтера, вихователів він складатиметься з різних підсистем та елементів, наділених неоднаковими функціональними властивостями.

Система в широкому сенсі слова включає в себе елементи, зв'язки, структуру, функції. Шлях руху – це складне ціле, що володіє певними властивостями. Структура – це сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах, основна характеристика системи, її інваріантний аспект.

Функціонування системи як єдиного цілого забезпечується зв'язками між її елементами. Взаємодія та взаємозв'язок елементів системи будуються на основі тих функцій, які вони виконують в даній системі. Функція – це "обов'язок" елемента перед системою, його діяльність, яка забезпечує прояв необхідних системі властивостей. У соціальній системі функція виражається у вигляді соціальної ролі, діяльності, яку виконує соціальний інститут або людина по відношенню до загальної системи [7].

Управління – це функція організованих систем (педагогічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження певної структури, підтримання режиму діяльності [6].

Управління – свідома, цілеспрямована дія людей на суспільну систему в цілому або на окремі її ланки (сфери суспільного життя, галузі економіки, підприємства, колективи), що забезпечує їх оптимальне функціонування. Це соціальна функція, яка забезпечує узгодженість спільної праці та побуту людей для досягнення суспільно значущих цілей та завдань.

Управління наявне всюди, де існують життя, різноманітна діяльність людей, груп, класів, великих соціальних спільнот.

Дошкільний навчальний заклад – об'єкт соціального управління, тому механізм управління слід розглядати як організацію ефективного впливу на колектив з метою його розвитку і збереження якісної специфіки закладу як системи.

Ефективність (англ. efficiency; performance; нім. Effektivität f, Wirkungsgrad m, Wirksamkeit f) – відношення корисного ефекту (результату) до витрат на його одержання [4].

Поняття "ефективність управління" не одержало поки чіткого визначення і тлумачення ні в науковій літературі, ні в практиці управління. У вітчизняній і закордонній науковій літературі з менеджменту відзначаються спроби поділу понять "результативність управління" і "ефективність управління".

Результативність управління розуміється як його цільова спрямованість на створення потрібних, корисних речей, здатних задовольняти певні потреби, забезпечити досягнення кінцевих результатів, адекватних поставленим цілям управління. У подібному трактуванні поняття "результативність управління" характеризується результатом, що досягається суб'єктом управління завдяки його впливу на об'єкт управління.

$$\text{Ефективність} = \frac{\text{Результат}}{\text{Витрати на отримання результату}}$$

Ефективність управління – це ефективне керівництво, що розуміється як уміння керівника змусити або спонукати, зацікавити підлеглих йому працівників трудитися енергійно, продуктивно, з високою віддачею. Оскільки завданням управління є цілеспрямований вплив на керований об'єкт для забезпечення досягнення поставлених цілей, ефективність управління може бути оцінена за ступенем досягнення цих цілей: за кінцевими результатами виробничої діяльності (за рівнем прибутку), за якістю планування (поліпшення показників бюджетування), по ефективності вкладень (віддача на капітал), по збільшенню швидкості оборотності капіталу і т.п. [2].

Ефективна діяльність сучасного дошкільного навчального закладу значною мірою залежить від управлінських якостей керівника, його професійної компетентності. Сучасний управлінець має бути мобільним,

конкурентноздатним, презентувати себе на ринку праці; вміти використувати знання як інструмент для розв'язання управлінських проблем; вміти здобувати, аналізувати та використовувати інформацію; генерувати нові ідеї.

Результати педагогічних досліджень вітчизняних вчених засвідчують, що управління дошкільним навчальним закладом у сучасних умовах є поліфункціональною професійною діяльністю, зміст якої виходить за межі педагогічних знань і вимагає оволодіння освітнім менеджментом.

Демократизація освітньої діяльності вимагає адекватних змін у роботі з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти, пошуку і введення інноваційних підходів, технологій щодо формування нового покоління керівників навчальних закладів.

Література

1. Васильев А. С. Организация эффективного управления образовательным процессом в среднем профессиональном учебном заведении: На примере техникума железнодорожного транспорта : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. С. Васильев – СПб., 2005 – 28 с.

2. Галицкий В.П. Забезпечення ефективної діяльності організації – К., 2002.

3. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0>

4. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D1%84%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>

5. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ. – М.: Высшая школа, 1989.

6. Скібіцька Л. І. Менеджмент: Навчальний посібник для вищих навч. закладів/ Л. І. Скібіцька, О. М. Скібіцький; Мін-во освіти і науки України. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 415 с.

7. Шарапов О.Д. та ін. Економічна кібернетика / О.Д. Шарапов, В.Д., Д.Є. Дербенцев, Семьонов – Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 2004. – 231 с.

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Вашенко Людмила, Ситник Анна, Майстат Марія,

студентки природничо-географічного факультету

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. У структурі освітнього простору освіта дорослих є невід'ємним компонентом безперервної освіти як основоположна ідея, принцип побудови освітнього процесу, як умова становлення

особистості протягом усього життя. Відповідно головний суб'єкт у цій системі – доросла людина. Дорослі, які навчаються, мають різні рівні освіти, різноманітні потреби та інтереси [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні проблема освіти дорослих як особливої освітньої інновації стала предметом дослідження багатьох науковців: Т. Десятова, М. Карпенко, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, І. Швеця та ін.

У кінці ХХ століття теорію освіти дорослих розвивали С. Вершловський, Ю. Кулюткін, В. Онушкін, Г. Сухобська. Одним із головних результатів освіти дорослої людини повинне стати розуміння того, що від неї більшою мірою залежить її подальша професійна життєдіяльність.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей освіти дорослих в Україні як освітньої інновації.

Основний матеріал. В останні кілька десятиліть кардинально змінився процес і алгоритм передачі знань; водночас значно розширився обсяг професійних знань, необхідних для повноцінного виконання функціональних обов'язків кожним фахівцем. Відповідно на сьогодні проблема освіти дорослих посідає важливе місце [5].

Показником відсотку населення, яке навчається у дорослому віці, науковці визначають рівень середньої тривалості навчання дорослих (у роках, з 25 до 64 років) та виводять індекс рівня освіти дорослих для кожної країни. Україна, за даними науковців (І. Швець, Т. Федоренко) займає в цьому списку далеко не найгірші позиції – 11,3 років середньої тривалості навчання дорослих (для порівняння: США – 12,4 роки; Польща – 10,0 років; Бельгія – 10,9 років; Естонія – 12,0 років); при цьому в Україні спостерігається помітна позитивна динаміка до зростання кількості років навчання для дорослого населення (у 1991 р. цей показник становив 9,1 років). За індексом рівня освіти Україна програє серед європейських країн багатьом, але незначно: так, Україна має означений індекс на рівні 0,858, Словенія – 0,933, Естонія – 0,916, Чехія – 0,924; натомість Російська Федерація має цей показник на рівні 0,784, Португалія – 0,739, Хорватія – 0,788 [8].

Поняття освіти дорослих у зарубіжній науковій літературі корелює з такими розповсюдженими поняттями, як "безперервна освіта", "продовжена освіта" (continuing education), "подальша освіта" (further education), "перманентна освіта" (permanent education), "освіта протягом життя" (lifelong education), "навчання протягом життя" (lifelong learning). Означені поняття, на думку дослідників, виражають одну й ту само концепцію – концепцію *незавершеності освіти для кожної дорослої людини*, яка спрямована, перш за все, на саморозвиток особистості. У межах названих понять сполучаються дві сторони освіти дорослих:

1) процес засвоєння нового досвіду у вигляді знань, умінь, навичок, тобто нового соціально-професійного досвіду;

2) процес побудови системи неперервної освіти як специфічного соціального інституту в суспільстві, який наділений певними функціями.

В сучасному суспільстві освіта дорослих виконує багато функції та сприяє швидкому розвитку суспільства [6].

В таблиці 1 наведені основні функції освіти дорослих.

Таблиця 1

Провідні функції освіти дорослих у суспільстві

Функція освіти дорослих у суспільстві	Зміст і значення реалізації функції
Розвиваюча	Виявляється у реалізації потреби творчого зростання особистості, досягненні нею поставлених перед собою завдань, взаємовпливі особистісного й професійного зростання у процесі професійної та поза професійної діяльності.
Компенсаторна	Реалізується у процесі заповнення нестачі професійних знань – як недоотриманих у ході професійної підготовки (у коледжі, ВНЗ, професійно-технічному навчальному закладі), так і необхідних для виконання належних професійних обов'язків залежно від специфіки професійних ролей і професійного статусу.
Адаптивна	Вплив нових знань на швидку адаптацію до мінливого виробничого й соціального середовища; взаємозв'язок отриманої додаткової освіти (докваліфікації, перекваліфікації) на адаптацію на новому робочому місці внаслідок зміни професії.
Інтеграційна	Реалізується в процесі входження фахівця в незнайомий чи малознайомий соціокультурний чи комунікативний простір у процесі мобільного поповнення знань про середовище, в якому доведеться працювати.
Ресоціалізаційна	Виявляється у здатності фахівця до ресоціалізації внаслідок зміни структури й змісту соціально-професійного середовища, зміни посади чи статусу, що визначає показники соціальної мобільності й соціальної адаптації

Реалізація зазначених вище функцій освіти дорослих пов'язана з перспективними напрямками розвитку освітньої інновації дорослих, а саме:

1) Розробка нормативно-правового поля освіти дорослих (освіти протягом життя) як неформальної, формальної чи інформальної системи – залежно від потреб особистості, соціально-професійної групи чи суспільства загалом;

2) Формування позитивних ментальнісних змін у дорослого населення України з метою створення установки на постійне оновлення професійних знань протягом усього професійно активного періоду життя;

3) Розробка змістових та технологічних інновацій у системі післядипломної освіти з метою залучення до освіти протягом життя значно більшого відсотка професійно активного населення України;

4) Створення комплексу моніторингових установ для забезпечення оцінки якості освіти дорослих на формальному, неформальному, інформальному рівні [9].

Ознакою розвитку суспільства знань є формування в межах системи неперервної освіти такої підструктури, як *освіта дорослих*.

Провідними типами освіти дорослих є:

а) *загальна* (здобуття загальної грамотності або її підвищення);

б) *професійна* (набуття нових професійних компетенцій або їх підвищення);

в) *корективна* (вивчення державної мови, набуття навичок цивільного спілкування тощо).

Здійснюється освіта дорослих як у закладах *формальної освіти* (загальноосвітні та професійні навчальні заклади), так і *неформальним шляхом* (учнівство на робочому місці, різноманітні курси для здобуття нової спеціальності та задоволення пізнавальних, соціальних потреб).

Визнаним лідером в організації освіти дорослих на міжнародній арені є ЮНЕСКО – найбільший інтелектуальний центр міжурядової співпраці з питань освіти, науки і культури, до складу якого входять 188 країн та понад 600 урядових організацій.

Т. Десятов виділив три провідні чинники, що впливають на професійну освіту дорослих:

- світові демографічні зміни;
- глобалізація інформаційних технологій;
- нові знання, що стають могутньою рушійною силою соціальних перетворень [1].

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта дорослих є невід’ємною складовою неперервної освіти. Відповідно головний суб’єкт у цій системі – доросла людина. Дорослі, які навчаються, мають різні рівні освіти, різноманітні потреби та інтереси. Цей ресурс є підґрунтям для побудови індивідуальної освітньої стратегії, результатом якої повинна стати

внутрішня інновація, що сприяє досягненню особистісних і професійних цілей дорослої людини.

Відповідно неперервна освіта забезпечує можливість використання кожною людиною впродовж усього її життя різноманітних освітніх закладів і дозволяє їй раціонально поєднувати освіту з самоосвітою.

Тому за своєю психологічною спрямованістю неперервна освіта є основою всебічного розвитку особистості, постійного збагачення її творчого потенціалу.

Необхідно зазначити, що неформальне навчання для дорослого – важлива, проте допоміжна діяльність щодо основної, суспільно-трудової, діяльності. А це значним чином змінює відношення дорослого до процесу навчання. Значущість неформального навчання дорослий оцінює крізь призму суспільного, трудового, особистого життя.

Тому доросла людина, яка навчається, володіє п'ятьма основними характеристиками:

- усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- накопичує запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, що стає важливим джерелом її навчання та колег;
- готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети;
- прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;
- навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, соціальними факторами (умовами) [7].

Одним із нагальних завдань освіти дорослих нині є створення системи відкритої освіти, що забезпечує загальнонаціональний доступ до освітніх ресурсів.

Інтенсивний розвиток ІКТ, інформаційно-комунікаційних мережевих (ІКМ) технологій привели до їх використання в освітній діяльності.

Застосування сучасних ІКТ і ІКМ-технологій дає можливість створення якісного нового інформаційного освітнього середовища, середовища без кордонів з можливістю побудови системи електронного навчання. Одним із пріоритетних напрямів у цій сфері є широке впровадження електронних технологій у навчальний процес.

Електронне навчання (e-learning) – це перспективна модель навчання, що заснована на використанні нових мультимедійних технологій й Інтернету для підвищення якості навчання шляхом полегшення доступу до ресурсів і послуг, а також обміну ними, спільною роботою на відстані [3].

Технології електронного навчання можуть застосовуватися в різних формах навчання:

- в процесі очної та заочної форм навчання дорослих вони допомагають організувати самостійну роботу і проводити безперервний моніторинг навчального процесу;

- під час заочної форми інформаційні технології є основною формою подання матеріалу, сприяють формуванню навичок практичної роботи.

Розвиваються технології e-learning: віртуальні аудиторії, віртуальні навчальні заклади, Веб-квести, Блоги, Блог-квести та ін. E-learning дозволяє обирати:

- зручне місце і час для навчання;
- спосіб якісного засвоєння знань;
- можливості постійного контакту з викладачами;
- індивідуальний графік навчання;
- шляхи економії часу та засобів [4].

Порівняльний аналіз e-learning з традиційною формою навчання дозволив виокремити такі переваги першого:

1. Значні можливості доступу – студенти отримують можливість доступу через Інтернет до електронних матеріалів з будь-якого місця, з якого є вихід у глобальну інформаційну мережу.

2. Низькі ціни на одержання навчального-методичної літератури через Інтернет.

3. Гнучкість навчання – тривалість, послідовність вивчення навчального матеріалу, можливість самостійного вибору відповідно до власних можливостей і потреб.

4. Можливість навчання на робочому місці, вдома та ін.

5. Можливість розвитку і самовдосконалення відповідно до вимог часу.

6. Здійснення об'єктивного оцінювання знань [10].

Швидкий розвиток технологій зв'язку, телекомунікацій, мобільного супутникового зв'язку, Інтернет тощо сприяли розвитку мобільних інформаційних технологій, що надають можливість здобуття знань за допомогою таких пристроїв:

- мобільних телефонів;
- кишенькових персональних комп'ютерів;
- ноутбуків, нетбуків;
- планшетів та ін.

Мобільне навчання (m-learning) – це передавання знань на мобільні пристрої з використанням WAP і GPRS – технологій.

Переваги m-learning:

- студенти мають можливість взаємодіяти між собою;

- набагато простіше розмістити в навчальній аудиторії мобільні пристрої, ніж комп'ютери;
- планшетні комп'ютери, електронні книги займають менше місця, ніж книги на паперових носіях;
- є можливість здійснення обміну завданнями, спільної роботи, роботи над одним документом тощо;
- мобільні пристрої використовуються в будь-якому місці, в будь-який час;
- підвищують увагу студентів, їхню мотивацію [9].

Змішане навчання (blended learning) передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що доставляють необхідну інформацію.

Практична реалізація моделей змішаного навчання як інструмента модернізації сучасної освіти передбачає створення нових педагогічних методик, що базуються на інтеграції традиційних підходів до організації навчального процесу (аудиторного навчання й електронного).

Ураховуючи той факт, що найбільше використовується в навчанні нині одержала модель змішаного навчання, наведемо схему можливого її здійснення в процесі навчання дорослих [5].

Реалізація змішаного навчання як інструмента модернізації сучасної освіти вбачається у створенні нових педагогічних методик, що засновані на інтеграції традиційних підходів до організації навчального процесу, під час яких здійснюється безпосереднє передавання знань і технологій електронного навчання.

Найбільш суттєві зміни стосуються створення і використання відповідних навчальних матеріалів. Необхідно зазначити, що електронні навчальні матеріали лише доповнюють діючі підручники, не замінюючи їх, та наповнюють електронний інформаційно-освітній простір. При цьому основна функція поліграфічного видання – передача інформації – зберігається, оскільки книга за зручністю та широтою застосування поки що поза конкуренцією [1].

Отже, виникає потреба у створенні електронних навчальних матеріалів. Навчальні електронні видання та ресурси забезпечують, розширюють можливості навчального процесу.

Електронний навчально-методичний комплекс – це інформаційний освітній ресурс, який використовується з метою викладу структурованого навчального матеріалу дисципліни, забезпечення поточного контролю, проміжної атестації, а також управління пізнавальною діяльністю студентів у процесі реалізації освітніх програм ВНЗ [4].

Основна мета створення ЕНМК – надати слухачам повний комплекс навчально-методичних матеріалів для здійснення самостійного індивідуального вивчення дисципліни.

ЕНМК дозволяє:

- ефективно управляти діяльністю з вивчення навчальної дисципліни;
- стимулювати навчально-пізнавальну діяльність;
- забезпечувати раціональне поєднання різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням дидактичних можливостей кожного з них відповідно до рівня засвоєння навчального матеріалу;
- раціонально поєднувати різноманітні технології подання навчального матеріалу (текст, графіку, аудіо, відео, анімацію);
- використовувати розміщені матеріали для проведення віртуальних семінарів, ділових ігор, роботи в проектах та ін. Водночас, використання ЕНМК має певні недоліки:
 - потреба в часі для навчання студентів працювати з ЕНМК;
 - відсутність бажання студентів працювати з матеріалами, що вже розглядалися на заняттях;
 - робота з ЕНМК відштовхує студентів від традиційного навчання, використання підручників, посібників та ін.;
 - систематичне використання та робота з ЕНМК призводить до швидкої втомлюваності студентів.

Отже, використання ЕНМК, що розміщені в мережі, в професійній підготовці та перепідготовці фахівців дозволить підвищити якість навчання, навчить їх самостійно навчатися і працювати з навчальними матеріалами, а також навчатися впродовж усього життя.

Таким чином, метою освіти дорослих у кожній країні слід вважати забезпечення наукового підґрунтя неперервної освіти і навчання та гнучкості в розподілі часу між освітою і роботою впродовж життя; сприяння поєднанню неперервного навчання з трудовою діяльністю; урахування життєвого досвіду дорослої людини. Як бачимо, мета освіти дорослих повинна знайти своє місце в контексті соціального, культурного та економічного розвитку кожної країни.

Освіта дорослих спрямована не тільки на теоретичну і практичну підготовку спеціаліста, але і на самоосвіту, самовиховання, і, в кінцевому результаті, – на стимулювання саморозвитку, оскільки "людина повинна керувати своїм життям і, не відкидаючи впливу інших, розраховувати на себе". Крім того, зі зростанням психологічного фактора у професійній діяльності підвищуються вимоги до особливостей психічного розвитку дорослої людини.

Література

1. Демченко Н. М. Порівняльна педагогіка : навч.-метод. посіб. / Н. М. Демченко. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2015.
2. Десятов Т. Актуальні проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації / Тимофій Десятов // Порівняльна професійна педагогіка. – К. : 2012. – № 1. – С. 6–13.
3. Захарова И. Г. Электронные учебно-методические комплексы – опыт создания и применения / И. Г. Захарова // Образование и наука. – 2001. – № 5. – С. 64–75.
4. Кадемія М. Ю. Інформаційно- комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. – Львів : Вид-во "СПОЛОМ", 2009. – 260 с.
5. Карпенко М. М. Перспективи реалізації в Україні концепції освіти протягом життя: чинники і механізми / М. М. Карпенко // Стратегічні пріоритети. – 2011. – № 4. – С. 45–51.
6. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2001. – Вип.1. – С. 9–22.
7. Сиротинко Г. О. Інноваційний розвиток освіти: проблеми переходу від теорії до практики / Г. О. Сиротинко // Управління школою. – 2005. – № 1. – С. 15–18.
8. Сігаєва Л. Е. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / Л. Е. Сігаєва. – К. : ТОВ "ЕКМО", 2010. – 418 с.
9. Швець І. Б. Сучасні тенденції поширення професійного навчання протягом життя [Електронний ресурс] / І. Б. Швець, Т. С. Федоренко // Економічний вісник Донбасу. – 2013. – № 1. – С. 208–215. – Режим доступу:http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecvd_2013_1_36.
10. Яровенко Т. Види інновацій в освіті та їх класифікація / Т. Яровенко // Вісник Дніпропетровського університету. – 2012. – №10/1. – Т.20. – С. 214–219.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Висовень Альона, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Дубровський В. Л.**, старший викладач кафедри
педагогіки

Процес навчання в сучасній школі потребує напруженої розумової роботи дитини та її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення і

демонстрація самі по собі ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можна досягти тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання. Суть інтерактивного навчання полягає у тім, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання, розуміють, що вони роблять, рефлектують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Учитель в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, який ніколи не "замикає" навчальний процес на собі. Головним у процесі навчання є зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання. Слід визнати, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, вона має на увазі цілком конкретні та прогнозовані цілі. Одна з таких цілей полягає у створенні комфортних умов навчання, таких, при яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання, учні мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Причому, відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нове знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації та співпраці.

Інтерактивне навчання не є новим напрямом у педагогічній науці. Наприкінці XVIII – поч. XIX ст. в Англії набула поширення **Белл-Ланкастерська** система. Вона дозволяла навчати близько 100 дітей одночасно, знання передавалися від вчителя "кращим" учням, потім від "кращих" учнів – "гіршим".

Елементи інтерактивного навчання зустрічаються і у педагогічній літературі 1970-80-х рр., як складова авторських технологій вчителів – новаторів: гуманно-особистісної технології Ш.О.Амонашвілі, технології В.Ф.Шаталова – інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу; системи розвивального навчання Л.В.Занкова тощо.

Наприкінці XX ст. інтерактивні технології навчання стають повсюдними та набувають поширення в школах США, в Україні також розробляються сучасні теорія і практика застосування інтерактивних технологій навчання при вивченні різних навчальних дисциплін.

Спільні, кооперативні методи навчання розглядалися М.Виноградовою, організаційні особливості структури колективних способів навчання та їх застосування у класно-урочній системі В.Дьяченко.

М.Скрипник зазначав, що інтерактивне навчання – навчання, яке засноване на взаємодії, під інтерактивним навчанням розумів застосування сукупності методів. Р.Реванс інтерактивне навчання розуміє як активно-пошукове навчання у дії. Ю.Кулюткін, Д.Джонсон підкреслювали проблемний характер інтерактивного навчання, називаючи його "навчанням у співробітництві".

О.І.Пометун розглядає інтерактивне навчання як сукупність технологій, тому що це є конструювання оптимальної навчальної системи, проектування навчального процесу, в який входить планування результатів, проведення всіх етапів інтерактивного уроку: мотивації, оголошення теми та очікуваних навчальних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивна вправа, підбивання підсумків, оцінювання результатів уроку. А також оцінка вчителем проведеного уроку, з метою коригування своєї роботи в подальшій педагогічній діяльності, та вибору оптимальних методів та прийомів навчання. Процес організації інтерактивного уроку виглядає як набір методів, прийомів та дрібних технологічних схем [3;26].

Раніше в педагогічній літературі термін "інтерактивні технології навчання" не вживався, а користувалися поняттями "технологія активного навчання", "активні методи навчання", "інтерактивне навчання". Технологія активного навчання, активні методи навчання передбачають таку організацію навчального процесу, використання таких методів навчання, за яких не можливо не брати участь у процесі пізнання: наприклад, використання методу евристичних питань, мозкової атаки, методу групової дискусії, методу морфологічного аналізу, рольових завдань та ін. Терміни "інтерактивне навчання", "інтерактивні методи навчання", "інтерактивні технології навчання" набули поширення в Україні в 90-х рр. ХХ ст.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачену ціль – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчує свою успішність та інтелектуальну спроможність [2; с. 89].

Інтерактивні технології навчання – це процес, що ґрунтується на взаємодії, діалозі, де учень є суб'єктом взаємин, бере активну участь у навчанні самого себе та однокласників, розбудовує свій індивідуальний стиль пізнання.

В.В.Химинець дає таке визначення: "Під інтерактивною технологією навчання слід розуміти таку організацію навчального процесу, за якої той, хто вчиться, обов'язково бере участь у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання. Кожен учасник інтерактивного навчання має конкретне завдання, за яке він публічно звітує, від його виконання залежить якість роботи всієї групи, до якої він належить. Інтерактивні технології навчання своїм сутнісним змістом і структурою передбачають чітко спланований результат навчання" [5;с.257].

Інтерактивні технології навчання відрізняються від інших технологій навчання нестандартними умовами роботи, насамперед – особлива атмосфері уроку і особлива роль вчителя на цьому уроці. Учитель не бере на себе роль досконало освіченої людини, що надає інформацію, а безпосередньо скеровує процес взаємного навчання учнів. Інтерактивні технології навчання дозволяють розвивати особистість учня, з опорою на індивідуальність кожної дитини.

Ознаками інтерактивного навчання є:

- наявність спільної мети (але не тотожної для всіх учнів) і чітко спланованого та очікуваного результату навчання;
- прагнення при навчанні спиратися на суб'єктний досвід кожної дитини;
- навчання вибудовується на основі діалогу поміж, наприклад, учителем та учнями, чи тільки учнями, або між учнями та комп'ютером;
- позитивна взаємозалежність учнів, творчість, співпраця у навчанні;
- досягнення особистого успіху можливе тільки за умови досягнення успіху всіма учасниками освітнього процесу;
- активність, ініціативність всіх учнів в освітньому процесі;
- створення комфортних умов навчання, учень має відчувати свою інтелектуальну спроможність;
- наявність проблемного завдання, обмін знаннями, ідеями, способами діяльності тощо, формулюється та обстоюється (або змінюється під дією аргументів) власна позиція в атмосфері взаємної підтримки, доброзичливості;
- унеможлиблюється домінування однієї думки над іншими, та опонентів одного над іншим;
- поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної роботи.

Інтерактивні технології навчання дають можливість поєднати індивідуальну, парну, групову, колективну роботу, їх застосування має передумовою моделювання життєвих ситуацій завдяки симуляції та імітаційним іграм, вирішення проблемних ситуацій, проведення дискусій тощо.

О.І.Пометун і Л.В.Пироженко запропонували класифікацію інтерактивних технологій навчання, що є відповідною певним формам(моделям) навчання, в яких реалізуються інтерактивні технології. Таким чином, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів інтерактивні технології навчання були цими авторами розподілені на 4 групи:

- 1) Інтерактивні технології кооперативного навчання.
- 2) Інтерактивні технології колективно-групового навчання.
- 3) Інтерактивні технології ситуативного моделювання.
- 4) Інтерактивні технології відпрацювання дискусійних питань [3;33].

Що до напрямів модернізації, інтерактивні технології навчання ми

відносимо до педагогічних технологій, що побудовані на основі гуманізації та демократизації педагогічних відносин, активізації діяльності учнів, ефективності організації та управління процесом навчання. Інтерактивні технології навчання своєю передумовою мають пріоритет особистісних взаємин, демократичність у навчанні, активізацію діяльності учнів, ефективність організації процесу навчання на основі групових і колективних засобів навчання.

Світові тенденції розвитку суспільства вимагають відповідного інтелектуального забезпечення, яке стає все більш вагомим чинником прогресу. Це, в свою чергу, ставить завдання модернізації освіти. Так, вивчення використання інтерактивних технологій навчання є актуальним в наш час. Прискорення темпу життя, великий потік знань, що впливає на сучасну людину, потребує від неї вміння швидко знаходити необхідне рішення, використовуючи для цього пошукові методи, користуючись великою кількістю різноманітних джерел інформації. У зв'язку з цим, серед традиційних форм та методик навчання, у педагогічній практиці все частіше використовуються інтерактивні методи.

Література

1. Губенко О.О., Мельничук Л.В. Інтерактивні форми роботи з батьками першокласників: Методичний збірник – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 48 с.
2. Єльнікова О.В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: дис.канд. пед. наук: /О.В. Єльнікова.-К. , 2005.-24 5 с.
3. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К. , 2007. – 144 с.
4. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод, посіб. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. -19 2 с.
5. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність /В . В. Химинець. – Ужгород: Інформ. – видав, центр ЗІППО, 2007. – 364 с.

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ І ЗМІСТ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Воронай Вікторія, студентка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Сучасна школа вимагає докорінного переосмислення усієї системи виховання, оновлення змісту, форм і методів духовного становлення

особистості на основі гуманізації життєдіяльності учня, створення умов для самореалізації у різних видах творчої діяльності.

Всебічно і гармонійно сформована особистість є метою цивілізованого суспільства. Цей ідеал не втратив своєї значимості протягом сторіч, починаючи з афінської системи виховання, де й зародилося розуміння гармонійності людини (калокагатія – ідеал фізичної і моральної досконалості). Гармонія була метою виховання в афінській, римській, візантійській системах, а через тисячу років – в епоху Відродження, згодом – у період нового часу (XVIII–XIX ст.). З ініціативи видатного французького представника "нової філософії" Рене Декарта (1596–1650) термін "гармонія" було доповнено терміном "всебічність". Так було сформовано концепцію гармонійно розвиненої людини.

Як відомо, першоосновою існування людини є задоволення її потреб. Будь-яка діяльність, яка спрямована на задоволення потреб, має мету. Задоволення цієї мети вимагає наявності певної технології. У педагогіці – це методики її реалізації. Методика ж передбачає визначення змісту виховання.

Зміст виховання – це те, що впливає із багатства суспільно-історичного досвіду, вартостей культури і використовується для потреб виховного процесу, тобто це система цінностей світової і національної культури, яку учні повинні засвоїти, зберегти і розвинути відповідно до поставленої мети і завдань виховання (Н.Мойсеюк).

Система вартостей визначає зміст виховання. Завдання педагога – виробити у вихованця важливі для життя ціннісні орієнтації, власну позицію, відповідне ставлення до себе і інших; допомогти йому відчуття, останій з'язок свого власного 'я' із об'єктивною дійсністю усвідомити свої потреби, його власного життя. Тому зміст виховання – це водночас і суб'єктивний досвід особистості з її ставленнями, цінностями, уміннями, соціальними навичками, способами поведінки, здібностями. Вимоги до змісту виховання багатопланові. Вони обумовлені потребами суспільства, держави, виробництва, економіки, і, насамперед потреби учнів, батьків. Упорядкування цих вимог викликало необхідність виділення базового компоненту змісту виховання. Таким компонентом є базова культура особистості як основа для її подальшого розвитку. До базової культури належать культура життєвого самовизначення, економічна культура і культура праці, політична культура і правова, інтелектуальна, моральна, культура спілкування, економічна, художня і фізична культура, культура сімейних відносин (О.Газман).

У відповідності до базової культури, яку повинен засвоїти учень у процесі виховання, та основ всебічного розвитку виділяють такі основні напрями виховання: розумове, моральне, трудове, естетичне, фізичне.

Процес виховання – це система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Специфіка процесу виховання полягає в його двосторонньому характері, багатогранності завдань і змісту, залежності від різноманітності об'єктивних і суб'єктивних факторів, складності вивчення дитини, багатстві форм, методів і засобів виховання, у неперервності виховання, тривалості в часі, поступовому виявленні результатів виховних впливів.

Структурними елементами теорії виховання є мета, завдання, закономірності, принципи, зміст, форми, методи і прийоми виховання.

Мета виховання – всебічний і гармонійний розвиток дитини. Це ідеал цивілізованого суспільства, який діє протягом сторіч, починаючи з афінської системи виховання. Мета виховання переплітається із завданнями соціалізації та індивідуалізації особистості, які на сьогодні полягають у тому, щоб розвивати в учня позитивні загальнолюдські якості, привчати його до співжиття й адаптації в суспільному житті, а також поширенні індивідуального впливу.

Основними напрямками змісту виховання є розумове, моральне, трудове, естетичне і фізичне-виховання. Компонентами процесу виховання є свідомість особистості, її емоційно-почуттєва сфера, навички і звички поведінки.

Свідомість – властива людині функція головного мозку, яка полягає у відображенні об'єктивних властивостей предметів і явищ навколишнього світу, процесів, що відбуваються в ньому, своїх дій у попередньому мисленому накресленні їх і передбаченні наслідків, у регулюванні відносин людини з людиною і соціальною дійсністю.

Почуття – психічні стани і процеси, в яких відображено емоційний бік духовного світу людини, її суб'єктивне переживання подій та емоційне ставлення до довкілля.

Навичка – психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної і нервово-психічної енергії.

Звичка – схильність людини до відносно усталених способів дій.

Етапи процесу виховання:

- а) виділення конкретних рис і властивостей особистості, які передбачається виховати;
- б) вивчення вихованця і діагностика – проектування його особистості на основі зразка-ідеалу;
- в) засвоєння вихованцем виділених рис і властивостей;
- г) вироблення досвіду поведінки відповідно до ідеалу;
- г) спонукання вихованця до самостійної роботи над удосконаленням своєї особистості.

Основною рушійною силою процесу виховання особистості учня є суперечності, що виникають між набутим досвідом поведінки і новими цілями і можливостями.

Принципи виховання – це основні вимоги до виховання особистості учня, до змісту, форм і методів виховання. В основу виховного процесу школи суверенної України покладені такі принципи:

1. Інтеграція всіх виховних сил, єдність школи та інших соціальних інститутів, їх взаємодія, втілення в життя положення "виховання дітей – справа всенародна". Культуро-відповідність у змісті виховання.

2. Гуманізація, яка виходить із визнання кожної особистості вищою соціальною цінністю і передбачає створення сприятливих умов для становлення громадянина з високими моральними, інтелектуальними і фізичними якостями, посилення уваги до вивчення індивідуальних особливостей учнів і формування їхніх нахилів і здібностей, природо-відповідність у вихованні.

3. Гуманітаризація – раннє виявлення здібностей у дітей, їх цілеспрямований розвиток, спрямування енергії в русло свідомої культурної творчості на користь конкретної особистості і всіх людей. Гуманітаризація передбачає також використання виховних можливостей кожного предмета, який вивчають учні.

4. Демократизація стосунків – це врахування справді народного характеру школи, співробітництво і співтворчість педагогів і дітей, створення в школі атмосфери діяльності, спілкування, самоврядування, самоутвердження.

5. Добра воля дітей, самодіяльність, свободо-відповідність у вихованні, без яких не можуть бути реалізовані ідеї розвитку та співпраці. Потрібно спиратися на інтереси дітей, романтику, прагнення до самореалізації своїх природних сил, сприяти автономізації особистості, її самостійності і свободі.

6. Поступове перетворення учня з об'єкта пасивного сприймання виховання на суб'єкт активного самовиховання.

7. Плюралізм у діяльності громадських юнацьких і дитячих організацій, відмова від масового залучення дітей до них.

З принципів впливають правила виховання як часткові вимоги. Процес виховання реалізується в різних формах – це виховні години, зустрічі з видатними людьми, походи, екскурсії, турніри, змагання, класні збори, вечори, читацькі конференції, благодійні акції, суспільно-корисна праця та інші (можна налічити 50–60 форм організації виховної роботи). Існує декілька тисяч методів виховання, які використовують вихователі в педагогічній діяльності: повідомлення, роз'яснення, переконання, привчання, вправи, метод прикладу, змагання, довіра, громадська думка, заохочення, покарання...

Методи виховання складаються з прийомів педагогічної дії, які можуть підсилити або знизити педагогічний вплив. До засобів виховання належать книги, преса, телебачення, радіо, різні види мистецтва, але найбільше значення має слово вчителя, вчасно і мудро ним сказане.

Формування загальнолюдських якостей носить закономірний об'єктивний характер. А система організованих впливів на особистість з боку сім'ї, вчителів, друзів становить суб'єктивний характер. Конкретизує мету виховання ідеал виховання. Кожен напрямок всебічного розвитку особистості наповнюється своїм змістом, який вирішує свої конкретні завдання.

1. Завдання фізичного виховання:

- Виховання здорової зміни;
- Підготовка до захисту Батьківщини;
- Підготовка до фізичної праці.

2. Завдання розумового виховання:

- Озброєння учнів знаннями основ наук;
- Формування наукового світогляду;
- Оволодіння основними мислительними операціями.
- Вироблення вмінь і навичок культури розумової праці

3. Завдання морального виховання:

- Формування в учнів моральних понять, поглядів і переконань;
- Виховання моральних почуттів;
- Вироблення навичок і звичок моральної поведінки.

4. Завдання трудового виховання:

- Психологічна підготовка особистості до праці;
- Практична підготовка до праці;
- Підготовка школярів до свідомого вибору професії.

5. Завдання естетичного виховання:

- Формування естетичних понять поглядів і переконань;
- Виховання естетичних почуттів;
- Виховання потреби і здатності створювати прекрасне в житті та мистецтві.

Ідеал виховання – це взірець людської поведінки, оснований на реалізації завдань всебічного розвитку особистості. Ідеал виховання залежить від умов життя і діяльності людини, від особливостей власного досвіду. Ідеал характеризується змістом, структурою і дієвістю. Зміст ідеалу – це те, які якості особа вважає ідеальними і в яких героях або людях вони втілені. Структура ідеалу – це рівень його узагальнення. Тобто, це риси втілені в одній особі, чи це сукупність рис окремих осіб, узагальнених в окремому образі. Дієвість ідеалу – це ступень його впливу на поведінку особи.

У сучасних умовах виховний процес у школах України має такі особливості:

1. Спрямованість на формування вільної, всебічно розвиненої особистості учня, на його індивідуальний розвиток у рамках класно-урочної системи.

2. Посилення українського національного компонента в позаурочній і позакласній роботі: розширене вивчення національної історії, географії України; створення національних українських музеїв, кабінетів, інтер'єрів у школах; розширення історико-краєзнавчої роботи; введення замість "Суспільствознавства" нового предмета "Людина і суспільство"; впровадження вивчення творів видатних синів українського народу М. С. Грушевського, М. П. Драгоманова та ін.

3. Лібералізація громадської думки школярів і студентів у межах законних дій: створення скаутських організацій, спілок українських студентів. Лібералізація у ставленні до тих учнів і студентів, які тяжіють до релігійних вірувань, заборона будь-якої пропаганди атеїзму.

4. Демократизація управління школами у формі шкільних рад із демократичним складом: 30% – від учителів і персоналу школи, 30% – від учнів із 13-річного віку, 30-40% – від батьків, представників громадськості. Широке повноваження шкільних рад. Створення нових видів навчальних закладів.

5. Відмова від методів і форм ідейного-політичного виховання в позаурочній роботі: політінформацій, читання доповідей, лекцій на суспільно-політичні теми, проведення так званих "політбоїв", комсомольських і піонерських зборів тощо.

Усі ці заходи спрямовані на те, щоб забезпечити повноцінне демократичне виховання в стінах шкіл.

Виховання – це головне родове поняття педагогіки як емпіричної і теоретичної науки, від якої походять видові категорії: педагогічна діяльність, цілісний педагогічний процес, освіта і навчання, саморозвиток особистості.

"Виховання – процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовлений законом суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів".

Література

1. Закон України "Про освіту" // Голос України. – 1996. – №77.
2. Закон України "Про загальну середню освіту" // Інф. Збірник МО України. – 1990. – №15.
3. Киричук В.О. Філософія освіти: проблеми виховання // Нові технології навчання. Вип. 19. – К., 1997.

4. Конкуренція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інф. Збірник МО України. – 1996. – №13.
5. Кравець В.П. Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя. – Тернопіль, 1997.
6. Мартинюк І.В. Національне виховання: Теорія і методологія. – К., 1995.
7. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К., 1985.
8. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. твори: в 5 т. – К., 1976. – Т.1.
9. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр. твори: в 5 т. – К., 1976. – Т.3.
10. Щербань П. Формування духовної культури особистості // Рідна школа. – 1999. – №7–8.

РАНКОВА ГІГІЄНІЧНА ГІМНАСТИКА ЯК ОДИН З ФАКТОРІВ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Воронай Вікторія, студентка факультету психології
та соціальної роботи

Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

До найважливіших факторів формування здорового способу життя належать фізична активність і загартування організму. Однією з найпоширеніших форм фізичних рухів є гігієнічна гімнастика. Вона повинна стати необхідною формою щоденної фізичної активності кожної людини, зокрема, осіб з обмеженим фізичним навантаженням на роботі і в побуті. Завдяки широким можливостям індивідуального вибору, дозуванням вправ, їх різноманітності і ступеня складності, гімнастика вважається універсальною формою реалізації фізичної активності людини.

Аналіз літератури, присвяченої проблемам ранкової гімнастики, дозволяє стверджувати, що в науково-методичній літературі широко представлені засоби та методи формування інтересу до занять фізичними вправами серед студентів, відзначається провідна роль педагога у цьому процесі. Проте проблема використання форм формування особистої фізичної культури серед студентів ще не знайшла комплексного вирішення [2].

Дослідниками Верхошанським і Мейксоном пропонуються комплексні способи підвищення ефективності ранкової гімнастики. У праці Линця М.М. обґрунтовано основні засади та принципи побудови комплексу вправ, аналізуються проблеми збільшення або зменшення навантаження. Обидві

праці дослідниці Огнистої К.М. присвячені особливостям пропаганди педагогом користі ранкової гімнастики, розглянуто також і те, якими повинні бути основні правила безпеки під час виконання вправ [2].

Ранкова гігієнічна гімнастика (РГГ) – це виконання комплексу фізичних вправ для більш швидкого переходу від стану сну до стану бадьорості і підвищення працездатності, систематичне виконання якої самодисциплінує, зміцнює волю та впевненість у власних силах [1].

Виконання вправ на відкритому повітрі, водні процедури після виконання комплексу вправ сприяють загартуванню організму. Заняття ранковою гімнастикою виховують дисциплінованість, організованість, привчають дотримуватись режиму дня, сприяють виробленню й інших корисних звичок.

Ефективність впливу гімнастики на стан здоров'я залежить від того, наскільки правильно виконувати вправи, дотримувати послідовності у їх виконанні й кількості повторень кожної окремої вправи.

Загальний принцип побудови комплексу вправ ранкової гігієнічної гімнастики полягає в тому, щоб забезпечити участь основних м'язових груп в русі, що в свою чергу активно впливає на роботу внутрішніх органів. У комплекс РГГ потрібно також включати вправи як на дихання, так і на гнучкість. Потрібно уникати виконання вправ статичного характеру, зі значним обтяженням, на витривалість (наприклад, тривалий біг до появи симптомів втоми).

Складаючи і виконуючи комплекси РГГ, слід звернути увагу на те, що фізіологічне навантаження на організм слід підвищувати поступово, з максимумом у середині і поступовим зниженням у другій половині комплексу.

Збільшення і зменшення навантаження повинно бути хвилеподібним. Кожну вправу слід починати виконувати в повільному темпі й з малою амплітудою рухів, поступово збільшуючи їх до середніх величин [1].

Під час виконання РГГ, необхідно особливу увагу звертати на правильне дихання. Вдих і видих рекомендується поєднувати з рухами. Дихати слід через ніс або одночасно через ніс та рот.

Основною умовою позитивного впливу занять РГГ на організм є їх системність. У процесі регулярного виконання фізичних вправ виробляються умовні рефлексії або певні рухові навички, а потім і динамічний стереотип. Тривалі перерви призводять до втрати вироблених рухових навичок. У цьому випадку відновлення занять рекомендується розпочинати з найпростіших вправ комплексу [1].

Заняття гімнастикою найчастіше проводяться зранку, безпосередньо після пробудження (ранкова гімнастика), а також в процесі професійної діяльності (виробнича гімнастика). При опрацюванні комплексу гімнастич-

них вправ виходять із того, що ранковою гімнастикою залучаються до активності всі основні органи і системи, а виробничою насамперед ті, які під час трудового процесу перебувають у малоактивному стані.

Гімнастичні вправи слід виконувати у спокійному темпі, без затримки дихання. Спочатку залучають до рухової активності дрібні, а потім середні і великі м'язи. В осіб молодого і середнього віку, без явних фізичних вад або недугів, фізичні рухи можуть застосовуватись у формі аеробіки. Аеробіка включає комплекс дозованих фізичних вправ, які виконуються з різним фізичним навантаженням і швидкістю. Вправи виконують на свіжому повітрі, здебільшого у супроводі музики, завдяки чому створюється піднесений емоційний стан при виконанні фізичних рухів, що активізує процеси енергетичного обміну, засвоєння організмом кисню. Все це сприяє ефективному відновленню фізичних сил організму, швидкому зняттю втоми, підвищенню працездатності, поліпшенню настрою, викликає енергійний підйом творчості й емоційного стану організму [1].

Література

1. Огниста К.М. Гімнастика як один із засобів формування фізичної культури школярів // Сучасні проблеми розвитку теорії та методики гімнастики. – Львів, 1999. – С. 37-39

2. Огниста К.М. Методика формування фізичної культури учнів (форми, засоби, методи): навчальний посібник. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – 164 с.

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ ЯК КЕРОВАНИЙ ТА ЦІЛЕСПРЯМОВАНИЙ ПРОЦЕС

Галаган Марія, студентка філологічного факультету

Науковий керівник: **Благінін В.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Спираючись на ідею соціально-суспільної рівності чоловіків і жінок у нашій країні, багато педагогів, вихователів позашкільних закладів, батьків часто переносять її на виховання дівчат та хлопчиків. Проте в умовах становлення повної соціальної рівності чоловічої та жіночої статі до формування особистості потрібно застосовувати врахування специфіки статі. Суть його у встановленні психологічної статі, заснованої на статевій самосвідомості та ціннісних орієнтаціях особистості, що реалізується в спілкуванні та міжособистісних стосунках.

Найсприятливішим періодом формування особистості є підлітковий вік, який відзначається докорінними зрушеннями, зумовленими перебуванням психологічних структур, що склалися раніше, і виникненням новоутворень. Саме тут закладаються підстави свідомої поведінки, загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень та соціальних установок особистості.

За даними багатьох психофізіологічних досліджень (В. Є. Каган, Д. В. Колесов, І. С. Кон, М.Б. Сельверова, А. Г. Хрипкова та ін.) статеве дозрівання сучасних підлітків відбувається на 2-3 роки раніше, ніж на початку ХХ століття. Причому дівчатка визрівають раніше за хлопчиків на 1,5-2 роки.

Прискорений фізичний ріст і статеве визрівання зумовлюють гострий інтерес підлітків до самих себе та представників іншої статі. У них виникають нові відчуття, переживання. У цьому віці виникають інтерес до свого внутрішнього світу, потреба в самоаналізі. Підлітки загострено сприймають оцінки своєї особистості з боку дорослих і однолітків. Причому оцінки однолітків для них важливіші [1].

Підлітка неможливо просто ізолювати від шкідливого впливу середовища (як це робилося в ранньому віці) його необхідно переконати. Ще в дошкільному віці у дитини формуються певні моральні орієнтації, які надають їй відносну незалежність від зовнішніх впливів.

Виховання духовних начал як домінуючих і вирішальних у розвитку ціннісної системи особистості актуалізується саме у підлітковому віці. Дівчата-підлітки потребують особистісно-зорієнтованого виховання, що забезпечує випереджаюче формування ціннісних орієнтацій, спрямованих на утвердження культури, імперативу поведінки жінки, її адекватної самооцінки, почуття власної гідності, засвоєння відповідних етичних і моральних норм суспільства.

Таким чином, одним із важливих напрямів діяльності школи, сім'ї, позашкільних закладів є виховання у дівчат-підлітків культури ставлення до себе, усвідомлення власної соціальної цінності, засвоєння відповідних жіночих ролей. Це вимагає розвитку загальної культури підлітка, регулювання його життєдіяльності, потреб, звичок відповідно до моральних норм суспільства, а також до національних культурних цінностей – народного мистецтва, літератури, фольклору [2].

Формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків має бути керованим, цілеспрямованим процесом. Для цього вихователям та батькам необхідно опанувати сучасні знання з фізіології та психології жінки, особливостей процесу статевого розвитку підлітків, а також – специфіки морально-статевого виховання.

Щоб ефективно впливати на процес формування морально-ціннісних орієнтацій особистості, необхідно знати, яким чином зовнішні впливи трансформуються через внутрішні умови. Внутрішні умови – це психологічні відмінності хлопчиків і дівчаток. С. Л. Рубінштейн вважав, що зовнішні причини завжди діють опосередковано, через внутрішні умови.

Виховуючи особистість, вирішується проблема формування в ній як загальнолюдських, так і специфічних рис, норм, правил поведінки, що характеризують жіночу індивідуальність. При цьому акцентується не на перевазі одних над іншими, а на специфічних аспектах їх комплексного функціонування.

Ціннісні орієнтації – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості потреб та інтересів особистості на сприймання, засвоєння і реалізацію соціальних цінностей, що постає як особливий, значущий компонент духовного світу особистості.

У сучасній освітній практиці морально-ціннісні орієнтації є об'єктом виховання і цілеспрямованого впливу. Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що підлітковий вік є найсприятливішим для формування морально-ціннісних орієнтацій. Адже від того, як на цьому віковому етапі будуть сформовані морально-ціннісні орієнтації підлітка, багато в чому залежить спрямованість його соціальних установок, потреб, інтересів, мотивів. Все це актуалізує розробку моделі формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків як складової цілісної педагогічної програми (Рис. 1).

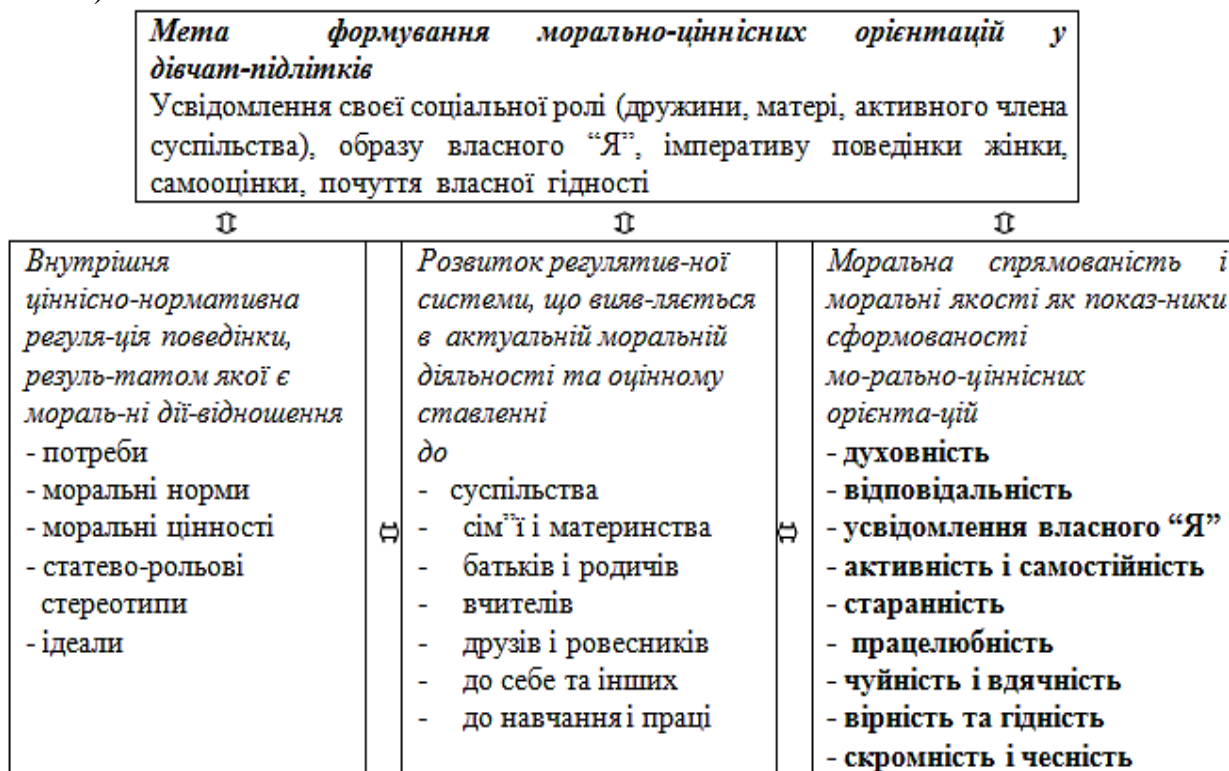


Рис.1. Модель формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків

Психологи, педагоги, медичні працівники, юристи зафіксували особливу схильність підлітків піддаватися впливам, що визначають зміст статевої самосвідомості та статево-рольової поведінки індивіда. Тобто, на перший план виходить власна, індивідуальна, неповторна активність, спрямована на визначення себе як представника певної статі з відповідними внутрішніми (психічними) та зовнішніми (соціально-психологічними) властивостями [3].

Те, що організм дівчат визріває раніше, дає їм змогу і стадію становлення особистості раніше пройти, ніж хлопчикам, і сприяє тому, що вони раніше починають проявляти інтерес не тільки до своєї зовнішності, а й до жіночої ролі. Дівчата проявляють упертість, почуття незалежності, самостійності по відношенню до оточуючих. Вони критично ставляться до будь-якої думки дорослих, намагаються протиставити себе їм. Це викликано фальшивим почуттям "дорослості", що зазвичай ускладнює виховну роботу з ними, тому що воно відбивається в тютюнопалінні, вживанні алкоголю, цинізмі, лихослів'ї, розбещеності.

Усвідомлення характеру власної статі є основою формування психічної структури, яка визначає поведінку жінок, тому важливим завданням є формування належного характеру поведінки дівчини та суспільно значущих якостей її особистості.

Важливе значення має формування у свідомості дівчат-підлітків образу для наслідування, своєрідного морального ідеалу, з яким вони зіставляли б якості своєї особистості, свої життєві цінності, що є стимулом для самовиховання і самовдосконалення. За даними дослідження і спостереження, проведеними Наталією Сінкевич (викладач Київського національного університету культури і мистецтв) виявлено, що психологічна потреба в ідеалі у дівчат-підлітків задовольняється різними шляхами. В одних – за рахунок вибору конкретного образу для наслідування, в інших – береться художній образ або відома актриса, співачка.

Дослідники провели анкетування, яким охопили 412 дівчат 9-х класів віком 14-15 років середніх загальноосвітніх шкіл м. Миколаєва, 210 їхніх батьків, 87 учителів і класних керівників, 105 працівників позашкільних закладів. Наслідки анкетування показали: у 52% школярок жіночий ідеал існує, в той же час у 37% не замислювались над цим питанням. За ідеал мали: реальну людину – 1/3 опитаних, вигаданий образ – 1/5, майже 1/2 – взагалі не змогли відповісти. Слід зауважити, що тільки одна дівчина з тих, хто визначав реальних людей за ідеал, назвала близьку людину – сестру. Ніхто з респондентів не назвав матір, учителя. Ці факти свідчать про те, що рідко хто з найближчого оточення може стати прикладом для дівчаток.

У 14-15 років відчувається найінтенсивніша потреба в ідеалі. Школярки відбирають найпривабливіші якості особистості у різних людей, перетворюючи їх у єдиний досконалий образ. Психолог та педагог В.С. Каган стверджує, що, формуючи в дівчат ідеал сучасної жінки, слід звернути увагу на якості, пов'язані з цим поняттям: гордість, м'якість, ніжність,

порядність, доброта. Дуже важливо пробудити в дівчат почуття дівочої честі, жіночої гідності, самоповаги.

Формування моральної готовності до материнства – одне з важливих завдань морального виховання дівчат-підлітків, тому що воно – одне з основних покликань жінки і це не може не впливати на всю її особистість. Адже народжуваність за останні 10-15 років знижується. Зменшується і чисельність сімей з двома дітьми. Третина дітей виховується в сім'ях з однією дитиною. Деякі молоді сім'ї не хочуть взагалі мати дітей.

Гірка статистика свідчить, що з 90 тис. сиріт в Україні, лише 7% – справжні сироти, решта кинуті батьками, або позбавлені батьківських прав. 160 тис. дітей перебувають у 830 інтернатах [4].

Непоправні моральні збитки, які завдає сім'ї і суспільству свідома відмова від материнства і виховання дітей. Звідси стає очевидним, що виховання дівчат повинно бути підпорядковане їхньому майбутньому материнству.

У дівчат-підлітків значно раніше, ніж у хлопчиків, з'являється тяжіння до самоаналізу, роздумів про своє призначення в суспільстві і особистому житті. На думку І. С. Кона, ядро особистості і самосвідомості дівчини-підлітка – це майбутня сім'я. тому у них потрібно формувати моральні якості і почуття, без яких неможливе створення щасливої сім'ї і психологічного комфорту в ній, а також входження юних дівчат в реалії дорослого світу (скромність, чуйність, співчуття, розуміння, духовність) [5].

На наш погляд, у цей період важливо враховувати почуття сором'язливості і сумління. Ще В. О. Сухомлинський підкреслював, що "...сором'язливість – показник високорозвинутого і чуттєвого сумління. Виховувати сумління у людини – це перш за все розкривати прекрасне, що є в людині і що здатне пробуджувати у кожного підлітка, юнака, дівчини бажання бути справжньою людиною. Це одна з найтонших проблем виховання" [6].

У дівчат також необхідно виховувати почуття відповідальності, яке виявляється у ставленні до батьків, однолітків, оточуючих людей. потрібно виховувати почуття обов'язку і вірності, що означає вчити віддавати себе іншим людям.

У психології та педагогіці загально визнано, що моральні якості, норми і принципи мають інтелектуально-емоційну основу (Л. І. Божович, В.М. Мясіщев, В. О. Петровський та ін.), тому в процесі формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків важливо досягти того, щоб моральні якості, норми і принципи були ними емоційно пережиті і свідомо прийняті, стали потребою, визначили їхню поведінку.

Прилучення дівчаток-підлітків до світу викривлених цінностей в окремих випадках формує певні "скритні мотиви" поведінки. Перегляд телепередач, читання літератури сумнівної якості може привести до того, що у них будуть формуватися прагнення і почуття, далекі від ідеалів добра, співчуття, жіночності, вірності, материнства та ін.

Слід зазначити, що проблема підліткового дозвілля стоїть дуже гостро. Вільний час школярів являє собою неорганізоване дозвілля, а формам культурного дозвілля (заняття в гуртках, відвідування музеїв тощо) надають перевагу далеко не всі [4].

Саме тому виховна робота, що проводиться з учнями, повинна сприяти у них формуванню моральних засад, необхідних для подальшої соціалізації. Згідно з методологічними положеннями, висунутим психологом І. Дубровіною, підготовка молоді до дорослого та сімейного життя полягає перш за все у підвищенні її морального рівня, тому що неможливо готувати людину лише до окремих сфер життя: сімейної, виробничої, навчальної, дозвільної.

Отже, формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків не повинно проходити стихійно, а бути керованим, цілеспрямованим процесом. Для цього необхідно озброїти вихователів та батьків сучасними уявленнями як про сам процес статевого розвитку, так і зміст цього виховання, про специфічні фізіологічні та психологічні особливості жіночої статі.

Література

1. Божович Л. И. Педагогические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1976. – №6.
2. Вірковський А.П. Про ідеали і вік молоді // Рідна школа. – 1992. – №9-10 – С. 19-20.
3. Сінькевич Н. Особливості формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків // Рідна школа. – №12. – 2000.
4. Сінькевич Н. Особливості формування морально-ціннісних орієнтацій у старшокласниць // Рідна школа. – №1. – 2000.
5. Стан Материнства та дитинства в Україні: Новини Юнеско. – 1996. – С.43-50.
6. Сухомлинський В.А. О воспитании совести / В. А. Сухомлинский // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 50-51.

ШКОЛА-ПАРК ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ТРАДИЦІЙНИМ ЗАКЛАДАМ ОСВІТИ

Голубова К.Є., Зимовець О.А., студентки факультету іноземних мов
Науковий керівник: *Демченко Н.М.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Демократична освіта набуває все більшої популярності серед вчителів, дітей та їх батьків, адже саме в таких школах учень сам обирає для себе формат навчання. Одним із різновидів таких

закладів освіти є "школа-парк", яка базується саме на принципах демократичності та незалежності і є альтернативою класичним школам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням системи альтернативних навчальних закладів займалися ряд учених як за кордоном, так і в Україні. Наприклад, М. А. Балабан були розроблені основні засади, на яких базується система типу "Школа-парк" [1], О. М. Леонтьєва запропонувала вивчити дану проблему за допомогою діяльнісного підходу [4], А. М. Гольдін розвинув ідею основних принципів організації та змісту діяльності у системі освіти парк, а також працював над проблемою, пов'язаною з теорією та практикою у освітній системі "Школа-парк" [2; 3]. Застосував на практиці з певними корективами освітню модель типу "Школа-парк" засновник Київської "Школи-парк Dixi" Ярослав Коваленко [5].

Постановка завдання – аналіз організаційної структури, режиму роботи, основних принципів та змісту навчання школи, а також дослідженні впровадження досвіду навчальних закладів типу "школа-парк" в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Автором "школи парку" вважається відомий російський педагог Милослав Александрович Балабан (1927-2005). Він працював вчителем, директором школи, викладав у декількох ВНЗ, а також співпрацював з ЮНЕСКО у Парижі.

У кінці 80-х – початку 90-х років М. Балабан створив теоретичні засади освітньої системи під назвою "школа-парк" (або "парк відкритих студій"). Практичну апробацію цієї системи розпочала дочка Милослава О.М. Леонтьєва у Москві під керівництвом А.Н.Тубельського. У той же час практичне застосування було проведено у Єкатеринбурзі, де школа була названа експериментальним майданчиком.

З 1998 до 2002 року на майданчику проводився інтенсивний поглиблений моніторинг експерименту, результати апробації якого показали, що учні "школи-парку" мають вищі показники по таких параметрах, як інтелектуальна лабільність і креативність, а також значно вищі рівні пізнавальної активності і організації самостійної учбової діяльності у порівнянні зі школярами з класичних шкіл. Експеримент також показав, що випускники експериментального майданчика проходять підсумкову атестацію зі значно вищими показниками, що вказує на те, що знання ці діти отримують не гірші, а може навіть і кращі. До того ж, у дітей простежувалось значно краще самопочуття, позитивна динаміка дієздатності, тож учні парку відкритих студій не скаржаться на недомагання, сонливість, втому через постійну напругу [2].

"Школа-парк" надає можливість учням самостійно контролювати своє навчання, обирати для себе пріоритети, навчатись відповідати за свої вчинки, тож Балабан розробив дійсно ефективну школу, принципи якої можна і потрібно вводити у класичну систему навчання, хоча б частково.

Розглянемо організаційну структуру та режим роботи у "школі-парк". Для початку нам треба дати визначення поняття такої школи. *Школа* – це набір, або парк (сукупність, мережа), відкритих різновікових студій. Під *студією* розуміється вільне об'єднання учнів навколо вчителя для спільного навчання. При цьому склад студій визначається, з одного боку, складом наявних вчителів, їх реальними знаннями та вміннями, а з іншого боку – освітніми потребами учнів.

Учні у такій школі не поділяться на класи, кожен з них самовизначається по відношенню до кожної студії: або він є її постійним членом (членом "команди"), або відвідувачем (гостем). Окрім гостей, у школі-парку є поняття "клієнт". Різниця між ним і гостем полягає в тому, що клієнт бере активну участь у роботі студії, в той час як гість лише спостерігає за її роботою. Крім того, у кожного вчителя існують "виховані" з постійних членів студії підмайстри-учні, вони активно допомагають йому в роботі з іншими постійними членами або клієнтами.

Згідно теорії школи, кожен учень зобов'язаний ходити в школу кожного дня, але які саме студії обере учень – він вирішує сам, причому цей вибір не регламентується школою.

Робочий день учня розбивається на блоки по 3 години:

- перший блок – 1-3 уроки;
- другий блок – 4-6 уроки.

Звичайно, термін "урок" використовується для такої школи лише умовно, адже не існує ніяких "дзвоників" між блоками.

Кожного дня учні вирішують, в яких блоках вони будуть займатись сьогодні (зазвичай, це робота в 1 або 2 блоках). Взагалі, вони можуть займатися і протягом тільки лише одного блоку або навіть взагалі не приходити в школу. Допускається також присутність на заняттях студії в якості гостя або відвідувача, тобто учні лише пасивно спостерігають за роботою. Обмеження лише одне: не можна заважати працюючим в студії учням.

Кожне заняття складається з 4 етапів:

- 1) виявлення та активізація потреб, постановка навчально-пізнавальних цілей, планування роботи;
- 2) колективна та індивідуальна пізнавальна діяльність;
- 3) фронтальне обговорення результатів роботи;
- 4) рефлексія та оцінювання роботи кожного учня [3].

Структуровано "школа-парк" має такий вигляд: початкова школа, основна школа, дослідницька школа, професійна школа та вища. Кожна з них має свої особливості, згідно яких ставить перед собою певні завдання.

Проаналізувавши працю "Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков" Милослава Балабана, ми прийшли до висновку, що навчання у системі "Школа-парк" базується на певних принципах, а саме:

1. Принцип суб'єктності (у школі не існує складених заздалегідь, у відриві від учнів, навчального плану і програм. Зміст освіти завжди суб'єктний, тобто формується не укладачами програм, а самими учнями).

2. Принцип надмірності, який є необхідною умовою для реалізації **принципу суб'єктності** (насичення освітнього простору носіями знань – різновіковий склад учнів, наявність різноманітної літератури, можливість роботи з експертами, з телекомунікаційними мережами, організація предметно-практичної діяльності). Таке свідомо надлишкове освітнє середовище дає можливість кожному учню накопичити необхідний для розвитку особистого знання досвід діяльності, вибудувати особисту освітню траєкторію.

3. Принцип співробітництва (рівноправність учасників освітнього процесу, дітей і дорослих). Учитель є не стільки "носієм знань", скільки рівноправним партнером з навчальної комунікації. М. Балабан називав такого вчителя "учителем-лідером" на протигагу "вчителю-драйверу". Важливою складовою принципу співробітництва є заміна "відміток успішності" моніторингом особистих освітніх досягнень у формі відкритих резюме. Важливо при цьому, що предметом моніторингу є недосягнення з освоєння яких би то не було програм, а саме особисті досягнення. Варто відмітити, що мова йде не про оцінку учня вчителем, а про взаємне оцінювання досягнень шкільною освітньою спільнотою [1].

Одним із найважливіших принципів роботи "школи-парку" є **принцип фрактального навчання** (від англ. Fraction – дріб, частка). Фрактальне навчання засноване на концепції, висхідній до гештальтпсихології і стверджує, що процес пізнання – це не накопичення окремих фактів з подальшим їх узагальненням, а навпаки, поступове самостійне все більш докладне членування образу свого сприйняття світу, підвищення рівня членороздільності (фрактальності) цього образу [4].

Якщо говорити про впровадження подібного досвіду в Україні, то найяскравішим представником є "Парк-школа Dіxі", що розташована у Києві.

Парк-школа Dіxі – альтернативна демократична школа для дітей 5-16 років. Учні школи здають загальноосвітню програму по системі екстернату у державних і приватних школах. Школа працює з 1 вересня 2010 року.

Звичайно дана школа взяла за основу концепцію вільного навчання М. Балабана, але все ж таки існують певні відмінності. Проаналізувавши базові засади "Парк-школи Dіxі", потрібно відмітити, що крім основних принципів, які виділяє М. Балабан, дана школа враховує:

- *різні додаткові заняття для учнів* (після 16.30 у дітей, крім вільної гри, є ще маса додаткових занять: музика, рукопашний бій, просто спорт, шахи, йога, кулінарія, танці, гурток урбаністики, французька, додатковий англійська);

- *цікаве життя* (Щотижня школа робить вилазки в місто (театри, музеї, виробництва, різні компанії, великі ТРЦ, супермаркети, місця в місті і багато іншого. Дана школа хоче, щоб діти не перебували в камерній обстановці, а дізнавалися все більше і більше про місце, де вони живуть і про людей, які оточують їх);

- *елементи домашньої школи* (Залежно від наповнюваності групи, у школі часто є можливість займатися півдня – до обіду, або не щодня – для тих дітей, які і так вчаться на екстернаті, але які або потребують додаткового спілкуванні з однолітками, або в додаткових знаннях, котрі не вдається отримати вдома);

- *цікавих та молодих вчителів* ("Парк-школа Dixi" роками шукає своїх вчителів. А враховуючи, що це маленька школа, їх майстри – це головний ресурс. І тому, вони намагаються його підтримувати і розвивати. Це – люди з самим різним життєвим досвідом, всі дуже енергійні, приємні і сонячні, майстри та ентузіасти своєї справи) [5].

Висновки. Навчання у закладах типу "школа-парк" – це один з кроків до покращення системи освіти, адже такі школи дають можливість вільно обирати предмети для вивчення, за особистими інтересами учнів та й загалом підвищувати інтерес підростаючого покоління до різних наук.

Але, не зважаючи на це, навчальні установи такого типу не є надто розповсюдженими на території нашої держави, але ті, що вже існують, користуються гарним попитом. Насамперед це через те, що в "парк-школі" не існує складених заздалегідь, у відриві від учнів, навчального плану і програм. Зміст освіти завжди суб'єктний, тобто формується не укладачами програм, а самими учнями, які навчаються "тут і зараз".

Література

1. Балабан М. А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков / М. А. Балабан. – М. : Издательство "Первое сентября", 2001. – 208 с.
2. Гольдин А. М. Образовательный парк: Основные принципы организации и содержание деятельности / А. М. Гольдин. – Екатеринбург, 2008.
3. Гольдин А. М. Образовательная система "Школа-парк": теория и практика / А. М. Гольдин. – Екатеринбург : Полиграфист, 2002. – 294 с.
4. Леонтьева О. М. Деятельностный подход в образовании / О. М. Леонтьева // Школьные технологии: Научно-практический журнал школьного технолога. – 2007. – № 2. – С. 83–96.
5. <http://www.parkschool.com.ua/about/dixieducation/>.

ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Горбачова Алла, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Природа – могутнє джерело пізнання, яке через спілкування розкриває людині свої таємниці й робить її більш чутливою до навколишнього світу.

Проблема взаємозв'язку людини з природою не нова, вона мала місце завжди. Але зараз, в даний час, екологічна проблема взаємодії людини і природи, а також впливу людського суспільства на природу стала гострою і набуває величезних масштабів. Планету може врятувати лише діяльність людей, що здійснюється на основі розуміння законів природи, усвідомлення того, що людина це всього лише частина природи. Це означає, що еколого-моральна проблема постає на сьогодні не тільки як проблема збереження навколишнього середовища від забруднення та інших негативних впливів господарської діяльності людини на Землі. Така взаємодія можлива за наявності в кожній людині достатнього рівня еколого-моральної та естетичної культури, еколого-естетичної і моральної свідомості, формування яких починається з дитинства і продовжується все життя, саме в цьому полягає актуальність еколого-естетичного виховання.

Видатний педагог Софія Русова приділяє велику увагу еколого-естетичному вихованню. Вона зазначає, що діти оживають, коли світить сонце. Природний усім дітям антропоморфізм додає інстинктивому нахилу до природи особливої теплоти, інтимності – все живе, і живе так, як живе сама дитина: сонечко лягає спати, сонечко закутало хмари, місяць прокинувся, йде оглядати, чи добре живеться дітям, листочки танцюють, а пташечка з кущика вітає дитину. І головна роль вихователя в тому, щоб не порушити цієї інтимності дитини з матір'ю-природою.

Краса природи не потребує особливих краєвидів, її можна знайти скрізь. Для цього потрібні екскурсії, походи з дітьми в усі пори року, бо кожна пора року має свою красу, тим-то на них треба відкривати очі дітей, а не тримати їх увесь час в шкільних мурах.

При ознайомленні дітей з явищами природи С.Русова пропонує враховувати, як уже зазначалося вище, пори року, той конкретний матеріал, що дає його рідна природа. Педагог розробила орієнтовну програму організації життя дітей в дитячому садочку в різні пори року. В якій пропонує принципи загального підходу, на основі яких вихователь самостійно може скласти програму ознайомлення дітей з природою рідного

краю, з народними прикметами, традиціями. На допомогу вихователям збирає вірші, народні казки, сама пише цікаві оповідання про рідну природу, зокрема, "Серед рідної природи".

Проблеми місця і ролі рідної природи та природознавства як науки С.Русова присвятила окрему статтю у львівському журналі "Світло" під назвою "Природознавство в сучасному вихованні" (1922Р.). У ній автор розглядає природу і дитину як одне ціле, яке неможливо "відокремити, не пошкодивши нормальному розвитку дитини". Природа – важливий чинник формування фізичних, моральних засад дитини та забезпечення її знань про довкілля; "... немає науки, – доходить висновку С.Русова, – в якій було б так багато правди й краси як в природознавстві, а правда й краса – це головні фактори сучасного звання".

За системою С.Русової в м. Ніжині працює дитячий садок. В основному моделі дошкільного навчального закладу № 13 "Берізка" покладено реалізацію таких ідей:

- кожна дитина – то особистість і головне завдання – виховання особистості дитини з урахуванням її інтересів, потреб, вікових можливостей, індивідуального рівня досягнень;

- виховання має організовуватись на підвалинах сучасних досягнень психології і педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини, про найдоцільніше виховання;

- дитячий садок має бути весь пройнятий національним духом свого народу, що закладається на національному ґрунті через залучення дітей до праці, духовних скарбів українського народу, естетичної творчості, яка виявляється "в словесних творах, в пісні, орнаменті, в архітектурі, образотворчій діяльності: "Малюнок дитячий – це мова дитяча, щира і самостійна" (С.Русова).

Також можна зазначити, що там використовують такі провідні принципи організації навчально-виховної діяльності, розроблені Софією Русовою.

1. Принципи особистісного підходу.

"Дитячий садок має організовуватися на підвалинах сучасних досягнень психології і педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини, про найдоцільніші методи виховання". С.Русова.

2. Принципи діяльнісного підходу.

"Дошкільний навчальний заклад має бути весь пройнятий національним духом свого народу, має закладатися на демократичному ґрунті". С.Русова.

3. Принцип природовідповідності.

"Все виховання дітей має бути позначене мистецтвом, естетичним сприйманням і емоціями". С.Русова.

4. Принцип інтеграції освітньо-виховного процесу.

"Принцип вільної, активної, незалежної, ініціативної, творчої, веселої, довірливої особистості". С.Русова.

5. Принцип гуманізації освітньо-виховного процесу.

"Принцип морального виховання з основними рисами національної вдачі, зумовленої фізичним оточенням та історією українського народу". С.Русова.

6. Принцип духовного відродження.

"Творчі сили дітей в українському садку мають пробуджуватись розвиватись саме засобами національного матеріалу, найбільш поширеного у тій чи іншій місцевості, разом з тим у садку має лунає гарна українська пісня, звучати і розвиватися рідна мова". С.Русова.

"Рідне слово, рідна мова – джерело неповторного, національного світобачення дитини, як система в якій фіксуються особливості сприймання і відображення дійсності, зокрема специфіка її художньо-образного осмислення". С.Русова.

"Органічне поєднання народної педагогіки із сучасними дослідженнями в галузі вікової психології; відродження традицій, що надає відчуття причетності до національних основ, і водночас визначення орієнтирів на тепер і на майбутнє, що створює почуття перспективи". С.Русова.

Основною формою роботи з екологічного виховання дітей – є заняття. На занятті діти отримують нові знання та уточнюють і закріплюють набуті раніше. Основне це засвоєння дітьми програмового матеріалу. Для цього вихователь використовує різноманітні методи – спостереження природних об'єктів, праці дорослих, дидактичні ігри, робота з картинами, читання художніх творів, бесіди. Метод проекту ґрунтується на дитячих потребах, інтересах, відкриває великі можливості для формування власного життєвого досвіду у процесі взаємодії з навколишнім світом.

Екологічні спостереження дають дітям можливість спілкуватися з живим об'єктом, розглянути його, отримати звання, показати взаємозв'язок, що існує в природі, закласти основи для появи у дітей емоційно-позитивного турботливого ставлення до даного об'єкту чи явища.

Наступною формою роботи є – досліді, вони можуть бути екологічного та природознавчого характеру. Організовуючи цю роботу беремо до уваги важливу умову – нові знання, які дитина отримає, як результат своїх власних відкриттів, які ґрунтуються на знаннях, раніше нею засвоєних.

Експерсії- це заняття, які здійснюються в природу. Освітньо-виховне значення експерсій дуже велике, бо вони збільшують інтерес дітей до рідної природи, сприяють вихованню почуттів. Велику і цікаву спадщину експерсій залишив нам В.Сухомлинський, яка до сьогоднішнього часу використовується в роботі з дітьми.

Екологічний тренінг – його мета формування у дітей екологічного чуття. Вправи з екологічного тренінгу проводяться в індивідуальній роботі з дітьми, а також у ході колективних занять. Діти повинні діяти з відомими правилами поведінки в природі.

Висновок. Такі настанови і думки залишила нам невтомна трудівниця, вчений педагог – Софія Русова. Висока культура, європейський рівень освіченості сприяли тому, що питання, які вона вивчала і розробляла, теоретичні положення, методичні та практичні поради в царині виховання загалом та естетичними засобами мистецтва зокрема є актуальними і сьогодні – в час відродження національної системи освіти в Україні.

ОЦІНКА СОФІЇ РУСОВОЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ОВІДО ДЕКРОЛІ

Горкавенко Анна, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Постановка проблеми у загальному вигляді... С.Русова з великим інтересом стежила за пошуком нових форм і методів, якими була багата реформаторська педагогіка. Зокрема, її приваблювала методика О.Декролі, відомого бельгійського педагога, який навчання розглядав як "поступове пробудження інтересу дітей до життя" [2].

Ж.-О.Декролі є найбільш яскравим і видатним представником медико-антропологічної течії реформаторської педагогіки, яка методологічно зблизила педагогіку з медициною, заклала основи медичної педагогіки та рефлексології, сформувала у своїх надрах феномен психолого-педагогічної діагностики, розробила ефективний методичний і психотехнічний інструментарій.

Аналіз досліджень і публікацій... У працях Софії Русової еміграційної доби чимало місця відводиться аналізу принципів і методів навчання, розроблених і впроваджених представниками тогочасної зарубіжної педагогіки. Серед них ідеї та практичний досвід бельгійського педагога, лікаря-психіатра О.Декролі використовуються мислительною чи не найчастіше. Вивчення статей "Новий план навчання в народній школі в Бельгії", "О.Декролі" підтверджує, що С.Русову захоплювали "революційна хвиля проти старої школи", яку в Бельгії започаткував О.Декролі, та підтримка освітніх зусиль великого реформатора з боку державних органів влади, завдяки чому були реалізовані його прогресивні педагогічні наміри і задуми.

Своє законодавче закріплення теоретичні погляди О.Декролі знайшли в реформі освіти, проведеної у цій країні в середині 1930-х рр., що знайшла

широкий відгук у всьому світі як радісна дата в історії всесвітньої педагогіки. Серед її прогресивних аспектів вчена виділила відмову бельгійської школи від старих енциклопедичних програм, скорочення кількості обов'язкових предметів, визначення (за О.Декролі) основою навчання активного спостереження, дослідження оточення, визнання найголовнішими шкільними предметами рідної мови й математики тощо. Радість далекої маленької Бельгії з приводу прогресивної реформи освіти на засадах педагогіки О.Декролі, С.Русова пов'язувала з надією на щасливе визволення рідної школи "від усіх перешкод для її національного розвитку" [5].

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити особливості оцінки Софією Русовою педагогічної системи Ж.- О.Декролі, висвітлити концептуальні засади його технології, особливості змісту, методи навчання та виховання дітей.

Виклад нового змісту. "Софія Федорівна Русова (1865–1940) – визначний діяч у галузі національного дошкільного виховання України.

В 10-річному віці Софія з родиною переїхала до Києва. Навчалася у Фундуклеєвській гімназії, яка вважалася на той час не найкращою.

Захопилася педагогічною роботою. Бувала у Фребелівській школі. Збирала педагогічну спадщину Фребеля за кордоном. Гаслом своєї діяльності взяла його заклик "Прийдіть, будемо жити задля наших дітей". В цей час з'являються і поширюються дитячі садки в Україні.

В суспільстві зростає інтерес до цієї справи. Разом з сестрою Марією Софія відкриває у вересні 1871 р. один з перших приватних дитячих садків у м. Києві на вулиці Старокиївській.

Софія входить у коло української інтелігенції. Підтримує дружні стосунки з родинами Лисенків, Старицьких. У близькому її душі колі української інтелегенції вона зустрічає педагога, етнографа, активного учасника Київської громади Олександра Русова і одружується з ним у 1874 році у Петербурзі. На весілля були запрошені найближчі друзі подружжя Драгоманових та Лисенків. Михайло Драгоманов надіслав своє благословення, Микола Лисенко подарував присвячену Софії рапсодію.

Усе своє свідоме життя Софія Русова присвятила справі національного відродження. Вона була серед зачинателів українського жіночого руху, входила до патріотичного середовища Лисенків, Старицьких. Співпрацювала у педагогічному журналі "Світло" (1910–1914), що був дуже популярний серед освітян в галузі дошкільного виховання. Здібна музикантка, математик, Софія Русова робить свій вибір.

Софія Русова очолювала департамент позашкільної освіти в Міністерстві освіти УНР доби Директорії. 1917 р. заснувала перший український дитячий садок. В цей час розробила план розвитку дошкільного виховання України, схвалений міністром освіти Іваном Огієнком. У 1920 р. (коли уряд

залишив Київ) викладала педагогіку в Кам'янець-Подільському університеті. Восени 1920 р. залишила центральну Україну. Холодної ночі 65-річна Софія Русова з онукою переходить убрід Збруч і ненадовго оселяється у Львові. В 1922 р. емігрує. З 1923 р. працює професором педагогіки в Українському високому педагогічному інституті ім. М. Драгоманова у Празі. Там же й помирає у 1940 році [1].

Декролі Овід (1871-1932рр.) – бельгійський педагог, лікар і психолог. На основі великої дослідницької роботи розробив нові методи навчання й виховання. Теоретичною основою педагогіки Декролі є його теорія інтересів. Він вважав, що інтереси дітей визначаються інстинктами. Сутність педагогічного процесу полягає в задоволенні цих не сформованих в процесі виховання, а збуджуваних спонтанно інстинктами інтересів. Виходячи з цієї теорії, Декролі розробив комплекси – "центри інтересів", які широко ввійшли в практику дошкільних закладів і початкової школи багатьох країн. Систематичне розширення кругозору дітей і вироблення у них системи знань Декролі замінює роботою з певної теми, навколо якої відбувається вся діяльність дитини. Педагог не дає дітям знань; вони здобувають їх у процесі діяльності; він лише допомагає дітям, консультує їх. Декролі розробив також систему дидактичних ігор для сенсорного розвитку дітей [2].

С.Русова дбала про те, щоб нові методи О.Декролі та дальтон-плану були широко застосовані в практиці роботи шкіл України [2].

"Сучасна школа має підходи до праці індивідуально, щоб в атмосфері спільної праці викликалося різне індивідуальне зусилля. У дітей до праці є природний інстинкт" [2].

Значення школи і учителя для соціального виховання: учитель мусить знати не тільки психологію учня, найголовніші рухи в громадянстві, розуміти сучасні ідеали народу, а й обмірковувати, якими засобами ті ідеали провести в шкільне життя, щоб ними пройнялася дитяча душа [2].

"...Якщо школа буде прагнути, щоб кожний учень був однаковий з своїм сусідом, вона не буде сприяти розвитку культури і інструкції, бо в усіх працях цінується найбільш індивідуальна творчість, індивідуальна ініціатива. Школа мусить не лише їх розвивати, але й направляти на добро, на користь колективу. Щоб досягти цього, школа повинна диференціюватися, поділитися на групи. Не може бути школа однорідним величезним тілом, вона мусить складатися з різноманітних груп, і тільки один ідеал повинен їх об'єднувати. До цього часу лише нові школи організувалися таким шляхом. І серед них школа Декролі [2]".

У статті "Методи Монтессорі і Декролі" Русова звернула увагу на реформу, яку провела Монтессорі і яку продовжив та "...поставивши на більш певні психологічні підвалини, ще глибше доторкнувся духовного світу дитини бельгійський педагог д-р Декролі. Він працював спочатку

також коло недорозвинених дітей, виступав у педагогічних бельгійських журналах із гарячою проповіддю мануїлізму проти вербалізму, цебто захищав принципи проти занадто словесного навчання. У Брюсселі зложив він школу, якій дав назву "Школа Життя для Життя". Тут панував також принцип самонавчання; але вона існувала для старших дітей, то в ній викликали творчі сили дитини і задовольняли цікавість багатим і систематичним матеріалом...Їх творчі сили виявляються в їх самостійних описах, у збиранні відповідних малюнків до змісту лекцій [занять]. У кінцевому результаті дитина зі школи "Життя" почуває себе свідомим членом того широкого життя, що не обмежується класною кімнатою, але охоплює широке суспільство всіх живих істот; вона не тільки почуває себе членом цього широкого світу, але й розуміє і свої обов'язки перед ним, визнаючи його в найбільшому своєму оточенні і розуміючи відносини малого свого світу до загального, тобто, ті життєві відносини, які зв'язують рідний народ із усіма іншими. Це вже новий соціальний елемент, який Декролі цілком психологічно вводить у виховання й навчання дітей 6-12 літ. У його школі єднається певно переведений індивідуальний напрямок виховання з широкою соціалізацією, як самого шкільного життя, так і програми навчання [2].

Отже, для підготовчого віку дітей (6-12 літ) Декролі дав справді найкращу програму, в якій усі знання відкриває дитина суцільно, в зв'язку одне з другим, осяяна красою поезії та мистецтва. Малюнки дітей у школі Декролі дуже оригінально і передають виразно їх переживання, їх уявлення тих чи інших предметів навчання. Часто як метод навчання в школі влаштовують вистави, на які самі діти часто пишуть тексти, взяті або з життя школи або з зовнішніх вражень. Діти виховуються свobodно, без кар, в атмосфері товариства, праці й зацікавлення навчанням. Декролі як лікар і психолог, дуже цікаво проводить у всіх своїх школах психологічні спостереження над дітьми. Програми його психологічних досліджень дітей дуже детальні і гарно освітлюють різні процеси дитячого душевного життя. Ці спостереження торкаються більше малого віку дітей, так як і весь курс навчання в школах Декролі найкраще оброблений до 12 літ. Тут по правді реалізують найголовніші принципи нової педагогіки. На певному психологічному ґрунті проводять учителі індивідуальне виховання, утворюють соціальне життя учнів, викликають усі їх творчі сили і дають підготовку до життя [4]".

15 вересня м. р. помер Овідій Декролі, великий педагог-психолог, що глибоко зрозумів душу дитини і на психологічних даних збудував свою нову педагогіку. Її характеризують три моменти: спостереження, асоціювання, вираз. В його особі з'єднувались: лікар, психолог і педагог; дисципліни, що їх знання необхідні доброму вихователю. Але це для нього було щось

більше. Це була високо шляхетна людина, що любила дітей. Особливо бездольних, і з щирим ентузіазмом дала світові свій метод навчання, який бельгійський педагог Дюбоа назвав вічним, бо збудований на певних психологічних законах розвитку дитини.

Його можна пристосувати до різного дитячого осередку, різних країн, скрізь буде він розвивати дитячий розум.

Педагоги вже здавна шукають, як об'єднати навчання, щоб дитина одержувала щось суцільне, а не розкидані негармонійно [знання] по годинах. Проти цього виступає так званий дальтон-план, але занадто зовнішньо. Робились теж спроби і методом комплексів, але теж занадто штучно, тоді як метод Декролі спирається на природному ході розвитку дитячого мислення й на загальних дитячих інтересах, і він відповідає на віковічні запитання все людної цікавості: хто я такий? Що мене оточує? Яке моє ставлення до усього близького й далекого світу? При навчанні методом Декролі учень не почуває себе лише громадянином тієї або іншої громади, але частиною всього живого всесвіту, до якого і ставиться з відповідною пошаною і любов'ю. І цей метод приводить учня до свідомості свого людського обов'язку, бо він пройнятий живою і діяльною симпатією до усього живого й до суцільної природи.

Метод Декролі послуговується трьома психічними процесами. Обсервація – спостереження самої дитини, [засобами], що її полегшують (колекції предметів, малюнки й часописи, які діти самі з допомогою учительки збирають, кіно, екскурсії й інші засоби наочного навчання). Асоціація ставить кожний спостережений предмет або явище у близьке чи даліше відношення до інших чимось подібних предметів, виявляє взаємний зв'язок і залежність.

Асоціативний процес відбувається в асоціаціях часу (історичні науки), простору (географія), в ділянці естетики й етики (культури й мистецтва). Процес виявлення дітьми своїх вражень виконується мовою, малюнком, ручною працею, рухами, грою й драматизацією. Цей процес допомагає розвиткові дитячої творчості, як у праці виконаній індивідуально, так і спільним гуртовим зусиллям [4].

Софія Русова звертає увагу не лише на сам метод Декролі, а й на те, як велася робота учительок в його школах. " У його школі в Ермітажі робили постійно помічення [записи спостережень] над дітьми на основі виробленої програми. Кожний учень (-иця) мав свою характеристику; уважно стежили, які риси з часом змінюються, які під впливом виховання зникають. Учительки в школах Декролі мають багато праці не лише педагогічної, а й психологічної. Але й не є лише пасивними спостерігачками, як у школах Монтесорі, де вона має вже виготовлений незмінний матеріал для навчання. Ні, в школах Декролі учителька одним життям з дітьми; вона сама

захоплюється працею і захоплює дітей, відкриваючи їм часто різні шляхи для кращого експериментування, для тих або інших спостережень. Вона працює спільно з дітьми, в якому однаково ушанована індивідуальна й колективна праця. Декролі радить розділити працю між учительками не на різні предмети навчання, а на основі тих духовних процесів, яким діти в класі віддаються [4]".

Щодо організації годин у школі Декролі, то авторка пише: "Точно позначеного поділу на години в школі Декролі немає "...нема у Декролі ані щогодинної зміни різноманітних наук, як нема в класі одного вчителя, що говорить, нема пасивних учнів, які б нерухомо його слухали. Є діти зацікавлені, діяльні, які творять самі різні шляхи для найкращого привласнення знання [4]".

Отже, "Декролі перевищив інших педагогів, все ж таки є між ним і іншими теоретиками зв'язок. Він близький до Фребеля осередками інтересу, до Монтессорі – увагою до розвитку зовнішніх почуттів, який у школі Декролі теж грає велику роль у процесах спостережень. До Кершенштейнера – значення, яке він надає трудовому принципіві у школі, до Дьюї – тією первісною культурою, яку в його школах вносять для розуміння початку поступу і пробудження дитячої ініціативи у вигадуванні первісних технічних знарядь. Він об'єднав їх педагогічні висновки в свою психологічну методу глобального навчання. Він в купі зі своїми співробітниками утворив нову школу, що пориває з пасивною школою слухання і нерухомості. У його школі є спільна праця учнів, а учитель – це не громовладний Зевс. Школа Декролі діяльна, товариська і психологічна [4]".

Література

1. http://subject.com.ua/psychology/history_pedagog/27.html.
2. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн.1: Вибрані педагогічні твори / Софія Федорівна Русова. – К.: Либідь, 1997. -272с.
3. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: У 4 кн. Кн.3: Вибрані педагогічні твори / Софія Федорівна Русова. Ч.: Управління у справах преси та інформації, 2009. -239с.
4. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: У 4 кн. Кн.4: Вибрані педагогічні твори / Софія Федорівна Русова. Ч.: Управління у справах преси та інформації, 2009. -327с.
5. <http://referat.repetitor.ua>.

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Горлова В.В., студентка факультету іноземних мов

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки

Теоретико-методологічні проблеми екологічної освіти і виховання досліджували Л. Білик, А. Захлебний, І. Зверев, В. Кобилянський, Л. Лук'янова, Н. Пустовіт, К. Ситник, Г. Сікорська, В. Сластьоніна, А. Степанюк, І. Суравегіна, О. Плахотник, Г. Філіпчук, В. Червонецький та інші. Різним аспектам професійної підготовки фахівців-екологів присвячені праці Є. Єфімової, І. Кондрашової, Н. Лизь, М. Мамедова, Г. Папуткової, Н. Рідей, К. Романової, С. Рудишина та інших.

Опрацювавши наукові дослідження з цієї тематики визначено, що на сучасному етапі розвитку екологічної освіти, проявляються такі тенденції розвитку її теорії й практики:

1) підвищення ролі екологічної освіти у розв'язанні сучасних екологічних проблем, а також у цілісному процесі формування особистості нового тисячоріччя;

2) посилення ролі міжнародної співпраці в сфері екологічної освіти і виховання;

3) забезпечення єдності навчання, виховної роботи, суспільно-корисної діяльності молоді щодо збереження навколишнього середовища;

4) уведення у зміст професійної підготовки курсів екологічного спрямування;

5) посилення ціннісних аспектів змісту екологічної освіти;

6) екологізація навчального змісту предметів гуманітарного й природничо-наукового циклів;

7) використання в процесі екологічної освіти елементів системного підходу, методів моделювання й історизму;

8) диференціація й індивідуалізація еколого-виховних впливів на особистість;

9) впровадження в практику нових форм екологічної освіти учнів (міжпредметні уроки, рольові й сюжетні ігри, прийоми імітації й ігрового моделювання, учнівські конференції, експедиції з дослідження рідного краю, рольові практикуми) [1].

Незважаючи на популярність цієї теми, багато аспектів екологічної освіти досі не одержали глибокого теоретичного і методологічного осмислення.

Екологічна освіта – це сукупність наступних компонентів: екологічні знання – екологічне мислення – екологічний світогляд – екологічна етика –

екологічна культура. Кожному компоненту відповідає певний рівень (ступінь) екологічної зрілості: від елементарних екологічних знань, уявлень дошкільного рівня до їх глибокого усвідомлення і практичної реалізації на вищих рівнях. Умовно можна виділити наступні узагальнені рівні екологічної зрілості:

- 1) початковий (інформативно-підготовчий);
- 2) основний (базово-світоглядний);
- 3) вищий, профільно-фаховий (світоглядно-зрілий) [3].

У вищих навчальних закладах екологічна освіта має специфічні особливості, які можна узагальнити:

1. Можливості екологічної освіти та виховання студентів значно ширше, ніж у середній загальноосвітньої школи, оскільки переважна більшість молоді вступає до вищого навчального закладу вже з певним обсягом екологічних знань, набутих у школі. Вона має певний життєвий досвід, переконання, здатність усвідомлювати та узагальнювати як власне ставлення до навколишнього середовища, так і поведінку інших людей; розвиток пізнавальних якостей, у тому числі і в екологічній освіті, обумовлюється необхідністю набувати спеціальність; професійна спрямованість екологічних знань, умінь і навичок є головним стимулом мотиваційної сфери студента для якісного оволодіння ними відповідно до вимог сьогодення.

2. Екологічна освіта має профільне спрямування її обсяг залежить від рівня акредитації навчального закладу, майбутньої спеціалізації та напряму подальшої професійної діяльності. Загальний обсяг екологічної інформації є більш різноманітним і має прикладний характер.

3. Встановлено зв'язок теорії й практики, єдність навчання та продуктивної праці, які на кожному етапі навчання поглиблюються. Саме у вищій школі виникають підстави для реалізації положення Концепції екологічної освіти щодо покликання екологічної освіти "формувати в молодій людині не тільки уявлення про фізичні і біологічні компоненти довкілля, але й сприяти усвідомленню та оцінці існуючих проблем у природі і суспільстві".

4. Гуманістичне спрямування, якого екологічна освіта набуває у вищій школі внаслідок інтенсивної диференціації та інтеграції навчальних дисциплін. Воно виявляється в пошуку цінностей, спрямуванні на якнайповніше забезпечення студентів екологічними знаннями [1].

Підготовка громадян із високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури на основі гармонійного співіснування людського суспільства й природи стала одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України [3].

За оцінками фахівців, загальні негативні тенденції, які спостерігаються в системі освіти, впливають і на стан екологічної освіти. Система екологічної освіти в Україні продовжує бути фрагментарною, слабкою концептуально, декларативною, а отже, неефективною. Критичний стан екологічної освіти і виховання викликаний:

- 1) багаторічним пануванням споживацького ставлення до природи;
- 2) незнанням і руйнуванням народних традицій раціонального природокористування;
- 3) недооцінкою екологічних знань у системі освіти;
- 4) відсутністю необхідної законодавчої бази;
- 5) недостатньою відповідальністю виконавчих структур;
- 6) відсутністю контролю за виконанням прийнятих рішень;
- 7) слабким матеріально-технічним та методичним забезпеченням навчально-виховного процесу;
- 8) недосконалою системою навчання і перепідготовки кадрів;
- 9) відсутністю державної підтримки діяльності громадських формувань, молодіжних організацій та інших структур, які займаються екологічною просвітою [2, с. 139].

Базуючись на визначенні екологічної освіти як неперервному процесі засвоєння цінностей і понять, які спрямовані на формування умінь і стосунків, необхідних для осмислення і оцінки взаємозв'язків між людьми, їхньою культурою і навколишнім середовищем, що передбачають розвиток умінь приймати екологічно доцільні рішення і мають на меті засвоєння правил поведінки в навколишньому середовищі, можна зробити висновок, що свідоме і бережливе ставлення кожної людини до природи можливе тільки при наявності в неї екологічної культури, широких екологічних знань про закономірності розвитку природи, знайомства із світом тварин, рослин.

Екологічна освіта і виховання підрастаючих поколінь, в тому числі студентства, в сучасних умовах мають бути спрямовані, в першу чергу, на зміну ставлення самої людини до свого здоров'я, а потім і до навколишнього середовища як необхідної умови його збереження і зміцнення. Тому одним із проявів культури особистості має бути екологічна вихованість, яку можна визначити як відповідальне ставлення людини до свого здоров'я та навколишнього середовища.

Екологічно відповідальна людина в умовах будь-якої виробничої діяльності буде приймати рішення відповідно до наукових принципів цілісності природи. Тобто екологічна відповідальність пов'язана з усіма сторонами екологічних взаємин людини та проявляється як інтегральна характеристика особистості [4]. Результат екологічного виховання видно зі способу життя людини, навичок, потреб.

Екологічно зорієнтована педагогіка у вищій школі охоплює принцип природовідповідності, екологію соціального середовища та екологію внутрішнього світу людини. Екологічним вихованням, як правило, у вузі займається куратор групи. Його завданням є постійне інформування студентів про проблеми природного походження і їх вплив на рівень здоров'я, пояснення важливості бережливого ставлення до навколишнього середовища через показ документальних фільмів про різні природні катастрофи та їх наслідки для людства, поповнення знань з екології шляхом спілкування з досвідченими спеціалістами природничих кваліфікацій.

Можна зробити висновок, що розвиток екологічної освіти у вищих навчальних закладах надасть можливість сформувати розумного та відповідального за свої дії фахівця, який буде у змозі максимально ефективно реалізувати свої виробничі функції та зберегти довкілля для майбутніх поколінь. Формування поколінь з новою екологічною культурою, новим екологічним світоглядом на принципах гуманізму має стати пріоритетним напрямом розвитку екологічної освіти у вищій школі. Громадяни з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості та культури допоможуть у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України.

Література

1. Богданов Р.І. Екологічна освіта у вищих навчальних закладах. – [Електронний ресурс] / Р.І. Богданов. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2009/Pedagogica/44593.doc.htm. – Дата доступу: [10.05.2015].
2. Громадська оцінка екологічної політики в Україні. Доповідь українських громадських екологічних організацій. – К., 2003. – 139 с.
3. Екологічне виховання студентів у ВНЗ України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vmurol.com.ua/upload/Dostyp%20po%-20osviti/Vibir/Ecologichne%20vihovannya%20u%20VNZ.pdf>. – Дата доступу [10.05.2015].
4. Іванченко А.В. Екологічна освіта – важливий чинник формування особистості старшокласника [Електронний ресурс] / А.В. Іванченко. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7322/97/>. – Дата доступу [10.05.2015].
5. Мітрясова О.П. Тенденції розвитку екологічної освіти у вищій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/ecology/2000/6-1-3.pdf>. – Дата доступу [10.05.2015].
6. Тітенко В. Новий вектор спрямування професійно-орієнтованої підготовки фахівця еколога / В.Г. Тітенко, А. Н. Некос, Н. В. Максименко, Н. Б. Кравченко // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Сер.: Екологія. – 2011. – № 944, Вип. 6 . – С.77–84.

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ СОФІЇ РУСОВОЇ ЩОДО ВИХОВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Денисенко Віта, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Актуальність. Уперше широка педагогічна практика з підготовки дітей до навчання у школі стала за умов уведення загальної початкової освіти й широкої мережі дошкільних установ, що відбулося на початку 30-х рр. ХХ ст., тоді ж почалося загальне обговорення, узагальнення й удосконалення практичних результатів цього запровадження. Відтак, можна стверджувати, що до 30-х рр. ХХ ст. цілісної системи не було для цього змістового матеріалу. Ця тема є актуальною, адже С.Русова є основоположницею нововведень у теорію змісту перед шкільної освіти, вона висунула педагогічні ідеї щодо виховання мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку і визначила шляхи розвитку дитячого мовлення.

Метою статті є аналіз спадщини С.Ф.Русової як джерела сучасної теорії обґрунтування змісту перед шкільної освіти щодо виховання мовленнєвої особистості дошкільників.

Аналіз науково-педагогічної спадщини Софії Федорівни Русової засвідчив, що в період 1917-1920 рр., будучи директором департаменту дошкільного виховання й позашкільної освіти України, вчена докладала багато зусиль для створення відділів дошкільного виховання та позашкільної освіти при повітових та губернських народних управліннях з метою розробки теоретичних питань виховання та освіти. У найкоротший термін вона розробляє концепцію українського дитячого садка, яку потім викладає у праці "Дошкільне виховання" (1918р.), а в січні 1918 року С.Ф.Русова вирішила питання про загальне обов'язкове дошкільне виховання дітей.

На переконання С.Ф.Русової, виховання справжнього громадянина своєї держави потрібно розпочинати з наймолодшого віку, оскільки національна самосвідомість закладається в людині з перших років її життя. Учена розробила мету і завдання дошкільного виховання, склала орієнтовну програму роботи з дітьми дошкільного віку, визначила форми, методи організації навчально-виховного процесу.

Центральною фігурою в концепції С.Ф.Русової є особистість, дитина з її природними задатками, здібностями, потребами. У працях ученої знаходимо її міркування щодо визначення понять "особистість", "індивідуальність", з'ясування умов, чинників і шляхів формування та розвитку особистості дитини дошкільного віку. Надзвичайно актуальною ця думка є в

умовах сьогодення і прослідковується в державних документах. Так, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує педагогів на цілісний підхід до особистості, тобто центральною фігурою освітнього процесу є дитина – мовленнєва особистість. Із-поміж засад нового Базового компонента дошкільної освіти визначено, зокрема: визнання самоцінності дошкільного дитинства, його особливої ролі в розвитку особистості; збереження дитячої субкультури; повага до дитини, врахування індивідуального особистого досвіду дошкільника.

Великого значення С.Ф.Русова надавала вивченню дітьми рідної мови. Оскільки дитина найбільше наслідує саме мовленнєві звуки, наголоси, тому важливо, щоб її оточували люди, які володіють літературним мовленням. Розповіді, читання літературних творів, бесід, на її думку, є найкращим засобом вивчення дітьми правильного літературного мовлення. При цьому, педагог повинен володіти не лише правильним мовленням, а й своїм голосом, інтонацією, щоб найкраще передавати почуття героїв, висловлювати своє ставлення до їхніх вчинків. Водночас учена наголошувала на важливості добору казок, оповідань, які б відповідали віку дітей, їхнім інтересам, були б її із різним тематичним напрямом: "й морально-життєві, й біологічно-реальні, й естетично-фантастичні" [3, 169]. Щодо вимог, то твори повинні бути викладені простою зрозумілою мовою, наближені до життя, носити моральний зміст, що допомагало б дітям знаходити свій ідеал. Такі казки, як "Рукавичка", "Ріпка" С.Ф.Русова пропонувала використовувати для ігор-драматизацій, завдяки яким дитина "вивчає свої вирази, свої слова й тим значно збагачує свій словник літературними словами, або діти самі за кожну дійову особу кажуть своїми власними словами й виразами, що викликає в них словесну творчість, уміння знайти слова, характеристичні для кожного моменту, для кожного героя" [3, 171].

Науковець зауважувала, що мисленню дитини передують розвиток органів сприйняття. С.Ф.Русова висловлює думку В.Лая про те, що засобом розвитку мислення й органів почуття є інстинкт наслідування. Завдяки наслідуванню дитина краще розвивається фізично, розумово, естетично, морально; вона висловлює свої враження про довкілля за допомогою фарб, пластичного матеріалу, драматизації. На глибоке переконання вченої, інтерес дітей є головним підґрунтям, на якому будується навчання. Водночас крім інтересу, навчання сприяють наслідування, творчість і мова. С.Ф.Русова стверджувала, що навчання буде носити позитивний характер, якщо дитина сприймає навчальний матеріал, запам'ятовує і якщо в дитини добре розвинене уявлення [3].

Оскільки мовлення є процесом розумовим, воно залежить від інтелектуального розвитку особистості. Завдяки мовленню людина не лише висловлює свою думку, а й формує її. Одночасно "з фонетичним процесом

розвитку мовлення дитини відбувається й розвиток логіки, логічної думки, що висловлюється у реченнях" [3, 209]. Тому, за порадами С.Ф.Русової, саме до розвитку мовлення дитини дорослі повинні ставитись з особливою увагою. Вона рекомендувала використовувати в роботі з дітьми словесну народну творчість, яка "має служити найкращим матеріалом для літературної освіти дітей" [3, 210]. Мовлення дитини рекомендувалося розвивати за допомогою складання нею оповідань, завдяки чому дитина навчається красиво висловлювати власну думку. Слухаючи оповідання дорослих, дитина розширює і збагачує свій словниковий запас, збагачує своє мовлення новими виразами. А мова стає головним знаряддям здобуття дитиною знань.

Важливого значення С.Ф.Русова надавала індивідуалізації навчання дітей дошкільного віку, наголошуючи на тому, що українська дитина дуже вразлива, тому до неї "треба підходити з ласкою, повернути її до себе повагою до її індивідуальності, треба збудити її цікавість, тоді виявиться талановита вдача дитини й озветься її глибока чулість" [3. 167].

На її думку, дитячим садкам не потрібні постійні програми, які були б обов'язковими, тому що "заняття мають відповідати інтересові (сучасному) і настроєві дітей, але можна дати зразок одного дня в дитячому садку" [3, 257]. Вона вважала, що заняття необхідно проводити щодня відповідно порі року, добираючи теми з довідки. Водночас науковець пропонувала проводити в теплі пори року більше екскурсій у природу і свят, пов'язаних із природою (обжинки, свято вишні, свято косовиці), наближаючи тим самим дітей до трудового життя народу. Свята проводити рекомендувалося з використанням віршів, пісень, загадок тощо, оскільки на твердження С.Ф.Русової, найбільш доступними у вивченні української мови є твори усної народної творчості (загадки, примовки, заклички, лічилки, скороговки, мовчанки, небилиці і казки). Окрім цього вчена рекомендувала максимально використовувати українські народні ігри, які насичені словами-синонімами, різноманітними вигуками, образними виразами, порівняннями, пестливими суфіксами, які надають мові експресивності й емоційності. Специфічно побутова лексика народних ігор близька до загальноживаної [1. 78].

Як бачимо, сама ідея тематичної організації навчальної діяльності дітей дошкільного віку є цікавою й збереглася у роботі сучасних дошкільних навчальних закладів. Проте, педагог змогла лише спрямувати діяльність вихователів, повністю розраховуючи на їхню творчість. Та все ж основним недоліком такої програми є відсутність її змісту, відсутність розподілу дітей за віком. Завдання діти отримували стихійно, а їх обсяг залежав від обсягу знань педагога, який працював з дітьми дошкільного віку. При такому підході до навчання дітей про систематизацію знань не може бути й мови.

С.Ф.Русова, у своїй роботі "Теорія і практика дошкільного виховання" визначила тривалість "предметових" занять з дітьми (25-30 хв.), але не вказує, для дітей якого віку необхідно проводити заняття такої тривалості. Предметними заняттями вона вважала такі, матеріалом для яких є жива й нежива природа. Головним завданням занять учена вважала не отримання дітьми знань, а розвиток мовлення, уміння логічно й послідовно мислити.

Кожне заняття науковець бачила як таке, що складається з трьох "психологічних моментів":

- 1) зовнішнє ознайомлення з предметом, його апперцепція – сприймання нових явищ і зв'язок їх із старими сприйманнями;
- 2) асоціація з іншими подібними;
- 3) виділення з усіх інших як нове ясне придбання" [3, С. 246].

Далі вчена наводить приклад ознайомлення дітей з живим об'єктом – зайчиком (вік дітей не вказується). Ознайомлення з об'єктом відбувається таким чином: діти його розглядають, визначають частини тіла, особливості, знаходять схожість зі знайомими тваринами і відмінність. З'ясовують його корисність для людей і чим він шкідливий; спосіб пристосування до життя, пов'язуючи з будовою тіла; чим харчується. Цінною порадою педагога є: після розглядання живого об'єкта залишати його на деякий час у куточку живої природи, надаючи дітям можливість спостерігати за твариною, доглядати, а потім випускати на волю, кожного разу пояснюючи, щот вони повинні жити на волі. І як обов'язкове – введення художнього слова про тварину, яка вивчається (віршик, загадка). Чудовим засобом роботи з дітьми, що пропонує С.Ф.Русова, і який використовується в роботі сучасних ДНЗ, є складання оповідання чи казки за серією картин про тварин, яка вивчається (як основний етап роботи з ознайомленням з певною твариною чи пташкою, чи будь з ким), виконання колективного малюнку за змістом оповідання. Для розвитку в дітей мислення, пам'яті, уявлення вчена рекомендувала використовувати в роботі ще й такі засоби: складання короткого оповідання за заданими декількома словами; завершення казки, розпочатої вихователем; складання декількох речень за 2-3 словами. Проте, вже з дітьми п'ятирічного віку рекомендувала виконувати такі вправи на розвиток уяви, уміння фантазувати: придумати, на що схожі хмари, на що схожий розлитий по воді віск, розлита на папері чорнильна пляма і т. ін.

Робота над оповіданнями розпочиналася з вибору оповідання; надалі – підготовка педагога до розповіді оповідання; і насамкінець – розповідь оповідання. Щодо першої вимоги – кожен педагог на початку року повинен дібрати серію оповідань для роботи з дітьми. Оповідання повинні відповідати віку дітей, бути високохудожніми, персонажі – знайомими дітям, зміст повинен був містити в собі виконання певних рухів. Підготовка вихователя до розповідання оповідання полягала в тому, щоб при

попередньому ознайомленні з твором вихователь звернув увагу на незрозумілі дітям слова й подумав, якими їх можна замінити словами, замість того, щоб подумати, як пояснити незрозумілі слова й збагатити, а потім активізувати словник дітей. Справедливо вимагалось від вихователя під час розповідання змінювати інтонацію, тембр голосу, використовувати міміку, жести, показуючи своє ставлення до персонажів, "бо справді кожне оповідання є одне маленьке зернятко морального виховання, посіяне в молоді чулі серця; із цього зернятка має викохатися почуття симпатії, любові" [3, С.244]. Третя вимога щодо розповідання оповідання справедливо вказує на важливість бачити дітям обличчя вихователя, його очі, які є найвиразнішими на обличчі й передають дітям ставлення до героїв. Крім того, дивлячись в очі дітей, вихователь легко може встановлювати зворотний зв'язок, з'ясовуючи, наскільки діти розуміють чи не розуміють сказане, бачачи, де необхідно дати пояснення. Водночас не можна погодитись із С.Ф.Русовою в тому, що не слід дітям ставити запитання за текстом після закінчення розповідання. Адже влучні, короткі декілька запитань допомагають дітям краще запам'ятовувати й розуміти зміст твору, розвивати правильне літературне мовлення. Провідного значення С.Ф.Русова надавала розвитку в дітей творчих здібностей. Звертаючи увагу на важливість перед шкільного розвитку дитини, вона зауважувала про необхідність розвивати в дітей інтерес до навчання, якого можна досягнути через працю в природі, через образотворче мистецтво, через уміння придумувати вірші, казки тощо. Адже до школи дитина повинна йти з бажанням навчатися. Отже, засобами розумового розвитку дитини перед шкільного віку й підготовки її до школи, за С.Ф.Русовою, є: рідна мова, бесіди з дітьми, розповідання, ліплення, малювання, праця в природі, спостереження, гра, художнє слово (приказки, прислів'я, вірші, пісні, загадки), екскурсії, прогулянки, читання, розвиток органів сенсорного сприйняття (зір, слух, тактильні аналізатори, нюхові, дотиково-рухові аналізатори), вишивання, плетіння, слухання музики [3, С.166].

С.Ф.Русова переконливо стверджувала, що розвиток мовлення дітей відбуватиметься лише за умов правильної літературної української мови вихователя та його лексичного матеріалу, який пропонується вихованцям. "Обов'язок садівниці, писала вчена, щоб вибирати такі твори, які б найкраще впливали на високі почуття дітей і були б такими простими у своїй красі, щоб викликати творчу активність у виявленні свого настрою" [4, С.13]. Слушними в умовах сьогодення є рекомендації С.Ф.Русової педагогам відносно їхнього мовлення: насамперед мова має бути змістовною, нести дітям якусь інформацію, словник має бути багатим, насичений синонімами, антонімами, словосполученнями, образними, літературними і народними висловами (осінь золотиста, ласкава, чудова; берізоньки-сестроньки;

сніжинки-пушинки; очі, як озерця, виглядають у кожного із серця) [3]. Одним із провідних завдань вихователя дошкільного навчального закладу полягає в тому, щоб зробити українське слово надбанням духовного світу дитини, вихвати її насамперед як особистість, в якій сформовані всі види мовленнєвої компетенції (фонетична, лексична, граматична, діалогічна й монологічна), і яка цінує рідну мову.

С.Ф.Русова визначила шляхи, які, на її погляд, найкраще сприятимуть вихованню мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку, зокрема: постійно вправлятися у правильній вимові українських звуків; вивчати й запам'ятовувати легенькі ритмічні вірші; постійно стимулювати їх до спілкування на цікаві для них теми; заохочувати їх до самостійного складання творів, невеличких оповідань; розповідати дітям найкращі художні твори, які б захоплювали своїм змістом та художньою формою; планувати й проводити тематичні заняття.

Отже, засобами виховання мовленнєвої особистості дитини перед шкільного віку й підготовки її до школи, за С.Ф.Русовою, є: рідна мова, бесіди з дітьми, розповідання, ліплення, малювання, праця в природі, спостереження, українська народна гра, художнє слово (народні казки, приказки, прислів'я, вірші, пісні загадки), екскурсії, прогулянки, читання, розвиток органів сенсорного сприйняття (зір, слух, тактильні аналізатори, нюхові, дотиково-рухові аналізатори), вишивання, плетіння, слухання музики [2, С.166].

Вважаємо, що педагогічні ідеї С.Ф.Русової щодо підготовки дітей до навчання у школі й навчання їх рідної мови можна вважати основоположними в теорії розвитку змісту перед шкільної освіти в Україні й вихованні їхньої мовленнєвої особистості.

Література

1. Богуш А.М., Маліновська Н.В. Лінгводидактична спадщина С.ф.Русової в сучасному дошкільному закладі: Монографія // А.М.Богуш, Н.В. Маліновська. – Одеса: ПНЦ АПН України. – СВД М.П.Черкасова, 2006.- 134с.
2. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: науково-методичний посібник / За ред. О.В. Проскури. – К.: ІЗМН, 1998. -196 с.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2-х кн. 1 / За ред. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук. – К.: Либідь, 1997.- 278 с.
4. Русова С. Нові методи дошкільного виховання // Дошкільне виховання. – 1992. –№ 2-3.с.13.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ ДІТЬМИ

Десятник Аліна, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Благінін В.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність досліджуваного питання зумовлена тим, що в наш час, коли школа відчуває слабку підтримку зі сторони держави, а частина батьків займається виключно матеріальним достатком родини, досить поширеним явищем є пониження професійного рівня сучасних педагогів, тому постає досить гостро питання наявності великої кількості педагогічно запущених дітей (школярів).

З поняттям "*педагогічна занедбаність*" педагоги і батьки найчастіше зіштовхуються, коли діти стають підлітками, коли їх вчинки (і провини) є проявом їх характерних рис, входять у структуру поведінки, тобто розцінюються як звичні й устояні. Але підліток стає "важким" не за один день і навіть не за один місяць – це процес тривалий, що іде своїми коренями у період старшого дошкільного і молодшого шкільного дитинства.

Вихователі відзначають: деякі діти переходять у розряд "важких" вже в старшій групі дитячого саду – вони з працею засвоюють матеріал на заняттях, сваряться з однолітками, не вміють зайняти себе грою чи цікавою справою, не люблять виконувати трудові доручення.

Одночасно виділяються діти, що із задоволенням трудяться (накривають на стіл, допомагають вихователю мити іграшки, поливати квіти, підмітають веранду), але випробують труднощі при лічбі, виділенні звуків у слові, встановленні причинно-наслідкових зв'язків.

Можна припустити, що педагогічна занедбаність починає виявлятися ще в дошкільному дитинстві, якщо виховно-освітній процес містить передумови для її формування.

Результати ряду досліджень досліджень свідчать: джерелами провин і правопорушень неповнолітніх є відхилення в поведінці, ігровому й іншому видах діяльності, які спостерігаються вже в дошкільному віці [1,84].

У науково-педагогічній літературі немає однозначного визначення, поняття педагогічної занедбаності. Поряд з поняттям "*педагогічна занедбаність*" (Г.П. Медведєв, Г.П. Давидов), можна зустріти в літературі – "*важкий підліток*" (Е.Г. Костяшкин, А.Ф. Нікітін), "*педагогічно запущений*" (А. С. Белкін), "*діти з відхиленням у моральному розвитку*" (В.М. Обухів), "*важко-виховувані*" (М.А. Алемаскин, А.І.Кочетов), "*учні з проблемами*" у роботах закордонних дослідників та ін.

Проблема педагогічної занедбаності досить добре вивчена в педагогічній науці. Існує багато робіт по даній проблемі. Але саме поняття "педагогічно запущені" у сучасній теорії і практиці часто вживається як синонім поняттю "важкі" діти.

Поняття "педагогічної занедбаності" характеризує історію виховання дитини, а "важкий" – говорить про результати такого виховання. "Педагогічно запущений" рано або пізно стає "важким".

Педагогічна енциклопедія поняття "педагогічна занедбаність" розглядає, як стійке відхилення від норми в моральній свідомості і поведінці дітей і підлітків, обумовлені негативним впливом середовища і помилками виховання.

Варто розрізнити терміни "важкі діти" і "педагогічно занедбані діти". Усі важкі, звичайно, є педагогічно запущеними. Але не всі педагогічно запущені діти – важкі: багато з них відносно легко піддаються перевихованню, на відміну від нелегкого коректування порушень поведінки важких дітей і підлітків [4,87].

За ступенем педагогічної занедбаності "важких" дітей поділяють на чотири групи:

1. Важковиховувані діти, які байдуже ставляться до навчання, періодично порушують правила поведінки і дисципліну, їм властиві: грубощі, брехливість, нечесність тощо.

2. Педагогічно занедбані підлітки, які негативно ставляться до навчання й суспільно корисної діяльності. Вони систематично порушують дисципліну й правила поведінки, постійно проявляють негативні моральні якості особистості.

3. Підлітки-правопорушники, які перебувають на обліку в інспекціях у справах неповнолітніх або направлені до спецшкіл і спеціальних професійно-технічних училищ.

4. Неповнолітні злочинці, які скоїли кримінальні злочини, порушили правові норми й направлені судом до виправно-трудових колоній.

Перевиховання педагогічно занедбаних дітей є важким завданням, яке людство по-різному намагалось вирішити впродовж своєї історії [7,127].

Педагогічна занедбаність – це стійке відхилення від норми в поведінці, моральній свідомості, навчальній діяльності, що виявляється в нерозвиненості, неосвіченості і невихованості дитини, відставанні її розвитку від власних можливостей, обумовлені негативним впливом середовища і помилками у вихованні, частою зміною шкіл і викладачів, негативним впливом вулиці, бездоглядністю. Тобто ця проблема викликана педагогічними причинами і, отже, усувається за допомогою корекції педагогічними засобами.

Риси педагогічної занедбаності можуть виявлятися чітко, але можуть і ховатися за зовні благополучною поведінкою. Педагогічно запущена дитина є психічно нормальною і фізично здоровою, але не має знань та умінь, необхідних для нормальної життєдіяльності [6, 93].

Педагогічна занедбаність містить у собі такі компоненти:

По-перше, відхилення від норми в поведінці і навчальній діяльності (неуспішність, утрудненість), обумовлені тим, що індивідуальний досвід (життєві й інші навички, знання й уміння і їхнє застосування) цих дітей неповноцінні, перекручені, суперечливі.

По-друге, відставання в розвитку пам'яті, мислення, уяви, емоційно-вольових, моральних властивостей, рис і якостей особистості. На ці відставання нашаровуються деякі вікові особливості – загострене самолюбство, нестійкість настрою, швидка стомлюваність, конфліктність.

По-третє, відхилення перекручування і протиріччя у відносинах педагогічно запущених до себе і своїх можливостей, однолітками, учителями, батьками, явищами, які оточують. Усе це значно утрудняє і спотворює їхню навчальну діяльність і поведінку. Не випадково учителі визначають педагогічну занедбаність як непідготовленість до школи, нерозвиненість, невихованість.

Тобто це ті компоненти, які необхідно коректувати: поведінку, відношення і розвиток особистості і пізнавальних процесів [2,87].

Процес виховання передбачає і подолання негативних рис, тобто перевиховання і виправлення.

Перевиховання – виховний процес, спрямований на подолання негативних рис особистості, що сформувалися під впливом несприятливих умов виховання.

Виправлення – складний психічний процес перебудови особистості, що відбувається під впливом перевиховання і самостійної роботи особистості над усуненням відхилень у своїй свідомості та поведінці.

Ці процеси можуть збігатися або не збігатися в часі. Перевиховання учня починають із часу реалізації програми перевиховання. Водночас може початися і процес виправлення. Якщо ж вихованець протидіє процесу перевиховання, не піддається виховному впливу, не змінюється на краще, то не відбувається і процес виправлення.

Деформування особистості складається з таких етапів: виникнення прогалин і спотворень у її морально-вольовій сфері, перетворення їх на відносно стійкі погляди та звички; формування мотивації поведінки; правопорушення, систематичне правопорушення, злочин.

Процес перевиховання спрямований на подолання негативних рис особистості і на виправлення таких категорій неповнолітніх: важковиховуваних, педагогічне занедбаних, неповнолітніх правопорушників і злочинців.

Важковиховувані діти байдуже ставляться до навчання, періодично порушують правила поведінки, дисципліну, їм притаманні грубість, нечесність. Педагогічне" занедбані підлітки негативно ставляться до навчання й суспільне корисної діяльності. Вони систематично порушують дисципліну й норми моралі. Підлітки-правопорушники перебувають на обліку в Службі у справах неповнолітніх або направляються до спеціальних навчальних закладів для їх виправлення у спеціальних умовах. Неповнолітні злочинці – педагогічне занедбані підлітки та юнаки, які скоїли кримінальні злочини, порушили правові норми й за рішенням суду направлені до виховно-трудоxвих колоній на виправлення.

Індивідуальні особливості важковиховуваного або педагогічно занедбаного учня виявляються у специфіці спрямованості його потреб, інтересів, ідеалів, світогляду та інших якостей. Від того, наскільки точно виявлено цю спрямованість, залежать зміст і методика виховного впливу та наслідки перевиховання. Виправити людину – означає сформувати в неї установку на виправлення і суспільне корисні мотиви поведінки, виробити життєву перспективу, розвинути позитивні інтереси, виховати здорові потреби.

Причини появи таких категорій неповнолітніх пов'язані з недоліками та помилками сімейного, шкільного виховання, аморальними явищами середовища, згубним впливом низькопробної кінопродукції, літератури, порнографії тощо [7,32].

Перевиховання здійснюють поетапно:

На першому (підготовчому) етапі детально вивчають і аналізують позитивні й негативні якості педагогічно занедбаного учня, умови, що призвели до їх виникнення, визначають шляхи нейтралізації негативних і посилення позитивних якостей особистості, конкретні завдання та зміст процесу перевиховання. На основі цих відомостей складають програму перевиховання. На цьому етапі учень переживає сам факт свого незвичного становища в колективі. Ці переживання можуть посилюватися новими умовами життя: переведенням до іншого класу, розмовою з вихователем, що змушує його замислитися над своєю поведінкою, відчувати провину.

У результаті самоаналізу і самооцінки поведінки в такого учня з'являється бажання змінитися на краще, але він ще чітко не уявляє собі шляхів виправлення. Мотиви такого бажання поки що примітивні – якнайшвидше змінити своє становище в колективі, але ще не усвідомлюються недоліки і не відчувається потреба в самовихованні. Відбувається боротьба мотивів поведінки: щойно сформовані мотиви натрапляють на опір старої системи мотивації. Згодом позитивні мотиви змінюються і перемагають, проте так буває не завжди. Своєчасне заохочення навіть незначної перемоги вихованця над собою допоможе йому подолати внутрішні конфлікти, зміцнить позитивну мотивацію поведінки.

На другому (початковому) етапі перевиховання починається реалізація наміченої програми роботи з учнем: підліток долає помилкові погляди і переконання, негативні звички поведінки. В нього зміцнюються позитивні й формуються нові риси характеру. На цьому етапі учень не виявляє особливої активності, й процес перевиховання спочатку відбувається повільно. Це пов'язано з тим, що учень насторожено і з недовірою ставиться до педагога та його виховних впливів. Нерідко такі учні не бачать у своїх діях нічого поганого і не вважають, що їх треба переглянути. Тому виховна робота насамперед має бути спрямована на подолання психологічного бар'єра, перебудову самосвідомості й самооцінки таких учнів, формування у них готовності до виправлення.

Унаслідок виховного впливу учень починає усвідомлювати потребу змінитися на краще. Звісно, дається взнаки сформований динамічний стереотип попередньої поведінки, який конфліктує з вимогами шкільної поведінки і колективу. Під впливом порушників дисципліни у такого учня часом закрадаються сумніви в правильності обраного шляху. Тому важливо розібратися в суперечливій поведінці учня, не карати його суворо, щоб не зірвати перших спроб на шляху до виправлення.

На третьому (переломному) етапі триває реалізація програми роботи з підлітком, але вже в умовах, коли він прийняв її, добровільно виконує свої обов'язки, виявляє самостійність і активність. На цьому етапі важливо не лише формувати правильні уявлення, поняття, погляди і переконання, а й нагромаджувати позитивний досвід поведінки учня, залучаючи його до виконання різних доручень, до участі в, житті колективу, стосунки в якому базуються на взаємній вимогливості й допомозі. У цей період вихованець уже усвідомлює, що він на правильному шляху, і діє відповідно до нових переконань. Мотиви правильної поведінки набувають високого морального змісту. Учень отримує моральне задоволення від перемоги над собою, у нього з'являється впевненість у власних силах, бажання діяти так само й надалі.

На завершальному етапі створюють умови для залучення учня до активної участі в усіх видах системної діяльності, нагромаджується позитивний досвід поведінки, розширюється сфера самовиховання.

Зрозуміло, що час переходу до конкретного етапу перевиховання для різних категорій вихованців неоднаковий, залежить від рівня педагогічної занедбаності учня, його ставлення до процесу перевиховання, ефективності навчально-виховної роботи в школі та ін.

Особливої уваги потребує період, коли педагогові вдалося зруйнувати систему помилкових поглядів і переконань такого учня, оскільки у його свідомості виникає "порожнеча", яку слід заповнити позитивними уявленнями та поняттями.

Етапи перевиховання органічно пов'язані між собою. Майстерність педагога полягає в тому, щоб своєчасно помітити зрушення в розвитку вихованця, скоригувати програму роботи з ним, намітити нові завдання й вимоги, уникнути "тупцювання на місці". На всіх етапах слід дотримуватися певних вихідних положень (принципів), які визначають основні вимоги до змісту, форм і методів виховної роботи з цією категорією неповнолітніх і допомагають педагогам правильно спрямовувати свою діяльність, творчо підходити до організації виховного процесу та підвищувати його ефективність [3,57].

У роботі з педагогічно недбаними дітьми варто використовувати такі принципи: зв'язку перевиховання з цікавою продуктивною працею; організації дитячого колективу, який забезпечував би позитивний вплив на вихованця; опори на позитивні якості виховуваного й позитивний соціальний досвід; органічного поєднання поваги до вихованців з існуючою системою вимог; єдності і систематичності педагогічних впливів; індивідуального підходу до неї; гуманного, об'єктивного ставлення до дитини у процесі її перевиховання; стриманості, розважливості, недопустимості афективної поведінки педагога.

Перевиховання педагогічно занедбаного учня здійснюють у загальному процесі навчально-виховної роботи школи із залученням до неї учнівського колективу, батьків, громадськості, з використанням усіх загальнопедагогічних методів виховання, враховуючи при цьому специфічні особливості його особистості, ставлення до виховних впливів і до власного виправлення [5,35].

Отже, результативність перевиховання залежить від вразливості, пластичності та сили біологічних задатків, від тривалості негативного досвіду особистості, її готовності до виправлення. Процес перевиховання не однаково впливає на дітей. Найефективніше виявляється він щодо психологічно податливих дітей. Перевиховання може бути малоефективним, якщо діти протидіятимуть йому або не сприйматимуть його позитивно. Наслідки виховного процесу залежать від уміння педагога використати наявну позитивну базу особистості, привчити її до активної співпраці над собою. Важливо залучати дитину до корисної діяльності, забезпечити високий темп, емоційну насиченість життя відповідно до індивідуальних і вікових особливостей. Водночас необхідно налагоджувати доброзичливі стосунки дітей з батьками, вчителями, ровесниками.

Література

1. Баженов В. Р. Виховання педагогічно запущених підлітків / В. Р. Баженов. – Київ, 1986. – 138 с.

2. Варій М. Й. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник / М. Й. Варій, В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 376 с.
3. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навчальний посібник / О. І. Вишневецький. – Дрогобич: Коло, 2003. – 335 с.
4. Зайченко І. В. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2003. – 528 с.
5. Кочетов А. В. Перевиховання підлітка / А. В. Кочетов. – М: "Педагогіка", 1972. – 120 с.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А. І. Кузьмінський – К.: Знання, 2005. – 486 с.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка: Підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко – К.: Знання-Прес, 2003. – 418 с.
8. Мазуха Д. С, Опанасенко Н. І. Педагогіка: Навч. посібник / Д. С. Мазуха, Н. І. Опанасенко. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.

НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ІНТЕРАКТИВНИМИ МЕТОДАМИ

Дешко Ольги, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Вчені-дослідники, вчителі-новатори вважають, що у центрі уваги сучасної освіти мають бути не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльності школяра. Тобто, необхідно навчити дитину критично мислити, вирішувати складні проблеми шляхом аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати і враховувати альтернативні думки, приймати виважені рішення, дискутувати, спілкуватися з іншими людьми.

Мета: розширити знання про інтерактивні методи навчання та надання методичних рекомендацій щодо застосування інтерактивних методів навчання в роботі з молодшими школярами.

Завдання:

1. Розкрити актуальність, суть та мету інтерактивного навчання.
2. Яка має бути позиція вчителя у використанні інтерактивних методів навчання.
3. Визначити класифікацію інтерактивних методів навчання.
4. Виділити інтерактивні методи навчання для молодших школярів.

Т. Вольфовська підкреслює значення інтерактивних вмінь як таких, що забезпечують гармонійне і творче входження особистості у суспільне життя. З огляду на роль інтерактивних умінь для розвитку особистості, їх можна об'єднати у дві групи:

- перша група характеризує людину з точки зору її відповідальної особистісної автономії і охоплює самоконтроль, самооцінку, самопрезентацію, орієнтацію на власну систему оцінювання різних ситуацій;

- друга група інтерактивних умінь визначає соціально-перцептивні та операційно-технологічні компоненти взаємодії особистості: здатність до контакту, налаштованість на згоду і толерантність, здатність конструювати різні моделі поведінки й користуватися ними, вміння бути лідером і підпорядковуватись, вміння підтримувати дружні стосунки (кооперативні вміння) тощо [1, 178].

Інтерактивне навчання – це діалогове навчання, яке заперечує домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншою.

Воно передбачає:

- постійну, активну взаємодію, взаєморозуміння учителя та всіх учнів класу – учасників процесу навчання;

- вирішення загальних, але значущих для кожного учасника завдань, проблем;

- рівноправність учителя й учнів як суб'єктів навчального процесу.

Інтерактивне навчання має на меті:

- створення умов для залучення всіх учнів класу до процесу пізнання;

- формування у молодших школярів як предметних, так і загально-навчальних умінь та навичок;

- надання можливості кожному учню розуміти і рефлексувати з приводу того, що він знає і думає;

- вироблення життєвих цінностей;

- створення атмосфери співпраці, взаємодії;

- розвиток комунікативних якостей і здібностей;

- створення комфортних умов навчання, які б викликали у кожного учня відчуття своєї успішності, інтелектуальної спроможності, захищеності, неповторності, значущості.

Інтерактивне навчання передбачає:

- моделювання життєвих ситуацій;

- вирішення творчих завдань;

- використання розминок (енергізаторів);

- використання рольових ігор;

- спільне розв'язання проблем тощо.

Важливим аспектом інтерактивного навчання є почуття групової належності, що дає слабким, невпевненим у собі учням змогу почуватися

безпечно, вселяє впевненість у можливості подолання труднощів. Навчання разом дає дітям відчуття суттєвої емоційної та інтелектуальної підтримки. Це відчуття допомагає високо піднятися за рамки їхнього нинішнього рівня знань і вмінь.

Використання інтерактивної стратегії змінює роль і функції вчителя – він перестає бути центральною фігурою і лише регулює навчально-виховний процес, займається його загальною організацією, визначає загальний напрям (готує до уроку необхідні завдання, формулює питання для обговорення у групах, контролює час і порядок виконання наміченого завдання, дає консультації, допомагає в разі серйозних утруднень).

У ході інтерактивного навчання вчитель не повідомляє дітям готові істини, рішення, висновки, а організовує навчальний процес таким чином, щоб учні в ході самостійного пошуку ідей та їх обговорення навчали один одного; допомагає створити атмосферу підтримки, взаєморозуміння, терпимості, дружелюбності. Не менш важливою є роль позиції вчителя. Учні мають відчувати його доступність, відкритість у спілкуванні, віру у здібності кожного, довіра, уміння поставити себе на місце учня і побачити ситуацію його очима, співпереживання, співчуття.

Зміна професійної позиції вчителя не відбувається миттєво, не залежить від одного бажання. Її становлення залежить від психологічного, морально-етичного розвитку педагога. Професійна позиція виражає загальний гуманістичний рівень учителя, не виключаючи при цьому професійні уміння.

Використання інтерактивних методів навчання вимагає певної зміни в житті класу, а також часу для підготовки, як від учнів, так і від учителя. Разом з тим, потрібно розуміти, що використання інтерактивних методів не є самоціллю. Це лише засіб, який сприяє створенню на уроці атмосфери співпраці, взаєморозуміння.

Як зазначає О. Савченко, "не варто шукати універсальні методи, ефективні для будь-яких ситуацій уроку" [1, 180]. Жоден метод не є універсальним, оскільки має свої плюси і мінуси. Також ефективність методу визначається не його назвою, а такими факторами, як:

- правильність добору методу (за принципом: у потрібному місці – в потрібний час);
- дотриманням методики його проведення.

В основу класифікації інтерактивних методів навчання науковцями покладені ті чи інші ознаки цих методів.

Так, М. Кларін класифікує інтерактивні методи навчання за принципом активності:

- *фізична* (зміна робочого місця, виконання записів, малювання тощо);
- *соціальна* (ставлення запитань, формулювання відповідей тощо);

- *пізнавальна* (доповнення відповідей, виступ, самостійний пошук розв'язання проблеми тощо) [2, 25].

О. Пометун і Л. Пироженко об'єднують форми інтерактивного навчання у чотири групи, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- *кооперативне навчання* (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);

- *колективно-групове навчання* (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, "навчаючи – вчуся", "ажурна пилка" та ін.);

- *ситуативне моделювання* (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.);

- *опрацювання дискусійних питань* (метод ПРЕС, "займи позицію", "дискусія" тощо) [2, 26].

М. Скрипник у свою класифікацію інтерактивних методів навчання поклала такий принцип навчання, як взаємодія – діалог. Дослідниця визначає наступні інтерактивні методи навчання:

- *інформаційні* ("Моє ім'я", "Весела Віра", "Перше знайомство", "Хвилинка мого життя", "Паперові літаки", "Мені подобається...", "Іменні жетони");

- *пізнавальні* ("Від А до Я");

- *мотиваційні* ("Мої очікування", "Лист до самого себе", "Самооцінка", "Інтерв'ю");

- *регулятивні* ("Виробимо правила") [2, 26].

Аналізуючи особливості діяльності молодших школярів, В. Селіванов, С. Рубінштейн, Д. Ельконін у своїх працях наголошували, що для учнів 6 – 10 років притаманна недостатня сформованість волі до досягнення поставленої мети, уміння прийняти завдання і діяти, усвідомлюючи його виконання, відсутність цілеспрямованості в поведінці, "стержнем якої були б якісь мотиви, що пов'язані з майбутнім особистості. Молодший школяр може діяти за усвідомленням зобов'язань, але основна його вольова активність породжується безпосередніми емоціями та інтересами...". Тому використання таких методів, як: "Асоціативний куш", "Читання із зупинками", "Карусель", "Займи позицію", "Мозковий штурм", гра "Так – ні", "Робота в парах", "Робота в малих групах", – спонукає учнів до розвитку уяви і творчості, відвертого висловлювання думки, знаходження кількох рішень конкретної проблеми, комунікативних умінь і навичок.

Наприклад, метод "Карусель" надає дітям можливість спробувати переконати співрозмовника у власній правоті, налагодити контакти з однокласниками, знайти однокласників. Метод "Мозковий штурм" дає змогу проявити уяву та творчість, тобто відбувається формування розуміння

понять, що необхідні для вирішення проблеми. Для методу "Асоціативний куш" характерним є розвиток словесно-логічного мислення [1, 179].

Таким чином, ці методи забезпечують перший етап розвитку понятійного та теоретичного мислення молодших школярів. Під час їх використання діяльність

Таким чином, ми визначили основні інтерактивні методи навчання. Вміло підібрані інтерактивні методи мотивують молодших школярів до навчання, сприяють виникненню в них інтересу до знань, пізнанню чогось нового; дають змогу залучити до роботи весь клас; формують навички колективної співпраці, продуктивної взаємодії. Виходячи з вищезазначеного, на практиці необхідно використовувати інтерактивні форми в цілому, або ж взявши елементи, які більш доцільні для певного класу.

Література

1. В.Д.Шарко Сучасний урок // Технологічний аспект // Посібник для вчителів та студентів – Київ, 2007. – С. 176 – 180.
2. Л. Варзацька, Л. Кратасюк Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади // Дивослово, 2005 – №5. – С. 22 – 31.

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С. РУСОВОЇ

Дешко Ольга, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

В умовах дегуманізації суспільних відносин, підкорення їх потребам ринку, втрати виховних ідеалів, відчуження людей один від одного важливим є пошук ефективних методів, форм і засобів морального виховання підростаючого покоління. Саме в молодшому шкільному віці створюється та соціально-психологічна основа, на якій формуються моральні риси, що розвиваються згодом у підлітковому періоді, закладається підґрунтя морального розвитку особистості, підвалини її майбутнього характеру.

Проблема формування у дітей шкільного віку моральних цінностей знайшла широке відображення в наукових доробках С.Русової. На думку вченої, моральне виховання має головним завданням виховати людину правдиву, мужню, справедливу в усіх своїх відносинах до людей. Конкретизуючи завдання морального виховання, вчена зазначала, що "головне завдання морального виховання – це вироблення характеру. Людину ми

найбільше цінимо не за її знання, а за її характер, – він найбільше важить у відносинах людей між собою, він дає змогу людині досягнути найвищі моральні блага". Предметом морального виховання вчена називає індивідуальну моральну свідомість".

Фундаментальне значення для теорії морального виховання має мораль. С.Русова розглядала мораль як систему принципів, поглядів, уявлень, норм, правил і оцінок, що регулюють поведінку людей, бо саме мораль пронизує всі сфери людського життя і спрямовує поведінку особистості з точки зору добра і зла, справедливості, і несправедливості, гуманізму або його антиподу. Вчена виокремлює такі моральні якості особистості молодшого школяра, які, утворюючи взаємозв'язану систему в структурі особи дитини, визначають спрямованість її поведінки і діяльності: совість, сором, доброта, чесність, справедливість усвідомлення обов'язку.

Моральне виховання, як і будь-який напрям виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку, передбачає використання системи прийомів і способів пізнання особливостей їхнього світовідчуття, мислення, поведінки і цілеспрямованого впливу на них. Головним моральним впливом на учнів, з точки зору С. Русової, має бути приклад вчителя. Від вчителя вона вимагала здійснення повного циклу морального виховання: формування моральних знань; моральних почуттів; моральної свідомості; моральних переконань і звичок. С. Русова вважала, що здійснення морального виховання потребує від вихователів уміння порозумітися з дітьми, вибудувувати щирі, близькі відносини, викликати у них почуття честі і правди; переконати їх в необхідності виконання певних норм; уміння прощати незначні провини а при нагоді індивідуально обміркувати з дитиною той чи інший невдалий вчинок, звернути її увагу на те, що потребує певного докору.

На думку С.Русової, в процесі формування моральних понять, суджень, знань важливе місце має сугестивний метод. За її слова, "сугестія – це значний фактор соціального виховання, він може бути і дуже корисним в різних випадках, і дуже шкідливим не тільки тим, що може нахилити дитину до злих вчинків, але й тим, що довгим впливом сугестія розслабляє волю дитини".

Важливе значення в процесі морального виховання С.Русова надавала педагогічній вимозі. На її основі в дитини розвивається свідомо поведінка, виникають зачатки самоконтролю, вона починає діяти на основі внутрішніх спонук, а виконання норм стає мотивом її моральної поведінки. Вчена дає ряд порад, як доцільно користуватись цим методом: вимоги повинні ставитись з врахуванням темпераменту дитини, стану її здоров'я, нервової системи; не вимагати від дитини сліпої слухняності, а вимагати розуміння, осмислення діяльності; не слід ставити до дитини постійних жорстких вимог.

Одним із провідних засобів морального виховання дітей молодшого шкільного віку С.Русова вважала український фольклор, який сприяє формуванню моральної вихованості, правильному розумінню дітьми вчинків і поведінки інших людей, оволодінню ними цінностями національної культури. Особливе місце в цьому процесі вчена відводить казці. Вона наголошує на тому, що казка активізує уяву дитини, заставляє її співпереживати і внутрішньо співдіяти з персонажем, в результаті чого у дитини з'являються не лише нові знання і уявлення, але, що найголовніше, нове емоційне ставлення до оточуючого: до людей, предметів та явищ.

С.Русова вважає, що на прикладах казкових героїв діти вчаться оцінювати свої дії і дії інших. Казкові сюжети містять яскраві приклади моральної поведінки. Вчена стверджує, що усвідомлення дитиною значимості вчинків героїв сприяє вихованню доброзичливого ставлення до оточуючих, співчуття до негативних персонажів. За переконанням С.Русової, найбільш значимим у моральному аспекті є те, що казка дає змогу дитині ставати на місце позитивного чи негативного героя, забезпечуючи більш глибоке співпереживання їхнім діям і вчинкам.

Перші знання про моральні норми дитина дістає від своїх перших вихователів – батьків. Тут, у родинному колі, як відмічає С.Русова, відбувається самоусвідомлення в особі батьків певної статі й оволодіння відповідною рольовою поведінкою. Дитина бачить приклад, поведінку батьків, їх взаємовідносини, елементи трудового співробітництва, будує свою поведінку на основі наслідування відповідно до своєї статі. Педагог розкрила роль родини у вихованні дитини, наголошуючи на тому, що " в родинному житті кожна дитина є живою клітинкою,... а родинне виховання залишається ще таки найкращим природним осередком для дітей".

Отже, С.Русова наголошувала, що в кожному навчальному закладі має бути добре продумана й чітко спланована система морального виховання, щоб "свідомо розвивати кожну дитину як бажаного майбутнього громадянина своєї країни, свого народу".

ГАРМОНІЗАЦІЯ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Донська Дар'я, студентка філологічного факультету

Науковий керівник: **Благінін В.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Сенс життя людини – у продовженні роду людського. І це не лише у фізичному розумінні, але й у духовному. Тому найважливішою сферою

діяльності як окремої особистості, так і людської спільноти є виховання підростаючого покоління.

Виховання – досить складний і багатогранний процес формування особистості, створення оптимальних умов для фізичного, психічного і соціального розвитку [1, 68].

Варто спробувати проаналізувати низку підходів, які застосовують у вищих навчальних закладах, до феномену виховання. *Підхід* відображає, у тій чи іншій мірі, оформлену концептуалізацію педагогічної реальності. Кожен підхід до виховання користується своїми категоріальними координатами, але всі вони єдині в гуманістичному погляді на людину як особистість.

Учені акцентують нашу увагу на тому, що у сучасних динамічних соціально-політичних умовах однією з важливих задач вищої освіти є підготовка нової генерації інтелектуальної, управлінської, культурної еліти суспільства, орієнтовану на послідовну реалізацію демократичних цінностей у своєму приватному житті та професійній діяльності. Для виконання цього завдання сама вища школа повинна стати послідовно демократичною. "Важливою частиною проблеми демократизації вищої освіти України є проблема визначення науково обґрунтованих підходів до побудови виховного процесу як складової частини соціалізації студента", – наголошує дослідниця О. Сєваст'янова [2, 1].

Проблема зміни парадигми виховного процесу, а, отже, й підходів до його організації розглядається останнім часом у багатьох наукових працях, зокрема Є. Бондаревської, С. Вітвицької, О. Газмана, Н. Крилової, Н. Лавриченко, С. Савченка та ін. Цю проблему вирішують на шляху гуманізації навчально-виховного процесу, створення умов для особистісно орієнтованого виховання. Ці провідні принципи сучасної педагогіки є базою для визначення напрямку пошуку адекватних підходів до виховної діяльності кожного окремого вищого навчального закладу.

Акцентувавши увагу на педагогічні підходи до організації виховного процесу, слід зазначити, що складною проблемою теоретично-методологічного характеру є вибір тих педагогічних підходів, які якнайповніше відображали б специфіку організації виховного процесу у вищих навчальних закладах [2, 1].

Метою цієї статті є визначення основних підходів до організації процесу виховання як феномену, визначення стратегій їх урахування у побудові системи виховної роботи у вищих навчальних закладах України.

Важливо зазначити, що однією з найважливіших умов забезпечення ефективності побудови і реалізації виховного процесу в сучасних вищих навчальних закладах є гармонізація використання педагогічних підходів у процесі виховної діяльності [2, 1].

Але виникає питання, навіщо потрібна гармонізація підходів у педагогіці? Яке вагоме значення вона має для процесу виховання?

1. Кожний із них має досить важливі базові підстави, є традиційно вкоріненим у педагогічній теорії і практиці.

2. Орієнтація на використання якого-небудь одного підходу до організації і проведення виховної діяльності у вищому навчальному закладі може приводити до втрати цілісності всього виховного процесу, переходу від стратегічного педагогічного мислення до вирішення вузько-тактичних виховних задач.

3. Існує реальна об'єктивна обмеженість того чи іншого підходу у вирішенні виховних задач (зокрема системний не завжди може враховувати нюанси особистісного розвитку людини, а особистісно-орієнтований не дозволяє у повному обсязі врахувати всю гамму дій на людину з боку зовнішніх і внутрішніх чинників).

4. У сучасному українському суспільстві підхід до організації виховного процесу повинен будуватися з урахуванням неможливості існування єдиної ідеології та обмеженої стратегії. Потреба суспільства у найрізноманітніших особистостях вимагає того, щоб процес їх формування будувався на єдиній теоретико-методологічній підставі, але з використанням різних технологій і підходів до їх використання.

5. В управлінні виховним процесом у вищих навчальних закладах неминуче відбуваються зміни. Нині управління у виховній сфері здійснюють у високотехнологічних інформаційних і комунікативних середовищах, що призводить до переходу від управління людьми до управління ресурсами – інформаційними потоками, технологічними умовами, креативними потенціалами учасників. Такий фундаментальний зсув вимагає системності у плануванні діяльності, високої технологічності в її реалізації, спрямованості на розвиток суб'єктності особистості, соціальної компетентності як результату виховних зусиль. Рішення цієї проблеми спостерігається через гармонізацію дії вже існуючих педагогічних підходів і створення нових, що відображають потреби сучасної практики.

Важливо розглянути специфіку використання сучасних підходів у виховній практиці вищих навчальних закладів. Уживання *системного підходу* в педагогічній практиці зумовлено прагненням до відтворення елементів педагогічної дійсності на більш цілісному рівні. Для соціальної педагогіки це має особливе значення, адже саме з її позицій уживання системного підходу щодо зовнішнього і внутрішнього середовищ дозволяє гармонізувати їх взаємовплив і зробити процес виховання більш керованим. Специфіка використання системного підходу полягає в тому, що він орієнтований на використання у знеособлених абстрактно-логічних сферах педагогічної дійсності, особливо там, де йдеться про системні об'єкти, про

елементи і структури, різні середовища, чинники, умови [2, 2]. Саме тому використання такого підходу найбільш продуктивне на етапі планування виховної діяльності.

Вибір *діяльнісного підходу* як провідного для організації виховного процесу у вищих навчальних закладах продиктований такими міркуваннями:

- у вітчизняній системі виховання на основі діяльнісного підходу традиційно вибудовувалася логіка виховного процесу в різних типах навчальних закладів;

- класичними стали уявлення про те, що особистість та індивідуальність людини, весь процес її формування і соціалізації реалізується через участь у різних видах діяльності;

- специфічним видом виховної діяльності у вищих навчальних закладах є позанавчальна діяльність, яка є важливим інструментом педагогічного впливу на процеси соціалізації з огляду на її високу технологічність при організації, управлінні й контролі. Цим пояснюється різноманітність напрямків, форм, методів виховної роботи у вищих навчальних закладах на відміну від процесу навчання, який більш жорстко регламентований.

У літературі минулих років можна натрапити на різні підходи до класифікації позанавчальної діяльності, в основу якої покладено напрямки виховної роботи. Водночас із сучасних позицій така схема потребує корекції змістовної сторони позанавчальної діяльності. На думку С. В. Савченка, вона полягає в тому, що зміст позанавчальної діяльності у вищих навчальних закладах мають розглядати як сукупність різних видів соціального досвіду, який студенти засвоюють у процесі соціалізації. Чим різноманітніше представлено соціальну дійсність у напрямках позанавчальної роботи і чим повніше вона інтеріоризується особистістю, тим ефективніше буде проходити процес соціалізації студентства [3].

Якщо говорити про діяльнісний підхід, то його уживання у виховному процесі найбільш ефективно при безпосередній організації виховної практики у вищих навчальних закладах, що дозволяє зробити її не тільки цікавою і захоплюючою для студентів, але й деякою мірою корисною.

Необхідність появи і розробки *середовищного підходу* щодо процесу виховання зумовлена обставиною, про яку писав ще дослідник Л. С. Виготський: "Якщо вчитель безсилий у безпосередній дії на учня, то він всесильний при опосередкованому впливі на нього через соціальне середовище. Соціальне середовище – істинний важіль виховного процесу, вся роль учителя зводиться до управління цим важелем" [4, 83]. Сьогодні використання середовищного підходу до організації виховного процесу у вищих навчальних закладах ставить перед педагогами нове теоретичне і технологічне завдання – підсумувати окремі уявлення про виховну діяльність, позанавчальну роботу, міжособове спілкування.

Тому, я вважаю, найважливіше завдання використання середовищного підходу в комплексі з діяльнісним полягає у тому, аби сприяти створенню у вищому навчальному закладі такого соціально-виховного середовища, яке б розвивало і формувало особистість, її погляди на світ, забезпечувало її повноцінну позитивну соціалізацію.

Центральним і вагомим підходом, на мою думку, є *особистісно орієнтований*, оскільки з його допомогою реалізується головне завдання виховного процесу – отримання особистістю суб'єктних якостей і як результат – її успішна соціалізація. У цьому випадку він виступає як система певних принципів, підібраних і структурованих таким чином, що з одного боку, вони відповідають гуманістичній парадигмі освіти, з іншого – дозволяють організувати реальний виховний процес у вищій школі [2, 4].

Особистісно орієнтований підхід до організації процесу виховання розглядають як специфічну галузь управлінської діяльності, за допомогою якої відбувається гармонізація дій усієї решти підходів і тим самим створюються умови для соціалізації особистості кожного студента.

Ще хочеться наголосити про важливе значення цього підходу для організації виховного процесу студентів у вищому навчальному закладі. Зокрема вагомим є те, що особистісно орієнтований підхід спрямовує викладачів на визнання студента активним суб'єктом навчально-виховного процесу, у якому стосунки формуються за суб'єкт-суб'єктним принципом. Це передбачає, з одного боку, виключення із внутрішньовузівських відносин уявлень про студента як об'єкт навчально-виховного процесу, з іншого – закріплення за ним статусу активного суб'єкта, який має неповторну індивідуальність і право на її збереження й розвиток [2, 5]. Крім цього, особистісно орієнтований підхід виступає як гуманістичний принцип, який визначає демократичний стиль стосунків викладача і студента. Важливим є розуміння того, що з позицій цього підходу у вищих навчальних закладах формується не особистість студента, а лише розвивається його здатність бути особистістю, тобто актуалізується прагнення до вдосконалення усвідомлених особистісних дій, створюються умови для повноцінного прояву й гармонійного розвитку всіх особистісних функцій студентів. Досить ваговою його особливістю є те, що розвиток особистісних функцій відбувається на фоні професійного становлення студента, набуття ним професійних знань, умінь і навичок.

Неможливо оминати того фактору, що особистісно орієнтований підхід розширює свободу студента у виборі пріоритетів своєї діяльності, направленої на формування суб'єктного досвіду. Під останнім розуміється досвід життєдіяльності, який набуває людина на різних етапах соціалізації в умовах соціокультурного оточення.

Важливим є і те, що цей підхід учені розглядають як інструмент, який забезпечує цілісність навчально-виховного процесу. Мета, зміст, методи, технології, діяльність, критерії ефективності – усі ці провідні елементи інтерпретуються з позицій особистісно орієнтованої ідеології, а їх застосу-

вання регламентоване єдиною концептуальною моделлю. Це дозволяє уникнути в практичній діяльності теоретичного хаосу й непослідовності [2, 6].

Унікальною особливістю особистісно орієнтованого підходу є те, що він дозволяє надати усій низці стихійних соціальних впливів, які звалюються на особистість, керованого характеру. Відбувається це у виховному процесі, який має ознаки особистісно орієнтованого. В основі цього лежить складний психологічний механізм, який ґрунтується на внутрішньому ставленні людини до своїх соціальних ролей, рис характеру, до самої себе, інших людей, явищ духовного й матеріального життя [2, 6].

Підсумувавши вищесказане, можна свідомо дійти єдиного висновку, що розгляд якості виховання в контексті результативності виховної діяльності вимагає певних уточнень у самому розумінні виховання у вищих навчальних закладах, яке в цьому випадку розглядається як педагогічно керований і системно реалізований процес становлення особистісного розвитку студента як суб'єкта культури, соціуму і власного життя, результатом якого є "якість людини", тобто її відповідність природному і соціальному середовищу, загальнолюдській і національній культурі, демократичній державі та іншим сферам її життєдіяльності.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка: Підручник / А.І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання-Прес, 2004. – 445 с.
3. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору / С. В. Савченко. – Луганськ, 2004.
4. Севаст'янова О. А. Основні підходи до організації виховного процесу в сучасному вищому навчальному закладі // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 22 (57). – Ч. I. – 2012.

ПОКАЗИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Дорош Аліна, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

На фоні соціально-економічних перетворень, що відбуваються у сучасному українському суспільстві, яскраво висвітлюються духовно-моральні проблеми, серед яких труднощі в моральному вихованні дітей.

Від аморальності в суспільстві потерпають усі. Над проблемою морального виховання повинні працювати як педагоги, так і психологи, батьки, громадськість. У науково-педагогічній літературі моральна свідомість і моральна культура здебільшого розглядається в контексті моральної вихованості, розвитку моральних ідеалів, переконань, цінностей, моральної культури тощо.

У психолого-педагогічній літературі є чимало робіт, предметом вивчення яких стала моральна вихованість, її показники. Це праці І.Беха, П.Блонського, П.Божович, О.Богданової, Є.Бондаревської, І.Каїрова, С.Карпенчука, Т.Коннікової, С.Максименка, І.Мар'єнка, І.Свадковського, Є.Субботського, Л.Рувинського, С.Якобсон та ін.

У контексті їхніх теоретичних і теоретико-прикладних досліджень з питань морального виховання та морального розвитку особистості серед інших педагогічних дефініцій розглядається моральна свідомість, робляться спроби охарактеризувати її за низкою показників.

Досить глибоко вивчав психолого-педагогічні проблеми морального розвитку дітей Л.Рувинський. Критеріями морального розвитку він вважає рівень світогляду особистості, творчий характер і самостійність мислення, стан її інтелектуально-дійової зрілості [4, с. 176]. Виділяючи, на перший погляд, надто загальні показники, Рувинський пояснює це тим, що організація морального виховання вимагає бачення особистості як цілісної системи, а не розрізненого набору моральних якостей індивіда.

Досвід Сухомлинського з проблеми пошуку критеріїв моральної вихованості дітей, висвітлений ним у працях "Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості", "Духовний світ школяра", "Серце віддаю дітям", приводить до такого педагогічного утворення, як моральна зрілість учнів. Моральна зрілість, з точки зору автора – це моральна вихованість, обов'язковою умовою якої є сформована моральна свідомість людини. Розвиток моральної зрілості – складний процес, який стосується усіх сфер життєдіяльності особистості, що формується. В першу чергу – комплекс ставлення до природного та суспільного середовища, починаючи від взаємин у сім'ї і закінчуючи виконанням громадянського обов'язку. Певна річ, найважливішим показником моральної зрілості дитини є її вчинки. Василь Олександрович вважав, що вчинок як показник сформованості моральної свідомості може аналізуватися з позиції ставлення до Батьківщини, до природи, до суспільства, до самого себе, до праці, до краси. Ставлення, як моральне явище, знайшло свою констатацію у сукупності певних норм, заборон та вимог, що регулюють людську діяльність і поведінку. Ця сукупність норм і становить безпосередній зміст моральної свідомості.

Окремі вчинки складають поведінку дитини. Поведінка стає зрозумілою тоді, коли вихователь володіє інформацією про те, що дитина знає про свою поведінку, чому вона так поводиться і що їй потрібно знати, щоб поводитися гідно. Тут намітився двосторонній зв'язок: поведінка залежить від рівня моральних знань, а дієвість моральних знань перевіряється поведінкою дитини. Отже, вчинок і поведінка можуть виступати в якості показника моральної свідомості.

Логіка виявлення основних показників сформованості моральної свідомості така:

- моральна свідомість як форма суспільної свідомості має всі її ознаки та показники, але в межах відображення і впорядкування власне моральної реальності;

- важливий показник сформованості моральної свідомості особистості – моральні знання, джерельна база моральної свідомості людини;

- моральні знання можуть існувати в свідомості дитини у вигляді моральних уявлень, понять, переконань;

- знання на рівні моральних уявлень, ознак та понять не можуть бути показниками сформованої моральної свідомості. Вони визначають лише стан формування моральної свідомості на одному із рівнів;

- моральні переконання як вищий рівень моральних знань є фундаментом сформованої моральної самосвідомості, на основі якого виробляється навичка правильної поведінки, що переростає у звичку за будь-яких умов поводитися гідно, тобто моральні переконання стають основою моральних вчинків, совістю людини;

- процес засвоєння і застосування моральних знань тісно пов'язаний з такою вищою психічною функцією, як почуття;

- стан переживання людиною моральних почуттів (сором, страх, радість, провина, сумнів, гідність тощо) є показником моральної свідомості;

- свідомість і діяльність людини тісно взаємопов'язані (за теорією О.Леонтьєва, діяльність є показником рівня сформованості свідомості);

- зміст вчинкової діяльності може бути показником сформованості моральної свідомості;

- якщо дитина поводиться не належним чином, необхідно з'ясувати мотиви негідної поведінки, причини, які спровокували її аморальний вчинок.

Отже, щоб побачити картину сформованості моральної свідомості особи, необхідно з'ясувати, що вона знає про мораль, як пояснює моральне і аморальне у чужих і власних вчинках, які почуття переживає, коли йдеться про моральне чи аморальне, як співвідносяться її знання, почуття та мотиви з поведінкою.

Показниками рівнів сформованості моральної свідомості особистості можуть бути моральні знання, моральні судження з приводу мотивів, моральні почуття і поведінка.

Знання – це показники когнітивного напрямку, вивчення змісту яких допоможе нам встановити рівень їхнього усвідомлення: уявлення, поняття, переконання.

Отже можна прийти до висновку, що над проблемою морального виховання повинні працювати як педагоги, так і психологи, батьки, громадськість. У науково-педагогічній літературі моральна свідомість і моральна культура здебільшого розглядається в контексті моральної вихованості, розвитку моральних ідеалів, переконань, цінностей, моральної культури тощо. Існує багато різних підходів, що до визначення рівнів та показників моральності особистості.

В процесі морального виховання необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів тому, що діти відрізняються одне від одного темпераментом, характером, здібностями, інтересами, нахилами, які відповідають їхньому віку. З огляду на це, у вихованні молодших школярів переважає привчання над переконанням. Діти цього віку не завжди у змозі усвідомити важливість і необхідність дотримання визнаних у суспільстві норм і правил поведінки.

Таким чином, учителі молодших класів виступають у ролі безпосередніх організаторів, і саме вони в процесі повсякденного життя і діяльності підводять дітей до розуміння норм і правил поведінки. Адже, чим менший вік дитини, тим безпосереднішим має бути моральне виховання, її необхідно не навчати, а привчати до добрих вчинків, нахилів, манер, навичок та звичок культурної поведінки.

Література

1. Балагура О. Глобалізація морально-духовних цінностей в освітньому просторі / О. Балагура // Вища школа: наук.-практ. Видання. – 2013. – №8. – С. 89 – 94.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник: словарь / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Печко Н. Формування моральної культури як основна мета виховання особистості / Н. Печко // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. – 2013. – №1 – С. 98 – 104.
4. Рувинский Л.С. Нравственное воспитание личности. – М.: Изд. МГУ. – 1981. – 184 с.

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОРОБОК СОФІЇ РУСОВОЇ

Драбинога Ірина, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Благінін В.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Кохаючи свою національну культуру, дитина поважатиме і друга, і націю й цікавитиметься їхнім життям, навчиться шукати й знаходити у вселюдській культурі ті скарби художні, наукові й моральні, які можуть стати їй найріднішими, бо не нав'язані з боку, а органічно прищеплені до її душі.

Софія Русова

Кожна наука має своїх геніальних людей без яких вона не могла б уявити своє існування. Педагогіка має теж таких особистостей це і Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Але "світилом" педагогіки можна назвати Софію Русову. Вона відіграла визначну роль у розвитку педагогічної освіти на Україні. Це – видатна діячка національно-визвольного руху, педагог, автор підручників, письменниця, літературознавець, перекладачка, автор багатьох досліджень з педагогіки, історії, засновниця Академії наук в Україні.

Мета дослідження полягає у тому, щоб проаналізувати, яке місце у педагогічній науці займає Софія Русова та який її науково-педагогічний доробок.

Актуальність дослідження полягає в тому, що ідеї, запропоновані Софією Русовою активно використовуються педагогами сучасності. Саме ці ідеї яскраво висвітлені в обраному дослідженні. Широко розкрито ставлення відомого педагога до виховного процесу та основні цілі педагога.

Проблема розкриття творчої спадщини видатного педагога, просвітителя, громадського діяча, автора багатьох досліджень із педагогіки, історії, географії, дошкільної та позашкільної освіти знайшла відображення у працях багатьох сучасних науковців, зокрема: Л. Д. Березівського, Л. П. Вовка, І. В. Зайченка, Г. П. Пустовіта, О. В. Сухомлинського та інших.

У сучасній українській педагогічній науці почали з'являтися ґрунтовні дослідження педагогічних поглядів, літературнопубліцистичної творчості, громадськопросвітницької діяльності видатної діячки. Окремі аспекти життя та діяльності просвітительки висвітлювалися у статтях З. Борисової, О. Т. Губка, Г. І. Дацюк, Н. П. Калиниченко, М. Машовець, О. В. Проскури, М. В. Солов'я, Т. І. Сущенко та інших.

Сучасна педагогічна наука пов'язує становлення та розвиток дошкільної освіти з ім'ям Софії Русової, яка була фундатором українського

дошкілля. В її педагогічній системі неабияку роль відіграли і питання використання ручної праці у вихованні працелюбності дітей. У центрі виховної системи Софії Русової – дитина у всій складності і розмаїтості мотивів діяльності, інтересів, прагнень, мотивів, вчинків. Вона вважала, що у вихованні вирішальне значення має ранній вік дитини, "... бо всі нахили дитини, її здоров'я, її характер – усе це розвивається, бере напрям і зміцнюється у перші роки життя, і в всім літ все дитини має свої нахили, не завжди позитивні, з яким вже не легко боротися у школі: легше не дати вкорінитися тому чи іншому почуттю, аніж його перебороти, коли воно вже зміцнилося" [6, 162]. Тому саме дошкільний вік дослідниця вважала буде важливим для формування особистості і, зокрема, такої важливої якості, як працелюбність.

Софія Русова стверджує, що справжнє виховання не може починатися на порозі школи, а мусить вестися упорядковано з перших днів, бо воно складається з добрих звичок, з перемоги над "...шкодливими інстинктами й з розвитку добрих. ...До 8 літ, цебто до часу, коли дитина вступає уперше в школу, вона вже має той або інший склад душевних сил і в змаганні, з якими інший раз школі доводиться чимало сперечатися, приходиться й дитині переживати важкий розрив усього того, що протягом її життя складалося під впливом родинних умов".

Провівши ряд досліджень, Софія Русова звернула увагу на такий факт, що механічна праця учнів продуктивніша в умовах класу, колективу за умов спільних зусиль, атмосфери класної дисципліни. Проте, "в спільній праці страшенно інформується якість праця і час її виконання. Це є ґрунтовна риса якоїсь колективної роботи, яка часто веде громадянство до консерватизму або обскурантизму". Проти цього один засіб боротьби – виховання твердих, міцних характерів.

За словами Софії Русової слушною є думка, що "Колектив як засіб виховання утворює середні типи людей, нівелюючи, уніформує характер: усе переймають один від одного одяг, звичаї, розпорядок дня. Лише в деяких випадках обставини дитячого життя складаються так щасливо. Що сприяють суцільному розвитку індивідуального характеру й дають цілком гармонійну, бажану для суспільства постать" [4, 111].

Що стосується творчої праці, то "вона найкраще проводиться індивідуально, на самоті, коли дитина краще може сформулювати свої думки, дати вільний вираз своїм творчим змаганням". Мова йде про те, що в центрі уваги повинна перебувати дитина, з її природними здібностями, задатками, нахилами, потребами, а отже виховання повинно мати цілком індивідуальний характер; його засоби, методи, форми мусять відповідати природнім індивідуальним, фізичним та духовним можливостям кожної окремо взятої дитини. При цьому колектив відіграє лише роль засобу виховання, а не мети.

Виховуючи підростаюче покоління в колективі, через колектив, засобами колективу, ми чітко повинні знати його роль, місце, значення, можливості, позитивні моменти і недоліки, взявши на озброєння, звичайно все те цінне й корисне, що може дати колектив для виховання особистості дитини.

Ідея виховання в колектив – одна з провідних ідей у спадщині Софії Русової. В основу колективного виховання педагог поклала суспільну мету і спільну діяльність, спрямовану на її досягнення. Важливим засобом згуртування дитячого колективу була гра та праця. На думку педагога велике соціальне значення у вихованні має праця. Колективна праця дає вагоміші результати, ніж індивідуальна.

Софія Федорівна вважала, що соціальне виховання розпочинається з 4-5 років – дитсадки, школи, гральні майдани. Діти до 5 років не виявляють соціальних нахилів, вони індивідуалісти, навіть егоїсти. Але з розвитком мови у дитини пробуджується інтерес до товаришування, спочатку з іграшками, потім з друзями. Першою соціальною формою є гра. Потреба у ній залишається і в дорослих.

Поряд із соціальним вихованням в садках, школах Софія Русова приділяла увагу родинному вихованню і, зокрема, ролі матері. Вона вважала, що треба поширити освіту жінки на селі, щоб підняти свідомість жіноцтва та становище матері. Без неї і її ласки холодно й страшно було б жити. Ніяка школа, ніякі дитячі садки чи захистки не дадуть дитині того добра, ласки й любові, не розбудять так в дітях почуття правди, як щире виховання свідомої матері. Якщо порівняти дітей, які виховуються з материнською любов'ю і ласкою, з тими, що в дитячих притулках, то останні ніколи не будуть такі веселі, урівноважені, як перші.

В колі педагогічних інтересів Софії Русової перебували проблеми релігійного виховання, адже кожна дитина є одночасно дитиною Божою. В дусі християнського вчення нею розглядалося питання моральності. Вона стверджувала, що моральне виховання може бути ефективним лише тоді, коли воно починається з наймолодшого віку дитини та має цілеспрямований та планомірний характер [3, 5].

Софію Русову турбували проблеми загальної освіти. Для оволодіння нею необхідно ширше використовувати народні бібліотеки, шкільні книгозбірні, читальні, недільні школи, систематичні курси, краєзнавчі музеї, педагогічні курси для батьків тощо.

Взявши в основу виховання ідеї народності, Софія Русова сформулювала основні принципи національного виховання дітей дошкільного віку, а саме:

- народності;
- індивідуалізації;
- демократизації;
- гуманізації.

На основі ідеї народності вона розкриває значення сімейного виховання, яке має бути спрямоване на всебічний та гармонійний розвиток дитини. Особливу роль у здійсненні завдань морального, фізичного, розумового, трудового та естетичного виховання відводиться матері, яка, на думку Софії Федорівни, є природною вихователькою власних дітей. Вона стверджувала, що "що найкращим таким керманичем мусить бути рідна мати дитини – природна вихователька своїх дітей, яка інший раз і без наукової підготовки одним інстинктом вміє читати в дитячій душі і розуміти її".

У певний період своєї творчої діяльності Софія Русова зверталася до системи М. Монтесорі, яка на той час була найпередовішою у дошкільному вихованні. Монтесорі звертає особливу увагу на гігієну, психофізіологічний розвиток, антропологічні дослідження дітей. Це експериментальна педагогіка у її пристосуванні до дошкілля. Вважаючи, що дитячий сад має організовуватись на підвалинах сучасних досліджень, досягнень психології і педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини, про найдоцільніші методи виховання, Русова вибудовує свою систему дошкільного виховання, наголошуючи на необхідності виховання дошкільнят на національному ґрунті [5, 144].

Коваленко Є. І. дає таку характеристику творчого доробку Софії Русової: "Оцінюючи сьогодні роль С. Русової в розвитку педагогічної думки в Україні, можна однозначно стверджувати, що її творчий доробок є внеском у скарбницю не лише української, а й світової педагогіки, що її ідеї – це не лише минуле, вони не обмежені часовими рамками, бо є глибоко науковими, народними, просякнуті ідеями гуманізму, спрямовані в майбутнє. Її думки набувають особливого звучання в час кардинальної зміни підходів до дитини, до філософії освіти і виховання, що постали у зв'язку з розбудовою вільної, самостійної України. Як гасло звучить і сьогодні заклик С. Русової: "В наші часи бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди й Науки. Тільки великими зусиллями таких апостолів Україна матиме чесних діячів-патріотів, вмілих практичних робітників і соціально об'єднану, інтелектуально розвинену народну масу". Учитель, говорить С. Русова, завжди повинен пам'ятати, що його покликання не можна ні з чим поставити поруч, бо "хіба є в кожного народу щось коштовніше, ніж душі його дітей, і хіба є обов'язки вищі за обов'язки виховати з них людей – громадян?".

Аналіз наукової спадщини Софії Русової показав, що протягом багатьох років нею була створена власна система виховання. Софія Федорівна зробила великий вклад у розробку української національної безперервної системи виховання. Її теоретичні положення і методичні рекомендації не втратили актуальності до нашого часу і їх впровадження значною мірою сприятиме удосконаленню національної системи освіти. Основне місце у спадщині Софії Русової посідає виховання гармонійно

розвиненої людини, М. Монтесорі – вільної, незалежної особистості. Педагоги всього світу беруть чимало корисного і золотого матеріалу педагогічної мудрості, що містить Софія Русова і М. Монтесорі.

Література

1. Андреева Т. Т. Сенсорне виховання дітей засобами природи у педагогічній системі Софії Русової / Т. Т. Андреева // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : науковий журнал. № 8 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; Гол. ред. Є.І. Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – С.95-98. – (Наукові видання Ніжинської вищої школи).

2. Антонець Н. Б. Права людини – наскрізна ідея громадсько-просвітницької і творчої спадщини Софії Русової / Н. Б. Антонець // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : науковий журнал. № 8 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; Гол. ред. Є.І. Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – С.99-102. – (Наукові видання Ніжинської вищої школи).

3. Богуш А. М. Духовно-релігійне виховання дошкільників у педагогічній спадщині С. Русової / А. М. Богуш // Дошкіл. освіта. – 2006. – № 1. – С. 4–7.

4. Дем'яненко С. Д. Ідеї С. Ф. Русової про навчання дітей рідної мови / С.Д.Дем'яненко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : науковий журнал. № 8 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; Гол. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – С.110-113. – (Наукові видання Ніжинської вищої школи).

5. Міленіна Г. С. Педагогічні ідеї в спадщині С. Русової та М. Монтесорі/ Г. С. Міленіна // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: науковий журнал. № 8 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; Гол. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – С. 143-145. – (Наукові видання Ніжинської вищої школи).

6. Стрельнікова Н. М. Внесок Софії Русової у виховний процес сьогодення/ Н. М. Стрельнікова, Н. О. Падун // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : науковий журнал. № 8 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; Гол. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – С.160-163. – (Наукові видання Ніжинської вищої школи).

ПРОБЛЕМА СТВОРЕННЯ ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Жук Юлія, Олефіренко Неля, Хиноцька Оксана,

студентки природничо-географічного факультету

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Актуальним питанням сьогодення постає проблема навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах. Адже залучення учнів з обмеженими можливостями до колективу, спільноти загальноосвітньої школи вимагає від адміністрації та спеціалістів школи створення відповідного "виховного" середовища, орієнтованого на специфіку розвитку цих дітей. Тому перед загальноосвітніми закладами нашої держави постає проблема організації необхідних умов для інтеграції учнів з особливими потребами в загальноосвітній простір.

Забезпечення рівного доступу до якісної освіти, навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах обумовлюється специфікою організації, змісту, методів навчання та виховання таких дітей.

Проблема вибору форм навчання у загальноосвітніх школах дітей з особливостями психофізичного розвитку, з обмеженими можливостями здоров'я нині постає вкрай гостро. Відповідно, слід вивчати і запроваджувати в освіті такі форми навчання даних учнів, які б сприяли підготовці людини до життя у змінному інформаційному суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій. Залежно від кількості учнів, з якими організовується навчально-виховний процес, індивідуальне навчання класифікується як одна із форм навчальної діяльності школярів і теоретично обґрунтовується в працях В.К.Дяченка, І.Я.Лернера, Ю.М.Мальованого, В.О.Онищука, І.П.Підласого, М.М.Скаткіна, І.М.Чередова та ін. Розв'язання даної проблеми на практичному рівні спостерігається здебільшого в зарубіжній педагогіці (школа Марії Монтесорі, вальдорфська педагогіка тощо).

Незважаючи на широку представленість у науковій літературі проблем готовності та різних підходів до визначення поняття інклюзивної освіти (О.А.Асмолов, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, П.С.Перепилиця, С.Л.Рубінштейн, Ф.Н.Гоноблін, В.А.Крутецький, Г.О.Балл, А.О.Деркач та ін.), науковці розглядають її як інтегральне багатоаспектне психологічне утворення, яке поєднує у собі низку компонентів.

Як свідчать наукові літературні джерела, перші кроки до розв'язання проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами були

здійснені ще наприкінці ХІХ ст. Так, зокрема, питання про створення та організацію спеціальних шкіл та дитячих садочків для дефективних дітей порушувались у доповідях таких російських педагогів, як І. Городецький, М. Лебедева, С. Преображенський та ін.

У цьому напрямку в той же час працювали й німецькі дефектологи Р. Вайс, Б. Менель, А. Фукс, які рекомендували розпочинати роботу з дітьми якомога раніше (бажано з дошкільного віку). За таких обставин, вважали вони, створюються сприятливі умови для попередження вторинних порушень [5].

Питання про створення державної системи громадської допомоги дітям з вадами психофізичного розвитку, їхнє навчання, виховання і лікування у спеціальних закладах, глибоке вивчення порушувалися такими видатними вченими як В. Ветухов, О. Володимирський, М. Котельниковий, П. Мельниковий, І. Сікорський, І. Соколянський, О. Шербина та ін. [1].

Вагомий внесок у питання навчання й виховання різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку зробили такі вчені як І. Василенко, А. Винокур, О. Ганджій, А. Гольдберг, П. Гуслистий, І. Дьоміна, І. Єременко, В. Любченко, П. Мельник, Н. Правдіна, Н. Романенко, Н. Стадненко, Р. Фрідленд та інші. Розробкою навчально-методичного матеріалу для спеціальних шкіл займалися Л. Вавіна, І. Єременко, М. Козленко, К. Луцько, Г. Мерсіянова, Е. Пуцин, Т. Свиридюк, Є. Синьова, Л. Ступнікова, В. Турчинська та інші. Оригінальні наукові розвідки з питань навчання дітей з особливими потребами знайшли відображення у збірниках наукових праць В. Бондаря та І. Бежа. Аналіз праць вчених доводить необхідність розробки методологічних основ упровадження інноваційних програм, технологій, орієнтованих на вдосконалення процесу навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі.

Мета статті – розкриття змісту організації забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, розгляд основних підходів і умов навчання дітей з особливими потребами у вітчизняних та зарубіжних загальноосвітніх закладах.

Виклад основного матеріалу. Вивчення світового досвіду реабілітації дітей з вадами фізичного чи розумового розвитку доводить, що реалізація їхнього права на освіту та максимальний розвиток здібностей набуває особливого значення для повноцінної життєдіяльності таких дітей і благополуччя суспільства.

Найактуальнішою проблемою в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є організація навчання таких дітей. Для її вирішення велике значення відіграє правильний вибір форм навчання, двох систем шкіл – масової і спеціальної [16].

З тих чи інших причин батьки прагнуть залишити дитину в сім'ї, вдома. І тоді ж діти стають учнями загальноосвітніх шкіл. Таку поведінку батьків можна зрозуміти. Піклування про дитину, її виховання є природним, незважаючи на усвідомлення переваг спеціальної школи, у якій створюються максимально сприятливі умови для задоволення освітніх потреб і розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями відповідно до їхніх потенційних можливостей.

У зв'язку з вище зазначеним, останнім часом з'явилась практика навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах. І тут знову постає питання правильного вибору форми навчання (інтегрована, інклюзивна, індивідуальна), створення сприятливого спеціального середовища.

Через те, що батьки відмовляються переводити своїх дітей до спеціальних навчальних закладів, у загальноосвітніх школах практикується *індивідуальна форма* навчання розумово відсталих дітей і дітей із затримкою фізичного та психічного розвитку. За таких умов згідно з Положенням про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 20.12.2002 р., № 732 зі змінами для організації індивідуального навчання надається така кількість годин:

1-4 кл. – 5 годин на тиждень на кожного учня;

5-9 кл. – 8 годин на тиждень на кожного учня;

10-11 кл. – 12 годин на тиждень на кожного учня [11].

Для організації індивідуального навчання учнів, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, наказом Міністерства освіти і науки України від 15.10.2004 року № 797 "Про внесення змін до Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах" збільшена кількість годин індивідуального навчання і становить у:

1-4 кл. – 10 годин на тиждень на кожного учня;

5-9 кл. – 14 годин на тиждень на кожного учня;

10-11 кл. – 16 годин на тиждень на кожного учня.

Навчання дітей за індивідуальною формою здійснюється на основі індивідуального навчального плану, який затверджується директором школи. Склад педагогічних працівників, які викладають предмети, передбачені навчальним планом, затверджується наказом по школі. Розклад навчальних занять погоджується (письмово) з батьками. Виконання індивідуального навчального плану та програм, досягнення учнів фіксуються в окремому журналі.

Для дітей, які мають фізичні вади (стан здоров'я), навчання проводиться за програмою загальноосвітньої школи з урахуванням рівня знань і

можливостей дитини. У разі організації індивідуального навчання для дітей з вадами психічного розвитку навчання здійснюється за спеціальними програмами:

- для дітей з діагнозом "педагогічна занедбаність" або "затримка психічного розвитку" – за програмою інтенсивної педагогічної корекції;

- для дітей з діагнозом "розумова відсталість" різного ступеня – за програмою допоміжної школи.

Вирішуючи проблему організації індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами, необхідно передбачити:

- створення оптимальних умов для індивідуального навчання школярів (за можливості бажано в школі, а не вдома);

- створення освітніх технологій, які забезпечували б перебування дітей у школі з наближенням до часу, визначеного навчальними планами загальноосвітніх та спеціальних шкіл;

- періодичну організацію індивідуально-групових форм роботи учнів з метою їх соціалізації та розвитку умінь працювати в колективі; – використання інтеграції навчальної діяльності;

- створення команди фахівців для роботи з дитиною;

- підготовка вчителя до роботи з учнями з особливими освітніми потребами;

- видання методичних посібників, рекомендацій, порад щодо роботи з дитиною за умов її перебування у загальноосвітньому навчальному закладі;

- впровадження нових освітніх технологій, інтерактивних методів, передового педагогічного досвіду;

- забезпечення учнів літературою (алгоритмами, опорними схемами та ін.), що полегшить для них виконання самостійної роботи, необхідними підручниками (адже ми знаємо, як іноді катастрофічно не вистачає їх учням загальноосвітніх шкіл, а тут мова іде про спеціалізовані, які є тільки в спеціальних школах, і їх практично не можливо "дістати") тощо.

Учителі загальноосвітніх шкіл інколи виявляються не готовими до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вони не знають особливостей їх психічного розвитку і специфічних труднощів; забезпечуючи механічне включення дитини з порушенням інтелекту в навчальний процес, педагоги не володіють основами корекційної роботи з такими учнями, поблажливо ставляться до них, не усвідомлюючи цілей і вимог до навчання таких дітей, безвідповідально виправдовують низький рівень навчальних досягнень, не проводять корекційних занять. Негативними є сумніви вчителів у своїх знаннях і навичках, невпевненість щодо роботи з дітьми з особливими потребами, занепокоєння тим, що їхня професійна компетентність може оцінюватись з позиції того, чи досягнуть вони успіхів з такою дитиною чи ні.

Новою формою забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах є *інклюзивне навчання*, що організовується відповідно до "Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах", затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 та наказу Міністерства освіти і науки України від 23.07.2013 № 1034 "Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року".

Мета інклюзивного навчання – реалізація права дітей з особливими потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція в суспільство, залучення сім'ї до участі в навчально-виховному процесі.

Відповідно до методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки "Про організаційно- методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами" (лист Міністерства освіти і науки від 08.08.2013 № 1-9-539) навчання дітей у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за навчальними планами, програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для загальноосвітніх навчальних закладів.

Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, складеного на основі Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених Міністерством освіти і науки України, з урахуванням потреб учня та особливостей його психофізичного розвитку [6].

Для дітей з особливими освітніми потребами при інклюзивній формі навчання на основі робочого навчального плану школи розробляється індивідуальний навчальний план (ІНП) та індивідуальна навчальна програма з урахуванням рекомендацій ПМПК. ІНП розробляється командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме з них надаватиме кожний фахівець. Батьки є активними учасниками розробки ІНП, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших. ІНП визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних знань. Він розробляється та реалізується для кожного учня з особливими освітніми потребами.

Особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливостями психофізичного розвитку є його корекційна спрямованість. Ефективність навчально-виховної роботи досягається шляхом надання таким учням корекційної допомоги. Для проведення корекційно-розвивальних занять в ІНП для учня передбачається від 2 до 4 годин на тиждень, у відповідності до особливостей психофізичного розвитку учня (відповідно до рекомендацій

ПМПК). Корекційно-розвивальні заняття проводяться як у першу, так і в другу половину дня вчителями-дефектологами, а також практичними психологами. Щодо такої організації навчального процесу зауважуємо, що бажання батьків, щоб дитина відвідувала всі уроки з учнями свого класу у першій половині дня, а в другій – корекційно-розвиткові заняття, призводить до втомлюваності учня та низького рівня засвоєння матеріалу.

Ефективність навчання дітей та отримання успішного навчально-корекційного результату при інклюзії залежить від розуміння і ставлення вчителя до змін (організаційних, фізичного середовища, навчально-методичного забезпечення, залежно від індивідуальних потреб, методик викладання). Вчителеві слід переосмислити свої власні педагогічні компетентності.

У процесі підготовки до уроку в загальноосвітньому інтегрованому класі вчитель планує урок з відображенням його в плані-конспекті, в якому інтегрує навчальний матеріал загальноосвітніх і спеціальних (корекційних) програм, щоб на одному уроці діти з різним станом психофізичного й інтелектуального розвитку вивчали тему, але на тому рівні засвоєння, який доступний для кожного учня. Інформація, одержувана учнем з теми, що вивчається, повинна відповідати рекомендованій йому для навчання освітній програмі. Тема що засвоюється складно, виноситься на індивідуальні корекційні заняття.

Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Спеціалісти з проблем розвитку дітей є важливими помічниками та партнерами вчителів.

У школі має бути створена своєрідна мережа підтримки. Усі працівники та адміністрація школи, всі, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, мають допомагати одне одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети – реалізації дитиною її потенційних можливостей.

Для забезпечення повноцінного перебування дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах необхідний відповідний психолого-педагогічний супровід, адже якість навчально-виховного процесу значною мірою залежить від того, на скільки враховуються і реалізуються потенційні можливості навчання та розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості.

Одна з головних дидактичних умов у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами – взаємодія системи "учень-вчитель-батьки".

Батьки розглядаються як перші вчителі та партнери. Спілкування з сім'ями починається на початку першого навчального року і продовжується до закінчення закладу.

Слід зазначити, що враховуючи особливості психофізичного, індивідуального розвитку, потенційні можливості дитини з особливими освітніми потребами, для продуктивного навчання, досягнення освітніх цілей потрібно правильно вибрати форму навчання в загальноосвітній школі. Йдеться лише про тих дітей з особливими освітніми потребами, які за умови створення відповідного навчального середовища, спеціальної підготовки вчителя можуть навчатися за індивідуальною чи інклюзивною формою навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. До них можна віднести дітей з порушенням опорно-рухового апарату, зору, слуху, дитячим церебральним паралічем, затримкою психічного розвитку.

Найбільш сприятливою інклюзія може бути для дітей із сенсорними вадами: з порушеннями мовлення, зору, слуху, опорно-рухового апарату, які мають збережений інтелект, та дітей із затримкою психічного розвитку. В іншому разі можлива негативна реакція батьків здорових учнів, які вважатимуть, що дитина з особливими потребами, навчаючись у класі з їхніми дітьми, потребуватиме великої уваги вчителя і від цього страждатиме решта учнів. З іншого боку, варто передбачити і ефективність вибору інклюзивного навчання дитині з особливими освітніми потребами для відповідного рівня засвоєння знань, профілактики фізичного та розумового перевантаження з урахуванням показників здоров'я кожного учня для навчання в загальному класі (втомлюваність від вимог уроку, його тривалості, змісту матеріалу, який подається в класі та перевищує можливості школяра, зниження вимог до участі в роботі тощо). За таких умов, щоб допомогти опанувати навчальну програму учневі з особливими освітніми потребами і в допомогу основному вчителю, у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням може вводитися додаткова посада вихователя (асистента вчителя) для роботи з учнями з особливими освітніми потребами з розрахунку 0,5 ставки на клас, у якому навчаються такі діти (відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 06.12.2010 № 1205 "Про затвердження Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів").

В усіх інших випадках для навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі ефективною є індивідуальна форма навчання, де заняття вчителі індивідуального навчання проводять за індивідуальним розкладом. Уроки фізкультури, малювання, музики, трудового навчання, за бажанням батьків, учень індивідуального навчання може відвідувати з учнями класу, до якого він прикріплений.

Варто зауважити, що приблизно з середини 70-х років ХХ ст. стали набувати все більшого поширення, перш за все в економічно розвинутих країнах, нові підходи відносно людей з обмеженими можливостями, у тому числі і дітей, які можна визначити поняттям інтеграція. Суть таких підходів

полягає в тому, що інваліди не розглядаються як соціально ізольовані члени суспільства: їм створюються всі можливості для того, щоб вони могли брати участь у всіх видах і формах соціального життя разом і нарівні з іншими [13, с. 76-77].

Російські науковці, в першу чергу Л. Виготський, приходять до висновку про шкідливий вплив на інвалідів соціальної ізоляції. Вони вважають, що, відриваючи дитину з вадами від сім'ї та друзів і створюючи для неї особливе соціальне середовище, суспільство викликає в неї "вторинну інвалідність". Такі дії дуже негативно відбиваються на дітях з вадами, оскільки при цьому не враховуються їхні основні соціальні потреби [13, с. 77].

Поступово у XX ст. в Європі, США, Австралії і Канаді поширюється практика залучення дітей з вадами до навчання у звичайні навчальні заклади: малята-інваліди відвідують дитячі садки і початкові школи, а також беруть участь у громадських заходах. Старші діти та юнаки навчаються у школах, професійних училищах, коледжах, вищих навчальних закладах [13].

З середини 60-х років не тільки в Західній Європі, але й в США стала розвиватись практика спільного навчання дітей з різним психофізичним і соціокультурним статусом. Урядами таких країн як Швеція, Бельгія, Італія, Данія, Англія та США було прийнято ряд законодавчих актів, які закріплюють право людей з відхиленнями розвитку на освітню інтеграцію [14].

В останні десятиріччя до дошкільних освітніх закладів у всьому світі почали залучати дітей з особливими потребами. Групи, у яких разом виховуються і навчаються всі діти, незалежно від їхніх можливостей, здібностей, соціального та економічного стану, походження тощо, називаються класами залучення. Щоб привернути увагу до проблеми рівних можливостей і повного залучення до суспільства людей з вадами, на початку 80-х років XX ст. ООН проголосила "Десятиріччя інвалідів". Усім країнам-членам ООН було рекомендовано всіляко сприяти залученню інвалідів до світової спільноти [13, с. 78-79].

Слід зазначити, що під інтегрованим підходом розуміється сукупність загальних принципів визначення цілей залучення осіб з обмеженими можливостями здоров'я, відбору змісту для їхньої освіти, організації освітнього процесу і оцінки його результатів [4, с. 29].

Перші спроби введення інтегрованого навчання в країнах СНД були зроблені на початку 90-х років XX ст. в Росії у зв'язку з реформами політичних інститутів і демократичними перетвореннями в суспільстві. До цього часу в основному мова йшла лише про соціальну адаптацію людей з відхиленнями в розвитку, про їхнє пристосування, але не включення на рівних у контекст широкої соціокультурної взаємодії. Ініціатива навчання і виховання дітей з відхиленнями в розвитку в середніх (загальноосвітніх) закладах належала перш за все їхнім батькам. Це був вимушений акт

протесту проти практики стигматизації дітей, яку виконували психолого-медико-педагогічні комісії, за висновками яких дітей направляли в коректувальні школи та школи-інтернати I-VIII видів. Завдяки тому, що в 1992 році був прийнятий Закон РФ "Про освіту", за яким батьки отримали право вирішувати, в якому освітньому закладі найкраще навчатись їхній дитині, певна кількість дітей з відхиленнями в розвитку опинилася у загальноосвітніх школах.

Аналіз досвіду російських учених переконує в успішності навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах та прикладів ефективної трансформації методик навчання з урахуванням їхніх онтогенетичних особливостей.

Позитивним є приклад високорозвинених країн світу у визнанні принципу рівних можливостей у сфері початкової, середньої та вищої освіти для дітей та молоді, який позначився на створенні у багатьох із цих країн інтегрованих структур (мейстрімінг) – спільного навчання дітей-інвалідів зі здоровими дітьми. Показовим є досвід Австрії, де уряд у 1993 р. ухвалив Закон, який дозволяє батькам обирати навчальний заклад: спеціальну чи загальноосвітню початкову школу. Під егідою міністерства освіти Австрії було розроблено експериментальну інтеграційну програму, в основу якої покладено ідеї соціальної інтеграції, тобто створення такого середовища, де діти з особливими освітніми потребами могли б працювати, гратись і жити поряд із звичайними людьми. Кожна дитина при цьому займається за індивідуальною програмою, яка забезпечує максимальний розвиток природного потенціалу. У Нідерландах прийнято указ (1985 р.) про освіту, який об'єднав дитячі садки з початковими школами, що створило певні умови для навчання дітей із синдромом Дауна разом із нормальними дітьми [10].

Одна з прогресивних європейських тенденцій в області виховання та навчання дітей з особливими потребами – відкриття приватних і державних шкіл з денним перебуванням дітей з обмеженими можливостями, які існують у країнах Східної і Центральної Європи. Учені цих країн вважають, що таким чином не порушується зв'язок системи "мати-дитина" з соціальним середовищем – найважливіший чинник у системі соціальної реабілітації дитини з особливими потребами. Порівняльний аналіз потреб сімей нетипової дитини в різних країнах світу показує, що максимально можливу допомогу такій дитині можна надати не в ізольованій установі, а в природних умовах, тобто за місцем проживання в сім'ї. У Англії, наприклад, місцеві органи влади забезпечують велику частину соціальних послуг дітям-інвалідам, мобілізуючи всі можливості для того, щоб допомогти їм жити удома. Ті, хто потребує додаткової підтримки, можуть відвідувати денний центр, що знаходиться в межах досяжності від їхнього будинку [6].

У Польщі існує практика підготовки дітей з обмеженнями до інтеграції у систему загальної освіти в родині або в спеціалізованих денних центрах. Завдання соціального працівника і психолога – порадити батькам, де краще вчитися їхній дитині (відповідно до її індивідуальних можливостей і потреб).

На сьогоднішній день турбота про дітей з особливими потребами здійснюється багатьма міжнародними і національними організаціями за участю як професіоналів, так і волонтерів. Права дітей-інвалідів закріплені в таких міжнародних документах, як Декларація про права інвалідів (ООН, 1975), Всесвітня програма дій відносно інвалідів (ООН, 1982), Конвенція про права дитини (ООН, 1989), Декларація про права розумово відсталих осіб (ООН, 1971), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (ООН, 1993) [2; 9].

Проблема інтегрованого навчання дітей з тими чи іншими порушеннями розвитку як явище є актуальною, хоча й не новою для нашої держави. Інша річ, що вона мала стихійний характер і здійснювалася здебільшого в індивідуальній формі без відповідного забезпечення.

Сучасна політика в Україні стосовно навчання дітей з вадами розвитку визначається Конституцією України (ст. 46, 53, 49), Законом України "Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні", Національною програмою "Діти України", Законом України про "Охорону дитинства" (ст. 24-34), державною Національною програмою "Освіта (Україна ХХІ століття)" тощо [15].

Стратегічним завданням концепції спеціальної освіти в Україні є інтеграція існуючих нині спеціальних дошкільних і шкільних закладів із загальноосвітніми, тобто об'єднання масової загальноосвітньої і спеціальної системи в єдину структуру. Так, інтегрованим навчанням в загальноосвітніх школах передбачається в найближче десятиріччя охопити значну частину дітей з особливими потребами. Однак, реалізація цього проекту ускладнена багатьма факторами, зокрема, психологічною і моральною неготовністю цих загальноосвітніх систем до інтеграції; відсутністю педагогічних технологій інтегрованого навчання і, чи не найголовніше, непідготовленістю педагогічних кадрів до роботи в умовах інтегрованого навчання. Адже педагоги зазначають труднощі у спілкуванні з цим контингентом школярів, указують на специфіку їхнього розвитку.

Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо спільного навчання дітей з вадами розвитку разом із здоровими однолітками вимагає з'ясування питання створення необхідних умов для такого навчання.

Головною умовою навчання дитини з особливими потребами в масовій школі, на наш погляд, є вчасне виявлення відхилень в її розвитку та започаткування корекційної роботи, що суттєво сприяє підготовці її до інтегрованого навчання. Тому велика відповідальність покладається на психолого-

медико-педагогічні консультації, які, власне, і рекомендують (за наявності об'єктивних показників) *інтегровану форму навчання*.

Навчання в загальноосвітній школі учнів з особливими потребами вимагає не просто підготовку (перепідготовку) педагогічних кадрів, а здобуття необхідного мінімуму знань, умінь і навичок педагогами "масових" навчальних закладів, у класах (групах) яких є діти з особливими потребами. Адже успішна інтеграція цієї категорії дітей у звичайні освітні заклади можлива лише за участі фахівців своєї справи.

Неабияку роль відіграє й психологічна готовність самої дитини та її батьків до навчання спільно зі здоровими однолітками, а також готовність колективу "прийняти" таку дитину. Тому ми маємо навчитися ставитись до дітей з особливими потребами як до рівних.

Розвиток і поширення інтеграційної практики у сфері загальної, спеціальної і додаткової освіти дозволить не лише дати можливість дітям з особливими потребами відчувати себе повноцінними членами суспільства, але й навчить звичайних дітей активніше співчувати, піклуватись про інших, допомагати їм. Необхідно, як зазначає М. Вехова, не жаліти психіку дітей, а розповідати їм про страждання інших людей і підказувати, що вони можуть зробити [16].

Світова практика показує, що діти, з раннього віку навчившись доброзичливій взаємодії і співпраці з однолітками, які мають відхилення в розвитку, не страждають "психологією расизму" і в підлітковому, і в старшому віці; здорові діти сприймають аномальних дітей як партнерів (особливо це стосується дітей з відхиленнями в розвитку сенсорної і рухової сфери), які лише потребують допомоги, що сприяє гуманізації їхніх взаємин [7].

Таким чином, незважаючи на певні економічні, соціальні та інші труднощі, проблема навчання дітей з особливими потребами повинна вирішуватись на державному рівні. В Україні повинні вживатися заходи не тільки для того, щоб зберегти набутий досвід освіти школярів з особливими потребами, але й примножити його, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу, змісту і форми освіти. Перспективами подальшого дослідження даної проблеми є розробка та обґрунтування необхідних умов навчання дітей з особливими потребами у вітчизняних загальноосвітніх закладах.

Передумовою для забезпечення успішного навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі є правильний вибір форм навчання, пристосування навчально-виховного середовища до потреб дитини, систематична функція спостереження за динамікою розвитку учня, професійна компетенція вчителя загальноосвітньої школи. Навчання за спеціальною навчальною програмою, високий

рівень індивідуалізації та спеціальні методи навчання дають змогу дітям набути певного рівня знань та вміння вчитися

Організуючи навчання учнів з особливими освітніми потребами, педагогові слід глибоко вивчити психофізіологічні особливості дитини, оцінити її потенційні навчальні можливості. Важливу роль відіграє участь і допомога в навчально-виховному процесі сім'ї, зокрема батьків.

Невід'ємним фактором є психологічна та професійна готовність вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Психологічна готовність передбачає наявність у педагога таких особистих якостей, як людяність, доброзичливість, співчуття дитині, позитивне досягнення результату тощо. Професійна підготовка передбачає опанування знань про важливість педагогічної корекції та вміння її організувати. Основи психолого-педагогічної підготовки вчителя до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами повинні закладатись під час навчання у вищому навчальному закладі та розвиватись і поглиблюватись у процесі роботи в системі післядипломної педагогічної освіти.

Виважене, ефективне навчання приносить користь усім школярам. Однак для учнів з особливими потребами може стати необхідною додаткова, а іноді і спеціальна підтримка у навчанні, яка допоможе їм брати повноцінну участь у заняттях і реалізовувати свій потенціал. Універсальних рецептів не існує, особливо коли йдеться про учнів з порушеннями у розвитку.

Література

1. Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток / В. Бодар, В. Золотоверх // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 2-10.
2. Витвар О. Мировой опыт социальной адаптации семьи ребенка-инвалида / О. Витвар // Социальная педагогика. – 2005. – № 1. – С. 48-52.
3. Зайцев Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д.В. Зайцев // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 162-165.
4. Зайцев Д. В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / Д.В. Зайцев // Педагогіка. – 2003. – № 1. – С. 21-31.
5. Золотоверх В. Історичні аспекти розвитку спеціальної освіти в зарубіжній практиці (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / В. Золотоверх // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 50-53.
6. Іванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів / І.Б. Іванова. – К. : Логос, 2000. – 86 с.
7. Колупаєва А. Інтегроване навчання: проблема кадрового забезпечення / А. Колупаєва // Дефектологія. – 2002. – № 4. – С. 55.

8. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> / – Назва з екрана.

9. Матюшенко І. Навчальний курс "Основи соціально-правового захисту дітей-інвалідів в Україні" / І. Матюшенко // Дефектологія. – 2003. – № 4. – С. 4-6.

10. Пархоменко А.В. Интегрированный подход к социально-профессиональной адаптации учащихся с нарушением интеллекта / А.В. Пархоменко // Профессиональное образование. – 2006. – № 8. – С. 29-31.

11. Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 20.12.2002 р., № 732 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16>.

12. Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами (лист Міністерства освіти і науки від 08.08.2013 № 1- 9-539) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.xn--80aamewp7k6b.com.ua/wp-content/uploads/2016/07/1-met-rek-oop-2016-5-serpnya-2016.pdf>.

13. Робота соціального педагога в закладах освіти. Конспект лекцій для студентів спеціальності "Соціальна педагогіка та практична психологія" / Л.П. Сокольська. – Хмельницький : ХНУ, 2006. – 98 с.

14. Тетерский С.В. Введение в социальную работу: Учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2000. – 496 с.

15. Технологии социальной работы: Учебник под общ. ред. проф. Е.И. Холостовой. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 400 с.

16. Шнайдер В. І. Організація індивідуального навчання: Методичні рекомендації (на допомогу керівникам загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів, фахівцям психолого-медико-педагогічних консультацій, педагогам, психологам, батькам) / В. І. Шнайдер, О. О. Кулик, Г. М. Фінько. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 140 с.

МЕТОДИ ВИЯВЛЕННЯ І ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ОБДАРОВАНОСТІ

Згонник Дар'я, студентка факультету іноземних мов
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Проблема раннього виявлення та навчання талановитої молоді пріоритетна в сучасній освіті. Від її вирішення залежить

інтелектуальний та економічний потенціал держави. На сучасному етапі розбудови освіти можна спостерігати підвищений інтерес до проблем обдарованості, її виявлення, навчання та розвитку обдарованих дітей, проблемам підготовки педагогів до роботи з ними.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченню проблеми розвитку обдарованості присвячено чимало наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених: Н.Лейтіс, В.Дружинін, Б.Теплов, С.Рубінштейн, Н.Левітов, О.Кульчицька, Дж.Рензуллі, Е.Торранс, Ф.Гальтон, Г.Костюк, О.Матюшкін та ін.

В Україні за останні роки накопичено значний досвід щодо визначення поняття "обдарованості", розробки та реалізації програм роботи з обдарованими дітьми.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та аналізі методичної системи роботи з обдарованими учнями у сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Завдання школи – підтримувати учня і розвинути його здібності, підготувати ґрунт для того, щоб ці здібності було реалізовано. Виявлення обдарованих дітей повинно починатися вже в початковій школі на основі спостереження, вивчення психологічних особливостей, мовлення, пам'яті, логічного мислення.

Особливого значення сьогодні набувають централізовані програми пошуку і підтримки обдарованих дітей у загальнодержавних масштабах. У цьому процесі можна виокремити два основні напрями наукового пошуку:

1) створення системи додаткової освіти для обдарованих дітей в умовах звичайної загальноосвітньої школи;

2) організація нових і підтримка вже існуючих спеціалізованих навчальних закладів, орієнтованих на роботу з обдарованими дітьми.

Дослідження дітей з особливими можливостями передбачає науково обґрунтований підхід до категоризації цієї групи дітей, які не потрапляють до середньостатистичної норми. Підбір ефективного комплексу діагностичних методів є складним завданням, для вирішення якого необхідно запровадити системний підхід, що дозволяє отримати нові перспективи у сфері вивчення феномену дитячої обдарованості [1, с. 9].

З практичних позицій суттєвою проблемою є:

- складність і практична відсутність об'єктивної оцінки обдарованості через відсутність формальних критеріїв такої оцінки.
- Якість і точність оцінювання обдарованості дитини залежить від власного досвіду дослідника, що робить зазначену процедуру не стільки наукою, скільки мистецтвом, і унеможливує її поширення як загальноприйнятого засобу серед практиків [7, с. 57].

Обдарованість розглядають як якісно особливе поєднання здібностей. Обдарованість – це також наявність загальних здібностей, що обумовлюють

широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності. З іншого боку, обдарованість – це розумовий потенціал, цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання. Крім сказаного, обдарованість – це сукупність задатків, характеристика міри вираження і своєрідності природних передумов здібностей. Інколи обдарованість асоціюється з наявністю внутрішніх умов для видатних досягнень в діяльності. Обдарованістю вважають високий рівень розвитку здібностей людини, що дає змогу досягти особливих успіхів у певній діяльності. Обдарованість – це талант до певного виду діяльності й унікальні творчі здібності. Обдарованість – це високий рівень інтелектуальних та академічних здібностей.

Термін "обдарованість" означає, що учні мають незвичайні здібності вчитися самостійно і мислити абстрактно та незалежно. Обдарованість – це не дискретне, а неперервне утворення, про неї не можна стверджувати, що вона є або її немає, оскільки у кожному вона є в різній мірі. Сьогодні прийнято також вважати, що мірою обдарованості є результат праці людини, завдяки якій створюється щось нове або відкриваються можливості для легшого досягнення того, що робили раніше з більшою витратою часу чи енергії [8, с. 69].

Аналізуючи наведені визначення, приходимо до висновку, що обдарованість асоціюється зі специфічним поєднанням задатків, що є запорукою високих інтелектуальних здібностей, і врешті характеризується вагомими здобутками у діяльності. Поряд з цим помічаємо, що обдарованість зв'язується із загальними здібностями індивіда.

Категорія обдарованості відноситься до більш фундаментальних характеристик людини. Про складність та неоднозначність обдарованості говорить різноплановість у трактуванні цього поняття. На сучасному етапі існують декілька підходів до його визначення. Вчені розглядають його як:

- високий рівень здібностей особистості (В. Дружинін, Н. Лейтес);
- якісне перетворення здібностей (Б. Теплов, В. Крутецький);
- синонім здібностей людської істоти (С. Рубінштейн);
- характеристику ступеня вираження та своєрідності природних передумов здібностей людини (Н. Левітов);
- цілісну характеристику, об'єднання здібностей в певну систему (Б.Коссов);
- готовність особистості до розвитку в різних напрямках, так звана основа для виникнення й розвитку спеціальних здібностей у різноманітних видах діяльності (Б. Ананьєв).

Теоретико-методологічне обґрунтування вибору продуктивного пакету діагностичних методів вимагає системного підходу, що забезпечить відкриття нових перспектив у галузі вивчення феномену дитячої обдарованості. На

нашу думку, назріла необхідність для формулювання методологічних засад комплексної особистісної діагностики. Адже характерною особливістю обдарованості є її інтегральність, продуктивність сприймання обдарованою дитиною зв'язків і відношень між явищами, предметами, подіями тощо.

Науковці, які адекватно сприймають феномен обдарованості, переконані, що діагностика цієї інтегральної якості повинна носити комплексний характер, включати сукупність методів, спрямованих на виявлення різних видів обдарованості [3, с. 336].

Розрізняють такі типи обдарованості: інтелектуальний (учні точно й глибоко аналізують навчальний матеріал, схильні до філософського його осмислення); академічний (високий інтелектуальний рівень, але першочергову роль відіграють особливі здібності до навчання); художній (виявляється у високих досягненнях у художній діяльності – музиці, танцях, живопису тощо); креативний (нестандартність мислення, несхожий погляд на оточуючий світ); лідерський або соціальний тип обдарованості (високий рівень інтелекту, добре розвинута інтуїція, розуміння почуттів та потреб інших людей, здатність до співпереживання) [2, с. 24].

На наш погляд, педагогічна підтримка дитини можлива при означених стосунках, що склалися між вихователем та учнями. Вона може успішно реалізуватися, якщо:

- дитина погоджується на допомогу та підтримку вчителя;
- між вчителем та учнями склалися партнерські стосунки, засновані на повазі, довірі, доброчинності, співробітництві тощо;
- вчитель дотримується принципів захисту прав, здоров'я, людської гідності дитини;
- застосовується рефлексивно-аналітичний підхід до процесу та результату педагогічної підтримки.

Дослідники І. Зарецька і С. Чернер виділили три чинники, що впливають на ефективність реалізації педагогічної підтримки. Перший – особистісні, суб'єктивні установки вихователя. До них належать:

- потреба вихователя в особистісному саморозвитку; позитивне ціннісне ставлення до себе та дитини; віра у позитивні потенційні можливості особистості;
- відкритість, емпатійність, готовність до діалогу, мотиваційна спрямованість на партнера; емоційна саморегуляція; установка на особистісну поведінку;
- усвідомлення особистісної відповідальності за життя дитини;
- позитивна спрямованість на педагогічну діяльність, розвиток особистості вихованця, педагогічний такт, делікатність.

Другий чинник пов'язаний з вимогами до професійної діяльності вихователя:

- оволодіння професійними знаннями в галузі педагогіки та психології;
- знання педагогічних технологій, методів індивідуальної та групової роботи, розвиваючого, особистісно орієнтованого, диференційованого навчання;

- оволодіння практичними навичками психології, спілкування, надання допомоги дитині у розвитку творчого потенціалу, особистісному зростанні;

- постійний аналіз та рефлексія професійної діяльності, самоаналіз, готовність до постійного підвищення особистісної кваліфікації.

Третій чинник пов'язаний з організацією професійного середовища, організацією управління освітньо-виховною системою. Це:

- наявність колективу однодумців;

- особистісно орієнтований підхід до організації діяльності методичної служби вихователів початкової ланки шкільного закладу;

- наявність рефлексивно-інноваційного середовища в освітньому закладі, що характеризується відкритістю, довірою, спільною діяльністю педагогів та дітей;

- спільне планування, проектування виховного процесу;

- наявність зворотного зв'язку щодо стану розвитку, існуючих проблем, результатів діяльності вихованців та педагогів;

- забезпечення умов самоуправління, самоорганізації тощо [6, с. 3-5].

Отже, педагог має бути не керівником, а порадиником, намагатися викликати у дітей захоплення яскравою справою, надихнути на творчість, підтримувати інтерес до навчання, активність у пошуку істини.

Навчально-виховна діяльність у закладах освіти будується на позитивних емоціях, стимулюючи і заохочуючи всіх учасників навчально-виховного процесу до активної пізнавальної діяльності на основі створення ситуації успіху на уроках і в позаурочній діяльності. Система роботи з обдарованими учнями, як правило, передбачає: задоволення запитів обдарованих учнів у поглибленому вивченні предметів; створення умов для їх різнобічних пізнавальних інтересів і водночас для розвитку виявлених у певній галузі діяльності здібностей; запобігання розвитку в обдарованих дітей переоцінювання своїх можливостей, втрати інтересу до навчання. У роботі з такими учнями ефективні групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи. Важливе місце у системі роботи з обдарованими дітьми займає соціально-психологічний супровід: розробка психодіагностичного інструментарію (тести, анкети тощо) з метою визначення та надання необхідної підтримки обдарованим учням; створення банку даних із змістовними характеристиками обдарованих дітей; розробка і впровадження індивідуальних навчально-виховних програм [8, с. 70].

Таким чином, впровадження системи роботи з обдарованими дітьми передбачає створення ефективно діючої моделі навчально-виховного процесу, розрахованої на розвиток здібностей та обдарувань учнів.

Організація роботи з розвитку здібностей і талантів учнів здійснюється у три етапи:

- діагностичний (виявлення дітей, які мають здібності до певних видів діяльності, відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем);
- формуючий (створення умов для повноцінного інтелектуального, фізичного, морального розвитку обдарованих дітей);
- мотиваційно-стимулюючий (стимулювання учнів до саморозвитку та самовдосконалення).

В якості пріоритетних цілей навчання обдарованих дітей нами виділені наступні:

- розвиток духовно-моральних основ особистості обдарованої дитини, вищих духовних цінностей;
- розвиток індивідуальності обдарованої дитини;
- забезпечення широкої загальноосвітньої підготовки високого рівня, яка зумовлює розвиток цілісного світорозуміння і високого рівня компетентності в різних галузях знання відповідно до індивідуальних потреб і схильностей учнів;
- створення умов для розвитку творчої особистості учнів.

Робота педагогів з обдарованими дітьми передбачає створення психолого-педагогічних умов для розвитку їх професійної майстерності, підвищення рівня професійної компетентності.

Тому необхідно вирішення наступних завдань:

- розробка концепції роботи з обдарованими дітьми;
- розробка програми підтримки обдарованих дітей і визначення напрямів діяльності;
- розробка нормативно-правової бази, що дозволяє ефективно працювати з обдарованими дітьми (положення, накази, розпорядження, інструкції та ін.);
- координація діяльності всіх структур в роботі з обдарованими дітьми;
- здійснення фінансової підтримки даної роботи шляхом залучення державних і позабюджетних коштів;
- соціальна підтримка обдарованих дітей та педагогів, які працюють з ними;
- аналіз, узагальнення та поширення передового досвіду в роботі з обдарованими дітьми;
- інформаційне забезпечення роботи з обдарованими дітьми;

- підготовка педагогічних кадрів, які працюють з обдарованими дітьми;
- діагностика, психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей;
- аналіз результатів участі обдарованих школярів у предметних Олімпіадах та інших заходах;
- формування банку даних золотих і срібних медалістів, а також їх надходження у вищі навчальні заклади, працевлаштування;
- організація участі обдарованих школярів у різних державних заходах за результатами відбіркових турів;
- індивідуальна підтримка обдарованих дітей, які перебувають у скрутному соціальному становищі, в тому числі виплата допомог, стипендій, премій за рахунок коштів місцевих бюджетів;
- розширення співпраці з регіонами України і зарубіжних країн, міжнародними організаціями з питань позашкільної освіти.

Висновки. В даний час спостерігається підвищений інтерес до проблеми обдарованості, до проблем виявлення, навчання і розвитку обдарованих дітей і, відповідно, до проблем підготовки педагогів для роботи з ними. Обдарованість зараз визначається як здатність до видатних досягнень в будь-якій соціально значущій сфері людської діяльності, а не тільки в академічній області. Обдарованість слід розглядати як досягнення і як можливість досягнення. Сенс утвердження в тому, що потрібно брати до уваги і ті здібності, які вже виявилися, і ті, які можуть проявитися.

Проблема обдарованості являє собою комплексну проблему, в якій перетинаються інтереси різних наукових дисциплін. Основними з них є проблеми виявлення, навчання і розвитку обдарованих дітей, а також проблеми професійної та особистісної підготовки педагогів, психологів та управлінців освіти для роботи з обдарованими дітьми.

Література

1. Антонова О. Проектування розвитку здібностей та обдарованості учнів як елемент життєвого програмування особистості / О. Антонова // Стратегія інноваційного розвитку обдарованості в системі проектування виховного процесу: зб. наук. праць за матеріалами всеукр. наук.-практ. конф., 17-18 лют. 2010 р. / Академія педагогічних наук України, Інститут обдарованої дитини [та ін.]; редкол.: В.О.Киричук, Н.В.Лук'янчук. – К.: ІОД, 2010. – 56 с.
2. Воронова Е. Обдарованість: діагностика та система роботи зі здібними дітьми / Е. Воронова // Психолог. – 2006. – лип. (№25/28). – С. 5–25.
3. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л.Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.

4. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. Мудрик. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 20 с.

5. Німак О. Організація роботи з обдарованими дітьми в ЗНЗ / О. Німак. – Х. : Основа, 2010. – 144 с.

6. Чернер С.Л. Педагогическая поддержка жизненного и профессионального самоопределения школьников / С.Л. Чернер, И.И. Зарицкая // Школа. – 2000. – №3. – С. 3–5.

7. Янковчук М.М. Аналіз освітніх систем для навчання обдарованих дітей / М.М. Янковчук // Обдарована дитина. – 2010. – № 6. – С. 57-63.

8. Янковчук М.М. Психологічна організація індивідуальної освіти та виховання обдарованих дітей / М.М. Янковчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №4. – С. 68-73.

СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ

Зорко Яна, магістрантка факультету іноземних мов

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Перехід нашої країни до інформаційного суспільства потребує значного оновлення системи освіти, зміни її характеру (спрямованості, цілей, змісту) та суттєвого підвищення її якості, що є можливим за рахунок упровадження прогресивних освітніх технологій і вивчення рівня функціонування й розвитку педагогічних систем на основі об'єктивної, достовірної, науково обґрунтованої інформації. Отримати таку інформацію можна лише на основі наукових досліджень, методик яких напружували сучасні педагогіка, психологія, соціологія та інші науки. Тому оволодіння технологіями дослідницької роботи стало потребою і вимогою компетентного керівництва загальноосвітнім навчальним закладом. Необхідність формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів обумовлена також тим, що важливою проблемою сьогодення є проблема функціональної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, яку розуміємо як "єдність його теоретичних знань, практичної готовності, здатності здійснювати всі види управлінської діяльності", в числі яких є й дослідницька діяльність. Починаючи з робіт Є. Мілеряна (70-і рр. ХХ ст.), вміння розглядаються не у вузькому технологічному сенсі, а як "складні структурні утворення, які включають чуттєві, інтелектуальні, вольові, творчі, емоційні якості особистості, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в змінних умовах її протікання"

Аналіз наукової літератури свідчить проте, що до 1991 р. наукові проблеми керівниками шкіл практично не вирішувались через відсутність у змісті їх діяльності науково-дослідницької функції. Наукові дослідження на базі окремих шкіл здійснювали, як правило, вчені науково-дослідних інститутів, аспіранти та здобувачі.

Наступне десятиріччя характеризується стрімким поширенням інновацій, створенням нових типів навчальних закладів – ліцеїв, гімназій, шкіл-лабораторій, профільних та авторських шкіл, а також експериментальних майданчиків республіканського, обласного, міського та районного значення. Концепції розвитку цих шкіл, що вже містили певні елементи дослідницької роботи, керівникам довелося захищати на засіданнях експертних рад при МОН України, обласних, міських, та районних управліннях (відділах) державних адміністрацій.

Багато вчених акцентують увагу на необхідності розвитку дослідницьких умінь педагогів. Питання визначення структури та змісту дослідницьких умінь розглядаються у працях В. Литовченка та ін. Результати їх наукових досліджень свідчать про те, що сутність і зміст дослідницьких умінь визначаються через дослідницьку діяльність.

Останніми роками прагнення до оновлення освіти набуло масового характеру. Поява інноваційних навчальних закладів, різномірних освітніх програм, педагогічних технологій, диференціація освітнього процесу примушують учителя аналізувати і оцінювати педагогічні досягнення. Від вчителя вимагається вміння постійно удосконалювати свої знання, вносити в роботу елементи творчості, здійснювати дослідницький підхід до рішення проблем, що виникають в учбово-виховному процесі. У цих умовах сучасному педагогові необхідно осмислювати власну діяльність з наукових позицій, володіти навичками дослідницької роботи.

Одним з перших в Україні, хто усвідомив важливу роль дослідницької діяльності в управлінні школою та підвищенні якості навчання й виховання школярів був вчений і керівник-практик В.О.Сухомлинський. Надаючи великої уваги особистому прикладу керівника школи як дослідника, звертаючись до молодих колег керівників він радив: "Якщо ви хочете духом творчого пошуку збагатити життя колективу, будьте самі шукачем і дослідником". Предметом наукового дослідження керівника, на його переконання, має бути особистість вчителя-вихователя у всій її складності і багатогранності, що в остаточному визначає секрети його педагогічної майстерності. "Вивчаючи глибоко особисте, індивідуальне, я думаю над тим, як моральні і педагогічні ідеї відбиваються у світі людини, як учитель стає майстром педагогічного процесу".

Проведений аналіз педагогічної літератури і досліджень з даної проблеми дозволив нам виділити два провідні напрями в її вивченні.

Перше пов'язане з визначенням педагогічної дослідницької діяльності як процесу, спрямованого на отримання нових знань про закономірності, структуру, механізм навчання, виховання і розвитку, методику організації учбово-виховної роботи, результати педагогічних дій; виділенням етапів в дослідницькій діяльності, які переживає вчитель на шляху творчої учбово-пізнавальної діяльності; визначенням сукупності характеристик педагога – дослідника. Друге – проблема підготовки учителя до дослідницької діяльності. Певного значення для нашого дослідження набули історико – педагогічні роботи М. Богуславського, Г. Малініна, І. Мухіної, Ф. Фрадкіна, В. Шацької та ін., вивчаючи які нами був усвідомлений досвід організації дослідницької педагогічної діяльності навчальних закладів різного типу та в різних соціо – історичних середовищах.

Проведений аналіз досліджень в системі підвищення кваліфікації свідчить, що проблема підготовки вчителя-дослідника в після вузівській освіті також активно розробляється. Увага дослідників концентрується в основному на таких аспектах проблеми: дослідницько-орієнтований процес підвищення кваліфікації (Л. Горбунова та ін.); розвиток дослідницьких умінь учителя (Л. Горбунова, Є. Муравйов та ін.); критерії підготовленості учителя до дослідницької діяльності (Л. Кушів, Н. Сердюкова та ін.); дослідницька діяльність як чинник розвитку професійної компетентності педагога (Н. Волович, Н. Зильберберг, З. Обліцова, О. Черненко та ін.); розвиток професійної культури вчителя в процесі дослідно-експериментальної роботи школи (В. Вершинін, Є. Овчиннікова, Є. Спаська, О. Цедринський та ін.); моделі підготовки вчителя-дослідника (Н. Волович, Л. Кушів, Є. Муравйов, В. Омарова та ін.).

Ефективність управління системою освіти та її складовими залежить від використання ідей, теорій, наукових підходів, результатів сучасних досліджень у даній галузі вченими і практичними працівниками, а також досягнень суміжних наук. Управління розглядається з позицій системного підходу, як "цілеспрямована система забезпечення стійкого існування й розвитку іншої конкретної системи (об'єкта, процесу), закономірностей, принципів, змісту, структури, специфіки суб'єктно-об'єктних взаємодій, форм і методів, що властиві конкретній системі, яка управляється".

Підтримуючи думку щодо ефективності управління системою освіти, ми вважаємо, що оскільки розвиток школи – це процес використання новацій та інновацій як механізмів руху школи і забезпечення такої якості освіти, яка закладена в концепцію розвитку навчального закладу, то пошук, експеримент, розробка і впровадження інновацій повинні стати стилем роботи керівника і педагогічного колективу, адже саме дослідницький стиль діяльності забезпечує постійний розвиток закладу. Тому відчуваючи безпосередню відповідальність за результати навчально-виховного процесу,

керівник буде активно досліджувати його хід і на основі результатів досліджень розробляти управлінські рішення та організувати їх виконання. Вважаємо, що прийняттю будь-якого управлінського рішення повинна передувати дослідницька діяльність керівників, аби виключити саму можливість низької його ефективності.

Управлінська діяльність визначається як діяльність, що носить дослідницький характер. Адже дослідницька діяльність включає аналіз, синтез, виявлення протиріч, постановку проблеми, визначення об'єкта і предмета дослідження, висунення гіпотези, формулювання завдань, моделювання, експериментування. Але й в управлінській діяльності ми використовуємо дослідницькі дії: визначаємо об'єкт і предмет дослідження, передбачаємо, застосовуємо наукові методи, будуємо моделі. В той же час у дослідницькій діяльності, як і в управлінні здійснюються контроль результатів, оцінювання, діагностика, робляться висновки, підводяться підсумки. Кінцевою метою будь-якого педагогічного дослідження є визначення шляхів і умов підвищення ефективності та якості окремих ланок навчально-виховного процесу. Таку ж саму мету має й управлінська діяльність директора школи. Особливість управлінської діяльності, полягає в наступному: вона завжди спрямована на перетворення об'єкта дослідження, переведення його в якісно новий стан. Однак результат управлінської діяльності об'єктивно не завжди має новизу, частіше він є новим суб'єктивно. Крім того, управлінська діяльність здійснюється в регламентованих умовах, а її кінцевий результат повинен бути завжди позитивним. Дослідницька ж діяльність може здійснюватись в умовах вільного пошуку і припускає можливість отримання негативного результату.

Альтернативою традиційному управлінню освітньою установою може стати дослідницький підхід, суть якого – в перекладі практичної проблеми в науково-дослідне завдання, що вимагає додаткових дослідницьких процедур. Дослідницький підхід забезпечує об'єктивність управлінської інформації, створює передумови для виявлення справжніх причин явищ і процесів шкільного життя, забезпечує системність управлінських заходів. Сформуванню дослідницьку компетентність керівників шкіл можливо у рамках навчально-дослідницької роботи слухачів на факультеті підвищення кваліфікації (В. Андрєєв, О. Григор'єва, Г. Сухобская, Л. Горбунова, Є. Тонконога). Тому процес навчання керівників шкіл на факультеті повинен все більше спиратися на самостійну дослідницьку діяльність слухача.

Тонконог Н. підкреслює, що основою творчого начала в управлінській діяльності є володіння керівником навчального закладу системою узагальнених управлінських умінь, які могли б, у нових умовах, перетворюватися в "часткові" уміння, модифікуючись у відповідності до управлінських ситуацій. В якості їх інтегративної теоретичної основи дослідниця бачить

міждисциплінарне знання, а також знання про способи їх використання в практичній діяльності, а в якості джерела – систему багатоопераційних інтелектуальних дій. Ми підтримуємо цю думку, адже важливою умовою ефективної управлінської діяльності є сформованість інтелектуальних умінь, які визначаються як узагальнені розумові дії порівняння, абстрагування, аналізу та синтезу. Здійснюючи дослідницьку діяльність керівник школи повинен володіти вміннями здійснювати аналітико-синтетичну роботу, класифікувати, порівнювати, узагальнювати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки й закономірності, виділяти головне. Позиція вченої є також дуже актуальною у контексті ідеї неперервної освіти та освіти дорослих.

Найбільш вдало, на нашу думку, визначила поняття "педагогічне дослідження" Н. Кузьміна: "Педагогічне дослідження – свідомий і цілеспрямований пошук удосконалення педагогічного процесу на основі використання наукового апарату, який дозволяє зробити пошук успішним. Змістом його є виклад різних аспектів педагогічного процесу, перевірка його ефективності за багатьма критеріями і параметрами у відповідності до мети діяльності досліджуваного навчально-виховного закладу".

Удосконалення наукових досліджень, підвищення їх якості та ефективності, безпосередньо залежать від ступеня розробленості і раціонального застосування дослідницьких методів. О. Піскунов і Г. Воробйов запропонували під час планування й організації дослідницького процесу розрізняти декілька відносно самостійних і разом з тим пов'язаних між собою пізнавальних процедур:

- мотивацію вибору теми дослідження;
- формулювання проблемних аспектів теми;
- виокремлення в об'єкті наукового пізнання чітко окресленого кола явищ, які складають предмет дослідження;
- побудову однієї чи декількох робочих гіпотез (пояснювальних чи прогностичних), що розкривають механіку функціонування явища чи таких, що передбачають перспективи його розвитку;
- постановку дослідницьких завдань, що наперед визначають розстановку сил, засобів, розрахунок часу, тобто всю організацію етапу активного пошуку;
- вибір методів дослідження і перетворення їх потім в конкретні дослідницькі методики, адекватні дослідницьким завданням.

Узагальнюючи вищезазначене, можна вважати, що наукове дослідження – це вища форма організації пізнавальної діяльності, комплексне вирішення теоретичної чи прикладної проблеми, яке включає теоретичний аналіз варіантів вирішення проблеми, висунення гіпотез, практичне розв'язання проблеми за допомогою відповідних методів та оформлення отриманих результатів.

Основними ознаками наукового дослідження є:

- Новизна питання, яке вивчається, та новизна отриманих у результаті дослідження висновків, або виявлення з вивченого раніше питання нових даних, що дає можливість його нового трактування.
- Доказовість висновків та запропонованих дослідником положень.

Категорія "дослідницька компетентність" розглядається як складова професійної компетентності керівника і визначається як необхідна здатність фахівця для якісного вирішення проблем освіти засобами науково-дослідної роботи. Дослідницька компетентність створює передумови прояву дослідницького компонента професійної компетентності керівника, що виводить його на новий ступінь осмислення функції школи, що значно ускладнилась, і бачення мети. Дослідницький компонент стає в цьому випадку системоутворюючим, а його прояв виступає важливою умовою розвитку професійної компетентності керівників освітньої установи.

Ми поділяємо думку М. Лазарева, В. Лозової, О. Савченко, С. Сисоевої та ін., про необхідність запровадження різних варіантів стандартів і творчості з пріоритетами дослідницької, інноваційної позиції, евристичної діяльності тих, хто навчається. У зв'язку із цим актуалізується проблема: які саме дослідницькі вміння майбутнього керівника школи мають бути сформовані, який механізм та методика їхнього формування, їхнього розвитку, як такі вміння мають бути органічно введені до структури майбутньої управлінської діяльності, зорієнтованої на підтримку та розвиток інноваційних перетворень в освіті.

Суттєвий внесок у дослідження проблеми формування вмінь та навичок учнів і студентів зробили педагоги і психологи Ю. Бабанський, Д. Богоявленська, В. Беспалько, Л. Виготський, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонт'єв, М. Махмутов, В. Паламарчук, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін. Формуванню дослідницької діяльності учнів і студентів присвячено праці Ю. Кулюткіна, М. Махмутова, М. Скаткіна, Г. Щукіної та ін. Проблему формування професійних і дослідницьких умінь та навичок особистості подано в роботах А. Бойко, С. Гончаренка, Г. Селевка, В. Шадрікова та ін. Окремі аспекти формування та розвитку дослідницьких умінь фахівців у процесі професійної підготовки представлено в дисертаційних дослідженнях С. Бреус (1995), В. Введенського (1999), В. Гришина (2000), І. Канівської (1989), А. Козирєвої (1995), О. Кривонос (2008), О. Лазаревої (2003), Н. Плешкової (1985), У. Голинова (2004) та ін..

Дослідницьку діяльність педагогів, організацію та управління експериментом у закладі освіти висвітлено в працях В. Базелюка, В. Безрукава, В. Загвязинського, Ю. Гільбуха, Л. Даниленко, М. Дробнохода, Л. Калініної, О. Козлової, В. Краєвського, К. Макагон, М. Поташника, Т. Шамової та ін.

З метою визначення стану дослідженості даної проблеми нами проаналізовано педагогічну і психологічну літературу, в результаті чого узагальнено декілька вихідних положень.

Перше з них розкриває наступність між професійною педагогічною та професійною управлінською діяльністю. У науковій літературі професійна діяльність педагога розглядається як мінімум на трьох рівнях аналізу. Соціально-педагогічний аналіз дозволяє охарактеризувати педагогічну діяльність як один із найважливіших різновидів соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз спрямований на визначення її структурних компонентів, характеристику тих особистісних факторів і внутрішніх механізмів, без яких виконання педагогом своїх функцій неможливе. Конкретно-методичний аналіз пов'язаний із змістом діяльності вчителя й, відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок, якими він має володіти з конкретної спеціальності. Зміст, структуру, особливості, закономірності професійної педагогічної діяльності досліджували К. Абульханова-Славська, О. Глузман, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін. Їхнім теоретичним здобутком є висвітлення гуманістичної сутності педагогічної діяльності, її цільовідповідності, спрямованості на навчання, виховання та розвиток особистості дитини, а також обґрунтування сукупності вмінь, які визначають готовність педагога до професійної діяльності. Оскільки керівниками загальноосвітніх навчальних закладів призначаються досвідчені педагоги, то можна припустити, що вони на достатньо високому рівні здійснюють педагогічну діяльність, і це створює передумови для опанування ними управлінської діяльності.

Для характеристики педагогічної та управлінської діяльності на різних етапах вивчення цього феномену вживалися різні поняття, серед яких: педагогічна майстерність (Ю. Азаров, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Семиченко), педагогічна вмілість (О. Дубасенюк), педагогічна творчість (В. Кан-Калик, Н. Нікандров, С. Сисоєва, Р. Скульський), компетентність (О. Мармаза, В. Маслов, В. Шакурова), педагогічна стійкість (З. Курлянд, К. Платонов).

Сучасний стан досліджень управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів як професійної потребує розгляду й інших підходів. Необхідно, нашу думку, звернутися до виокремлення та спеціального формування тих якостей і вмінь, які визначають успішну діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу як професійного управлінця. Саме тому нами й обрано категорію професіоналізму центральною для дослідження.

Друге вихідне положення пов'язане з розкриттям сутності поняття "професіоналізм" і використанням його в характеристиці педагогічної та управлінської діяльності (І. Багаєва, Н. Гузій, А. Деркач, Б. Дьяченко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Третьяченко). Сутність професіоналізму

педагога, за визначенням І. Зязюна, полягає в поєднанні професійної культури та професійної самосвідомості, що дозволяє педагогу на високому рівні здійснювати професійну діяльність.

Проблему професіоналізму педагогів із позицій компаративістики висвітлює Л. Пуховська на основі аналізу підходів американських учених І. Гудсона, П. Паскаля, М. Садкера, М. Фуллана, Е. Харгріверса, Д. Шона. Досліджуючи генезис поняття "професіоналізм", учена порівнює концепції "вузького професіоналізму" та "широкого професіоналізму". На її думку, "вузький професіоналізм" обмежує поле діяльності педагога в часі і просторі, події в освітньому житті розглядаються ізольовано від навколишнього середовища, вміння вчителя виводяться з досвіду, професійні цінності базуються на автономній професійній діяльності. "Широкий професіоналізм" розширює поле педагогічної діяльності, вміння вчителя ґрунтуються на поєднанні практики та теорії, цінність професії базується на професійному співробітництві.

Отже, категорія професіоналізму все частіше використовується в наукових роботах українських і зарубіжних учених, тому наше дослідження спрямоване на визначення та наукове обґрунтування системи розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Проблема шкільного менеджменту в останні роки активно розробляється у вітчизняній науці. Зокрема, проблеми підготовки та підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ досліджували Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Л. Калініна, Н. Клокар, В. Лунячек, В. Маслов, О. Мармаза, В. Олійник, Л. Паращенко, Т. Сорочан тощо. Проблему інформаційної компетентності досліджували О. Овчарук, М. Головань, Л. Чернікова. Проблемі інформаційної культури керівників ЗНЗ, інформатизації ЗНЗ, підготовки керівних кадрів з використанням ІКТ присвятили наукові дослідження Л. Калініна, Л. Забродська, В. Лунячек. Побудова інформаційного середовища навчального закладу як наукова проблема розглядалась у працях Н. Морзе, О. Єльнікової, С. Литвинової, Г. Проценко тощо.

Третє вихідне положення стосується особливостей підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності на засадах андрагогіки в післядипломній педагогічній освіті. Науковий доробок В. Бондаря, С. Вершловського, С. Змеєва, Ю. Кулюткіна, В. Олійника, Н. Протасової, М. Романенка, Л. Спіріна, О. Тонконової став основою створення експериментальної системи роботи з керівниками загальноосвітніх навчальних закладів у ході нашого дослідження.

Як зазначають українські вчені І. Зязюн, В. Кремень, В. Олійник, Н. Протасова, М. Романенко, О. Савченко, В. Семиченко та інші, саме в системі післядипломної педагогічної освіти забезпечується цілісність, неперервність, випереджувальна спрямованість підготовки керівників

загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності та створюються умови для розвитку їхнього професіоналізму.

Як вид діяльності, дослідження, має ширший зміст, аніж, наприклад, аналіз чи програмування. Воно охоплює такі види діяльності, як спостереження, проведення експерименту, оцінку явища, аналіз, формування системи показників, проведення прогнозованих розрахунків та багато іншого.

У зв'язку з цим, важливе значення для нашого дослідження має модель "керівника-дослідника", в основу моделювання якої, покладена ідея превалюючого тяжіння до дослідно-експериментальної роботи. Керівник-дослідник повинен володіти специфічними знаннями та вміннями, реалізація яких забезпечує успішну дослідно-експериментальну роботу педагогічного та учнівського колективів. Він повинен знати сучасну стратегію оновлення освіти: суть теорії соціального управління, державного управління, внутрішньошкільного управління; філософію освіти та інші теорії суміжних наук; концептуальні засади висвітлення управлінського процесу (наукові підходи до педагогічних процесів та шляхи їх реалізації), технології управління педагогічними процесами (як вітчизняні, так і зарубіжні); методологічну основу експерименту; наукове тлумачення дефініції "педагогічний експеримент"; методи дослідно-експериментальної роботи, етапи підготовки (діагностичний, прогностичний) і проведення експериментальної роботи, шляхи та засоби дослідно-експериментальної діяльності вчителів.

Директор-дослідник повинен уміти організувати і проводити дослідно-експериментальну роботу, а саме: виявляти психолого-педагогічні та обґрунтовувати управлінські проблеми і теми експерименту, виявляти чи самостійно висувати новаторські, інноваційні педагогічні ідеї, розробляти методики, управлінські й педагогічні технології, володіти методами дослідження, вміти поставити мету і розробляти завдання дослідження, розробляти і формулювати гіпотезу експерименту, розробляти моделі загальноосвітніх навчальних закладів, педагогічного процесу, технологій навчання, виховання та розвитку учнів, управлінської і педагогічної діяльності, організаційних структур, системи управління освітнім закладом тощо, створювати умови для реалізації програми експерименту. Важливо для директора-дослідника вміти оформляти результати експериментальної роботи, фіксувати поточні результати в ході перевірки гіпотези, проводити підсумкові зрізи, порівнювати здобуті результати із прогнозуючими, оформляти та описувати хід і результати експерименту; аналізувати стан об'єкту дослідження, поточних результатів у ході перевірки гіпотези; розробляти шляхи впровадження програми та методики експериментальної роботи в практику роботи інших закладів освіти; прогнозувати позитивні результати експерименту, вміти компенсувати негативні наслідки експерименту.

Процеси демократизації та гуманізації українського суспільства, в основі якого лежить посилення уваги до проблем становлення, розвитку й творчої самореалізації особистості, спонукають нас до необхідності розглядати структуру педагогічної дослідницької діяльності саме в руслі розуміння цих проблем. Зважаючи на сказане, дослідницька діяльність керівника повинна будуватися з урахуванням конкретної педагогічної ситуації, а також з урахуванням індивідуальних особливостей, нахилів, проявів характеру одного з основних суб'єктів – вчителя. Адже віддаленість кінцевого результату праці педагогів, як відомо, значно ускладнює його діяльність і вимагає більш складних перетворень об'єкту та більш напруженої інтелектуальної праці. В якості провідних ідей особистісно-професійного розвитку, з урахуванням гуманітарних основ ми приймаємо установку на гуманістичні цінності, відкритість до нового, прогнозування впливу на людину, природу й соціальну дійсність наслідків різних рішень і дій; уміння бачити альтернативні шляхи вирішення проблем; критичність мислення; уміння переборювати стереотипи, що склалися; здатність до рефлексивного осмислення власного досвіду в контексті культурного досвіду людства; оновлення змісту діяльності на основі принципу проблемної інтеграції; освоєння системи взаємовідносин на основі принципу співробітництва.

Таким чином, обґрунтовуючи зміст, види і форми дослідницької діяльності керівника школи, ми виходимо з розуміння неперервності розвитку особистості, що передбачає постійне прагнення до творчості, саморозвитку та самовдосконалення. Освічена людина, з цих позицій – це людина, яка здатна максимально реалізувати свій інтелектуальний, творчий, особистісний потенціал і моральні можливості.

Отже, категорія професіоналізму, зокрема, професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, є відносно новою для української педагогічної науки. Введення її до наукового обігу зумовлюється тенденціями модернізації освіти та професіоналізації управління. Потребує також подальшого наукового обґрунтування сутність професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Проблема їхньої підготовки до професійної управлінської діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти частково висвітлювалась у педагогічній літературі (Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Н. Клокар, В. Кричевський, В. Маслов, В. Олійник, К. Ушаков), проте цілісна система такої роботи не набула належного наукового обґрунтування та практичної апробації. Актуальним є створення системи розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів з урахуванням вимог неперервної освіти.

Проблема формування дослідницьких умінь у працівників педагогічної сфери має різні аспекти і була у свій час об'єктом вивчення багатьох науковців, серед яких К. Абульханова-Славська, К. Макагон, Є. Орлова З. Шершньова, Т. Шипілова, Л. Федоряк та ін.

Дослідницька діяльність керівників і педагогів, організація та управління експериментом у школі добре вивчені й детально висвітлені в працях таких вчених, як: В. Безрукова, В. Загвязінський, Л. Калініна, В. Краєвський, К. Макагон, А. Новиков, Н. Нємова, А. Сиденко, Л. Саляхова, М. Поташник, Т. Шамова, І. Чечель та ін.

Проте, не дивлячись на певну наукову розробку проблем дослідницької діяльності, ми все ж змушені констатувати, що праці названих вище вчених висвітлювали лише окремі її аспекти. А проблема формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у необхідному об'ємі в системі післядипломної освіти є принципово новою і не знайшла свого відображення у теорії та практиці підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Суспільний розвиток, прагнення України увійти до складу Європейського Союзу та стати частиною єдиної освітньої системи Європи та світу, спонукають вітчизняних науковців до активної роботи щодо дослідження проблем інноваційних форм та методів навчання дорослих загалом та керівників ЗНЗ зокрема у системі післядипломної педагогічної освіти із використанням новітніх інформаційних технологій та Інтернет-сервісів.

В умовах стрімких перетворень, що відбуваються сьогодні в Україні, орієнтації економіки, освіти і науки на цінності світової спільноти, управління загальноосвітніми навчальними закладами стає все складнішим і неоднозначним. Перед керівниками навчальних закладів все частіше постають проблеми оптимальне розв'язання яких потребує володіння методологією й методами психолого-педагогічних та соціальних досліджень.

Не дивлячись на те, що проблеми педагогічної практики вивчаються з позицій багатьох наук, саме керівникові належить провідна роль у розв'язанні актуальних шкільних проблем. Саме йому доводиться інтегрувати й використовувати різноманітну інформацію з метою виявлення справжніх причин процесів і явищ шкільного життя, забезпечення системності управлінських впливів з урахуванням конкретних, часом унікальних управлінських ситуацій.

Дослідницька діяльність забезпечує керівникам можливість пізнавати, прогнозувати й змінювати дійсність, формує вміння вирішувати нові завдання, сприяє створенню оптимальних умов для ухвалення обґрунтованих управлінських рішень.

Тому одним з найважливіших завдань підготовки й підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти має стати формування дослідницьких умінь.

ШЛЯХИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Ілляшенко Наталія, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: *Дубровський В. Л.*,
старший викладач кафедри педагогіки

Соціальні перетворення, що відбуваються в нашій країні, бурхливий науково-технічний прогрес пред'являють все більш високі вимоги до навчання і виховання кожної людини. У цих умовах стає особливо актуально формування у всіх людей творчого підходу, активної життєвої позиції в праці, в навчанні, в роботі. Виховне середовище – частина соціального середовища, яке спеціально створюється для формування суб'єктів суспільної діяльності на всіх рівнях суспільного життя.

В даний час виділяють такі пріоритетні напрями виховання особистості як: здійснення вікового підходу в процесі створення сприятливого середовища виховання, зміцнення духовних контактів між вихователями і вихованцями в ході співпраці в загальній справі і відповідального відношення до нього; постійне спонукання молодшого школяра до самовиховання, до самоосвіти.

Школа позбулася сформованої мети і раціональної системи виховання, класне керівництво перетворилося на формальність. Спроба звести виховання до освіти суперечить всьому досвіду світової педагогіки.

Необхідне формування внутрішнього світу дітей. Це припускає виявлення причин деформацій в розвитку дітей, пошук засобів і способів їх усунення, зміна середовища на користь дитини, побудова процесу виховання, сприяючого розвитку гармонійної особистості.

Виховання дітей є одним з важливих чинників розвитку суспільства. Виховання повинне досягати двох цілей: успішності соціалізації підростаючих поколінь в сучасних умовах і саморозвитку людини як суб'єкта діяльності і як особистості.

Школа часто не може вибрати необхідну спрямованість позакласної виховної роботи. Це призводить до втрати часу, інтересу учнів і погіршенню відносин учнів і вчителів.

Позакласна робота формує і розвиває особистість дитини. Управляти виховним процесом – означає не тільки розвивати і удосконалювати закладене в дитині природою, коректувати небажані соціальні відхилення, що намічаються, в її поведінці і свідомості, але інформувати у неї потребу в постійному саморозвитку, самореалізації фізичних і духовних сил, оскільки кожна людина виховує себе перш за все сама, тут здобує особисто – здобуто на все життя.[1].

Позакласна виховна робота в початкових класах проводиться у певних організаційних формах масових, групових та індивідуальних.

Масові форми це свята, ранки, збори, лінійки, фестивалі, огляди, виставки, екскурсії, зустрічі, суботники, ігри-подорожі, конкурси, вікторини.

Групові форми це об'єднання дітей по інтересах: кружки, клуби, лялькові театри (постійний склад, план роботи); а також патрулі, загони друзів птахів (тимчасові об'єднання) та ін.

Різноманітні індивідуальні форми занять: конструювання, моделювання, колекціонування, вирощування рослин, відхід за тваринами, малювання, ліплення, аплікація, вишивання, випалювання, випилювання. При виборі форм позакласної виховної роботи необхідно їхнє розумне сполучення. Наприклад, якщо в класі працює клуб з освітнім ухилом, то на ранках і зборах, у конкурсах і бесідах повинна бути широко представлена тематика естетичного напрямку літературно-музичні композиції, конкурси на краще виконання пісень, бесіди по картинах художників, виставки малюнків і виробів. Відсутність у класі кружка "Юний математик" заповнюється проведенням ранку "Веселого та кмітливого математика", математичних конкурсів і вікторин [6].

Великий виховний вплив на дітей молодшого шкільного віку роблять масові заходи. Масовий характер діяльності включає дітей у систему різноманітних відносин, діти зближуються, краще відносяться один до одного, збагачується їхній досвід взаємин, пробуджується почуття відповідальності за колектив. Інтерес дітей до позаурочних справ зростає, якщо весь шкільний колектив зайнятий захоплюючою суспільно корисною роботою. У такій загальній колективній діяльності є на кого дорівнюватися, є з чим порівнювати результати своїх зусиль і досягнень. Молодші школярі особливо охоче прилучаються до масових загальношкільних заходів. Варто прагнути до того, щоб учні 1-3 класів брали активну участь у загальношкільних святах, фестивалях, виставках, рейдах, оглядах, конкурсах і спортивних змаганнях.

Але правильний вибір організаційних форм ще не визначає їхньої виховної ефективності. Необхідна відповідна організація позакласної роботи. Це значить, що в ході проведення позакласного заходу між дітьми повинні скластися відносини, що виховують у них культуру поведіння, дисциплінованість і взаємну вимогливість. Тому вчитель повинний детально продумати, як буде проходити позакласний захід, якими будуть відносини дітей у спільній діяльності. Значне місце в позаурочній роботі займає гра. Дитина 6-10 років має потребу в активній, бадьорій і радісній діяльності, у гострих переживаннях. Цінність гри як виду і форми організації діяльності полягає в тому, що дитина сам вибирає способи рішення виникаючих практичних задач і завдяки цьому активно діє, учиться керувати собою в залежності від обставин, що складаються. Практично кожне позакласне

виховне заняття може включати елементи гри чи бути організоване у формі ігрової діяльності. Діти грають на ранках, на заняттях кружків і клубів по інтересах, у походах і на екскурсіях. В ігровій формі проходять конкурси, вікторини, спортивні змагання.

В позакласній виховній роботі використовуються загальні методи виховання і навчання школярів.

1. Методи формування свідомості особистості. Це навчальні, етичні та естетичні бесіди, спостереження, розповіді, читання й обговорення книг, статей з журналів, демонстрація кінофільмів, відеофільмів. За допомогою цих методів озброюють учнів знаннями, роз'яснюють їм норми і правила поведінки, формують поняття, розвивають почуття, учать оцінювати вчинки і застосовувати знання на практиці.

2. Методи організації практичної діяльності, формування трудових умінь і звичок. Це вправа, доручення і змагання. За допомогою цих методів організують діяльність, вчинки і поведінки дітей[2].

Всі методи виховання і навчання в практиці виховної роботи використовуються в єдності. Роз'яснення і приучення, переконання і вправа, оцінка і вчинок, слово і справа єдині і неподільні в процесі формування свідомості і поведінки дітей.

Позакласна виховна робота має величезні можливості для прилучення дітей до формування особистості, ніж звичайні шкільні заняття. Величезна різноманітність позаурочних виховних методик і прийомів дозволяє робити це найбільше всебічно. Обсяг цієї роботи не дозволяє розповісти про всі можливі позашкільні і позакласні заходи, присвячені вихованню в дітей особистісного розвитку. З урахуванням цих положень педагогічний колектив має розробити систему позакласної виховної роботи, а керівництво школи повинно надати методичну допомогу і здійснювати контроль за проведенням і якістю цієї роботи. Різносторонність її змісту, і суспільну спрямованість. Необхідно, щоб вона охоплювала етичне, естетичне, фізичне, трудове виховання.

Література

1. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова та ін. – К.: Богдана, 2003.

2. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1997.

3. Концепція позакласної виховної роботи в загально-освітній школі – К., 2001.

4. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. В.М.Доніна та ін. – К.: Освіта, 1996.

5. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання. Івано-Франківськ, 1996.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ УЧНІВ

Калина А. В., студентка факультету іноземних мов
Науковий керівник: *Демченко Н.М.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Швидка розбудова незалежної Української держави, впровадження нової соціально-економічної політики та прагнення відроджувати та розвивати духовно-моральну культуру зумовлюють потребу розв'язання одного з основних завдань реформ в освіті – створення умов для формування активної, самостійної, творчої особистості та для а самореалізації кожної людини у різних видах діяльності.

Виконання цього завдання неможливо без знання того, як розвивалися теорія і практика освіти раніше, без осмислення вітчизняного педагогічного досвіду, який не тільки збагачує сучасну педагогіку, а й дає можливість прогнозувати її майбутній розвиток.

На особливу увагу в цьому аспекті заслуговують педагогічні погляди й практичний досвід видатного педагога-гуманіста ХХ ст. В. Сухомлинського, ідеї якого впливають на утвердження засад гуманістичної педагогіки. Вітчизняна педагогічна думка значну увагу приділяє дослідженню спадщини В.Сухомлинського, яка стала предметом дослідження М. Антонця, Н. Безлюдної, М. Дубінки, Є. Коваленко, К. Кривошеєнко, А. Розенберга, О.Савченко, І. Слюсаренка, О. Сухомлинської та ін. Проблему підготовки вчителя до формування творчої особистості школяра також намагались вирішити в своїх працях Л. Бондар, М. Боришевський, А. Луцюк, С. Сисоєва, Є. Юр'єва та ін.

Однак, незважаючи на дослідження цих і багатьох інших науковців, проблема формування творчої особистості у школі вже с залишається недостатньо розкритою.

Основними причинами цього можуть бути такі фактори, як невміння педагога організувати та спрямувати творчу діяльність учнів, недостатня увага творчим видам діяльності у навчальному плані, недоцільні прийоми та методи навчання при формуванні творчого підходу в учнів, недостатня мотивація самих дітей.

Метою статті є визначити основні напрямки і зміст роботи вчителя з формування творчих здібностей учнів.

С. Рубінштейн характеризує творчість, як діяльність, яка створює щось нове, оригінальне, що крім того входить не тільки в історію розвитку самого творця, але і в історію розвитку науки та мистецтва і т.д. [3, с. 482].

Серед творців можна виділити за класифікацією М. Бунге такі типи:

- критики-руйнівники, тобто дослідники, які відшуковують недоліки у чужих розробках, але самі не здатні створити нічого нового;
- практики, тобто дослідники, що використовують теорії й методи для розв'язання будь-яких проблем, які вже були створені раніше;
- розробники, тобто критики-творці, які можуть вдосконалювати відомі знаряддя та засоби, які були створені раніше, поширювати галузь їх використання;
- творці нових ідей, гіпотез, теорій, напрямів, підходів і методів їх реалізації [1].

Щодо видів творчості за об'єктом діяльності, то виділяють такі види:

1. *Наукова творчість*, що пов'язана зі створенням законів, які мають синтетичний і динамічний характер.

2. *Технічна творчість*, яка пов'язана з задоволенням практичних потреб суспільства, цілеспрямованою зміною матеріального середовища за допомогою нових технічних засобів. За рівнем новизни існують такі форми технічної творчості: пристосування або застосування технічних систем з несуттєвими змінами; раціоналізація або перетворення технічних систем на основі врахування конкретних обставин; винахідництво – створення оригінальних (принципово нових) технічних систем.

3. *Художня творчість*, яка пов'язана з створенням естетичних цінностей і реалізується через мистецтво.

4. *Соціальна творчість*, яка пов'язана зі створенням нових суспільних відносин відповідно до прийнятих ідеалів [1].

Для розвитку творчої особистості надзвичайно важливим є врахування здібностей, задатків та нахилів учня.

Нахили – це найбільш рання ознака обдарованості, яка проявляється в зацікавленості та тяжінні людини до певної діяльності.

Другою сходинкою то творчості дитини є завдатки.

Завдатки – це вроджені передумови розвитку здібностей особистості (анатомо-фізіологічні особливості мозку, нервової системи, аналізаторів, які обумовлюють природні індивідуальні відмінності між людьми).

Варто відмітити, що задатки не містять в собі здібності і не гарантують їхнього розвитку. Задатки – це тільки одна з умов формування здібностей. Якщо дитина народилась, маючи порушення в дородовому розвитку або отримавши пологові травми, то її задатки можуть не розвинутиись або спотворитись. Перспектива формування чи відновлення задатків дитини після її народження складна, але можлива

Отже, задатки складають потенціал дитини для вияву та розвитку її здібностей. У певних осіб вони проявляються досить рано і інтенсивно –

через нахили дитини, її прагнення та зацікавленість займатись певним видом діяльності [2, с. 412].

Здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які забезпечують успіх у діяльності та спілкуванні, легкість в оволодінні знаннями, вміннями, навичками. Здібності не можуть бути зведені до знань, умінь і навичок, які має людина, однак здібності забезпечують їх швидке набуття, фіксацію й ефективно практичне застосування. Успішність у діяльності забезпечується не однією, а системою різних здібностей, при цьому вони можуть взаємокомпенсуватися [4, с.81].

Творчі здібності – це здатність пізнавати нове, знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це налаштованість на відкриття нового і здатність до усвідомлення своєї діяльності.

Основними показниками творчих здібностей є:

1. швидкість думки – кількість ідей, що виникають в одиницю часу.
2. гнучкість думки – здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу, бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати в іншому.
3. оригінальність – здатність до генерації ідей, що відрізняються від загальноприйнятих, парадоксальних, несподіваних рішень. Вона пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних при послідовному логічному аналізі.

Враховуючи всі вищевказані фактори, вчитель у своїй педагогічній та виховній діяльності має створювати для учнів такі умови, які б оптимально сприяли формуванню в них творчих здібностей, зокрема:

- проявляти довіру до учнів, створювати відкриту, щирю атмосферу в колективі учнів та з кожною дитиною окремо;
- надавати допомогу учням у формулюванні освітніх завдань;
- бути рівним з учнями під час виконання будь-якої діяльності, не лише вчити, а й вчитись разом з ними;
- бути для дітей другом та помічником, до якого можна звертатися з різноманітними питаннями;
- вчити учнів не лише сприймати інформацію, а й обмірковувати її, знаходити нестандартні рішення питань, бути самостійними;
- проявляти інтерес до діяльності учнів, підтримувати їх ініціативу та надавати допомогу у реалізації їх творчих задумів;
- підбирати такі навчальні матеріали, які були б цікавими для дітей, сприяли їх активній творчій роботі;
- поважати право дітей на власну думку;
- сприяти зацікавленню учнів у вирішенні складних завдань, навчати їх не боятись помилятися і пробувати знову;

- самовдосконалюватись, таким чином подаючи приклад своїм учням.

Таким чином дидактичні засади розвитку творчої особистості учня базуються на засадах співробітництва педагога та дітей, їх діалогу, спільного розвитку, навчання та самовдосконалення. Не варто забувати, що вчитель має бути прикладом для своїх учнів, навчати їх бути собою, не придушувати їх унікальність, а навпаки, сприяти її розквіту.

Література

1. Арутюнов В. Х. Методологія соціально-економічного пізнання. Навч. посібник [Електронний ресурс] / Арутюнов В. Х., Мішин В. М., Свінціцький В. М. – К. : КНЕУ. – 2005. – 353 с. – Режим доступу: <http://buklib.net/books/33148>. – Дата доступу: [16.04.15].
2. Павелків Р.В. Загальна психологія. Підручник / Р.В Павелків. – К. : Кондор. – 2009. – 576 с.
3. Рубінштейн С. А. Основи загальної психології / С.А. Рубінштейн. – вид. 2-е. – М., 1973. – 556 с.
4. Сисоєва С.О. Психологія і педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю традиційної і дистанційної форм навчання / С.О. Сисоєва, Т.Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2005. – 520 с.

ОСВІТА В ГЛОБАЛЬНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Калинська Катерина, Чабак Марина, студентки
природничо-географічного факультету

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

В інформаційному суспільстві інформація стає головним товаром і продуктом, загальнодоступним для всіх членів суспільства і пріоритет віддається не виробленим жорстким правилам певних соціальних дій, а інформації як основі пошуку самостійних творчих рішень, ініціатив.

Суть, основні риси нового суспільства нині виступають далеко не в явній формі, пробиваються крізь туман майбутнього. У зв'язку з цим виникає ряд питань, які на сьогодні ще не отримали однозначної відповіді. Що таке інформаційне суспільство? Яке його місце в історичному розвитку? Чи продовжиться науково-технічний прогрес і зростання його могутності в такій же або навіть більш сильній пропорції в найближчому і віддаленому майбутньому і до чого це приведе – до благополуччя людей або до катастрофи? Чи гарантоване суспільство від непередбачених, а часом і

негативних впливів інформаційної технології на образ життя своїх членів навіть якщо ця технологія застосовується на благо, а не у зло? У якій мірі можна передбачувати соціальні наслідки інновацій? Чи комфортно відчуває себе людина в нинішньому інформаційному просторі? Чи не треба відмовитися від кількісного зростання на користь якісного? Чи треба сучасній техногенній цивілізації робити все, що вона може, якщо успіхи науково-технічного прогресу обворачуються складними соціальними проблемами? Ці і подібні питання спантеличують людей і громадську думку, викликають тривогу і радість, надії і розчарування.

Сучасний світ повний протиріч – між величезною і все зростаючою технічною потужністю людства і загрозою його технічного знищення, розквітом культури за допомогою інформаційної техніки і кризою духовних культурних цінностей і т.д. Ми є свідками загострення глобальних світових протиріч.

Термін "глобалізація" відбувається від лат. Globus – Земля, Земна куля і означає загальнопланетарний характер тих або інакших процесів. Глобалізація життєдіяльності людського суспільства означає, що нині все людство включається в єдину систему економічних, соціальних, політичних і культурних взаємозв'язків. Інформатизація суспільства, розвиток інформаційної технології сприяє об'єднанню людства в єдину соціокультурну цілісність і створює принципово нові передумови глобалізації людства.

У процесі глобалізації величезну роль грають кошти сучасної інформаційної технології, які роблять кожного жителя планети причетним до будь-яких подій в будь-якій точці земної кулі.

Глобалізація життєдіяльності людського суспільства протікає на фоні формування цілого ряду проблем, які також є глобальними. Виживання людства вимагає його об'єднання в єдиний організм для подолання тих труднощів, які встали на шляху людської історії і отримали назву глобальних проблем сучасності. Це ті проблеми, які зачіпають інтереси і долю всього людства і для їх подолання потрібно узгоджені зусилля, принаймні, більшості населення планети.

У цьому плані інтерес представляє нова наукова дисципліна, що поступово складається – глобалістика, яка вивчає людство як інтегральну планетарну освіту. Глобалістика представляє особливу сферу наукових, філософських і культурологічних досліджень, які прагнуть вирішити різні аспекти глобальних проблем в їх систематичному взаємозв'язку.

Науковою основою глобалістики служать системологія і кібернетика, теорія інформатики і семіотики, концепції еволюціонізм, синергетика. Матеріальною ж основою всіх напрямів глобалістики є інформаційна технологія. Вона широко використовується в процесі моделювання різних глобальних ситуацій, дає можливість подолання людьми численних "язикових

бар'єрів" в інформаційному просторі світової спільноти шляхом створення автоматизованих перекладів різномовних текстів і використання міжнародних і національних інформаційних систем.

Технічні засоби інформатики є могутньою матеріальною основою глобалізації життєдіяльності людського суспільства. Інформаційні кошти – радіо і телефон, телебачення і комп'ютери зближують самі віддалені кутки планети. Супутникове телебачення забезпечує ефект присутності глядача в тих місцях Землі, які його цікавлять. Застосування комп'ютерів в глобалістиці дозволяє прорахувати можливі варіанти тих або інших подій і явищ на велику перспективу, з більшою точністю і за більш короткі терміни. Такий "електронний прогноз" дозволяє встановити вірогідні альтернативи розвитку людства з тим, щоб можна було приймати рішення.

Величезну роль в глобалізації людства і різних сфер його діяльності грає Інтернет (Internet) – слово, складове з двох англійських слів: inter – між, серед, et- мережа, павутина. Інтернет – це всесвітня інформаційна система або об'єднання мереж безперервно пов'язаних між собою так, що будь-який комп'ютер в мережі може вмиг зв'язатися з будь-яким іншим. Ця всесвітня інформаційна система утворить киберпространство, ідеальну реальність, що народжує киберкультуру зі своїми поняттями, цінностями, образом думок і мовою. Інтернет вже давно став міжнародною мережею.

Система Інтернет знаходиться постійно в стрімкому розвитку. Можливості Інтернету безмежні. Тут завжди можна знайти те, що вас цікавить, в залежності від смаку і настрою. Глобальна мережа давно перетворилася не тільки в джерело інформації найширшого спектра, але і є своєрідною середою спілкування і відпочинку людей. Всі послуги, що надаються мережею Інтернет, можна умовно розділити на дві категорії: обмін інформацією між абонентами мережі і використання баз даних мережі. З розвитком Інтернет і пластикових карток в Інтернет все глибше проникає комерція: розвивається електронна торгівля. До Інтернету все частіше звертаються в діловому світі.

Можна було б говорити ще про негативні сторони користування Інтернет від політично і соціальних до гуманістических і медичних. Наприклад, встановлене психічне захворювання, синдром "залежності від Інтернету", повідомляється про смертні випадки як результат хронічного недосипання і про самогубства, як слідства, викликаного Інтернетом стресу, про порушення почуття часу, відверненню від навколишнього фізичного і соціального середовища. Проте, справа тут не в Інтернеті, а в його непродуманому, неписьменному, некультурному використанні. Що ж до власне Інтернету, то він є могутнім технологічним засобом глобалізації людства.

Всі сучасні технологічні і інформаційні досягнення як ніколи раніше "стискають" нашу планету в єдине ціле – інформаційне суспільство.

Раніше говорилося про те, що освіта пов'язана з всіма сферами суспільного життя. Реалізовується цей зв'язок безпосередньо через особистість, включену в економічні, політичні, духовні, інші соціальні зв'язки. Освіта є єдиною спеціалізованою підсистемою суспільства, цільова функція якої співпадає з метою суспільства. Якщо різні сфери і галузі господарства виробляють певну матеріальну і духовну продукцію, а також послуги для людини, то система освіти "проводить" саму людину, впливаючи на його інтелектуальний, етичний, естетичне і фізичний розвиток. Це визначає провідну соціальну функцію освіти – гуманістичну.

Гуманізація – об'єктивна потреба суспільного розвитку, основний вектор якого – спрямованість на людину. У нашому суспільстві людина, що проголошується як вища мета, насправді була перетворена в "трудоий ресурс". Це знайшло відображення в системі освіти, де школа свою головну функцію бачила в "підготовці до життя", а під "життям" на перевірку виявлялася трудова діяльність. Цінність особистості як неповторної індивідуальності, самоцілі суспільного розвитку була відсунена на дальній план. Цінували, передусім "працівників".

Розглядаючи гуманістичну функцію, потрібно сказати про те, що це поняття наповнюється новим змістом. Сьогодні людина розглядається як відкрита система з позицій провідної ідеї кінця другого тисячоліття – ідеї коєволюції. Людина не центр Всесвіту, але частинка Соціума, Природи, Космосу. Тому правомірно говорити об неогуманізмі. Якщо звернутися до різних ланок системи освіти, то з найбільшою повнотою неогуманістична функція покликана реалізовуватися в системі дошкільного виховання і в загальноосвітній школі, причому в найбільшій мірі – в молодших класах. Саме тут закладаються основи інтелектуального, етичного, фізичного потенціалу особистості. Як показують останні дослідження психологів і генетиків, інтелект людини на 90% сформований вже до 9-літнього віку. Але тут ми стикаємося з явищем "оберненою піраміди". Якраз ці ланки в самій системі освіти розглядаються як неосновні, а на перший план (по значущості, фінансуванню і т. д.) вийдуть професійну, середню і вищу освіту. У результаті соціальні втрати суспільства великі і непоправні. Для рішення проблеми необхідні: подолання предметоцентристського підходу в освіті, передусім в загальноосвітній школі; гуманітаризація і гуманізація освіти, що включають нарівні із зміною змісту освіти і зміна відносин в системі вчитель – учень (від об'єктних до суб'єктно-об'єктних).

По мірі того, як в суспільстві все більша кількість досяжних статусів зумовлена освітою, все більш зримої стає і така функція освіти, як активізація соціальних переміщень. Освіта у всьому світі закономірно стає

головним каналом соціальних переміщень, як правило висхідних, ведучих індивідів до більш складних видів труда, великих доходів і престижу. Завдяки їм класова структура стає більш відкритою.

Сучасна система освіти існує вже більш двох віків. Вона склалася в умовах індустріального суспільства. У основі її характерних рис лежать філософські ідеї Декарта, Локка, Гельвеція про людину як елемент, необхідну для функціонування суспільства, людині як засобі суспільного і технічного прогресу. Цій системі освіти властива сувора регламентація функціонування, зневага індивідуальністю, авторитет вчителя.

Історія свідчить, що рідко яке-небудь суспільство було задоволене системою освіти. Це справедливо особливо зараз, коли класична модель освіти фактично вичерпала себе. Все більшу силу набирає тенденція революційної зміни парадигми освіти, її демократизація, комп'ютеризація і гуманізація, вільний вибір програми навчання, створення системи безперервної освіти. Все виразніше стає очевидним, що вузька спеціалізація себе не виправдовує, що потрібна фундаменталізація освіти, формування етично відповідальної людини, навчання не знанню, а мисленню, позбавлення від системи державного диктату і монополізму.

Важливим моментом процесу радикальних змін системи сучасної освіти є створення системи безперервної освіти, яка повинна охопити всі стадії життя людини, характеризується різноманітністю своїх методів і форм і покликана забезпечити розвиток інтелектуальних і фізичних здібностей особистості. Така система поступово формується, вимальовуються її основні характеристики і етапи. Освіта, таким чином, охоплює всі стадії життєвого циклу людини, забезпечуюче постійне оновлення і поповнення навиків і знань.

З проблемою безперервної освіти органічно пов'язана проблема перекваліфікації працівників. Структура народного господарства, що швидко змінюється вимагає динамічної професійної сітки, що передбачає відмирання старих і поява нових професій, наповнення професій, що є новим змістом. Виникає необхідність переходу працівників з однієї професії на іншу. Для цього потрібна передусім загальноосвітня основа – знання фундаментальних наук і загальна освіченість, чим і визначається необхідність підвищення кваліфікації працівника і навіть його перекваліфікації. Оскільки перекваліфікація з області виключень переходить в сферу типових проблем інформаційного суспільства, освіта заделегідь повинна формувати у людини такі особистісні якості, які при суспільній або особистій необхідності забезпечать перехід до іншої кваліфікації, самостійну орієнтацію в світі знань і умінь, її самоосвіти.

У сфері сучасної освіти простежуються протилежні тенденції – зростання її ролі в життєдіяльність суспільства і криза освіти, яка є

наслідком як фінансової неспроможності, так і недооцінкою ролі освіти в інформаційному суспільстві, того, що існуюча система освіти ефективно обслуговувала індустріальне суспільство і не пристосована до інформаційного суспільства. Несприйняття того, що роль освіти в інформаційному суспільстві якісно нова.

Розглядаючи різні думки про суть кризи освіти і шляхи виходу з неї, можна виділити два концептуальних підходи до цих проблем. Перший можна назвати технократичним. Він виходить тези про те, що інформаційне суспільство, що стає викликає необхідність формування нового типу інтелекту, відношення до швидко змінної інформаційно-технічної реальності. Звідси вимога сфокусовати зміст і методику освіти на формування у учнів раціональних умінь оперувати інформацією, володіти комп'ютерними технологіями, мислити професійно-прагматично.

Інший підхід до виходу з цієї кризи, в якій знаходиться сучасна система освіти, можна назвати гуманістичним. Він убачає причини і зміст кризи в дегуманізації освіти, в перетворенні його в інструментальну категорію індустріальних і ринкових відносин. З точки зору цієї концепції освіта під тиском індустріального технократизма і ринкового утилітаризму втрачає гуманістичне значення і перетворюється в утилітарне навчання вузькому спектру професійних знань і умінь.

Обидві ці концепції через своє бачення реальності охоплює окремі риси, тенденції кризи освіти і визначувану ним зміст революції освіти. Дійсно, революції освіти включає як найважливіші компоненти гуманізацію і комп'ютеризацію освіти.

Зараз в передових галузях науки і техніки ведуться роботи по створенню штучного інтелекту. Але чи можна вести мову про штучний інтелект, не знаючи, що таке природний інтелект? Фахівці, працюючі в області інформатики часто не можуть дати досить грамотну відповідь на це питання. Тим часом, таку відповідь дає гуманітарне знання, розуміючи під природним інтелектом те, що ще Платон називав "нусом" – здатністю людської свідомості до раціонального мислення. Невизначність у формулюванні, що таке природний інтелект приводить до різнобою в розумінні суті штучного інтелекту, схожості і відмінності між природним і штучним інтелектами.

Технологія інформаційного суспільства не тільки пред'являє до процесу освіти певні вимоги, але і оснащує цей процес сучасними інформаційними ресурсами, здатними забезпечити не тільки прямий, але і зворотний зв'язок між викладачем і учнем. Роль комп'ютерів в освіті настільки велика, що лунають голоси про те, що не в такому уже віддаленому майбутньому електронні машини можуть повністю замінити педагогів і виконувати функції останніх дешевше, надійніше і ефективніше. Протилежні погляди

полягають в негативному відношенні до застосування комп'ютерів в навчанні, затверджуючи, що комп'ютери формалізують знання, позбавляють живому емоційному контакту викладача з учнем. Перші твердження явно віддають надмірним перебільшенням можливостей комп'ютера і недооцінкою значення безпосереднього спілкування між викладачем і учнем, в ході якого відбувається не тільки засвоєння знань, але і виховання певних етичних норм і правил поведінки. Що стосується другої точки зору, то вона виражає скепсис до можливостей навчання за допомогою комп'ютерів, вважаючи, що скрупульозна точність машин вбиває ініціативу учнів, виховує в них бездушний формалізм, а вчителя перетворює в простого натискувача кнопок. До цього додається й те, що комп'ютеризація освіти викличе її стандартизацію і безробіття серед педагогів.

Насправді, комп'ютер виконує лише формальну (вірніше формалізовану) сторону навчання і дає можливість викладачу звертати увагу на неформальну, творчу, психологічну сторону учбового процесу. Роль вчителя не меншає, а зростає, оскільки він тепер перетворюється з ретранслятора знань в співучасника засвоєння і розуміння знань учнем. Навіть в майбутньому машина ніколи не може повністю замінити вчителя, який виконує функцію не тільки навчання, але і виховання, яке не піддається формалізації і вимагає особистого контакту. Проте комп'ютер звільняє вчителя від маси нетворчої одноманітної роботи і вивільнює час для творчої педагогічної діяльності, збільшуючи її ефективність. Таким чином, відкидаючи думку про інформаційні ресурси, як універсальні ресурси розв'язання всіх педагогічних проблем, можна стверджувати, що впровадження цих ресурсів в процес освіти має величезний вплив на ті якісні зміни, до яких схильна сучасна система освіти.

Висновок. Вже давно стало зрозуміло, що в сучасному світі освіта грає важливу роль. Отже, система освіти повинна розширятися, ставати більш різноманітними і гнучкими і підвищувати значущість і якість освіти на всіх рівнях. Інформаційні технології володіють потенціалом, що дозволяє задовольняти ці вимоги. Одні спостерігачі затверджують, що інформаційні технології можуть дозволити країнам, що розвиваються наздогнати більш багаті; інші вказують на розширення цифрової нерівності між технологічно багатую Північню і технологічно бідним Півднем.

Технології, однак, не можуть процвітати в невідповідних умовах. Їх використання дає максимальний ефект там, де існує стратегічне, вмотивоване планування в області освіти і міжнародну співпрацю. За допомогою інформаційних технологій можна зробити процес навчання більш захоплюючим, а освітню систему більш гнучкою і різноманітною, особливо на рівні середньої, вищої і безперервної освіти. Вони представляють небувалі можливості для співпраці в процесі навчання. Технології в освіті, однак, не

повинні служити димовою завісою, яка приховує глибокі проблеми і недоліки. Їх використання повинно ґрунтуватися на ясній концепції майбутнього, закріпленої в декларації і в ряді міжнародних задач, зобов'язання вирішувати які, прийняли на себе переважну більшість країн. Всі сходяться на тому, що доступ до освіти є правом кожного. Для рішення національно- і міжнародно-узгоджених задач по боротьбі з бідняцтвом необхідно більш швидко просування по шляху розвитку освіти.

У ситуації, коли жодна країна не може існувати ізольовано, міжнародна співпраця набуває особливого значення, сприяючи розширенню доступу до знань, для зміцненню внутрішнього потенціалу країни. Проте застосування інформаційних технологій в освіті тільки ще починає нагромаджуватися.

Література

1. Акчурин И.А. Виртуальные миры и человеческое познание / Концепция виртуальных миров и научное познание / И.А. Акчурин. – СПб. : РХГИ, 2000. – С. 9-29.
2. Белл Д. Соціальні рамки інформаційного суспільства / Д. Белл // Нова технократична хвиля на Заході. – М. : Прогрес, 1986. – С. 330-342.
3. Григорьев С.И. Социологическое образование в условиях действия госстандартов второго поколения / С.И. Григорьев // Социологические исследования. – 2003. – № 12. – С. 126-130.
4. Григорьев С.И. Теоретико-методологические основы качества социального образования и культуры социологического мышления в современной России. – Барнаул : АРНИЦ СО РАО, 2001. – 229 с.
5. Лахмотова О.В. Представление об информационном обществе [Электрон. ресурс] / О. В. Лахмотова. – Режим доступа : http://bibliograd.ru/base/pravo/Lakhmotova_Predstavlenija_ob_informacionnom_obhhestve.html. – Дата доступа : 12.06.2009.
6. Лепский В.Е. Концепция субъектно-ориентированной компьютеризации управленческой деятельности. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 204 с.
7. Негодаев И.А. На путях к информационному обществу / И.А. Негодаев. – Ростов-на-Дону : Изд. ДГТУ, 1999. – 247 с.
8. Пюкке С. Информационное общество и проблемы социального развития [Электронный ресурс] / С. Пюкке. – Режим доступа: <http://sbiblio.com/biblio/archive/pikkeinfo/sch/>.
9. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции / А.И. Ракитов. – Москва : Политиздат, 1991. – 287 с.
10. Синти Гутман. Образование в информационном обществе / Гутман Синти. – СПб. : "Изд-во национ. б-ка", 2004. – 96 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Кизим Марина, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Благінін В.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

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

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

Творчі здібності особистості – це синтез її властивостей і рис характеру, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності. Вони самі по собі не гарантують творчих здобутків. Для їх досягнення необхідний "двигун", який запусить би в роботу механізм мислення, тобто необхідні бажання і воля, потрібна "мотиваційна основа" [1].

Розвиток особистості підлітка характеризується такими психологічними особливостями:

- поява відчуття дорослості визначає спрямованість та зміст активності дитини;
- вони прагнуть визнання своєї дорослості, оскільки не відчувають себе дорослими повною мірою;
- з'являється велика чутливість до засвоєння норм, цінностей, способів поведінки;
- посилюється прагнення бути самостійним;
- виникає постійна потреба у доброзичливому ставленні, тактовності з боку дорослих;
- у діяльності підлітки самостійно ставлять мету, складають план дій, підбирають засоби (але часто неповністю усвідомлюють свої дії, не прагнуть самоаналізу, їхні вчинки характеризуються імпульсивністю);
- в підлітковому віці також розвиваються специфічні особливості самосвідомості, що проявляється в самооцінці (механізмом розвитку самосвідомості підлітків є їхня постійна рефлексія, тому вони часто є невдоволеними самими собою);

- підлітки дуже цікавляться іншими, їм подобається аналізувати дії та думки знайомих, розмовляти про свій внутрішній світ, переживання, почуття;

- розвиваються такі вольові якості, як наполегливість, цілеспрямованість (але часто їхні вольові дії спрямовані тільки на щось одне);

- бурхливо розвивається вольова сфера підлітків (практично усе їхнє життя і діяльність супроводжуються яскравими емоціями, почуттями, переживаннями, особливо у спілкуванні з однолітками протилежної статі; інтенсивно формується спрямованість, інтереси).

Для підлітків характерна підвищена інтелектуальна активність, стимульована не тільки їх природною допитливістю, а й бажанням розвинути, продемонструвати свої здібності, отримати високу оцінку. Розв'язуючи складні завдання, вони нерідко виявляють високорозвинений інтелект, неабиякі здібності. Необхідність розв'язувати прості завдання іноді викликає у них емоційно-негативну афективну реакцію, відмову від такої роботи [4].

Підлітковий вік є порою динамічного розвитку таких індивідуальних особливостей мислення, як творчість, самостійність, гнучкість. До загальних ознак творчого характеру мислення належать:

- 1) оригінальність думки, здатність давати відповіді, які суттєво відхиляються від звичних;

- 2) велика кількість думок, ідей, що виникають у людини за одиницю часу;

- 3) сприйнятливність до проблем, чутливість до суттєвого;

- 4) здійснення розумових дій доцільно, а не випадково;

- 5) здатність виявляти нові, незвичні функції об'єкта чи його частини;

- 6) гнучкість розмірковування, коли людина може легко відхилитися від звичного способу розв'язування завдання, долаючи "бар'єр минулого досвіду";

- 7) здатність самостійно відкривати нові знання тощо.

Як стверджує І. Ю. Кулагіна, розглядаючи особливості підліткового віку, у зв'язку з підвищенням інтелектуального розвитку підлітка прискорюється і розвиток уяви. Зближуючись з теоретичним мисленням, уява дає імпульс до розвитку творчості підлітків. Уява підлітка, "звичайно, менш продуктивна, ніж уява дорослої людини, але вона багатша від фантазії дитини". При цьому Кулагіна І. Ю. відзначає існування двох ліній розвитку уяви в підлітковому віці. Перша лінія характеризується прагненням підлітками до досягнення об'єктивного творчого результату. Вона властива далеко не всім підліткам, але всі вони використовують можливості своєї творчої уяви, отримуючи задоволення від самого процесу фантазування.

Потреба у творчості виникає в тому випадку, коли вона небажана або неможлива через зовнішні обставини, тобто свідомість у цій ситуації провокує активність несвідомого. Таким чином, свідомість у творчості пасивна і лише сприймає творчий продукт, а несвідоме активно породжує творчий продукт. Звідси творчий акт є злиттям логічного (аналіз-синтез у процесі уяви) та інтуїтивного (інсайт) рівнів мислення.

Психічне життя особистості – це процес зміни двох форм внутрішньої і зовнішньої активності: творчості і діяльності. При цьому діяльність доцільна, довільна, раціональна, свідомо регульована, збуджується певною мотивацією і функціонує по типу негативного зворотного зв'язку: досягнення результату завершує етап діяльності. Творчість же спонтанно, мимоволі, ірраціонально, не піддається регулюванню з боку свідомості, вона мотивується відчуженням людини від світу і функціонує за принципом позитивного зворотного зв'язку: отримання творчого продукту тільки збільшує процес, роблячи його нескінченним. Звідси, діяльність – це життя свідомості, механізм якої зводиться до взаємодії активної свідомості з пасивним несвідомим, тоді як творчість є життя домінуючого несвідомого при взаємодії з пасивним свідомістю.

Для прояву творчих здібностей необхідна своєрідна обстановка – креативне середовище, що характеризується наступними ознаками:

а. оптимальною мотивацією, що передбачає середній рівень мотивації досягнення (закон Йоркс – Додсона: максимальна продуктивність діяльності можлива лише при підтримці мотивації досягнення на середньому рівні), а також відсутність змагальної мотивації і мотивації соціального схвалення;

б. невимушеною обстановкою, яка характеризується відсутністю загрози і примусу, прийняттям та стимулюванням будь-яких ідей, свободою дій і відсутністю критики. У процесі створення творчого продукту (креативному процесі) виділяється ряд обов'язкових стадій:

1) поява нестандартної проблеми і виникнення протиріччя між необхідністю та неможливістю її вирішення;

2) зародження та оптимізація мотивації до вирішення завдання;

3) дозрівання ідеї в процесі раціонального відбору та накопичення суми знань про проблему;

4) логічний "глухий кут", супроводжуваний обов'язковою фрустрацією емоційно-вольової сфери особистості;

5) осяяння (інсайт) – інтуїтивне прозріння, як би виштовхує потрібну ідею у свідомість;

6) експериментальна перевірка ідеї.

Таким чином, при всьому різноманітті психологічних теорій креативності, існує ряд основоположних ознак творчої діяльності, впливаючи на які можна, в тій чи іншій мірі, підвищувати продуктивність творчого мислення і

розвивати творчі здібності особистості школяра-підлітка. Багато досліджень креативності "особистісного" напрямку, а серед них слід виділити Баррона, вивчають роль мотивації в творчому процесі, а також вплив різних чинників соціального середовища на розвиток креативності. Оскільки психологічні дослідження дотепер не виявили успадкованих індивідуальних відмінностей у креативності, як детермінанти творчих здібностей називають фактори зовнішнього середовища, які можуть зробити на їх розвиток як позитивний, так і негативний вплив. Баррон виділяє основні параметри соціального мікросередовища, що сприяє формуванню креативності:

- ï низька обґрунтованість поведінки;
- ï висока ступінь невизначеності;
- ï наявність зразка креативної поведінки;
- ï створення умов для наслідування творчої поведінки;
- ï предметно-інформаційне збагачення;
- ï соціальне підкріплення творчої поведінки [5].

Також відомо, що важливим засобом формування інтелектуально розвиненої творчої особистості є творчі задачі. Це неординарні задачі, в яких сформульовано певну вимогу, що виконується на основі знання законів, але відсутні прямі чи непрямі вказівки на ті явища, закономірностями яких слід скористатися для розв'язування цих задач. О. Я. Понамарьов пропонує в розв'язанні творчої задачі виділяти дві основні фази:

1) фазу інтуїтивного пошуку та отримання інтуїтивного ефекту, інтуїтивного розв'язання (тобто фазу, яку в минулому іноді називали "психологічним" розв'язанням);

2) фазу його вербалізації, формалізації (тобто ту, яку відповідно зв'язували з "логічним" розв'язанням).

Результати будь-якої діяльності, підпорядкованій розв'язуванню творчої задачі, не завжди співпадають із поставленими цілями. З одного боку, якась ціль може бути не досягнута або досягнута частково. З іншого боку, в ході діяльності можуть бути отримані непередбачувані, додаткові її результати. Причому ці додаткові результати діяльності можуть бути як бажаними так і ні. У зв'язку з цим, під час аналізу діяльності необхідно одночасно враховувати прямий її продукт і побічний [3].

Отже, можна зробити висновок, що перехідний вік – єдиний період життя, коли творчість може стати універсальним і природним способом буття людини. Численні наукові дослідження різних часів свідчать про безкрайні креативні можливості цього часу, тому провідна психолого-педагогічна проблема виявляється в тому, щоб створити ці сприятливі умови стимулювання і спрямування розвитку особистості.

Творчі здібності вчені аналізують як психологічні особливості дитини, які сприяють оволодінню цією діяльністю. Важливо визначитися, які вміння

потрібно сформуванати в дітей, щоб вони відчували свободу своїх дій у творчості, мали можливість проявити творчість, успішно здійснювати цю діяльність [5].

Вчені визначають здібності як психічні властивості індивіда, що регулюють досягнення людини і слугують умовою життєдіяльності; як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції та мають індивідуальну міру прояву і виявляються в успішності та якісній своєрідності засвоєння і реалізації діяльності [2].

Отже, природа щедро наділила кожному здорову дитину можливостями розвиватися, і потрібно лише знайти, як реалізувати ці можливості, і тоді кожен здоровий малюк зможе піднятися на найбільші висоти творчої діяльності. Творчість – доля всіх в тому чи іншому ступені, вона ж є нормальним та постійним супутником дитячого розвитку.

Література

1. Барко В. І. Як визначити творчі здібності дитини? / В. І. Барко, А. М. Тютюнников. – К., 1991 – 79 с.

2. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина / Ю. З. Гільбух // Психологія, діагностика, педагогіка / Пер. з рос. – К., 1993. – 75 с.

3. Давидова О.В. Дослідження творчих здібностей особистості підлітків / О. В. Давидова // Актуальні проблеми медичної психології та шляхи їх вирішення. – К., 2015.

4. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2000. – 543 с

5. Шопіна М. О. Розвиток творчої особистості учнів підліткового віку у навчальній діяльності / М. О. Шопіна // Вісн. Нац. техн. ун-ту України "КПІ". Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 110-117.

УЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ВИХОВАТЕЛЬ

Ковтонюк Юлія, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Хороший вчитель – це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й сам він був дитиною.

Хороший вчитель – це, по-друге, людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт найновіші відкриття, дослідження, досягнення. Гордістю школи стає вчитель, який, на доповнення до сказаного, сам небайдужий до проблем, над якими б'ється його наука, здатний до самостійного дослідження.

Хороший учитель – це, по-третє, людина, яка знає психологію і педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо.

Щоб виховувати учнів, педагог сам має бути вихованим. Щоб формувати у вихованців високі морально-духовні якості, педагог передусім сам повинен бути носієм цих якостей, незаперечним взірцем, ідеалом для наслідування. "У вихованні, – писав К.Д. Ушинський, – все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti й програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання... Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця, що проникає в характер, навчання не можливе. Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер. Причини такого морального магнетизування приховані глибоко в природі людини".[8, ст.6]

3. Чесність, совісність, справедливість, об'єктивність.

Це ті якості, що їх найбільше поцінують вихованці в учителіві. Розглядаючи ці якості, необхідно виходити з розуміння сутності понять "совість" і "честь". Совість – це категорія етики, що характеризує здатність людини здійснювати контроль за власною діяльністю, давати об'єктивну оцінку своїм діям. В.О. Сухомлинський називав совість власним суддею, недремним охоронцем учинків, розуму. "Совість немислима без постійного нагромадження в підсвідомості інформації про благородну людську поведінку: любов до людини, прагнення до взаємодопомоги, відраза і непримиренність до насильства над людиною, обов'язок перед колективом і суспільством, нетерпимість до неробства, лінощів, дармоїдства, глибока повага до старих, співчуття до кволих. Совість підкоряється свідомості, розумові – "цареві в голові", як говорить народна мудрість".[7, ст.6]

Лише совість є внутрішнім контролером власної діяльності, мірилом відповідальності за свої вчинки. Совість стоїть в одному ряду зі словом сумління, яке означає почуття усвідомлення моральної відповідальності за свою поведінку і вчинки перед собою й суспільством. "Сумління, – зауважував В.О. Сухомлинський, – це, образно кажучи, емоційний вартовий переконань".[7, ст.6]

Честь – це категорія етики, що характеризує особистість з позиції готовності відстоювати, підтримувати достоїнство, репутацію свою особисту чи спільноти, до якої вона належить. У народі поняття честі виступає важливим критерієм моральної досконалості особистості. Тому молодим людям нагадують: "Бережи одяг з нову, а честь змолоду".

4. Витримка, стриманість, терпеливість.

Без цих рис учителеві аж ніяк не можна. Адже йому щоденно доводиться спілкуватися з дітьми, які ще не мають достатнього соціального досвіду, не завжди діють відповідно до встановлених правил і норм, схильні до пустощів. Вихованці з раннього віку прагнуть спілкуватися зі своїми ровесниками, старшими людьми. Але в них не сформовані належним чином уміння й навички поведінки, недостатньо розвинений рівень самооцінки. Тому природно, що в них час від часу трапляються порушення, помилки у стосунках з іншими людьми. Це нормальний стан перебігу подій. Учитель завжди має стримувати себе, не квапитись приймати необдумані рішення, особливо в стані афекту. Потрібно терпеливо, наполегливо працювати над формуванням в учнів відповідних умінь і навичок у поведінці.

5. Організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом.

Учитель повинен уміти організовувати як себе, так і вихованців на різні види діяльності. У навчально-виховному процесі встановлюються не лише парні взаємини (учитель – учень), а й стосунки між учителем і дитячим колективом. Уміння організувати колектив, працювати з ним – це, з одного боку, запорука успіху навчально-виховної роботи, а з іншого – підготовка вихованців до активної діяльності в умовах співіснування та спів діяльності в соціальних колективах дорослих.

В.О. Сухомлинський у роботі "Методика виховання колективу" писав: "Найважливіший період становлення особистості майбутнього громадянина країни Рад – шкільні роки. Тому виняткову роль у формуванні підростаючої людини відіграє шкільний колектив. Саме він є основним соціальним середовищем, в якому виховуються потреби, розкриваються задатки, формуються здібності особистості. У шкільному колективі з його багатогранними відносинами завдяки спільній діяльності його членів забезпечується всебічний розвиток особистості, належна підготовка дітей і молоді до виробничої праці, до активної участі в суспільному житті, до оборони Батьківщини". [7, ст.6]

У сфері виховання вчитель повинен мати міцний ґрунт, певне вістря, навколо якого й будується вся його діяльність. Принциповість педагога має впливати з глибокого розуміння ним виховних завдань, знань закономірностей навчально-виховного процесу, особливостей анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей певної вікової групи.

Вимогливість – це той інструмент, за допомогою якого вчитель допомагає вихованцеві сформувати певні вміння й навички. Питанням місця й ролі вимоги в системі виховання особливого значення надавав А.С. Макаренко. Він стверджував, що розумна система вимог не тільки законна, але й необхідна. Вона допомагає сформуватись міцному людському характеру, виховує почуття відповідальності, тренує волю, формує людську гідність, уміння чинити опір спокусам і переборювати їх.

Учитель завжди працює з колективом дітей. А для них характерні почуття радості, веселості, мажору. Тому вчитель передусім має задавати тон бадьорості, оптимізму. А.С. Макаренко постійно домагався забезпечення мажорного настрою в дитячому колективі. "Відмінними ознаками стилю радянського дитячого колективу, – писав він, – я вважаю такі. По-перше, мажор. Я ставлю головною цю якість. Постійна бадьорість, ніяких похмурих облич, ніяких кислих виразів, постійна готовність діяти, райдужний настрій, саме мажорний, веселий, бадьорий настрій, але ніяк не істеричність. Готовність до корисних дій, до дій цікавих, до дій змістовних, обдуманих, але ні в якому разі не до розгардіяшу, зойків, крику, не до безладних зоологічних дій". [4, ст.6]

Одночасно з пробудженням радості пізнання вчитель має утверджувати й підтримувати віру в духовні сили вихованців, надію на те, що в процесі виховання можна сформувати благородні риси в будь-якого школяра. Мудрість педагога проявляється ще й у тому, щоб усвідомлювати, що в розумовій сфері внаслідок різного рівня інтелектуальних можливостей не кожна дитина може досягти бажаних успіхів. Зате в морально-духовній сфері кожній дитині доступні вершини. Якраз цей чинник має бути джерелом оптимізму вчителя.

Тактовність – особлива якість учителя-вихователя. Та й не тільки вчителя, а й кожної людини, яка вступає у спілкування з іншими людьми. Це визначальний чинник успішності й ефективності виховної роботи, вияв гуманності в стосунках з людьми.

К.Д. Ушинський, розмірковуючи про місце й роль педагогічного такту в діяльності вихователя, писав: "Так званий педагогічний такт, без якого вихователь, хоч би як вивчив він теорію педагогіки, ніколи не буде добрим вихователем-практиком, є по суті не більше як такт психологічний, потрібний педагогові такою ж мірою, як і літераторові, поетові, ораторові, акторові, політикові, проповідникові і, словом, усім тим особам, які так чи інакше думають впливати на душу інших людей". [8, ст.6]

Педагогічний такт – це той визначальний психологічний чинник, який допомагає вихователеві налагоджувати найтонші узгоджені стосунки з учнями, забезпечувати ефективність виховного процесу. Це той інструмент, який допомагає вихователеві спілкуватися з учнями на основі розуміння

їхнього психічного стану в конкретних обставинах, приймати доцільні рішення, які б не гальмувати дій вихованців, а спонукали їх до активної, раціональної праці. У педагогічному такті завжди таїться велика сила, яка може корінним чином вплинути на поведінку особистості вихованця.

Виховання – досить тривалий процес, і результат зусиль проявляється нешвидко. Тому без терпеливості, без сподівань на результативність своїх дій у перспективі педагогові не обійтись.

Праця вчителя-вихователя спрямована на створення найвищих цінностей на землі – скарбів розуму й душі. Масовий технократичний вплив на особистість, відірваність значної частини дітей від природи, наслідки багатолітнього жорсткого пресу тоталітаризму, завищена прагматизованість і егоїстичність нинішнього укладу життя вкрай негативно впливають на формування почуттів ніжності, чуйності, глибокої поваги до людини, бачення в ній найвищої цінності. Тому саме вчитель своєю чуйністю, гуманістичною спрямованістю має компенсувати те негативне, що не дає змоги прорости в дитячих серцях паросткам доброти. Школа в особі вчителя має стати тим духовним храмом, де кожна дитина відчувала б справді гуманне ставлення до себе, мала змогу знайти в цьому храмі спокій і захист від впливу жорстокості, насилля, зневаги до неї.

Учитель-вихователь у своїй діяльності повинен виступати не лише носієм знань і трансляції їх учням, а передусім хранителем морально-духовних цінностей, якими має збагачувати своїх вихованців.

У роздумах над процесами виховання людини як пріоритетної сфери її діяльності К.Д. Ушинський намагався знайти засади тієї науки, яка була б визначальною у складному процесі формування особистості. Здавалося б, що такою наукою є педагогіка. Проте в результаті власних пошуків він прийшов до парадоксального висновку: "Педагогіка – не наука, а мистецтво, – найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво, складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук; як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібності й нахилу, і як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, якого вічно намагаються досягти і який цілком ніколи недосяжний: до ідеалу досконалої людини". [8, ст.6]

Професіоналізм людини в будь-якій сфері діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості її майстерності. В педагогічній діяльності майстерність є важливим чинником ефективності навчально-виховної роботи, передумовою "творення людини" (В.О. Сухомлинський). [7, ст.6]

Учитель-вихователь – це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й сам він був

дитиною; людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт найновіші відкриття, дослідження, досягнення. Гордістю школи стає вчитель, який, на доповнення до сказаного, сам небайдужий до проблем, над якими б'ється його наука, здатний до самостійного дослідження; людина, яка знає психологію і педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо; людина, яка досконало володіє вміннями в тій чи іншій трудовій діяльності, майстер своєї справи. Дуже важливо, щоб у школі був і чудовий садівник, і людина, закохана в машини, і майстер електротехніки, і столяр, і рослинник, який любить поратися на навчально-дослідній ділянці. У добрій школі кожний учитель має яку-небудь трудову пристрасть.

Учитель-вихователь за своєю професією впродовж усього життя перебуває на сцені "педагогічного театру". Він назавжди "викликаний до дошки". На нього дивляться сотні очей вихованців, їхніх батьків, співвітчизників. І всі вони чекають від учителя виявів чеснот, совісності, справедливості й високої моральності.

Література

1. Будаєк В.Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України / В.Д. Будаєк // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку : Збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002.
2. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – Вища школа, 1997.
4. Макаренко, А.С. Проблемы воспитания в советской школе // А.С.Макаренко. М., Педагогика, 1984; – 258с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
6. Селіванов В.С. Основи загальної педагогіки: Теорія і методика виховання / За ред. В.А. Сластенина. – М.: Видавничий центр "Академія", 2000.
7. Сухомлинський В.А. Про виховання. – М.: Шкільна преса, 2003.
8. Ушинський про виховання / Історія педагогіки, с.79-92. Мосіященко В.А., Задорожна Л.В., Курак О.І.

ОСНОВИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Ковтонюк Юлія, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Здоров'я – це перша і найважливіша потреба людини, яка визначає здатність його до праці і забезпечує гармонійний розвиток особистості. Воно є найважливішою передумовою до пізнання навколишнього світу, до самоствердження і щастя людини.

Здоровий спосіб життя (ЗСЖ) – це спосіб життя, заснований на принципах моральності, раціонально організований, активний, трудовий, що гартує і, в той же час, що захищає від несприятливих впливів навколишнього середовища, що дозволяє до глибокої старості зберігати моральне, психічне і фізичне здоров'я.

Здоровий спосіб життя – вірний шлях до краси і довголіття. Мати струнке і красиве тіло, свіжий колір обличчя, а також забути про безліч недуг, напевно, мріє кожен. Для цього слід позбутися шкідливих звичок, згадати про правильне харчування і, звичайно ж, про активний спосіб життя.

Основи здорового способу життя потрібно прищеплювати людині ще з самого раннього дитинства. Тільки так вони стануть невід'ємною частиною його життя. Але якщо таке рішення було прийнято в свідомому віці, то слід попрацювати і набратися терпіння, оскільки доведеться відмовитися від ряду звичок і багато в чому перебудувати своє життя.

Здоровий спосіб життя включає в себе такі основні елементи: плідна праця, раціональний режим праці і відпочинку, викорінювання шкідливих звичок, оптимальний руховий режим, особисту гігієну, загартовування, раціональне харчування і т.п.

Плідна праця – важливий елемент здорового способу життя. На здоров'я людини впливають біологічні та соціальні фактори, головним з яких є праця.

Раціональний режим праці і відпочинку – необхідний елемент здорового способу життя. При правильному і суворо дотримується режиму виробляється чіткий і необхідний ритм функціонування організму, що створює оптимальні умови для роботи і відпочинку і тим самим сприяє зміцненню здоров'я, поліпшенню працездатності і підвищенню продуктивності праці.

Наступним кроком на шляху до здорового способу життя має стати відмова від шкідливих звичок. Якщо ви палите або вживаєте алкоголь, то варто поступово відмовитися від цього. Згубний вплив спиртного та цигарок на здоров'я людини давно доведено вченими.

Ще однією складовою здорового способу життя є раціональне харчування. Коли про нього йде мова, слід пам'ятати про два основні закони, порушення яких небезпечно для здоров'я.

Важливе значення надає на здоров'я і стан навколишнього середовища. Втручання людини в регулювання природних процесів не завжди приносить бажані позитивні результати. Порушення хоча б одного з природних компонентів приводить у силу існуючих між ними взаємозв'язків до перебудови сформованої структури природно-територіальних компонентів. Здоров'я, отримане від природи, тільки на 5% залежить від батьків, а на 50% – від умов, які нас оточують.

Слід враховувати і об'єктивний фактор впливу на здоров'я – спадковість. Це притаманне всім організмам властивість повторювати в ряді поколінь однакові ознаки та особливості розвитку, здатність передавати від одного покоління до іншого матеріальні структури клітини, що містять програми розвитку з них нових особин.

Оптимальний руховий режим – найважливіша умова здорового способу життя. Його основу складають систематичні заняття фізичними вправами і спортом, ефективно вирішують завдання зміцнення здоров'я і розвитку фізичних здібностей молоді, збереження здоров'я і рухових навичок, посилення профілактики несприятливих вікових змін. При цьому фізична культура і спорт виступають як найважливіший засіб виховання.

Загартовування – потужний оздоровчий засіб. Воно дозволяє уникнути багатьох хвороб, продовжити життя на довгі роки, зберегти високу працездатність. Загартовування має загальнозміцнюючу дію на організм, підвищує тонус нервової системи, поліпшує кровообіг, нормалізує обмін речовин.

Ще одним важливим елементом здорового способу життя є особиста гігієна. Вона включає в себе раціональний добовий режим, догляд за тілом, гігієну одягу та взуття. Особливе значення має і режим дня. При правильному і строгому його дотриманні виробляється чіткий ритм функціонування організму.

Пам'ятайте, що здоров'я дано людині, як безцінний дар. І значить, варто докласти всіх зусиль, щоб його зберегти, адже як би не була досконала наша медицина, вона не в силах захистити від усіх хвороб.

Література

1. Алатон Антон. Валеологія на допомогу вчителю: Додаткові матеріали для учителів початкової школи. – К.: Алатон, 1997. – 112 с.
2. Отрощенко П.Г. Хочу быть здоровым. – Киев: Лыбидь, 1991.
3. Олена Шевчук. Основи здоров'я. – К.: Видавництво "шкільний світ", 2007. – 112 с.
4. <http://uwm.com.ua/node/1828>

ІНФЕКЦІЙНІ ЗАХВОРЮВАННЯ ТА ЇХ ПРОФІЛАКТИКА

Козачок Ярина, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Інфекційні захворювання – це є розлади здоров'я людей, що викликаються живими збудниками (вірусами, грибами, бактеріями, кліщами), продуктами їх життєдіяльності (токсинами), патогенними білками (пріонами), передаються від заражених до здорових осіб і схильні до масового поширення.

Інфекційні захворювання можуть передаватися різним шляхом, а саме: через повітря, контакт з хворими і предмети, які контактували з хворими. А також інфекційні захворювання можуть передаватися через продукти харчування.

Складники, які є необхідними для виникнення і розвитку інфекційного процесу:

- наявність патогенного мікроба;
- проникнення його в сприйнятливий макроорганізм;
- певні умови зовнішнього середовища, в якому відбувається взаємодія між мікро- і макроорганізмом.

Велике значення має стан макроорганізму для виникнення інфекційного процесу. Участь в інфекційному процесі може залежати від виду і генотипу, реактивності, розладу функції центральної нервової системи (ЦНС), наявності вітамінів, білкового голодування, гормонів та інших факторів. Таким чином, в залежності від стану, в якому перебуває макроорганізм, а також впливу зовнішнього середовища інфекційний процес може закінчитися загибеллю хвороботворного мікроорганізму, загибеллю макроорганізму або встановленням взаємної адаптації між ними.

Проникнення такого патогенного мікроба до організму людини не завжди спричиняється до захворювання і тому, в багатьох випадках воно обмежується короткочасним інфікуванням без прояву хвороби або відносно тривалим носінням збудників інфекції в організмі. Таким чином сама інфекція може траплятися набагато частіше, ніж інфекційні хвороби.

Виділяють такі шляхи передачі інфекції від людини:

1. Контактно-побутовий шлях, коли захворювання передається через предмети, що оточують хворого.

2. Повітряно-крапельний шлях, коли інфекція передається через крапельки слини, що потрапляють у повітря при розмові, чханні, кашлі. Так можуть передаватися туберкульоз, грип, коклюш, дифтерія, кір тощо.

3. Передача інфекції через воду, в яку потрапляють мікроби з виділеннями хворих (холера, черевний тиф, дизентерія та ін.).

4. Через укуси кровосисних членистоногих (наприклад, малярія).

5. Через заражені харчові продукти.

6. Через ґрунт: наприклад, кишкові захворювання, правець.

Виділяються такі періоди при розвитку інфекційного процесу:

- Інкубаційний період (особливістю такого періоду є те, що ознаки захворювання проявляються не відразу після зараження, а через певний прихований, інкубаційний період. Такий період може тривати від кількох годин до кількох днів (дифтерія) і навіть тижнів (черевний тиф). Протягом інкубаційного періоду відбувається розмноження й нагромадження мікробів та їхніх отрут, підвищення реактивності організму до збудника),

- Період провісників хвороби, або як ще його називають – продромальний період (характеризується наявністю деяких загальних ознак захворювання: невеликим підвищенням температури, загальним нездужанням тощо),

- Період розпалу хвороби (у такий період, інфекційний процес досягає високої інтенсивності, тримається на цьому рівні певний час, що є неоднаковим при різних захворюваннях),

- Період реконвалесценції, тобто одужання (при сприятливих умовах перебігу, така хвороба переходить у стадію одужання, першою ознакою чого є спадання температури, поліпшення загального самопочуття і т.п. При багатьох інфекційних захворюваннях клінічне одужання не збігається за часом зі звільненням інфікованого організму від збудника хвороби).

Інфекційні захворювання класифікують на:

- кишкові (холера, дизентерія, сальмонельоз, ешеріхіоз);
- дихальних шляхів (грип, аденовірусна інфекція, коклюш, кір, вітряна віспа);

- "кров'яні" (малярія, ВІЛ-інфекція);

- зовнішніх покривів (сибірська виразка);

- з різними механізмами передачі (ентеровірусна інфекція).

Інфекційні хвороби класифікуються за типом збудників:

- пріонні (хвороба Крейтцфельда-Якоба);

- вірусні (грип, кір, вірусні гепатити, ВІЛ-інфекція);

- бактеріальні (чума, холера, дизентерія, сальмонельоз, стрептококова, стафілококова інфекції);

- протозоозні (малярія, амебіаз);

- гельмінтози (ентеробіоз, аскаридоз, трихінельоз, токсокароз);

- кліщові інфекції (короста, педикульоз).

Для запобігання таких захворювань проводяться такі профілактичні заходи:

- проведення профілактичних щеплень;
- карантинні заходи (під карантинном розуміється – комплекс заходів щодо припинення розповсюдження інфекції, включаючи ізоляція раніше хворих, дезінфекція місця проживання хворих, виявлення контакту інфекції з хворими та інші);
- вилучення джерела інфекції.

Література

1. Капкова З.І. Інфекційні хвороби в дитячому віці / З.І. Капкова. -К.: Здоров'я, 1981. – 51 с.
2. Скороход В.М. Інфекційні і венеричні захворювання та їх профілактика/ В.М.Скороход, П. Т. Сидоренко // М-во охорони здоров'я України. – Кіровоград: 1998. -88 с.
3. Справочник по инфекционным болезням/ Военно-медицинская академия; Под ред. Ю.В.Лобзина и А.П.Казанцева. – СПб.: Комета; Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 732,[1] с.

ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРА В ПОЗАКЛАСНІЙ І ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Козачок Ярина, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: *Дубровська Л.О.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Важлива роль у вихованні учнів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих здібностей належить спеціально організованій виховній роботі у позанавчальний час. Таку роботу називають позакласною та позашкільною.

Позакласна робота – різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, організована в позаурочний час педагогічним колективом школи.

Позашкільна робота – освітньо-виховна діяльність позашкільних закладів для дітей та юнацтва.

Обидва види роботи мають спільні завдання і передбачають застосування переважно однакових засобів, форм і методів виховання.

Завдання позакласної та позашкільної роботи – закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту,

виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організація дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання.

Її зміст визначається загальним змістом виховання учнівської молоді, який передбачає розумове, моральне, трудове, естетичне і фізичне виховання.

Позакласна та позашкільна робота будується на розглянутих раніше принципах виховання, проте вона має і свої специфічні принципи:

Добровільний характер участі в ній. Сприяє тому, що учні можуть обирати профіль занять за інтересами. Педагоги за таких умов повинні ретельно продумувати зміст занять, використовуючи нові, ще не відомі учням факти, форми і методи, які б посилювали їх інтерес.

Суспільна спрямованість діяльності учнів. Цей принцип вимагає, щоб зміст роботи гуртків, клубів та інших форм діяльності, відповідав потребам розбудови української держави, відображав досягнення сучасної науки, техніки, культури і мистецтва.

Розвиток ініціативи і самодіяльності учнів. У позакласній і позашкільній діяльності слід урахувувати бажання школярів, їх пропозиції, щоб кожен із них виконував цікаву для себе роботу.

Розвиток винахідливості, дитячої технічної, юннатської та художньої творчості. Під час занять перед учнями слід ставити завдання пошукового характеру: створення нових приладів, удосконалення наявних; приділення особливої уваги творчому підходу до справи тощо.

Зв'язок з навчальною роботою. Позакласна та позашкільна робота повинна бути логічним продовженням навчально-виховної роботи, яка здійснюється на уроках. Так, знання з фізики можуть бути поглиблені й розширені на тематичному вечорі, а з літератури – під час обговорення кінофільму чи спектаклю за літературним твором.

Використання ігрових форм, цікавість, емоційність. Реалізація цього принципу потребує широкого використання пізнавальних ігор, ігор з комп'ютерами, демонстрування цікавих дослідів та ін.

Специфічні принципи позакласної та позашкільної роботи спрямовані на пробудження ініціативності, творчості учнів, реалізації їх потреб у діяльності, яка становить для них непересічний інтерес.

До основних напрямів позакласної та позашкільної освіти відносять:

- соціокультурний, який передбачає допомогу дитині у визначенні свого статусу як особистості через включення її в систему соціальних відносин, зростання її престижу і авторитету, виховання різних соціальних ролей, раннє залучення до участі у розв'язанні різних соціальних проблем – трудових, соціально-політичних, моральних;

- художньо-естетичний – забезпечує художньо-естетичну освіченість та вихованість особистості, здатної до саморозвитку та самовиховання, формування її художньо-естетичної культури засобами кращих національних і освітньо-культурних надбань, сприяє виробленню умінь примножувати культурно-мистецькі традиції свого народу;

- дослідницько-експериментальний – передбачає включення дітей і підлітків у науково-дослідницьку, пошукову діяльність, поширення наукових знань та їх перетворення в інструмент творчого перетворення в інституттворчого освоєння світу;

- науково-технічний – спрямований на формування у дітей техніко-технологічних знань, розширення їх політичного світогляду, задоволення потреб юної особистості у вдосконаленні освіти з основ інформатики та комп'ютеризації, конструкторської, експериментальної та винахідної діяльності, реалізації здібностей шляхом пошуку та розвитку вмінь, новинок технічного моделювання, конструювання тощо:

- дозвілево-розважальний – передбачає організацію культурного дозвілля дітей та підлітків, спілкування з однолітками різної форми ігрової та дозвілево-розважальної діяльності, поліпшення психічного здоров'я, зняття фізичної та психологічної напруги;

- еколого-природний – забезпечує оволодіння знаннями про навколишнє середовище.

Такі напрями діяльності можуть створити умови для професійної орієнтації самовизначення особистості, від формування стійких мотивів досамореалізації у професійній діяльності, підготовку змін молоді до змін професій, адаптації до ринкової економіки.

Форми організації виховання поділяють на масові, групові (гурткові), індивідуальні.

До масових відносять конференції, тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, тижні з різних предметів, зустрічі з видатними людьми, огляди, конкурси, олімпіади, туризм, фестивалі, виставки стінної преси тощо.

Читацька конференція – важливий засіб пропаганди художньої та науково-популярної літератури серед учнів, який допомагає їм глибше зрозуміти зміст та поетику твору, прищеплює літературно-естетичні смаки.

Тематичні вечори, вечори запитань і відповідей присвячують різноманітним аспектам внутрішнього і міжнародного політичного життя, науки, техніки, культури, спорту, явищ природи тощо. На таких вечорах виступають запрошені гості, демонструють кінофільми та ін. У їх підготовці й проведенні беруть участь самі учні.

Ранки-зустрічі, літературні вікторини. Практикують у роботі з молодшими школярами. Зустрічі з відомими людьми краю влаштовують переважно для середнього та старшого шкільного віку.

До групових форм належать політичні інформації, години класного керівника, гуртки художньої самодіяльності, робота з пресою, радіо- і телепередачами, екскурсії, походи та ін.

Політичні інформації поділяють на оглядові й тематичні. Оглядові політінформації – короткі популярні повідомлення про найважливіші події, які хвилюють світ. Тематичні політінформації присвячуються розкриттю одного або кількох питань, органічно пов'язаних між собою. У процесі політичного інформування учнів важливо забезпечити новизну, своєчасність, оптимальний для них обсяг, якість інформації (достовірність, надійність, повнота), а також селективність їх засвоєння.

Година класного керівника – дієвий засіб формування у школярів наукового світогляду і моральної поведінки. Тематику таких годин розробляє класний керівник з урахуванням особливостей колективу учнів, їх проводять у формі етичної бесіди, лекції, диспуту, усного журналу, зустрічі з цікавими людьми, обговорення книг та ін. Годину класного керівника наприкінці кожного місяця доцільно присвятити підведенню підсумків навчально-виховної роботи класу.

Гуртки художньої самодіяльності.

Важлива роль у позакласній виховній роботі належить гурткам художньої самодіяльності. Виховна цінність участі учнів у їх роботі полягає в тому, що мистецтво естетично розвиває їх, пробуджує почуття відповідальності, колективне переживання успіхів і невдач. Учні мають змогу виявити свою творчість. Учасники художньої самодіяльності краще розуміють і відчують красу мистецтва і природи, людських стосунків, більше тягнуться до книги. Ретельно слід підходити до репертуару художньої самодіяльності.

Радіо- і телепередачі, художні фільми мають важливе значення у виховній роботі. Крім передач Українського радіо, важливо слухати місцеве радіомовлення, а також радіоцентри шкіл. У школах практикують спеціальні радіопередачі про всі аспекти її життя і тих, хто так чи інакше відзначився останнім часом. Шкільне радіо транслює репортажі з засідань учнівського комітету, комісії дисципліни і порядку, іншу інформацію. Радіопередачі виховної тематики слухають безпосередньо під час їх транслювання або в магнітофонному запису. Учням пропонують визначити, чим керувався у своїй поведінці герой радіопостановки, чи правильно поволився з погляду моралі та права, в разі потреби коментують окремі місця передачі. Нерідко класні керівники рекомендують учням прослухати певну радіопередачу, а згодом у бесіді на класній годині використовують цей матеріал. При цьому важливо вчасно прокоментувати інформацію.

Потреба індивідуального підходу зумовлена тим, що будь-який вплив на дитину переломлюється через її індивідуальні особливості, через

"внутрішні умови". Необхідною умовою успішної індивідуальної роботи є вивчення індивідуальних особливостей учнів. Щоб впливати на особистість, треба її знати. Передусім важливо встановити довірливі, доброзичливі стосунки між педагогами і вихованцями. Зробити це часом нелегко, оскільки учні, які найбільше потребують індивідуальної виховної роботи, нерідко підозріло ставляться до педагогів. Велике значення при цьому має авторитет вихователя, знання ним вихованців, уміння швидко зорієнтуватися у ситуації, передбачити наслідки своїх дій.

Така робота повинна бути систематичною, спрямовуватися не лише на проведення бесід з конкретного приводу, а й наперед продуманих профілактичних розмов та інших заходів з вихованцями.

В індивідуальній виховній роботі осмислюють і визначають термін педагогічного впливу: розрахований він на отримання очікуваних результатів негайно чи внаслідок тривалого впливу на особистість. В одних випадках реагують на вчинок одразу, в інших – детально аналізують його і лише тоді вирішують, яких заходів виховного впливу вжити.

Методика індивідуального виховного впливу залежить від індивідуальних особливостей учня і його психологічного стану, темпераменту. В кожному конкретному випадку слід створити педагогічну ситуацію, яка б сприяла формуванню позитивних якостей чи усуненню негативних. Індивідуальний виховний вплив здійснюють через безпосередній вплив педагога на особистість учня або через колектив. Ці способи взаємопов'язані, взаємодоповнюють один одного. Безпосередній виховний вплив на вихованця педагог здійснює наодинці з ним або в присутності учнів, батьків, педагогів (що посилює виховний вплив, проте зловживати цим не слід, оскільки страждає почуття гідності дитини). В опосередкованому впливі на вихованця між ним і педагогом з'являється нова ланка – колектив. Вплив колективу може бути відкритий (вихователь явно ставить перед ним завдання впливу на конкретного учня), або прихований (завдання ставиться з таким розрахунком, що його виконання колективом само по собі позитивно вплине на учня). У першому випадку вихованець знає, що виховний вплив спрямований на нього, у другому – і він, і колектив можуть лише здогадуватися про це.

В індивідуальній виховній роботі необхідно передбачити координування впливів на учня педагогів, батьків і колективу. Така координація здійснюється за умови щоденного аналізу результатів виховного впливу, обміну думками з питань життя і діяльності вихованців.

Для успішного ведення цієї роботи потрібне її планування, що враховує характеристики особистості й передбачувані результати виховного впливу (проект особистості). Це дає змогу управляти процесом виховання, координувати всі виховні впливи, поглиблювати й розширювати цілі та

завдання виховання. Наявність проекту на кожного (чи хоча б на педагогічне занедбаного) вихованця робить індивідуальну роботу педагогічне доцільною, цілеспрямованою.

В індивідуальній виховній роботі використовують позакласне читання, колекціонування, гру на музичних інструментах, вишивання, малювання тощо. Індивідуальні форми роботи нерідко пов'язують з груповими і фронтальними.

Позакласне читання має на меті формування в учнів здорових читацьких інтересів, вироблення культури читання. Педагог повинен пояснити дітям та їх батькам, що і як слід читати, скільки відводити часу на позакласне читання залежно від вікових та індивідуальних особливостей. Важливо, щоб читання літератури було системним. Складаючи індивідуальний план читача, слід враховувати вимоги до читання в конкретному класі. На матеріалі прочитаних книг доцільно проводити бесіди, під час яких учні матимуть можливість обмінятися думками про улюблені твори.

Колекціонування позитивно впливає на загальний розвиток учнів, навчальну діяльність і поведінку, розширює кругозір і пізнавальні інтереси, формує дослідницькі навички, виховує цілеспрямованість і наполегливість. Найчастіше школярі захоплюються колекціонуванням марок (філателія), монет (нумізматика), художніх листівок, плакатів, репродукцій, рідше збиранням колекцій мінералів, плодів і насіння. Педагог повинен насамперед з'ясувати, кого і який вид колекціонування приваблює, яку мету ставить кожен колекціонер, які має досягнення, з якими труднощами - стикається, якої допомоги потребує, і на підставі цих спостережень планувати роботу з учнівського колекціонування. В одному випадку потрібно роз'яснити мету і значення колекціонування, в другому – дати правильне спрямування, в третьому – допомогти практично щодо збирання, оформлення і збереження матеріалів. Корисно організувати в класі виставки і огляди учнівських колекцій, повідомляючи про це заздалегідь. Всі експонати попередньо переглядає актив класу за участю педагога, відтак складають план проведення виставки. Вчитель чи хтось із школярів готує вступне й підсумкове слово. Учасники виставки мають коментувати експонати.

Література

1. Качмар Е. Гурток позашкільного закладу як джерело дитячої творчості // Освітнянин. – 2004. – №2. – С. 21.
2. Кабіна І.Ю. Розвиток художніх здібностей учнів шкільного віку // Радянська школа. – 1981 – №3 – С. 18–22.
3. Комісаренко Н. Особливості творчої діяльності молодших школярів у позакласній роботі. // Початкова школа. – 2002. – № 6. – С. 6-7.
4. Мойсеюк М.Є. Педагогіка. – К.: Либідь, 2001. – 446 с.

5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

6. Титаренко Л.І. Особливості позакласної роботи в класах-комплектах // Початкова школа – 1993. – № 9. – С 37-40.

7. Хмель В. Позакласна виховна робота на основі життєдіяльності об'єднання-гри // Поч. школа. – 2004. – №12. – С. 39-40.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ХРИСТИЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

Колесник Т.М., Кузьменко Ю.М., студентки факультету іноземних мов
Науковий керівник: *Демченко Н.М.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

На даному етапі розвитку суспільства однією з найважливіших засад теоретичної концепції та практичної діяльності школи є орієнтація на формування високоморальної особистості, виховання духовності майбутнього українського суспільства.

Морально-духовне становлення дітей та учнівської молоді, їх підготовка до активної, творчої, соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності є найважливішою складовою розвитку суспільства та держави. Державна політика в галузі виховання визначається принципами гуманістичної педагогіки, сформульованими в Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про дошкільну освіту", "Про позашкільну освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти, Конвенції ООН про права дитини. Закладена в них методологія виховання надає пріоритет розвиненій особистості, її життєвому й професійному самовизначенню, самореалізації, життєтворчості у відповідності з національними цінностями та в контексті ідеї інтеграції Української держави до європейського простору.

Згідно з Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні, виховання – процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості.

Протягом століть українське духовно-моральне виховання вбирало в себе кращі здобутки світової матеріальної і духовної культури, які утверджують добро, любов, красу, милосердя, справедливість у всіх сферах життя.

Аналізуючи причини, що привели систему освіти до кризового стану, переважна більшість педагогів акцентують увагу на питання освітньої політики, передусім на так званому залишковому принципі її фінансування, реалізація якого поставила школу та вчителів у незавидне матеріальне становище. Між тим, криза сучасної школи проявляється не тільки в її чисельних економічних проблемах, але і у проблемах духовно-морального та культурного характеру.

Україна – багатонаціональна держава, що потребує адекватного національного виховання дітей та молоді. Адже в національно свідомих, гарно вихованих українських дітях – наша надія, майбутнє нації, самостійної Української держави. Процес духовно – морального виховання – формування особистості і національної свідомості, підготовки її до життя, місця у суспільстві, де вона може принести максимум користі Україні й відчути власне задоволення.

Довгий час відірваність виховання від національних культурно-історичних традицій породжувала відчуженість підростаючих поколінь від родини, народної культури, рідної мови, моралі, духовності.

Головна мета духовно-морального виховання засобами християнської моралі – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури духовно-моральних відносин, формування у молоді незалежно від національної належності особистих рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Формування духовного світу дітей та молоді, духовності як і провідної якості особистості – велике і складне завдання, що стоїть у центрі уваги педагогів, вихователів, учителів, батьків, широкого педагогічного загалу. Особливої актуальності воно набуває сьогодні, коли складності соціально-економічного й політичного розвитку країни боляче вразили молодь. Серед дітей та молоді падає духовність, що пояснюється насамперед зниженням рівня життя в Україні, відсутністю соціальної захищеності, явним і прихованим безробіттям, інфляцією, невизначеністю моральних орієнтирів у політиці держави і повсякденному житті. Засоби масової інформації та комунікації дедалі більше впливають на суспільство й особливо на молодь, пропагують насилля, зброю, силу, прищеплюють моральний релятивізм, конформізм і цинічно-гедоністичне ставлення до повсякдення.

Усе це призводить до відчуження дітей та молоді від моралі, спонукає їх до власних пошуків самореалізації, найчастіше в андеграундній субкультурі, і врешті-решт до певного заперечення духовності й моральності як суспільно й особистістю значущих феноменів. Ці процеси посилюються кризовим станом сучасної сім'ї, яка перестає відігравати роль головного каналу долучення дитини до моральних начал і джерела розвитку моральності.

Ситуація загострюється й тим, що вироблені в попередні десятиліття суспільні ідеали мали узагальнений, регламентований, державницько-класовий характер, а не зверталися до внутрішнього, особистісного світу кожної людини. Тому перехід від глобальних суспільних категорій, від публічної риторики про моральність до розуміння духовності як складного психічного феномена самоусвідомлення особистості в сьогodнішніх умовах спричиняє багато проблем і навіть кризових ситуацій.

У цьому контексті велике занепокоєння викликають процеси, що відбуваються в усьому світі. Всеохоплююча перетворювальна діяльність людини в сучасну епоху, її негативні безпосередні й більш віддалені соціальні наслідки актуалізують відповідальність усіх людей за збереження природи, її багатства й розмаїття на всій планеті. Останні глобальні прояви тероризму, антицивілізаційні рухи в масштабах усієї людської спільноти, тенденції все значнішої поляризації на багатих і бідних у контексті розвитку глобалізаційних процесів ще більше актуалізують проблеми світоглядних аспектів моральності й духовності всього людства і кожної окремої людини.

У таких умовах визначення духовності як провідної характеристики людини, її духовних пріоритетів, обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу життя дитини, виступають на передній план усього процесу її соціалізації.

Формування морально-духовного світу особистості – це велике і складне питання, що потребує комплексного і багаторівневого розв'язання.

Сьогodні в Україні по-різному тлумачиться поняття духовності, розроблено різні підходи до її формування, які часто протирічать і заперечують один одного. Бажання допомогти дитині спонукає шукати спільні точки дотику між різними формами суспільної свідомості, вести діалог, звертатися до витоків духовності, що лежать у багатстві людської історії, культури, науки, філософії, релігії.

В останнє десятиліття дедалі більше політичних і культурних діячів, учителів, батьків звертаються до християнських моральних цінностей як найбільш стійких, універсальних, не підвладних політичній і ідеологічній кон'юнктурі. У ситуації гострого дефіциту ціннісних установок і орієнтацій духовні і моральні цінності, які є основою гуманістичних цінностей, відіграють дедалі вагомішу роль у сучасному вихованні дітей та молоді. Отже, виникає гостра потреба в залученні морально-духовних цінностей до процесу виховання дітей, визначенні основних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів формування моральності та духовності на їх основі, які разом з іншими складовими сприятимуть розвитку і формуванню духовної високomorальної особистості, майбутнього громадянина України.

Формування духовності на основі християнських моральних цінностей передбачає вироблення моральних вимог, що відкладаються в моральній

свідомості людини й суспільства у вигляді норм, принципів, ідеалів, понять тощо. Наступний крок – донесення цих вимог і пов'язаних з ними уявлень до свідомості людини з тим, щоб вона могла спрямувати і контролювати свої дії, ставити моральні вимоги до інших людей і оцінювати їхні вчинки. Це розв'язується за допомогою морального виховання, яке передбачає формування моральних переконань, моральних схильностей, почуттів звичок, стійких моральних якостей особистості, тобто загалом моральності.

Серед методів і форм духовного виховання одне з провідних місць належить активним формам і методам (ситуаційно-рольові ігри, соціограми, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації тощо), які дають дітям можливість предметно, безпосередньо й емоційно бути в ситуації морального вибору та морального пошуку.

Мета формування духовності – це виховання в дітей та молоді високих інтелектуально-моральних інтересів і запитів, ціннісних поглядів, орієнтацій та переконань, створення таких умов, які сприяли б розвитку моральної активності дитини; формування моральної спрямованості її психічної діяльності, моральності потягів, інтересів, поглядів, думок, переконань.

Вирішальною умовою формування духовного світу дитини є цілеспрямована багатоаспектна і всебічна діяльність у контексті цілісного самоусвідомлення особистості.

Кількість цінностей обмежена для сприймання й усвідомлення особистістю, а внутрішній світ дитини – своєрідний і багатий, отже, мета педагогічного впливу полягає у прилученні дитини до тих християнських цінностей, які мають універсальне гуманістичне значення, абсолютний характер і, що найважливіше для виховання, – позитивну спрямованість.

Мета конкретизується через *систему завдань*, а саме:

- пробудження в дитини бажання бути моральною;
- розгляд християнських цінностей як основи розвитку суспільно значущих рис і якостей особистості;
- формування в дітей та молоді моральної свідомості на основі організації моральних стосунків дітей через їх включення в стихійну або спеціально організовану діяльність;
- формування в дітей розуміння й особистісного ставлення до сутнісних питав про сенс і мету життя людини;
- вироблення етико-естетичного ставлення до життя й до своєї життєдіяльності;
- формування моральної культури, толерантного ставлення до інших культур і традицій;
- розвиток чеснот і позитивних моральних якостей дитини, спонукання до самовдосконалення;

- підтримка здібностей, культурної творчості, спрямованої на особистісний саморозвиток [7].

Серед методів і форм духовного виховання одне з провідних місць належить активним формам і методам (ситуаційно-рольові ігри, соціограми, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації тощо), які дають дітям можливість предметно, безпосередньо й емоційно бути в ситуації морального вибору та морального пошуку.

Особливе місце посідають форми й методи, які залучають дітей до художньо-музичного, мистецького світу християнських цінностей, де поєднуються традиційні методи з художньою діяльністю самих дітей – живописом, ліпленням, декоративно-прикладним мистецтвом, музикуванням, драматизацією тощо. Крім цих методів доцільно використовувати й традиційні – бесіди, лекції, семінари, роботи з книгою тощо.

Одним з напрямів залучення дітей до християнських цінностей може бути краєзнавча та екскурсійно-пошукова робота, яка знайомить дітей з досвідом і традиціями адаптації християнських моральних цінностей до культури рідного краю.

Формування духовності особистості через християнські моральні цінності покладається на позашкільні освітні заклади, що належать до Міністерства освіти і науки, клуби, різні громадські центри, бібліотеки, громадську організацію "Фонд Добро", яка бере на себе функції управління і координації цим процесом. До нього долучаються засоби масової інформації, газети, журнали, радіо. Велика роль відводиться батькам, які першими традиційно формують моральні орієнтації дитини на основі християнської етики та народної моралі.

Ефективність залучення дітей та молоді до культурних надбань християнської етики залежатиме від успішної реалізації всіх її складових:

- проведення наукових і практичних конференцій, семінарів, круглих столів з цієї проблематики;
- проведення досліджень у галузі християнської культури як цивілізаційного феномену;
- вивчення і врахування позитивного досвіду зарубіжних виховних програм;
- наукова підтримка і науковий супровід діяльності дитячих молодіжних організацій з позитивною, конструктивною програмою;
- розробка й впровадження програм, спрямованих на соціалізацію і моралізацію дітей з девіантною поведінкою;
- участь у підготовці телевізійних програм з питань моралі, етики, народної культури;
- розробка і запровадження нових методик та інновацій технологій;

- науково-методичне забезпечення підготовки вчителів, працівників позашкільних закладів, соціальних працівників до роботи над цими проблемами;

- участь у розробці та виданні програм, методичних матеріалів;

- участь у роботі з батьками для підвищення ролі родинного виховання в цій галузі [6].

В реалізації завдань духовно-морального виховання на сучасному етапі є чимало *проблем*. Головні з них:

а) відсутність системи загального духовно-морального виховання, чітко структурованого культурологічного навчального курсу для різних рівнів системи освіти;

б) розпад традиційного укладу життя, заснованого на традиційному світосприйнятті звичаїв, відносин (сердечності й налаштування), правил доброго і благочестивого життя;

в) проблема малої кількості справжніх носіїв традиційної християнської культури, що пов'язано з недостатністю духовного досвіду, відсутністю систематичної культурологічної та богословської освіти;

г) невідповідність (мотиваційна, емоційна, інтелектуальна) більшої частини населення до сприйняття духовного змісту традиційної культури;

д) розпад і криза сім'ї, низький рівень духовно-моральної культури більшості сучасних батьків; некомпетентність сім'ї у питаннях духовного становлення і виховання дитини;

е) недостатній рівень культури і професійної компетентності педагогів у питаннях змісту і методики духовно-морального виховання;

ж) відсутність коштів на розробку і створення навчально-методичної та інформаційної продукції на духовно-моральне просвітництво населення та підготовку педагогів;

з) відсутність цілісної програми духовно-морального виховання в масштабах країни або регіону [8].

У такій ситуації необхідний комплексний, системний підхід до організації духовно-морального виховання дітей та молоді.

Системність підходу визначається виділенням пріоритетних аспектів діяльності, пов'язаних єдиною метою, загальними формами організації та управління. Охарактеризуємо *сім основних аспектів системи духовно-морального виховання*:

✓ *Змістовний аспект* системного підходу передбачає вирішення таких проблем: розробки докладного опису всіх елементів і форм побутування християнської культури; формування системи громадського духовно-морального виховання та освіти в умовах сучасного секуляризованого оточення, розробку змісту духовно-морального виховання та освіти на рівні окремого навчального курсу у вигляді "наскрізної" складової, інтегрованої у

всі шкільні предмети; професійну освіту; виховання через засоби масової інформації.

✓ *Віковий аспект* дає можливість вибудувати (змістовно й організаційно) комплекс заходів з духовно-морального виховання різних вікових груп дітей, підлітків, молоді.

✓ *Інституційний аспект* системного підходу передбачає включення духовно-моральних компонентів у виховну діяльність всіх соціальних інститутів: сім'ї, різних рівнів системи освіти, державних установ і загальнодержавних організацій.

✓ *Кадровий аспект* передбачає поетапну реалізацію системи заходів з підготовки та перепідготовки фахівців різного рівня (управлінців і практичних працівників освіти, охорони здоров'я, культури) в питаннях духовно-морального виховання та освіти дітей і молоді.

✓ *Організаційно-політичний аспект*. Перспективним є вибудовування системи духовно-морального виховання на регіональному рівні, в рамках регіонального компоненту освіти. На основі існуючих і нових нормативно – правових документів можлива реалізація комплексних регіональних програм з духовно-морального виховання.

✓ *Економічний аспект* системного підходу дає можливість вишукування коштів на реалізацію комплексної програми духовно-морального виховання з різних джерел, включаючи цільові фонди розвитку духовно – моральної культури й освіти.

✓ *Управлінський аспект* дозволяє включити в процес вирішення проблеми всі існуючі структури (соціальні та інституційні) і забезпечити нові форми організації взаємозалежності.

Варто зазначити, що формування духовно-моральної особистості є важливою метою і необхідною умовою розбудови української держави. Саме тому вирішення цієї проблеми є пріоритетним завданням сучасного виховання, побудованого на аксіологічних принципах гуманізму і демократизму, зорієнтованого на національні та загальнолюдські цінності і культурні традиції.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / Бех І.Д. // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124-129.

3. Горохович А. Плекаймо в дитині і розум, і душу : українська виховна система / А. Горохович. – Дрогобич : Бескид, 1992. – 112 с.

4. Дем'янюк Т. Д. Духовно-моральне виховання особистості: інноваційний підхід : Навч.-метод. посіб. / Т. Д. Дем'янюк, І. Д. Бех, М. Г.

Байрамова, Л. С. Мельничук; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Н.-д. лаб. інновац. вихов. технологій, Навч.-метод. центр від. освіти Березнів. райдержадмін. – Київ-Рівне : Волин. обереги, 2007. – 316 с.

5. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

6. Коршунов О. Національні та вселюдські цінності та інтереси / О. Коршунов, С. Римаренко // Етнонаціональний розвиток України. Терміни, визначення, персоналії. – К., 1993 – С. 3

7. Огірко О.В. Християнська етика : навчальний посібник / О.В. Огірко. – Острого : Національний університет "Острозька академія"; Суми : Ярославна, 2012. – 324 с.

8. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції та й індивідуальний пошук. – К. : Всеукраїнський фонд "Добро", 2006 – 43 с.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДНЗ

Конончук Аліна, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: *Демченко Н.М.*, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в Україні передбачає взаємодію і наступність усіх її складових. Система дошкільного виховання не є винятком у цьому процесі. Багаторічною практикою і науковими дослідженнями доведено, що виховання і розвиток дитини у період дошкільного дитинства, є фундаментом її подальшої освіти і становлення як особистості. Якість цього фундаменту значною мірою зумовлена якістю професійної діяльності педагогів, що працюють з дошкільниками, рівня їх професійної компетентності і психологічної готовності до роботи з дітьми дошкільного віку.

У педагогічній науці та практиці, і зокрема в сучасній, приділяється значна увага проблемі професійної підготовки вихователя. Адже головною постаттю, від якої залежить виховання, навчання і розвиток дітей дошкільного віку є вихователь дошкільного навчального закладу.

Професійно-педагогічна підготовка у словникових джерелах визначається як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження розкривають різні аспекти підготовки студентів дошкільних факультетів до роботи з дітьми в дошкільному навчальному закладі освіти. Зокрема, підготовка студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративного мистецтва (О. Поліщук); навчання дошкільників української мови (Т. Котик); педагогічного менеджменту (Г. Закорченна) та самоменджменту (В. Мусієнко-Репська) в дошкільній освіті; до навчання техніки читання дітей 6-7 років (Н. Ковальова); у процесі педагогічної практики (Є. Прохорова); народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики) (Л. Плетеницька); навчання техніки читання дітей 6-7 років (Н. Ковальова); формування риторичної культури (В. Тарасова); виховання у дошкільників навичок здорового способу життя (В. Нестеренко); педагогічної підтримки дітей дошкільного віку (Н. Колосова); використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників (І. Мардарова).

Оновлення соціальних процесів в Україні викликало потребу у перегляді стану існуючої системи професійної підготовки вчителя-вихователя. Особливу увагу слід зосередити на можливостях продуктивного професійного становлення майбутніх педагогів у напрямку їх підготовки до виховної роботи з дітьми. За свідченням ряду дослідників (А. Акімова, Є. Белозерцев, І. Дмитрик, В. Шадріков, Б. Вульф, О. Бодальов, І. Єрмаков, В. Хайруліна, В. Журавльов, Т. Полякова та ін.) випускники педагогічних вузів слабо підготовлені саме до виховної роботи з дітьми в сучасних умовах. Таке положення пояснюється рядом причин, серед яких заперечення значення виховання і витіснення виховної роботи із навчальних закладів або надання їй другорядного місця.

Мета статті – схарактеризувати основні напрями розробки проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в педагогічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності у ВНЗ набула свого розвитку наприкінці ХХ століття і спрямована на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей дошкільного віку. Н. Колосова розкриває зміст готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки і розуміє її як цілісне особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних і духовно практичних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю з питань надання педагогічної підтримки дітям дошкільного віку.

Різні вчені по-різному визначають структурні компоненти готовності майбутніх вихователів до різних видів діяльності. Н. Колосова виділяє такі компоненти готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки, як:

- *мотиваційний* (потреба в наданні педагогічної підтримки дошкільникам; спрямованість на встановлення відносин співробітництва з дітьми; орієнтація на потреби та внутрішні можливості дитини);

- *когнітивний* (володіння базовими психолого-педагогічними знаннями; обсяг знань про педагогічну підтримку дітей дошкільного віку; міцність і гнучкість засвоєння знань);

- *операційний* (уміння здійснювати діагностику розвитку дитини; добирати ефективні методи та тактики для розв'язання проблем дошкільника; доцільність реалізації дій із надання педагогічної підтримки);

- *рефлексивний* (самоконтроль і самооцінка дій із реалізації педагогічної підтримки; вміння організувати процес рефлексії та контролю змін у розвитку дитини; орієнтація на самопізнання та вдосконалення).

Автор подає модель підготовки майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку, що складається з трьох основних частин: теоретико-методологічної, технологічної та частини, що представлена науково-методичним супроводом [4].

Слід зазначити, що дослідження особливостей підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до професійно-педагогічної діяльності порівняно з підготовкою шкільних учителів значно менше привертає увагу дослідників. Лише в останні десятиріччя ХХ і на початку ХХІ століття ця проблема стала предметом активних наукових розвідок. Зумовлено це тим, що значно ускладнився зміст початкової освіти і лише добре підготовлений дошкільник може легко адаптуватися до умов і вимог навчально-виховного процесу сучасної початкової школи, успішно освоювати її програму.

Практика показує, що професійна діяльність сучасного педагога дошкільної освіти ґрунтується на різнобічних теоретичних знаннях про розвиток дитини; володінні різноманітними педагогічними технологіями навчання і виховання.

Формування професійної готовності до педагогічної взаємодії розуміється як процес розвитку педагогічної ментальності, що відображає загальнокультурний сенс професійної діяльності педагога та його здатність мислити на професійно-особистому рівні.

Структуру риторичної культури майбутніх фахівців дошкільної галузі освіти визначає В. Тарасова і подає її як сукупність взаємопов'язаних компонентів:

- *мотиваційно-ціннісного* (професій-педагогічної діяльності);

- *теоретичного* (знання рідної мови; знання про суть і зміст риторичної культури в дошкільників з урахуванням їхніх вікових психологічних особливостей тощо);

- *практичного* (мовленнєві, інтелектуально-логічні, презентаційно-комунікативні, емоційно-вольові, рефлексивно-творчі, навчально-методичні вміння);

- *особистісного* (гуманістична спрямованість, емпатійність, відповідальність, толерантність, тактовність, доброзичливість, комунікабельність, креативність, артистизм тощо) [6].

У дослідженні Т. Шкваріної умовами ефективної підготовки вихователя до навчання дітей англійської мови визначено: відбір абітурієнтів за підсумками вступних випробувань; врахування комунікативного та лінгвістичного характеру здібностей студентів, мотивів вибору спеціальності; розподіл навчального матеріалу на структурно-модульні циклі; поетапно-концентроване вивчення програмного матеріалу; включення в заняття з мови змісту, форм і прийомів навчання дошкільників; постійне моделювання на заняттях видів педагогічної діяльності; наявність відповідної до технології підготовки студентів бази педагогічної практики. Відповідно до цих умов, дослідниця розробляє зміст навчального курсу, систему спеціальних вправ і завдання до педагогічної практики. За результатами їх упровадження ефективність підготовки майбутніх вихователів характеризується рівнем готовності до навчання дошкільників англійської мови відповідно загально прийнятих компонентів [7].

Здійснення такої підготовки О. Лобанова пов'язує з упровадженням науково обґрунтованої програми роботи, спроектованої на основі інтеграції загальнонаукової, спеціальної, загальної педагогічної і методичної підготовки студентів. Програма передбачає структурування предметно-змістовного матеріалу базової теоретичної підготовки студентів на засадах розкриття психофізіологічних і соціально-педагогічних аспектів формування пізнавальної активності особистості; побудови практичної підготовки студентів за логікою опанування методів, прийомів і засобів, що сприяють перебігу спонтанної і безпосередньої активності дитини в опосередковану культурну поведінку, пізнавальну діяльність; використання діагностичного інструментарію, що дозволяє виявляти рівень готовності студентів щодо організації простору розвивального середовища.

Л. Комлік розглядає підготовку майбутніх вихователів до професійної діяльності з позиції їх психологічної готовності до роботи з дітьми. Автор виходить з того, що у сучасних умовах відбувається збільшення кількості груп дитячого закладу з різновіковим складом дітей, яке потребує володіння і використання різних варіантів взаємодії педагога з дітьми. Психологічну готовність майбутнього вихователя до взаємодії з дітьми різного віку в ігровій діяльності, автор визначає як цілісну систему стійких професійних якостей особистості (комунікативність, креативність, рефлексія, організаційські якості), з індивідуальними особливостями, що упорядковані за

певною ієрархією. Автор підкреслює, що ігрова взаємодія в дитячих об'єднаннях зазвичай приводить до становлення нових норм стосунків, принципів поведінки, ціннісних орієнтацій учасників гри, спонукає вихователя до самоаналізу і рефлексії, що особливо важливо у роботі з різновіковою групою дітей [3].

Г. Закорченна підготовку майбутніх вихователів до професійної діяльності досліджує на рівні керівництва дошкільною установою і в контексті готовності до педагогічного менеджменту. За визначенням автора, педагогічний менеджмент в дошкільній освіті – це специфічна форма інтелектуальної діяльності, що реалізується через систему дій особистості задля впливу на об'єкт управління шляхом науково обґрунтованого аналізу, прогнозування, планування, організації, контролю і оцінки якості його функціонування з метою досягнення високої ефективності соціально-значущих освітньо-виховних результатів [1].

За Н. Ковальновою, готовність до навчання читання дітей 6-7 років, як до конкретного аспекту діяльності, реально постає у формі професійно значимої якості їхньої особистості, що набуто в результаті присвоєння специфічних для праці педагога змісту, форм і способів мислення та дії. Вчена наголошує, що означений феномен функціонує у взаємозв'язку та взаємодії трьох головних компонентів:

- *змістового*, що виконує предметно-цільову функцію;
- *мотиваційного*, що здійснює критеріально-рефлексійну функцію;
- *операціонального*, що керує якістю виконавчих дій педагога з формування в дітей техніки читання [2].

Щодо підготовки студентів до народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики) Л. Плетеницька зазначає, що формування професійної готовності майбутніх вихователів значно підвищується за умови системності навчально-виховних впливів у процесі поетапного навчання: впровадження в навчальний процес вишів еклективного народознавчого курсу з народної математики, розробки і апробації системи підготовки студентів у ході педагогічної практики, вдосконалення процесу викладання психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін на засадах міжпредметних зв'язків. Згідно позиції автора, доцільна мотивація викладачем необхідності вивчення народознавчого матеріалу у виші підвищує як якість його засвоєння студентами, так і темпи формування професійної готовності до цієї роботи з дітьми [5].

Крім розглянутих аспектів проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності з освіти і виховання дітей дошкільного віку, досліджено особливості такої підготовки у зв'язку з комплексним використанням у виховному процесі творів пластичного мистецтва (Л. Галаманжук), етнопедагогіки (О. Давидова, М. Кожанова) та інші.

Висновки. Таким чином, підвищення ефективності підготовки вчителя-вихователя відбувається різноаспектно. Одним із перспективних і продуктивних напрямків є використання педагогічної технології у навчальному процесі й процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Проведений огляд наукових досліджень дозволяє констатувати, що проблема підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності розробляється переважно у зв'язку з формуваннях їхньої компетентності і готовності до вирішення завдань з певних напрямів навчально-виховної роботи з дітьми у дошкільному навчальному закладі. При цьому дослідники виходять з вимог програм дошкільної освіти, наступності між дошкільною і початковою системою освіти, загостренням проблеми здоров'я дітей, їх фізичного, психічного і соціального розвитку. Лише окремі дослідження спрямовані на урахування й подолання у процесі навчання і виховання дошкільників впливу зовнішнього соціального і культурного середовища, того духовного простору, що утворює реальний контекст для професійної діяльності вихователя і життєдіяльності його вихованців.

Огляд літератури, вивчення навчальних планів, програм, посібників, опитування вчителів, викладачів, студентів вказує на необхідність внесення суттєвих змін у процес викладання педагогічних дисциплін з метою посилення підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Література

1. Закорченна Г. М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". / Закорченна Галина Михайлівна. – Одеса, 2000. – 24 с.

2. Ковальова Н. О. Підготовка студентів до навчання техніки читання дітей 6-7 років: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Ковальова Н. О. – Одеса, 2012. – 19 с.

3. Комлик Л.Ю. Формирование психологической готовности студентов к обеспечению межвозрастного взаимодействия дошкольников в игровой деятельности : автореф. дис. . канд. психол. наук / Л.Ю. Комлик. Елец : б. и., 2006. – 26 с.

4. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Колосова Н. М. – Ялта, 2012. – 19 с.

5. Плетеницька Л. С. Підготовка студентів до народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики): автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Плетеницька Л. С. – Одеса, 1995. – 23 с.

6. Тарасова В. В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Тарасова В. В. – Харків, 2012. – 19 с.

7. Шкваріна Т.М. Підготовка студентів педагогічних училищ до навчання дошкільників англійської мови : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шкваріна Тетяна Михайлівна ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2000. – 212 арк.

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Корнас Ольга, студентка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

У зв'язку зі зміною підходу до освіти в ряді пострадянських країн (в тому числі і в Україні) постійно ведуться пошуки новий методів навчання та виховання. Тут освіта ще відходить від радянських стандартів з переважаним авторитарним стилем педагогічного спілкування. Сьогодні питання вибору стилю педагогічного спілкування є особливо актуальними, адже в сучасній школі педагогічне спілкування забезпечує навчально-виховний процес, допомагає формувати знання, уміння, навички учнів та їх особистість.

Проблему педагогічного спілкування в сучасній школі досліджували В. Король (питання спілкування в системі педагогічної діяльності вчителя), О. Коханова (питання психологічних особливостей педагогічного спілкування), Т. Грітченко та О. Матвієнко (питання педагогічного спілкування у початковій школі).

Метою роботи є дослідити який стиль спілкування переважає та є найбільш доцільним в межах сучасної шкільної освіти.

Під час проведення дослідження були використані такі методи емпіричного дослідження як спостереження та опитування. Важливим також є те, що опитування проводилося і серед педагогів (10 респондентів), і серед учнів (40 респондентів), що дозволило розширити горизонти сприйняття самого питання.

Результати. Педагогічне спілкування має на меті забезпечення порозуміння між суб'єктами навчально-виховної діяльності. Професійний рівень підготовки вчителя, його педагогічна практика, особливості характеру і темпераменту, життєвий досвід та моральні цінності є основними факторами формування та вибору педагогічного спілкування.

За найпоширенішою класифікацією виділяють авторитарний, демократичний і ліберальний стилі педагогічного спілкування. Педагоги-респонденти переконані, що на сьогоднішній день найактуальнішим стилем спілкування у школі є демократичний стиль. Це зумовлено вимогами та тенденціями сучасного світу, гуманізацією освіти та її особистісним спрямуванням, що ґрунтується на врахуванні думки колективу в організації життєдіяльності та навчання школярів. Сьогодні особливо важливо педагогам враховувати інтереси, потреби та бажання учнів. Демократичний стиль сприяє створенню оптимальних умов для всебічного розвитку особистості, утвердження її в колективі. Для досягнення педагогічного успіху та отримання здорового авторитету серед учнів варто розуміти потреби та проблеми учнів, вміти знаходити спільну мову з усіма учнями і не виділяти нікого з них як кращого, чи розумнішого. Дослідження показало, що в сучасній школі основою спілкування є зорієнтованість учителя на розвиток активності учнів, залучення кожного до розв'язання спільних завдань. В основі керівництва – опора на ініціативу класу. Важливим також для всіх суб'єктів навчальної діяльності є те, що демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі, довірі й орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу. Щодо практики авторитарного стилю, то думка респондентів розділилася. 60 % опитаних педагогів переконані, що використання даного стилю в сучасних умовах призводить до пригнічення особистості учня та можна порівняти з великим кроком назад в педагогічній думці взагалі та в Україні зокрема. Решта 40% опитаних вчителів допускає елементи авторитарного стилю в ситуаціях, коли необхідне термінове втручання педагога (наприклад конфліктна ситуація в середині учнівського колективу). Ліберальний стиль на думку більшості опитаних вчителів взагалі не повинен використовуватися у школі, оскільки базується він на байдужому ставленні до учнів або неспроможністю педагога тримати ініціативу.

Учні теж схвалюють демократичний стиль спілкування. В ході дослідження було з'ясовано, що для учнів найважливішим під час спілкування з учителем є справедливість і об'єктивність педагога, тактовність, почуття гумору, впевненість, відкритість, відповідальність та дисциплінованість. В ході анкетування 98% учнів відмітили наступні бажані на їх думку риси характеру та поведінки сучасного вчителя для продуктивної та комфортної освітньої діяльності: вчитель має вирішувати питання класу разом з учнями; вчитель вимогливий, але дозволяє висловлювати також і власні думки, творчо підходити до виконання завдань; вчитель має давати завдання з урахуванням інтересів учнів; ідеальний вчитель має бути старшим товаришем, котрий допоможе учням розвиватися. Також школярі відмічають, що гарний педагог може визнати свої помилки, має бути

"легким" у спілкуванні, щирим та доброзичливим. Особливу увагу учні звертають на посмішку вчителя, позитивну енергетику та внутрішню красу педагога, котрі він проявляє своїм творчим підходом до роботи та любов'ю до дітей. На думку учнів, педагогам також не варто бути скупими на похвалу та підбадьорювання школярів. Це стимулює до подальшого навчання, оскільки віра вчителя часто надає впевненості учням в своїх силах. Негативно впливає бажання досягати успіхів у навчанні так звана негативна мотивація.

Висновки. Отже, 98% респондентів (педагогів та школярів) вважають, що доцільним є демократичний стиль, при якому вчитель для них не "суворий дорослий", а старший товариш, котрий зможе підтримати та допомогти їм "знайти" себе в майбутньому, спрямувати на правильний шлях. Авторитарний стиль спілкування може практикуватись лише за необхідністю термінового втручання вчителя, а от ліберальний стиль педагоги намагаються в жодному разі не використовувати у своїй діяльності, оскільки практика даного стилю є показником некомпетентності та байдужості.

Література

1. Король В. Спілкування в системі педагогічної діяльності вчителя [Електронний ресурс] // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – №1. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_12/

2. Матвієнко О. В. Педагогічне спілкування вчителя як складова професійної готовності до педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі школи першого ступеня / О. В. Матвієнко // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 95. – С. 123-130.

3. Коханова О. П. Психологічні особливості педагогічного спілкування в умовах партнерської взаємодії вчителя і учнів // Психологічні і педагогічні проблеми педагогічної дії : збірник наукових праць. – 2012. – С. 181-190.

4. Грітченко Т. Я. Особливості формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи / Т. Я. Грітченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. Мартинюк М. Т. – К. : Міленіум, 2006. – Ч. 2. – С. 80–85.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗА СПАДЩИНОЮ СОФІ ФЕДОРІВНИ РУСОВОЇ

Кравченко Людмила, студентка факультету психології
та соціальної роботи

Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Актуальність. Естетичне виховання – найважливіша сторона виховання дитини. Воно сприяє збагаченню чуттєвого досвіду, емоційної сфери особистості, впливає на пізнання моральної сторони дійсності (відомо, що для дошкільника поняття "гарний" і "добрий" майже ідентичні), підвищує і пізнавальну активність, навіть впливає на фізичний розвиток. Результатом естетичного виховання є естетичний розвиток.

Естетичне виховання – це цілеспрямований, систематичний процес впливу на особистість дитини з метою розвитку у неї здатності бачити красу навколишнього світу, мистецтва і створювати її. Естетичне виховання дійсності передбачає близькість до життя, прагнення перетворити навколишній світ, суспільство, природу, предметне середовище.

Мета написання статті: теоретичне обґрунтування поглядів С. Русової на проблему естетичного виховання дітей, вплив естетичного виховання на формування особистості дитини.

Завдання, що розв'язуються в статті: розкрити особливості культури краси, визначити вплив різних видів мистецтва на дитину, таких як: музика, спів, театр, окреслити те, як саме впливає кожен вид мистецтва, що зазначала Русова на дитину.

Виклад основного матеріалу. Невід'ємною складовою педагогічної концепції С. Русової є естетичне виховання дітей, головне завдання якого вона вбачала в тому, щоб розвинути свідомість, смак естетичний задля найкращого сприймання художніх вражень, розвинути почуття краси, вимоги гармонії і в житті, і в душі своїй, і в творах майстрів, і в наших власних творах і вчинках.

Культ краси, як основна категорія естетичного виховання, посідає чільне місце в системі педагогічних поглядів С. Русової [1, с. 147].

У зв'язку з розвитком праці, дитячої творчості виникає цілком природно справа естетичного виховання нашої молоді. Ми дуже рано помічаємо в дитині нахил до краси (2 джерела для її пізнання: природа, мистецтво). Але дитина не розуміє ще краси, ані поезії, ані природи, вона захоплюється насамперед своєю власною красою – тіла, одягу. Те саме ми бачимо і в дикунів – татуювання, маски, пір'я й т.д. Ще мало простежено в дитини за її почуттям до природи, як вона до неї рветься з задушної хати, але що саме

вабить її в природі – це ще сказати тяжко. Ми знаємо одне: дитина любить рух, любить яскраве світло, кольори, а природа й дає їй оці привабливі враження. Діти оживають, коли сонце світить, їх приваблюють яскраві кольорові квітки, вони захоплюються, як біжить вода, задивляються на птахів, що летять, на метеликів – і це вони виявляють уже в 3-4 роки. Спочатку вони просто почувають себе серед природи краще, їм приємніше, аніж у хаті, і це гарне почування ще не деталізується на окремі враження.

Природний усім дітям антропоморфізм додає ще цьому інстинктовому нахилу до природи особливої теплоти, інтимності – все живе, і живе так, як живе сама дитина: сонечко лягає спати, сонечко закутало хмари, місяць прокинувся, йде оглядати, чи добре живеться дітям, листочки танцюють, а пташечка з кущика вітає дитину. Хіба це не справжня поезія, не той чарівний світогляд, з якого народилося все мистецтво? І роль вихователя в тому, щоб не порушити цієї інтимності дитини з матір'ю-природою – з природи вийшла людина, до природи й вернеться. Треба лише стерегти дитину від усяких грубих казкових вражень, що порушили б довір'я дитини до природи – лякати вітром, казками про відьму, про вовків і злих і небезпечних. Ні, хай довший час усі кузьки, мишки, жабки, залишаються приятелями дитини і тільки зпровола, як щодо чого, застерігають її поясненнями, що бувають отруйні шкідливі рослини, небезпечні звірята. І вихователю самому треба любити природу, і завжди і скрізь звертати увагу дитини на ту чи іншу її красу, а то дитина розтріпана, її треба вчити, що спостерігати. Тут завжди пригодяться спомини видатної французької письменниці Жорж Санд, що каже: "моя мати інстинктивно і наївно відкривала мені світ краси, привчаючи мене від наймолодших літ до всіх своїх (естетичних) вражень. Так, коли з'являлася велика хмара з гарним ефектом сонячного освітлення, прозора вода, вона зупинялася зі мною й казала: Дивись, яка краса. І відразу ці явища, на які я й не звернула уваги сама, виявляли мені свою красу, наче моя мати мала який чарівний ключ, що збуджував у моїй душі безпосереднє, але глибоке почуття, що жило в душі моєї матері".

Таке безпосереднє передавання культу природи є цілком нормальна річ і відіграє у вихованні велике значення.

Але, звісно, є діти, що в них почуття природи розвивається і більш самостійно – наприклад, Шевченко, який найщасливіші години дитинства переживав "сам собі у бур'яні", і ходив шукати, де сонце лягає. Дати дітям почуття природи – це великий дар виховання, це можна сказати те чарівне слово "Сезаме, відчинись!", що на все життя даватиме дитині втіху, що перед її розумом, уявою розкриває такі скарби вічної краси, які можуть не тільки принести їй особисту насолоду, а й викликати в ній мистецькі сили, щоб зовнішніми символами передати людям свої враження. Недарма нова

школа тепер так сильно старається перенести всі школи, притулки на село, на природу [2, с 109-111].

Естетичне почуття взагалі розвивається низкою емоціональних досвідів. Усі форми мистецького зображення дають емоціональний досвід – природа, музика, поезія, малюнок. Але давати цей досвід дитині не можна науковим методом, не можна аналізувати поетичний твір або малюнок так, як ми аналізуємо який-небудь предмет на лекції природознавства. Ми мусимо мистецьким твором викликати в дитини відповідну емоцію, настрій, дати хвилину насолоди, захоплення, дати дитині пережити те, що пережив творець. І тільки, коли ця мета досягнута, можна сподіватися, що емоція не зостанеться без наслідків, а виявиться в якихось дитячих символах. Не треба занадто надуживати тих емоціональних переживань дитини, бо не треба забувати, сильні для дитини переживання становлять початок розвитку вищих почувань морального виховання, це є той благородний вплив, що його дає мистецтво, краса, природа. І потрібно, щоб у душі дитини раз-у-раз утворювалася та гармонія між оточенням і прагненням до краси, бо вона одна може освітити життя, дати змогу дитині відшукати найсвітліший шлях життя. Краса природи не потребує особливих краєвидів, її можна скрізь найти. Для цього потрібні екскурсії, походи з дітьми в усі пори року, бо кожна пора дня має свою красу, тим-то на них треба відкривати очі дітей, а не тримати їх увесь час у шкільних мурах. Педагог Керп каже: "Поверніть дітям радості природи!" А я скажу: Ідіть із ними слухати жайворонків, збирати квітки, або на лещатах біжіть у завалений снігом ліс, навчіть їх добре розрізняти різні породи дерев, пізнавати по співу, по пір'ю птахів, і вони повернуться до класу в піднесеному творчому настрої і перенесуть його у свою роботу. Вони самі, зі смаком оздоблять свої кімнати, викохають квітки у вазонах, порозмальовують фарбами те, що залишило в них сильніший слід в душі. "Любіть та шануйте красу – вона озолочує нам життя", каже поет. Прагнення до краси таке велике в житті нашого народу – досить згадати ті візерунки, що дівчата додають краси хаті, печі, вікнам, ті різнобарвні прикраси на ярмах у волів. Усе всесвітнє мистецтво почалося від цих безпосередніх прагнень. Даймо ж і нашим дітям волю, даймо їм змогу виявляти свої наївні ще спокуси до мистецтва, вони такі повні психологічного змісту.

Виховання почуттів краси – одне з основних завдань батьків, вихователів, педагогів.. Формулюючи завдання естетичного виховання, вчена водночас зазначала, що воно має "провадитися в згоді з розвитком і других частин душі і розума, щоб виробити з дитини цільну, ненадполовинену особу...

На підставі вивчення великої кількості філософських, педагогічних, художніх творів своєї доби С. Русова підтверджує важливу закономірність:

людина, яка не знає, що таке прекрасне, що таке добро, пройде байдуже повз справжню красу; вона не здатна творити добро й гармонію. Розбудження почуттів краси й добра, на її думку, відвертає людину від простацтва, огидних вчинків, готує "до етичного життя в усяких обставинах, які накинє добра або зла доля [2, с 111].

Ми не мусимо жахатися й дивуватися пануючому в наш час стражданню егоїзмові людей. Люди неначе згубили всяку єдність між собою, всяку спільність життя. Занадто мало давалося їм не тільки культури і освіти, а ще й такого виховання, яке б викликало якісь спільні почуття, яке б давало ключ до чужої замкненої душі. Таким спільним почуттям є почуття краси, таким ключем до розуміння чужої душі є мистецтво, а воно було занедбано в старій колишній педагогіці [2, с 205].

Щоб не дати вмерти всякій людяності, щоб розгорнути всі заховані в душі духовні скарби, треба звернутися до мистецтва: воно розкриває перед нами чужі радощі і вчить нас співчувати чужій журбі, вчить нас плакати від неї, і від цих знайомств з чужими душами наче шириться і гостріє наше власне серце і багатіє від розуміння чужих емоцій. І люди, до цього часу чужі, таємні для нас, стають близькими для нас, і нам хочеться взяти в свою душу всю ту красу добра, яку ми побачили в чужій душі, нам хочеться стати якось вище буденних потреб, виникає бажання ще раз пережити захоплення красою, і в цьому захопленні почувати себе не самотнім, а з'єднаним з іншими людьми одним чудовим захопленням. Утворюється особливе – естетичне ставлення до себе, до людей, до всього оточення.

Все це говорила Русова наближає людину й до етичної свідомості, й до особливого, майже релігійного захоплення.

Великого значення Русова надавала позашкільній освіті. Вона наголошувала, що позашкільна освіта мусить дбати, щоб естетичне почуття в народі нашому ширилося якомога більше, бо сам народ український дуже талановитий [2, с 206].

Дієвим чинником формування естетичних смаків педагог вважала такі види мистецтва, як музика і спів. Музика, на думку С.Русової, здатна виявляти найглибші і найблагородніші почуття, переживання й емоції людей, пов'язані з їх працею, побутом, дозвіллям, взаєминами з іншими людьми; вона здатна передавати найтонші відтінки настроїв людини, які навряд чи можливо відтворити засобами інших видів мистецтва. "Скількох людей музика врятувала від простацтва і бруду, від егоїзму і беззмістовності життя" [3, с. 149].

Доволі повно особливості музики як виду мистецтва Софія Русова розкрила у статті "Микола Лисенко", присвяченій пам'яті композитора. Віддавши належне його спадщині, котру вона вважала коштовною національною скарбницею, "з якої ще довгий час ми будемо впиватися

музичною насолодою", С. Русова розкрила сутність музичного мистецтва. З одного боку, – це найінтимніша та мистецька форма, яка проймає душу тонкими відтінками почуття, яка краще від слова виявляє різноманітні порухи людського серця. З другого боку, – музика є найбільш демократичною формою мистецтва, яке захоплює народні маси. Вчена вважала, що розвиток музичного мистецтва йде в парі "з розвитком найвищих ідеалів людності", в парі з історичним розвитком народу [1, с. 290].

Проте музичне мистецтво кожного народу має свою специфіку. С. Русова переконливо доводила, що музика є яскравим віддзеркаленням національної психології народу. Найважливішою основою українського музичного мистецтва вона визначила народну пісню, яка є виявом життя народу. Саме народний характер музичної творчості Миколи Лисенка забезпечив українській народній пісні визнання і шану в усьому світі. На цій основі С. Русова висловила побажання, яке й сьогодні залишається актуальним: "Бажаю, щоб скоріше настав той час, коли навчителі співу візьмуться за уважливий досвід Лисенковських творів і даватимуть їх учням для розвитку технічних прекрасних засобів, для виразу різноманітних сердечних рухів – від найніжніших до найвеличніших"

У музиці, пісні відтворюється не лише психологія народу, але і його "музикальна індивідуальність". Саме цей індивідуалізм, на думку С. Русової, "має велику красу", яка випещує здібності та особисті моральні сили, якими обдарувала природа людину. Народну пісню вчена вважала суттєвим чинником розвитку творчих задатків особистості, засобом формування першооснов національної культури, духовності, і зокрема національної самосвідомості. Народна пісня є не тільки джерелом насолоди, а й засобом естетичного та морального виховання. Під впливом музики і пісні естетичні реакції стають гостріші, а емоційні судження правдивіші; діти починають помічати щодалі різні відтінки мистецького виразу; викликається увага дитини до естетичних вражень і цим приходиться звичка розібратись в них.

С. Русова вважала музично-пісенну творчість невід'ємною частиною процесу становлення особистості, формування її естетичних ідеалів [4, с. 99].

Поруч з музикою повстає другий художній чинник, це – театр. Останні часи виявили, як милується наше село в театральних виставах, яким вони користуються успіхом скрізь, не дивлячись на те вбоге становище, в якому вони тепер розвиваються. Цей нахил людей треба використовувати, бо театр має надзвичайний вплив на моральний настрій і на напрям думок юрби. Гоголь не дурно каже: "Не марна річ театр і не дурниця, якщо згадати, що в ньому відразу може вміститися юрба в 5 або 6 тисяч чоловік, і що вся ця юрба ні в чім між собою не об'єднаних людей, може відразу захопитися одним настроєм, одним розпачем, плакати, ридати спільними сльозами, або

залитися реготом, як один чоловік. Це така кафедра, з якої можна світові багато добра висловити".

Театр – один з найдавніших громадських інститутів, бо він ґрунтується на людському інстинкті. Драматичний інстинкт існує в усіх людей, у кого дужче себе виявляє, у кого слабкіше, безпосередньо виявляють його діти в своїх іграх і розвагах. Інстинкт цей має активне й пасивне виявлення: активне це – коли дитина або доросла людина має бажання і намагання виказати із себе цілком іншу істоту, переймаючи всі її рухи, слова, чинники; діти переймають усі риси коня, дикого звіра, kota, переймають поведження приємних для них осіб – кучера, кондуктора, учні в школі завжди переймають ходу і рухи найулюбленіших вчителів. У своїх іграх і розвагах діти інший раз дають цілу виставу, в якій дуже яскраво відбивається їх родинне життя, їх кривих. У розвагах дітей старшого віку відбиваються ті події громадського життя, які справили на них найбільше враження. Цей активний драматичний інстинкт протягом історії людської культури теж виявився в різноманітних формах: дикуни, захоплення боротьбою, війною, перемогою над сусідніми народами, в своїх розвагах з приводу того або іншого свята робили військові вистави, брали військове вбрання, скакали, кричали, билися наче в справжній бійці. Інші народи, захоплені мисливством, ловом, гралися, наче переслідують того або іншого звіра і тут на цих драматизованих бійках, ловах ці дикі народи навчалися різних нових хитрощів і заходів для справжньої війни або полювання.

Далі ми бачимо, що люди захоплювались релігійним і героїчним настроєм і робили вистави, в яких виводили постаті богів поруч з уславленими героями свого рідного краю. Народився цікавий для всіх театр, в якому автори і виконавці виявляли чималий драматичний хисттакий театр був найкращим у греків, де справді розгорталося все життя тогочасної Греції. Період захоплення християнством викликав різні вистави з Святого Письма, – Рай і первісний гріх, деякі події зі Старого Завіту, а найбільше усякі вистави робилися з життя Ісуса Христа. Католицька церква бачила в таких виставах засіб до поширення християнства і підняття релігійного настрою. Виставлялося народження Спасителя, його муки на хресті, його смерть і воскресіння. Далі люди вже без Учасі церкви робили вистави з життя різних святих, потім користувалися театром, щоб осміювати різні звичаї, хиби різних верств громадянства, і нарешті всі звикли до театру і до того, що він виявляє все Духовне, соціальне і політичне життя громадянства, і на цій творчій роботі виявилось багато великих всесвітніх талантів – Шекспір, Мольєр, Міллер, Гоголь, Островський, Тобілевич, Леся Українка. В утворенні ртуру, у виконанні ролей виявляється активний драматичний інстинкт.

Пасивний інстинкт виявляється в зацікавленості, з якою діти ставляться до всяких "видовищ", як, наприклад, виїзд пожежної сторожі, сама

пожежа, похорон, усякі процесії вуличні, де є багато руху, багато людей і особливі обряди при виконанні справи. Тим сильніше цікавить їх кінематограф, театральні вистави. Вуличний хлопчик радий вкрасти якогось п'ятака, аби потрапити на кінематографічний сеанс. Так і дорослі люди захоплюються виставами і бачать в них найприємнішу розвагу. Цей пасивний драматичний інстинкт є великим чинником єднання людей, величезним засобом громадського виховання. Тим-то його треба використовувати якнайкраще. Бо не кожний драматичний твір викликає моральне почуття, на жаль є такі, що або нічого не дають задля душі, або ще і на розпусту навертають. Треба завжди пам'ятати, що театр, як усякий міцний засіб, може дати й корисні й негативні наслідки і бути дуже обережним при вживанні цього засобу. Першу увагу треба звертати на репертуар. Вибір п'єс для вистав перед непідготовленим глядачем – це дуже відповідальна річ. У цьому питанні можуть допомогти вказівки Театрального Відділу (при Міністерстві Освіти), порадник по позашкільній освіті (видання Міністерства). Далі – виконавці.

Краще всього було б, як би для першої вистави в тому або другому селі, чи на заводі була найкраща по змозі трупа із місцевих інтелігентних сил, щоб гра була яскрава і правдива, без мелодрамних викриків, без пересади. Далі треба до інтелігентної трупи поволі закликати парубків та дівчат, в яких виявлявся який-небудь хист до гри. За рік чи за два можна на селі скласти невеличку, але добре вимуштрувану трупу з самих селян або робітників. Треба їм вчитися на простих зрозумілих психологічних настроях. Ми з гордістю можемо сказати, що маємо відповідний репертуар з творів наших найкращих письменників, які можна розкласти в послідовну низку комедій і драм, починаючи від Наталки-Полтавки Котляревського, хто не знає, хто може не розуміти і не кохатися в цьому давньому нашому коштовному творі, аж до складних серйозних творів Винниченка, Олеся, Лесі Українки. Тут ми маємо справді народний театр, складений з народного життя, простою народною мовою, яка лунає з театрального помосту такою міцною, яскравою і проходить прямо до серця.

Драматичний гурток, з'єднаний з музичними завданнями – це велика сила для громадського виховання і для художньої освіти. Бажано, щоб в цих гуртках був добрий керманіч, який не тільки навчав би грати, але давав би загальне розуміння драматичного мистецтва [2, с. 208-210].

Можна, щоб один керманіч керував двома-трьома драматичними гуртками у різних селах, можна, щоб гуртки допомагали один одному, мали спільний театральний інвентар. В одному гуртку може не вистачати дієвих осіб, їх можна закликати з іншого. Лаштунки можуть бути дуже простими, бо не в них сила, а сила в словах, в грі дієвих осіб, яка так або інакше хвилює юрбу. Керманіч мусить давати вказівки щодо найдешевшого засобу

впорядкувати виставу, дати відповідний грім. Треба звернути увагу юрби на окремі постаті, на ту боротьбу психологічну, яка без цього проходитиме непомітно перед очима несвідомих глядачів.

Музика і драматичні вистави настільки рідні нашому народові, що він з давніх часів має свою чудову пісню, а в далекі часи утворення нашої літератури склав чимало своїх театральних творів, почасти релігійного змісту, перейнятого від поляків, почасти сатиричного; такі твори склалися колишніми учнями Києво-Могилянської академії, Харківської колегії. Це прості засоби художнього виховання [2, с 211].

Висновки. Отже, джерело естетичного виховання С. Ф. Русова вбачала в красі природи, різних видах мистецтва тощо. Увага дітей, підкреслювала вона, має бути на все це звернена, в дітях має розвинутися почуття природи, яке буде для них утіхою на все життя. Велике значення при цьому, зазначала вона, має відчуття краси тими особами, які стоять найближче до дитини. Естетичне виховання завше викликає творчі сили і утворює цінності духовні, моральні і матеріальні. Такі настанови і думки залишила нам невтомна трудівниця, вчений-педагог Софія Русова. Висока культура, європейський рівень освіченості сприяли тому, що питання, які вона вивчала і розробляла, теоретичні положення, методичні та практичні поради в царині виховання загалом та естетичного засобами мистецтва зокрема є актуальними й сьогодні – в час відродження національної системи освіти в Україні.

Література

1. Русова С. Вибрані твори / Упор. Проскура О.В. – К., 1996. – 303 с.
2. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: У 4 кн. Кн. 3/ За загальною редакцією Є.І. Коваленко; Упорядн., прим. Є. І. Коваленко, О.М. Таран. – Чернігів: РВК "Деснянська правда", 2008 -240 с.
3. Русова С. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – 163 с.
4. Русова С. Нова школа соціального виховання. – Катеринослав-Лейпциг, 1924. – 152 с.

ОЦІНКА СОФІЄЮ РУСОВОЮ ПЕДАГОГІЧОЇ СИСТЕМИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

Кривченко Тетяна, студентка факультету психологія і соціальна робота
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Актуальність. Все частіше приковує до себе увагу постать видатного лікаря, психолога, педагога світового значення Марії Монтессорі. Їй

присвячені десятки книг і сотні статей на більшості мов світу. Педагогікою М. Монтезорі захоплюються, в ній розчаровуються, її застосовують і відкидають, розбирають на дрібні складові і намагаються охопити її структуру в цілому.

На сьогодні її педагогічні ідеї мають широке розповсюдження у Голландії, Нідерландах і особливо у США, де існує (Асоціація Товариства Монтезорі) (АТМ), яка об'єднує 740 дошкільних та шкільних навчальних закладів та 47 закладів, що займаються підготовкою педагогів за цією педагогічною системою [1, 118].

В Україні почали застосовувати елементи педагогіки М. Монтезорі протягом двадцятих-тридцятих років двадцятого століття, проте перша школа повноцінного виховання за ідеями М. Монтезорі з'явилась у 1992 році в Києві. На сьогодні в нашій країні діють близько ста навчальних закладів, що функціонують за її методами та принципами навчання й виховання.

В міру поширення методу М. Монтезорі в різних країнах, у тому числі й в Україні, виникають різні педагогічні оцінки суті її методики роботи із дітьми, використання дидактичного матеріалу, можливості застосування її методу в практиці організації дитячих садків й шкіл початку ХХІ сторіччя. Багато педагогів (Н.Лубенець, С.Русова та інш.) вивчали її роботи, давали їм оцінку, показували, що її методи можливо (повністю чи частково) застосовувати в практиці українських дитячих садів.

Метою статті є узагальнення оцінки С.Ф.Русовою зарубіжного досвіду М. Монтезорі та особливостей його реалізації в національних дитячих садках.

Викладення нового матеріалу. В Україні разом із пошуками нових ефективних систем виховання та навчання дітей відбувається переосмислення спадщини педагогів, які були забуті та не визнані в свій час в Україні. Такою постаттю є італійський педагог Марії Монтезорі. Багато науковців дають оцінку її методам та засобам виховання та навчання, але й оцінка ця неоднозначна. Наприклад, український педагог, теоретик дошкільного виховання С.Русова з великим інтересом слідкувала за пошуками нових форм і методів, якими була багата реформаторська педагогіка. Зокрема, її приваблювала методика М. Монтезорі, спрямована на формування вільної творчої особистості.

Розробляючи теорію і практику дошкільного громадського виховання, С.Русова враховує і розкриває зарубіжний досвід М. Монтезорі, але використовує його творчо, спираючись на народну національну основу [2, 62].

Керуючись працями С. Ф.Русової, можна виділити як позитиви так і негативи у педагогічній системі М. Монтезорі. Зупинимось на перших.

М. Монтессорі ділить усю свою систему на три частини: виховання м'язів рук і ніг, виховання органів чуття, з якими пов'язане усе її навчання, розвиток мови [5, 24].

Для навчання потрібні певні сприймання, для певних сприймань потрібні добре розвинені почуття. Психологи визнають особливе значення дотику; його можна визнати і первісним почуттям дитини і контролем зору. Марії Монтессорі звернула особливу увагу на його виховання. Вже трьохлітній дитині вона дає дотиком узнавати форму речей, керуватися дотиком без допомоги очей. Монтессорі дає свої знаряддя, на яких дитина визнає форму із зав'язаними очима. Добре привчати дітей рухатися у темній, добре їм відомій кімнаті, добре дати їм звичку кожному незнайому річ не тільки оглядати, а й добре обмацати. Монтессорі привчає рученята дітей до різної температури, щоб вони не дуже боялись гарячої й занадто холодної води.

Також вона вважає, що потрібно привчати дітей також до ваги, щоб рука розрізняла й невеликі зміни ваги. Такі вправи вона проводить на спеціальних паличках різного дерева і різної ваги. Можна простіше робити це на терезах, щоб діти після декількох переважувань (цукру, горіхів; дітей дуже тішить гра в крамницю) могли, не дивлячись, визначити вагу (на руці). У таких вправах – форми, ваги, температури – рука набирає багато чутлості, що дуже потрібно у житті. Ще за системою Монтессорі треба, щоб ця рука добре відрізняла шорстке від гладенького, грубе від тонкого; для цього вона дає добре підібрану збірку невеличких зразків різних матеріалів, починаючи від військового сукна, кінчаючи батистом, газом.

Не менше вправ дається для розвитку зору: діти перш за все звертають увагу на світло, воно їх бавить, і вони спочатку розрізняють тільки ясне від темного. Далі їх бавлять і яскраві кольори: треба їм давати одноразово один або два кольори – червоний та синій, і тільки тоді, коли вони навчаться розрізняти один з них від другого, дати їм ще й жовтий. Коли дитина 3-4 років вже добре буде розрізняти жовтий, синій, червоний, зелений кольори, тоді треба її, як то радить Монтессорі, привчати розпізнавати і інші відтінки цих кольорів. Для цього вона дає дітям розкладати котушки з шовком. Ця праця дуже тішить дітей, особливо дівчат, що мають питомий краще розвинений смак до кольорів [3, 220-221].

Щодо систематичного виховання слуху, то треба, щоб дитина спочатку розуміла різницю глухого шуму і різних окремих мелодійних звуків. Монтессорі подає для цього закриті з усіх боків скриньки, в яких написано – в одній горох, в другій – мак, в третій – шматки скла, в четвертій – шматки заліза. Діти трусять їх по звуку і вгадують, що в них торохтить. Щоб розвинути увагу до звуків і тонкість слуху, Монтессорі пропонує вживати моментів мовчанки: діти сідають або на свої стільчики, або колом на килимі; жодним рухом, словом не повинні вони порушити абсолютну тишу: і серед

такої тиші ловлять вони кожний такий звук, якого не можна помітити серед звичайного гардимеру: цокання годинника, дзижчання мухи; серед такої тиші з другої хати потихеньку викликається та або інша дитина, що має так встати і вийти, щоб жодним рухом не порушити пануючої тиші. Треба, щоб діти розпізнавали голоси усяких птахів, пізнавали голоси своїх товаришів. Для цього граються так: співають пісні про зозулю, і дитина, що стоїть в середині дитячого кола, повинна вгадати: хто кував – ку-ку. Друга гра – це сховати яку-небудь річ і пропонувати дитині шукати її під звуки фортепіано – голосні, коли дитина близько підходить до речі, тихенькі, коли вона від неї віддаляється [3, 235-236].

Також Марія Монтессорі не мало уваги приділяє розвитку мовлення в дітей. Вона дає дитині щодня по кілька хвилин вимовляти кілька слів на ті приголосні, що дитині не даються, і сама їх добре і ясно вимовляє. Через деякий час таких постійних вправ дефекти зникають. Такий метод краще, аніж постійно виправляти дитину в її помилках [4, 58].

Рубінштейн і Монтессорі застерігають нас ще від занадто нестриманої балакучості, беззмістовного повторювання фраз дорослих, бо це зле відбивається на розвитку думок [4, 59].

Марія Монтессорі не оминала і фізичне виховання дітей. Вона цілком справедливо каже, що діти потребують різноманітних рухів – не залишається весь час стоячи, а лягати, качатися по траві, на ковдрі, перелазити через паркан, перестрибувати через рови, скакати то на одній, то на другій нозі, це все зміцнює ноги, крижі. Бажано, щоб більшість рухів відбувалася на свіжому повітрі. Треба розвивати м'язи рук, пучок. Тут мають значення так звані Фребелівські праці: одно вже будівництво з кубів впливає на малі рученята, координуючи їх рухи. Куби Монтессорі краще відповідають фізичному розвитку малих дітей (3-5 років): вони вимагають деякого, цілком можливого зусилля, щоб їх переносити, і це буде подобатися дитині; вони дають змогу бавитися з ними на підлозі – найулюбленіше місце дитини. Монтессорі дає свої кубики в обмеженому числі і з визначеною метою вживання (вправа для дотику і зору). Вони конче потрібні в кожній дитячій організації, але взагалі всі кубики дитячих будівель мають бути такого обсягу і в, можливо, більшому числі. Монтессорі дає ще й інші вправи для розвитку пучок людини – шнурування застіжки з гудзиками різного обсягу та ін. [3, 190-191].

Стосовно трудового виховання, то М. Монтессорі вважала, що до праці можна привчати дуже малих дітей. У її "дитячих хатах" діти 4-х літ разносять гарячу страву своїм товаришам і сервірують столи для обіду, прибирають свої хати, годують звірят, що живуть на плеканні дітей. Ніколи праця не повинна бути понад силу дітей, навпаки: її треба потроху поділити межі дітьми, але всяка праця повинна бути виконана якнайкраще, доведена

до свого кінця, до своєї остаточної мети. Це виховує волю, і в цьому моральне значення праці [4, 68].

С.Ф. Русова зазначила, що вищеперераховані ідеї Монтезорі є дуже цінними, але і її системі можна виділити й деякі негативні риси. Не можна співчувати її ранньому навчанню маленьких дітей (3-4 літ) письма. Саме навчання письма не тяжкий процес, але ж письмо непотрібне для цього віку, – для котрого сама Монтезорі визнає таку велику потребу руху, само-навчання. Книжка, хоч би якими великими літерами була друкована, хоч який цікавий не був її зміст, буде все ж для малої дитини мертва. Дитині мусить бути відкрита книга живої природи та нескладного життя в її оточенні. Друге, може й не таке значне недомагання системи, але дає деякі сумніви. У годинах "Дитячої хати" нема вказівок щодо оповідань для дітей; у "Методі" немає порад, як користуватися ними; вони ж мають велике значення для морального й естетичного виховання, для розвитку уяви. В її лекціях [заняттях] мови бракує поетичного матеріалу, який відразу, з першого навчання мови, викликає у дитини почуття краси слова, захоплення образами та словесними малюнками. Так само ігнорує вона руханку, яка має таке соціально-виховне значення. Вона обходить їх зі страху, щоб не порушити автономію дитячого самонавчання, не надати дітям чогось зовні готового. Ще можна зауважити, що матеріал її "Дитячих хат" занадто штучний, дорогий для поширення в простих селянських дитячих садках. Але її здорові прогресивні принципи треба скрізь реалізовувати на більш природному, простому матеріалі; можна досліджувати, наприклад, кольори та їх відтінки на квітах влітку, на листі восени, на нитках для вишивання взимку. Можна з природних речей скласти цілу колекцію для вправ дотику, форми, ваги [5, 25].

Також С.Русова відмічала, що ми мусимо в Монтезорі взяти її принципи індивідуальної свободи, але знаючи національний нахил нашого темпераменту, не можемо занадто концентруватися на прикметах індивідуальної особистості, а мусимо як можна більше соціалізувати наших дітей іграми (більш усього), та спільними працями, яких так боїться Монтезорі [5, 205].

Висновок. Таким чином, можна зробити висновок, що С. Ф. Русова добре знала систему М. Монтезорі, позитивно її оцінювала, проте вважала, що всі ці педагогічні ідеї не можна автоматично перенести на український ґрунт, і закликала садівниць (так вона називала вихователів дошкільних установ) будувати український дитячий садок, творчо використовуючи основні ідеї Монтезорі: ігрову діяльність як провідну дошкільному віці, розвиток творчих здібностей, її самодіяльність, ініціативу, важливість сенсорного розвитку (з використанням різноманітних дидактичних ігор), керувати процесом соціалізації дитини, її входженням в громаду (гурт) дітей і дорослих [3, 265].

Література

1. Корнетов Г.Б., Метод Монтессорі: юбилеи Текст./ Г.Б. Корнетов. М.: Частная школа. 1995. – №4; с.117-121.
2. Коваленко Є.І., Пінчук І.М. освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової / За ред.. Є.І.Коваленко – Ніжин, НДП, 1998, 214с.
3. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 1 / За ред.. Є.І.Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук.- К.: Либідь, 1997. – 272 с.
4. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 2 / За ред.. Є.І.Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук.- К.: Либідь, 1997. – 320 с.
5. Вибрані педагогічні твори: У 4 кн. Кн. 4 / За ред.. Є.І.Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, О.М.Таран. – Чернігів: КП Видавництво "Чернігівські обереги", 2009.- 328 с.

ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

Крицька Альона, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: *Демченко Н.М.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Докорінні зміни, що сталися в соціально-економічних умовах суспільства, сприяли висуванню вимог впровадження науково-обґрунтованої підготовки науково-педагогічних кадрів для вищої школи, основне завдання яких – забезпечення якісної професійної підготовки кадрів різних спеціальностей. Важливо зазначити, що особлива роль в забезпеченні високоякісної підготовки безперечно належить педагогічній освіті, оскільки її завдання – підготовка педагогів, які повинні забезпечувати гармонійний та всебічний розвиток особистості дитини, майбутнього покоління.

Концепція педагогічної освіти України актуалізує сутнісний зміст педагогічної освіти, її діяльнісний характер, скерований передусім на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу [2]. На думку провідних вітчизняних дослідників А. Алексюка, С. Вітвицької, А. Зязюна, В. Нагаєва, П. Підкасистого, І. Рогальська-Яблонської, І. Харламова існує необхідність не тільки удосконалювати форми і методи підготовки кваліфікованого спеціаліста, а й перегляд основних концептуальних положень навчально-виховного процесу в цілому, які полягають у визначенні пріоритетних напрямів вищої освіти: європейський рівень якості та доступності освіти; її духовна орієнтація;

демократизація освіти; соціальне благополуччя вчених і педагогів; розвиток суспільства на основі нових психолого-педагогічних знань [1; 4].

На сучасному етапі становлення та розвитку української державності суспільство, і насамперед, наукова спільнота визнає принципово нову роль педагогічної освіти у сучасному інформаційному світі. На фоні значних соціально-економічних змін, які відбулися в Україні за роки незалежності на всіх рівнях освітніх ланок, особливої гостроти набувають проблеми, пов'язані з професійною підготовкою науково-педагогічних кадрів для сфери дошкільної освіти, як такої, що забезпечує інтенсивний розвиток інноваційних процесів та процесів реформування в дошкільній галузі. В українській вітчизняній педагогічній науці існує чимало праць (Г. Атанов, З. Слєпкань, І. Козубцов, окремі аспекти розкрито в працях І. Рогальської та ін.) з дослідження вітчизняної системи підготовки науково-педагогічних кадрів, в якому деталізовано здійснено опис та характеристику системи підготовки таких працівників. До вивчення зарубіжного досвіду цієї проблеми долучалися провідні українські педагоги-компаративісти Л. Андрющенко, Н. Абашкіна, Я. Бельмаз, Н. Бідюк, Т. Кошмонова, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, Н. Ничкало, Л. Пуховська, А. Сбруєва, З. Хало. Наукові дослідження вітчизняних науковців-компаративістів презентують різні аспекти професійної педагогічної підготовки спеціалістів освітньої сфери та питання підготовки науково-педагогічних кадрів, які забезпечують реалізацію завдань Бухарестського комюніке.

Проте аналіз публікацій засвідчив, що досвід німецьких вищих навчальних закладів з підготовки таких кадрів не знайшов належного висвітлення у доробках вчених, що зумовило формулювання *мети даної статті*: розкрити особливості практичної підготовки науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти у німецьких вищих навчальних закладах.

Мета конкретизується постановкою та вирішенням *завдань*: дослідити та проаналізувати особливості практичної підготовки науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти у німецьких вищих навчальних закладах.

Проблема якісної підготовки науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти у німецьких вищих навчальних закладах є однією з актуальних, оскільки для багатонаціонального німецького суспільства важливим є формування професійної готовності у майбутніх спеціалістів дошкільної освіти до практичної діяльності [3]. Завданням науково-педагогічних кадрів у вищих педагогічних навчальних закладах Німеччини є формування такого педагога, а для того, щоб готувати таких працівників, постає необхідність формування особистої професійної компетентності, складовою якого є компетентність в організації освітнього процесу.

Наше посилення на актуальність підготовки науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти у німецьких вузах не є безпідставним. Провідною

концепцією у Німеччині є реалізації основних положень програми "Освіта для всіх" (1990), "Конвенції ООН про права дитини" (1989), "Конвенції про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти" (1960) тощо. Саме ці міжнародні нормативно-правові документи є основоположними у професійній педагогічній освіті та підготовці науково-педагогічних кадрів.

Особливостями підготовки науково-педагогічних кадрів у німецьких вищих навчальних закладах є:

1. Підготовка науково-педагогічних кадрів вищих навчальних закладів у Німеччині має концептуальний характер;

2. Особлива увага надається практичній підготовці та роботі в лабораторіях університету;

3. Провідне місце в якісній підготовці науково-педагогічних кадрів мають конференції, наукові семінари, де здійснюється апробація та обговорення результатів дослідження молодих науковців;

4. Підготовка здійснюється у тісному взаємозв'язку з практичною реалізацією наукових досліджень науковця-початківця у межах освітніх установ, тобто безпосереднє здійснення експериментальної частини дослідження у дошкільних установах, школах, вищих навчальних закладах, в освітніх центрах, приватних, державних та муніципальних організаціях (в залежності від теми дослідження).

Концептуальність підготовки науково-педагогічних кадрів полягає у наявності таких елементів в процесі професійного становлення: професійно-педагогічна спрямованість викладача загальноосвітніх дисциплін, професійно-предметна спрямованість психолого-педагогічної підготовки; фундаменталізація і "педагогізація" предметної підготовки; науково-теоретична спрямованість методичної підготовки; підвищення науково-теоретичного і методичного рівня педагогічної практики студентів; реалізація особистісно-діяльнісного підходу до підготовки спеціалістів; озброєння їх сучасними педагогічними та інформаційними технологіями; створення навчально-науково-виробничих педагогічних комплексів.

Практична підготовка науково-педагогічних кадрів забезпечується такими формами, як: семінар (науковий), науково-педагогічне консультування, участь у роботі лабораторій, проведення дослідницьких операцій в межах лабораторії.

Так, науковий семінар передбачає зустріч професорсько-викладацького складу зі студентами різних курсів та різних спеціальностей. Метою таких семінарів є "здійснення діалогу з майбутніми практиками". Така співпраця науково-педагогічних працівників зі студентами забезпечує високу мотивацію навчання у студентів (на основі інтересу) та безпосередній "діалог" науковця з практикою.

Особливу функцію у підготовці науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти відіграють лабораторії та інформаційні центри, де здійснюється

наукове консультування керівника та здобувача наукового ступеня вищого навчального закладу.

Ефективність такого "наукового спілкування" підтверджується науковими працями німецьких дослідників (статті, посібники, брошурки) з актуальної проблеми дошкільної освіти. Окрім того, відокремленість центра від основного корпусу, де здійснюються аудиторні заняття, дозволяє науково-педагогічним кадрам зосередитись на роботі; самостійно здійснювати друк своїх наукових доробків тощо.

Окремим видом практичної підготовки науково-педагогічних кадрів є "відкриті лекції", які постійно відбуваються в німецьких університетах. Такі лекції є "відкритими для всіх", що означає не просто формальність, а доступність суспільства до обговорення актуальних проблем освіти. Зазначимо, що форми такого співробітництва між науковим керівником і здобувачем притаманні й вітчизняним науковцям. Така практика сприяє теоретичному накопиченню знань пошуковувача.

Позивним досвідом роботи науково-педагогічних кадрів у Німеччині є організація різних видів практичної діяльності, яка забезпечує додаткову практику та коло дослідження. Прикладом такої практичної діяльності може бути комплекс занять, спрямованих на виправлення та удосконалення математичних здібностей дітей різного віку. Заняття можуть проводитися студентами-магістрантами в якості благодійної акції, в якій вони мають можливість апробувати та використовувати систему занять, тобто практикуватися, а діти – отримувати безкоштовну допомогу у навчанні математики та педагогічний супровід. По завершенню занять може мати місце спільне обговорення особливостей методики та системи занять. Для такого виду діяльності досить хороше матеріальне забезпечення (наявність різноманітних математичних ігор, ігор для розвитку логічного мислення, ігор на визначення чисел, пошуку відповідних чисел, різних за формою математичних лото тощо) безумовно є колосальним потенціалом для роботи з дітьми, які мають проблеми з розвитком математичних уявлень. Особливість такого підходу полягає в здійсненні індивідуальної роботи з дітьми за певною системою занять. Здійснюється така робота щотижня, або раз на два тижні (в залежності від потреб дитини), за кожним магістрантом закріплена одна дитина, супровід якої здійснюється до кінця року. На початку та по завершенні навчального року магістранти діагностують успіхи своїх вихованців. Діагностика передбачає тестування. Метою першої діагностики є визначення рівня розвитку математичних уявлень та визначення стратегії майбутньої роботи, метою останньої є визначення успішності та ефективності здійсненої протягом року роботи з дитиною. Має місце і тестування протягом року навчання. Завдяки організації цих занять науково-педагогічні кадри можуть бачити результати своєї роботи безпосередньо на місці – в стінах університету.

Безперечним доказом якісної підготовки науково-педагогічних кадрів є безпосереднє здійснення експериментальної роботи в дошкільних закладах та школах. Прикладом такої експериментальної роботи можуть бути заняття в навчально-виховному комплексі дитсадок-школа. Особливість організації заняття полягала насамперед у тому, що заняття проводиться двома педагогами.

Структура заняття п'яти- та шестирічок практично така як і в українських школах: вступна частина, основна, заключна. Під час заняття використовуються такі методи, як: розповідь, пояснення, ілюстрація, демонстрація, розробка проектів, мозковий штурм тощо. Форми роботи є як групові, так і індивідуальні.

Однією з ефективних умов успішного дошкільного навчання є спільне бажання педагогічного колективу творчо підходити до організації навчально-виховного процесу, робота педагогічного колективу в команді, підтримка один одного тощо. Важливу роль також відіграє і керівник освітнього закладу, його прагнення організувати успішну практику дошкільної освіти, його віру в успіх.

Окрім того, така взаємодіяльність та співпраця між науково-педагогічними працівниками та практиками забезпечує тісний взаємозв'язок з теорією та практикою, яку здійснює пошуковець наукового ступеня.

Отже, якісна підготовка у Німеччині здійснюється шляхом організації педагогічного процесу, спрямованого на практичну діяльність здобувача наукового ступеня, який у процесі дослідження набуває професійно-особистісні якості кваліфікованого фахівця, серед яких провідними є: моральність, майстерність, ініціативність, професіоналізм, інтелект, творчість, здатність адаптуватися до вимог суспільства, генерувати нові ідеї, бути динамічною й оптимістичною особистістю. Основною метою підготовки науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти є формування професійної компетентності. Важливу роль у якісній професійній підготовці кадрів у Німеччині відіграє злагоджена робота у системі управління підготовкою кадрів дошкільної освіти, яка забезпечує формування освітньої політики в сфері підготовки педагогічних кадрів, розробку стандартів та вимог до рівня знань працівників вищих навчальних закладів, формування стандартів професійної компетентності.

Розв'язання проблеми підвищення якості професійно-педагогічної підготовки спеціалістів вищої школи потребує перегляду чинних навчальних планів та програм. Аналіз свідчить, що ці плани і програми здебільшого орієнтовані на розкриття змісту навчальних предметів згідно з обраним фахом (дидактична функція). Удосконалення системи професійно-педагогічної підготовки має багатаетапний та багаторівневий характер. З урахуванням того, що на першому етапі ставиться завдання формування вчителя-вихователя, а на другому – вчителя-фахівця, реалізується виховна функція підготовки фахівця та професійно-педагогічної діяльності майбутніх педагогів. Тому необхідно розробити теоретико-методологічні засади

такої підготовки, якими є стандартизація і гуманізація вищої педагогічної освіти на рівні навчальних планів, програм та навчальних дисциплін.

Наступність такої стандартизації і гуманізації виявляється у здійсненні їх у довузівський та вузівський періоди навчання, розробці універсальної стандартизації і гуманізації вищої педагогічної освіти, що дає змогу використовувати узагальнені стандарти й ціннісні орієнтації кожному викладачеві ВНЗ під час розробки програм і змісту навчальних дисциплін.

Унаслідок цієї роботи інтегрують знання, уміння у всіх трьох напрямках професійно-педагогічної підготовки – психолого-педагогічному, загальнокультурному (суспільному, загальноосвітньому), спеціальному (методологічному, методичному). З іншого боку, цими стандартами та цінностями, що відбивають мінімум змісту цієї підготовки й готовності особистості вчителя до самореалізації у професійно-педагогічній діяльності, можна користуватися на всіх рівнях педагогічної освіти.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі вбачаємо у адаптації форм та методів підготовки науково-педагогічних кадрів, які практикуються в німецьких вузах у вітчизняну систему підготовки науково педагогічних кадрів.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред В. Г. Кременя. – Тернопіль, 2004. – 236 с.
2. Концепція педагогічної освіти. Схвалено колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року, протокол № 17/1-5 / Міністерство освіти України. Інститут змісту і методів навчання Міносвіти України. Інститут педагогіки і психології АПН України. – Київ, 1998. – 20 с.
3. Рогальська І. П. Компетентнісний підхід як методологічний принцип професійної діяльності педагога / І.П. Рогальська // Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Ялта : РВНЗ КГУ, 2012. – С. 227–231.

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

Кутовенко Я. П., студентка факультету іноземних мов
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Актуальним питанням сьогодення постає проблема навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах. Адже залучення учнів з обмеженими можливостями до колективу,

спільноти загальноосвітньої школи вимагає від адміністрації та спеціалістів школи створення відповідного "виховного" середовища, орієнтованого на специфіку розвитку цих дітей. Тому перед загальноосвітніми закладами нашої держави постає проблема організації необхідних умов для інтеграції учнів з особливими потребами в загальноосвітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчать наукові літературні джерела, перші кроки до розв'язання проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами були здійснені ще наприкінці ХІХ ст. Так, зокрема, питання про створення та організацію спеціальних шкіл та дитячих садочків для дефективних дітей порушувались у доповідях таких російських педагогів, як І. Городецького, М. Лебедевої, С. Преображенського, та ін. [5].

У цьому напрямку в той же час працювали й німецькі дефектологи Р. Вайс, Б. Менель, А. Фукс, які рекомендували розпочинати роботу з дітьми якомога раніше (бажано з дошкільного віку). За таких обставин, вважали вони, створюються сприятливі умови для попередження вторинних порушень [5]. Питання про створення державної системи громадської допомоги дітям з вадами психофізичного розвитку, їхнє навчання, виховання і лікування у спеціальних закладах, глибоке вивчення порушувались такими видатними вченими як В. Ветуховим, О. Володимирським, М. Котельниковим, П. Мельниковим, І. Сікорським, І. Соколянським, О. Шербиною та іншими [1].

Вагомий внесок у питання навчання й виховання різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку зробили такі вчені як І. Василенко, А. Винокур, О. Ганджій, А. Гольдберг, П. Гуслистий, І. Дьоміна, І. Єременко, В. Любченко, П. Мельник, Н. Правдіна Н. Романенко, Н. Стадненко, Р. Фрідленд та інші [1]. Розробкою навчально-методичного матеріалу для спеціальних шкіл займалися Л. Вавіна, І. Єременко, М. Козленко, К. Луцько, Г. Мерсіянова, Е. Пуцин, Т. Свиридюк, Є. Синьова, Л. Ступнікова, В. Турчинська та інші. Оригінальні наукові розвідки з питань навчання дітей з особливими потребами знайшли відображення у збірниках наукових праць В. Бондаря та І. Беха [1].

Аналіз праць вчених доводить необхідність розробки методологічних основ упровадження інноваційних програм, технологій, орієнтованих на вдосконалення процесу навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі.

Мета статті – висвітлення особливостей навчання дітей з особливими потребами.

Основний матеріал. Варто зауважити, що приблизно з середини 70-х років ХХ ст. стали набувати все більшого поширення, перш за все в економічно розвинутих країнах, нові підходи відносно людей з обмеженими

можливостями, у тому числі і дітей, які можна визначити поняттям інтеграція. Суть таких підходів полягає в тому, що інваліди не розглядаються як соціально ізольовані члени суспільства: їм створюються всі можливості для того, щоб вони могли брати участь у всіх видах і формах соціального життя разом і нарівні з іншими [10, с. 76-77].

Науковці приходять до висновку про шкідливий вплив на інвалідів соціальної ізоляції. Вони вважають, що, відриваючи дитину з вадами від сім'ї та друзів і створюючи для неї особливе соціальне середовище, суспільство викликає в неї "вторинну інвалідність". Такі дії дуже негативно відбиваються на дітях з вадами, оскільки при цьому не враховуються їхні основні соціальні потреби [10, с. 77]. Поступово у XX ст. в Європі, США, Австралії і Канаді поширюється практика залучення дітей з вадами до навчання у звичайні навчальні заклади: малята-інваліди відвідують дитячі садки і початкові школи, а також беруть участь у громадських заходах. Старші діти та юнаки навчаються у школах, професійних училищах, коледжах, вищих навчальних закладах [10]. З середини 60-х років не тільки в Західній Європі, але й в США стала розвиватись практика спільного навчання дітей з різним психофізичним і соціокультурним статусом. Урядами таких країн як Швеція, Бельгія, Італія, Данія, Англія та США було прийнято ряд законодавчих актів, які закріплюють право людей з відхиленнями розвитку на освітню інтеграцію [4].

В останні десятиріччя до дошкільних освітніх закладів у всьому світі почали залучати дітей з особливими потребами. Групи, у яких разом виховуються і навчаються всі діти, незалежно від їхніх можливостей, здібностей, соціального та економічного стану, походження тощо, називаються класами залучення. Щоб привернути увагу до проблеми рівних можливостей і повного залучення до суспільства людей з вадами, на початку 80-х років XX ст. ООН проголосила "Десятиріччя інвалідів". Усім країнам-членам ООН було рекомендовано всіляко сприяти залученню інвалідів до світової спільноти [10, 78-79].

Слід зазначити, що під інтегрованим підходом розуміється сукупність загальних принципів визначення цілей залучення осіб з обмеженими можливостями здоров'я, відбору змісту для їхньої освіти, організації освітнього процесу і оцінки його результатів [9, с. 29].

Перші спроби введення інтегрованого навчання в країнах СНД були зроблені на початку 90-х років XX ст. в Росії у зв'язку з реформами політичних інститутів і демократичними перетвореннями в суспільстві. До цього часу в основному мова йшла лише про соціальну адаптацію людей з відхиленнями в розвитку, про їхнє пристосування, але не включення на рівних у контекст широкої соціокультурної взаємодії. Ініціатива навчання і виховання дітей з відхиленнями в розвитку в середніх (загальноосвітніх)

зкладах належала перш за все їхнім батькам. Це був вимушений акт протесту проти практики стигматизації дітей, яку виконували психолого-медико-педагогічні комісії, за висновками яких дітей направляли в коректувальні школи та школи-інтернати I-VIII видів.

Завдяки тому, що в 1992 році був прийнятий Закон РФ "Про освіту", за яким батьки отримали право вирішувати, в якому освітньому закладі найкраще навчатись їхній дитині, певна кількість дітей з відхиленнями в розвитку опинилася у загальноосвітніх школах [4].

Позитивним є приклад високорозвинених країн світу у визнанні принципу рівних можливостей у сфері початкової, середньої та вищої освіти для дітей та молоді, який позначився на створенні у багатьох із цих країн інтегрованих структур (мейстрімінг) – спільного навчання дітей-інвалідів зі здоровими дітьми.

Показовим є досвід Австрії, де уряд у 1993 р. ухвалив Закон, який дозволяє батькам обирати навчальний заклад: спеціальну чи загально-освітню початкову школу. Під егідою міністерства освіти Австрії було розроблено експериментальну інтеграційну програму, в основу якої покладено ідеї соціальної інтеграції, тобто створення такого середовища, де діти з особливими освітніми потребами могли б працювати, гратись і жити поряд із звичайними людьми. Кожна дитина при цьому займається за індивідуальною програмою, яка забезпечує максимальний розвиток природного потенціалу.

У Нідерландах прийнято указ (1985 р.) про освіту, який об'єднав дитячі садки з початковими школами, що створило певні умови для навчання дітей із синдромом Дауна разом із нормальними дітьми [6]. Одна з прогресивних європейських тенденцій в області виховання та навчання дітей з особливими потребами – відкриття приватних і державних шкіл з денним перебуванням дітей з обмеженими можливостями, які існують у країнах Східної і Центральної Європи. Учені цих країн вважають, що таким чином не порушується зв'язок системи "мати-дитина" з соціальним середовищем – найважливіший чинник у системі соціальної реабілітації дитини з особливими потребами. Порівняльний аналіз потреб сімей нетипової дитини в різних країнах світу показує, що максимально можливу допомогу такій дитині можна надати не в ізольованій установі, а в природних умовах, тобто за місцем проживання в сім'ї. У Англії, наприклад, місцеві органи влади забезпечують велику частину соціальних послуг дітям-інвалідам, мобілізуючи всі можливості для того, щоб допомогти їм жити удома. Ті, хто потребує додаткової підтримки, можуть відвідувати денний центр, що знаходиться в межах досяжності від їхнього будинку [2].

У Польщі існує практика підготовки дітей з обмеженнями до інтеграції у систему загальної освіти в родині або в спеціалізованих денних центрах.

Завдання соціального працівника і психолога – порадити батькам, де краще вчитися їхній дитині (відповідно до її індивідуальних можливостей і потреб) [6].

На сьогоднішній день турбота про дітей з особливими потребами здійснюється багатьма міжнародними і національними організаціями за участю як професіоналів, так і волонтерів. Права дітей-інвалідів закріплені в таких міжнародних документах, як Декларація про права інвалідів (ООН, 1975), Всесвітня програма дій відносно інвалідів (ООН, 1982), Конвенція про права дитини (ООН, 1989), Декларація про права розумово відсталих осіб (ООН, 1971), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (ООН, 1993) [12; 11; 8].

Проблема інтегрованого навчання дітей з тими чи іншими порушеннями розвитку як явище є актуальною, хоча й не новою для нашої держави. Інша річ, що вона мала стихійний характер і здійснювалася здебільшого в індивідуальній формі без відповідного забезпечення. Сучасна політика в Україні стосовно навчання дітей з вадами розвитку визначається Конституцією України (ст. 46, 53, 49), Законом України "Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні", Національною програмою "Діти України", Законом України про "Охорону дитинства" (ст. 24-34), державною Національною програмою "Освіта (Україна ХХІ століття)" тощо [8; 7].

Стратегічним завданням концепції спеціальної освіти в Україні є інтеграція існуючих нині спеціальних дошкільних і шкільних закладів із загальноосвітніми, тобто об'єднання масової загальноосвітньої і спеціальної системи в єдину структуру. Так, інтегрованим навчанням в загальноосвітніх школах передбачається в найближче десятиріччя охопити значну частину дітей з особливими потребами. Однак, реалізація цього проекту ускладнена багатьма факторами, зокрема, психологічною і моральною неготовністю цих загальноосвітніх систем до інтеграції; відсутністю педагогічних технологій інтегрованого навчання і, чи не найголовніше, непідготовленістю педагогічних кадрів до роботи в умовах інтегрованого навчання. Адже педагоги зазначають труднощі у спілкуванні з цим контингентом школярів, указують на специфіку їхнього розвитку [7].

Отже, головною умовою навчання дитини з особливими потребами в масовій школі, є вчасне виявлення відхилень в її розвитку та започаткування корекційної роботи, що суттєво сприяє підготовці її до інтегрованого навчання. Тому велика відповідальність покладається на психолого-медико-педагогічні консультації, які, власне, і рекомендують інтегровану форму навчання. Навчання в загальноосвітній школі учнів з особливими потребами вимагає не просто підготовку (перепідготовку) педагогічних кадрів, а здобуття необхідного мінімуму знань, умінь і навичок педагогами "масових" навчальних закладів, у класах (групах) яких є діти з особливими потребами.

Адже успішна інтеграція цієї категорії дітей у звичайні освітні заклади можлива лише за участі фахівців своєї справи. На мою думку, неабияку роль відіграє й психологічна готовність самої дитини та її батьків до навчання спільно зі здоровими однолітками, а також готовність колективу "прийняти" таку дитину. Тому нам необхідно навчитися ставитись до дітей з особливими потребами як до рівних. Розвиток інтеграційної практики у сфері загальної освіти дозволить не лише дати можливість дітям з особливими потребами відчувати себе повноцінними членами суспільства, але й навчить звичайних дітей активніше співчувати, піклуватись про інших, допомагати їм.

Це важливо, адже, світова практика показує, що діти, з раннього віку навчившись доброзичливій взаємодії і співпраці з однолітками, які мають відхилення в розвитку, не страждають "психологією расизму" і в підлітковому, і в старшому віці; здорові діти сприймають аномальних дітей як партнерів (особливо це стосується дітей з відхиленнями в розвитку сенсорної і рухової сфери), які лише потребують допомоги, що сприяє гуманізації їхніх взаємин [3].

Висновок. Таким чином, незважаючи на певні економічні, соціальні та інші труднощі, на мою думку, проблема навчання дітей з особливими потребами повинна вирішуватись на державному рівні. В Україні повинні вживатися заходи не тільки для того, щоб зберегти набутий досвід освіти школярів з особливими потребами, але й примножити його, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу, змісту і форми освіти.

Література

1. Бондар, В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток: (до 10-річчя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. Бондар, В. Золотоверх // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 2-10.
2. Витвар О. Мировой опыт социальной адаптации семьи ребенка-инвалида / О. Витвар // Социальная педагогика. – 2005. – № 1. – С. 48-52.
3. Зайцев Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д.В. Зайцев // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 162-165.
4. Зайцев Д.В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / Д.В. Зайцев // Педагогіка. – 2003. – № 1. – С. 21-31.
5. Золотоверх В. Історичні аспекти розвитку спеціальної освіти в зарубіжній практиці (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / В. Золотоверх // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 50-53.
6. Іванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів / І.Б. Іванова. – К. : Логос, 2000. – 86 с.

7. Колупаєва А. Інтегроване навчання: проблема кадрового забезпечення / А. Колупаєва // Дефектологія. – 2002. – № 4. – С. 55.
8. Матюшенко І. Навчальний курс "Основи соціально-правового захисту дітей-інвалідів в Україні" / І. Матюшенко // Дефектологія. – 2003. – № 4. – С. 4-6.
9. Пархоменко А.В. Интегрированный подход к социально- профессиональной адаптации учащихся с нарушением интеллекта / А.В. Пархоменко // Профессиональное образование. – 2006. – № 8. – С. 29-31.
10. Робота соціального педагога в закладах освіти. Конспект лекцій для студентів спеціальності "Соціальна педагогіка та практична психологія" / Л.П. Сокольська. – Хмельницький : ХНУ, 2006. – 98 с.
11. Тетерский С.В. Введение в социальную работу: Учебное пособие / С.В. Тетерский. – М. : Академический Проект, 2000. – 496 с.
12. Технологии социальной работы: Учебник под общ. ред. проф. Е.И. Холостовой. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 400 с.

ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Лавренчук Я., Мигур О., студентка факультету іноземних мов
Науковий керівник: *Демченко Н.М.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. На даному етапі розвитку нашого суспільства однією з найважливіших засад теоретичної концепції та практичної діяльності школи є орієнтація на формування високоморальної особистості, виховання духовності майбутнього нашого суспільства. Як зазначається в Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття), сьогодні перед школою стоїть завдання "забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації."

Аналізуючи причини, що привели систему освіти до кризового стану, переважна більшість педагогів акцентують увагу на питання освітньої політики, передусім на так званому залишковому принципі її фінансування. Між тим, криза сучасної школи проявляється не тільки в її чисельних економічних проблемах, але і у проблемах духовно-морального та культурного характеру.

Головна мета духовно-морального виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури духовно-моральних відносин, формування у молоді незалежно від національної належності особистих рис

громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Проблема формування духовності учнів – одна з головних проблем нашої держави. Тому, що успішний розвиток демократичних процесів в Україні залежить від багатьох умов, серед яких провідне місце посідає духовне відродження громадян, гармонізація соціального життя нації.

На сьогодні ми вже можемо спостерігати активний процес оновлення змісту освіти й удосконалення систем духовного виховання учнів. Тому головною метою загальноосвітньої школи є переосмислення й переорієнтація та вплив на формування високоморальної громадської позиції, національної свідомості, потяг до прекрасного.

Тоді наша молодь стане рушійною силою, спроможною долати численні труднощі, кризи, конфлікти, сприяти переорієнтації суспільного розвитку на необхідні сьогодні гуманістичні засади. Це зумовлює актуальність освітнього завдання щодо забезпечення духовного розвитку студентів – майбутніх суб'єктів трудової діяльності. Від ставлення молоді до надбань культури залежить нині духовне оновлення нашого суспільства, зміст її ціннісних орієнтацій і майбутнє.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема духовності не є новою. Про це свідчать праці науковців минулого: Я. Каменського, Й. Песталоцці, А. Дістервега, В. Сухомлинського.

Протягом останніх десятиліть цю проблему активно досліджують К. Артамонова, І. Бех, Л. Болотова, М. Боришевський, Л. Буєва, Г. Васянович, О. Вишневський, І. Зазюн, І. Зеліченко, Н. Корякіна, С. Кримський, О. Майкіна С. Максименко, В. Мурашов, О. Олексюк, Л. Попов, П. Симонов, С. Соловейчик, І. Степаненко, Т. Ткачова, Л. Фрідман, С.Черніков, В. Шадріков, Г. Шевченко, Ж. Юзвак та ін. Відповідно формування духовного світу молоді, духовності як провідної якості особистості стоїть у центрі уваги широкого загалу педагогів, науковців.

Мета статті – проаналізувати проблему формування духовності особистості та розкрити сутність літератури, як важливого засобу формування духовності у школярів.

Виклад основного матеріалу. Проблема духовності цікавила людство в усі часи. Ця проблема досліджувалась багатьма науками. До визначення цього поняття у вчених немає одностайної думки. Кожний науковець розуміє поняття "духовність" по-різному.

Уже в первісну епоху складаються перші уявлення про духовність. Але це поняття ще не розмежовувалось від тілесної суті. Вперше Платон відокремив тілесне і духовне, визначив, що духовність – це специфічна людська властивість, а тілесне – це нижче, те, що закладене природою

людині. Аристотель теж відокремив ці поняття, але розглядав тілесне й духовне як рівно необхідні.

Новий підхід виробляється у християнській традиції. Тут духовність наділяється новим обличчям, і вважається, що духовність притаманна людині розумній, що виділяє її з тваринного світу, та уподібнює Богу.

Проблема духовності стала провідною і в російській релігійній філософії кінця XIX – початку XX ст. Її розробка пов'язана з іменами Федора Достоєвського, Володимира Соловйова, Івана Ільїна, Павла Флоренського, Миколи Федорова. Тут духовність розумілась подвійно. З одного боку:

Духовність – це одухотворення тваринності, сутнісна характеристика людини, що виділяє її зі світу тварин [1, с. 260]

Інше розуміння:

Духовність – це ідеал, до якого прагнула людина у власному розвитку, орієнтація на вищі, абсолютні цінності [1, с. 261] .

На думку вчених поняття "духовність" – це категорія етики, яка визначає моральний вимір людської життєдіяльності, це живе джерело доброчесностей людини, її моральна спроможність та вища цінність. [5, с. 23]

У сучасній некласичній та посткласичній філософії проблема духовності набуває дедалі актуальності. Це пов'язано з загальним антропологічним зворотом, що стався у сучасній філософії, і прагненням подолати раціоналізм та ірраціоналізм у розумінні людини, з обміркуванням підстав глобальної духовної кризи, що вразила людство в XX ст., пошуком шляхів її подолання. Значний внесок у розробку проблеми духовності зроблений у філософії, притаманний таким філософам, як Мартін Бубер, Макс Шелер, П'єр Тейяр де Шарден, Хосе Ортега – і – Гассет, Альберт Швейцер, Еріх Фром, Віктор Франки. Провідною ідеєю цих вчених є: людина розумна на зламі епох виявилась нездатною подолати всілякі кризи життя, зокрема глобальні, тому їй на зміну повинна прийти людина духовна. І за визначенням цих науковців:

Духовність – це загальнокультурний феномен, який уміщує в собі не тільки абстрактно-теоретичні цінності й ідеали, а й вчинки по совісті, істині і красі [3, с. 120].

Філософський словник подає нам таке поняття духовності: **духовність** – це ідеальний початок з якого походить творча сила, яка удосконалює і піднімає людину у світ чистий і цінний. І саме в цьому чистому і цінному світі існує любов, добро, співчуття, творчість, справедливість, свобода.

В психології проблемою "духовність" займалися такі вчені – Гордон В., Олпорт Г., З.Фрейд, А.Маслоу, С.Рубінштейн. Наприклад вчені визначають поняття духовності так:

Духовність – це пізнання світу, себе, змісту призначення себе в світі [2, с. 103]

Психологічний словник подає нам таке визначення духовності:

Духовність – це індивідуальна вираженість в системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб, ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити, діяти "для інших" [2, с. 105].

Проблема духовності є однією з головних проблем сучасної педагогіки. Це питання висвітлено у працях таких вчених: С.Соловейчика, І.А.Зязюна, Г.М.Сагача, В.М.Сагоновського. Але розуміння цієї проблеми подають кожен по-різному.

С.Соловейчик стверджує, що складовою частиною "духовності" є "дух". І зазначає, що дух, це:

- основа всього найкращого, що є в людині;
- людське в людині;
- сутність людини, прагнення до правди, добра й краси.

Педагог зазначає, що духа немає поза людиною, дух існує лише в кожній людині. І з цього основною поняття про дух ми можемо конкретно визначити, що таке духовність.

Духовність – це одна з характеристик людини, а головне, вона визначає усі його матеріальні якості, її цінність.

Якщо сучасний педагог С.Соловейчик обов'язково пов'язує поняття "духовність" з поняттям "духу", то такі сучасні педагоги І.А.Зязюн, Г.М.Салач пов'язують духовну людину з розумною. На їхню думку, "людина розумна" на сучасному етапі виявилася нездатною подолати усякі кризи життя, а тому загострився інтерес до людини духовної, яка по-новому ставиться до цих проблем; усвідомлюючи необхідність абсолютних цінностей та ідеалів з метою уникнення глобальної катастрофи.

На думку цих же науковців, без культу духовності людство загине. То що ж таке духовність?

Духовність – це спосіб розбудови особистості, це, образно кажучи, зустрічі з самим собою – своєю душею, внутрішнім "я".

Духовність – це індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб; ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти для інших [6, с. 104].

З визначення можна зробити висновок про структуру духовності. Структурними компонентами духовності можна вважати:

- індивідуальну вираженість людини;
- духовні потреби людини;
- пізнавальні потреби людини;
- соціальні потреби людини;
- потреба самоактуалізації людини;
- потреба діяльності людини.

Таким чином, критерії духовності, це:

- орієнтація людини на вищі естетичні цінності, вчинки по совісті (вимірюється в першу чергу наявністю в нього морального ідеалу, вмінням давати моральну й естетичну оцінку явищам, вчинкам тощо, а також вмінням роботи самооцінку);

- ставлення людини до громадської діяльності (вимірюється рівнем усвідомлення ним місця окремої людини в суспільстві, а також ставленням учня до громадських доручень, наявністю в учня внутрішньої свободи, його ставлення до батьків, однолітків та інших людей, наявністю в нього патріотичних почуттів, почуття власної гідності);

- прагнення особи до пізнання (вимірюється наявністю в учня інтересу до навчання рівнем загальної допитливості, загальним рівнем розумового розвитку, а відповідно до цього й рівнем усвідомлення школярем потреби у навчанні);

- розуміння людиною сенсу буття (вимірюється наявністю в учня суспільних якостей, прагнення знайти найвищий сенс свого існування, мету життя реалізація чи принаймні спроби реалізації учнем своїх творчих здібностей й різноманітних інших можливостей тощо) [2, с. 140].

Тож з'ясуємо, що ж притаманно для кожного рівня сформованості духовності учнів.

Якщо людина з високим рівнем сформованості духовності, то вона володіє системою умовностей та регламентацій поведінки, має такий рівень культури, при якому спрямовує свою власну природу, свої думки, дії й діяльність на збереження, створення добра, гармонії, прекрасного в житті інших людей (тобто високий рівень сформованості).

Якщо людина з середнім рівнем сформованості духовності, то вона теж озброєна і системою регламентацій, і високим рівнем звичних потреб у їх дотриманні, але спрямовує все це та породження й реалізацію злого духу, негативної духовності (антидуховності).

І лише та людина, котра не володіє ні певною системою ні бодай мізерною кількістю умовних регламентацій, ні системою будь-яких потреб дотримуватися хоча б яких-небудь приписів в цілому (тобто людина не культурна зовсім), ні поняттям про добро та зло, про ідеал та антиідеал, прекрасне й огидне, може вважати повністю бездуховною (низький рівень сформованості).

Навіть особа, коли в арсеналі своєї свідомості й змінить певну кількість регламентації своєї поведінки (тобто, якоюсь мірою ця людина культурна), але вона діє за всіма правилами й законами на користь чи задоволення лише своїх фізичних та фізіологічних потреб, не може вважатися духовною особою. Це також по-своєму бездуховна людина.

Тобто, спираючись на попередні визначення, зрозуміло, що людина може багато читати, ходити до театру, спілкуватися з розумними людьми,

мати тактовність, але її не можна назвати духовно вихованою. Тому що, весь її розум та вади свідомо направлені на користь собі, а не на альтруїстичні вчинки.

У педагогіці є традиційним розглядати три рівні сформованості:

1) високий (сформований моральний ідеал: доброта, порядність, чесність, правдивість, справедливість, працелюбність, вміння давати морально-етичну оцінку оточуючим явищам і вчинкам, активність, любов до Батьківщини, наявність мети життя, творчі здібності, рівень розумового розвитку, патріотизм, творчі здібності учнів);

2) середній (сформований моральний ідеал добра, порядність, чесність, правдивість, працелюбність, активність, рівень розумового розвитку);

3) низький (не має сформованого морального ідеалу, злість, зрада, підступність, егоїзм, жорстокість, низький розумовий розвиток, не має пізнавального інтересу, патріотичних почуттів, чуйності, мети життя).

Один з важливих засобів формування духовності школярів – література, яка є одним з найдоступніших видів мистецтва для школярів, а тому вчителі літератури мають чи не найбільшу можливість вплинути на формування духовного світу кожної дитини, вплинути на її емоційну сферу, а й відповідно й формування системи цінностей підростаючого покоління.

Як зазначає Є.А.Пасічник, література як шкільний предмет "є багато функціональним, інтегральним за своїм призначенням, одним з найважливіших завдань, які необхідно розв'язати у процесі вивчення літератури, є забезпечення ідейно-естетичного впливу художніх творів на учнів, використання їх високого потенціалу з метою формування всебічно розвинутої особистості, громадянина України, якому притаманна висока культура, широкий кругозір, творчі здібності, загальнолюдські цінності, високі моральні ідеали .

На сьогодні проблема розвитку духовності полягає в першу чергу у розумінні кожною людиною тих критеріїв, що складають основу поняття "духовність". Відповідно й проблема розвитку духовної особистості полягає на сьогодні не стільки в тому, що недостатньо продукується цінностей та ідеалів, скільки в їх розумінні до них кожного з нас.

Величезна роль у формуванні критеріїв духовності належить літературі, адже саме на уроках літератури вчитель має найбільше можливостей вплинути на емоційно-оцінну сферу дитини й до того ж зробити це непомітно чи майже непомітно для неї, що має чималу вагу, адже кожен вчитель знає, що дуже важливо у вихованні дитини уникати надмірності уваги, уникати моралізаторства й відкритої та частой критики у бік тих чи інших якостей дитини. На уроці літератури вчитель має змогу впливаючи в першу чергу на емоційну сферу дитини, коригувати її систему цінностей, розширювати її кругозір, формувати її духовну сферу. Вдало підібрані твори

для прочитання та відповідні методи й прийоми роботи над ними здатні успішно впливати на формування з кожного названих вище критеріїв духовності людини. Проте вчитель на уроці літератури здатен вплинути на перший і останній з названих критеріїв духовності, оскільки в дитячому та юнацькому віці людина найбільш підвладна впливу емоцій.

Художні твори впливають на людину через образи. В істинному мистецтві зміст і форма художнього образу злиті воедино. Художній образ виростає з образів чуттєвих, первинних, подібно тому як із них виникає поняття. Художній образ неповторний і, не дивлячись на це, являє собою стійке утворення: він живе у віках. Саме через образи люди знайомляться з минулим свого народу, з добром і злом, з красивим і потворним, з моральним і аморальним.

Проблемою духовного виховання учнів на уроках української літератури займалися такі вчені-методисти як: Цимбалюк Л.М., Бугайко Т.Ф., Мірошниченко Л.Ф., Степанішин В.Р., Пасічник В.А.

Степанішин В.Р. зазначає, що нові підходи до викладання українського мистецтва слова ґрунтуються на загальній концепції літературної освіти, себто на філософських, історичних естетичних, літературознавчих і мовних засадах.

Автор чітко окреслює головні завдання, що стоять перед словесниками на сучасному етапі. Такими є:

- виховання активної самостійної особистості, свідомого громадянина України;
- формування засобами художньої літератури майбутніх матерів, батьків, чоловіків, дружин;
- розвиток розумових сил, багатства мови, логічного мислення, відтворюючої уяви, образного мислення;
- плекати сучасного кваліфікованого читача з аналогічним підходом до літературного твору, самостійним поцінуванням його змісту та форми;
- розвивати емоційну сферу учнів, високу культуру почуттів, цілеспрямованість і твердість переконань.

Саме на таких методах навчання на уроках літератури, повинен будуватися урок. В. А. Пасічник зазначає, що систему викладання не можна розглядати як застиглу норму. Викладання літератури у школі – "це постійний пошук, творчість" [4, с. 102].

Висновки. Формування духовно – моральної особистості є важливою метою і необхідною умовою розбудови української держави. Саме тому вирішення цієї проблеми є пріоритетним завданням сучасного виховання, побудованого на аксіологічних принципах гуманізму і демократизму, зорієнтованого на національні та загальнолюдські цінності і культурні традиції.

Духовно-моральне виховання підрастаючого покоління – складний, багатогранний процес, основою якого є прищеплення учням гуманістичних якостей, системи світоглядних координат, вищих цілей і культури поведінки.

Велику роль у духовно-моральному вихованні учнів відіграє залучення дітей до гуртків за інтересами, мета яких – надати кожному вихованцеві можливість реалізувати свій природній потенціал, самоствердитися. Педагоги спираються на позитивні риси вихованців, вірять в їхні сили, враховують інтереси і потреби у творчій самореалізації особистості, що сприяє духовно – моральному розвитку.

Література

1. Бобров В. В. Введение в философию : учебное пособие / В. В. Бобров. – М. : ИНФРА-М ; Новосибирск : Сиб. соглашение, 2000. – 288 с.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко ; Міжрегіональна академія управління персоналом. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
3. Історія української філософії. Навчальний посібник для ВНЗ / [А. А. Гносимчук, З. І. Тимошенко]. – К., 2000. – 421 с.
4. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / С.О. Караман. – К. : Магістр-S., 2000. – 456 с.
5. Кульчицкая Е.И. Родителям о воспитании культуры детей / Е.И. Кульчицкая. – К. : Радянська школа, 1980. – 126 с.
6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як та ін. – К. : Академія, 2002. – 4000 с.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Лаврінець Анастасія, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Благінін В.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Одним із основних принципів навчання є індивідуальний підхід до дитини, який включає глибоке вивчення особистості дитини, у тому числі особливостей її психічного та фізіологічного розвитку. Саме на основі цих знань учитель планує свою подальшу роботу. Особливо важливим є дослідження розвитку дітей молодшого шкільного віку, бо, орієнтуючись на них, учитель повинен побудувати свою діяльність таким чином, щоб із самого початку навчання не відбити у школярів бажання вчитися.

Вчитель визначає цілі та завдання уроку, підбирає відповідний дидактичний і наочний матеріал, обирає способи подання знань, виходячи з вікових психофізіологічних особливостей кожного учня – його інтересів, темпераменту, особливостей емоційно-вольової сфери та можливостей. Учитель, вивчаючи молодшого школяра, його темперамент, повинен використовувати специфічні методи і засоби, за допомогою яких він може вдало впливати на дитину, формуючи найкращі якості особистості та сприяючи її всебічному гармонійному розвитку.

Актуальність полягає в тому, що вчитель має бути обізнаним і знати психічні та фізіологічні особливості школярів, для того, щоб процес навчання був спрямований правильно (на розвиток дитини), щоб вміти зацікавити дитину до праці, правильно підносити інформацію.

Щодо особливості навчальної діяльності можна сказати, що молодшим шкільним віком прийнято вважати вік дітей приблизно від 7 до 10-11 років, що відповідає рокам їх навчання в початкових класах. Це вік спокійного і рівномірного фізичного розвитку.

Кісткова система молодшого школяра ще знаходиться в стадії формування – окостеніння хребту, грудної клітки, таза, кінцівок ще не довершено, у кістковій системі ще багато хрящової тканини. Дитячі руки досить швидко втомлюються. Саме тому, вчителю рекомендується робити фізрозминки, зокрема на уроках письма.

Молодші школярі у високому ступені збудливі й імпульсивні. Цю збудливість потрібно направити в правильне русло.

Прихід до школи вносить найважливіші зміни в життя дитини. Різко змінюється весь уклад її життя, її соціальний стан у колективі, родині. Основною, ведучою діяльністю стає відтепер навчання, найважливішим обов'язком – обов'язок учитися, здобувати знання. А навчання – це серйозна праця, що вимагає організованості, дисципліни, вольових зусиль дитини. Школяр включається в новий для нього колектив, у якому він буде жити, учитися, розвиватися цілих 11 років. [9, 2]

Зрозуміло, далеко не відразу в молодших школярів формується правильне відношення до навчання. Вони поки не розуміють навіщо потрібно учитися. Але незабаром виявляється, що навчання – праця, що вимагає вольових зусиль, мобілізації уваги, інтелектуальної активності, самообмежень. Для того, щоб не виникло негативного відношення до навчання вчитель повинен вселяти дитині думку, що навчання – не свято, не гра, а серйозна, напружена робота, однак дуже цікава, тому що вона дозволить довідатися багато нового, цікавого, важливого, потрібного. Важливо, щоб і сама організація навчальної роботи підкріплювала слова вчителя [1, 41-43].

Спочатку учні початкової школи добре вчаться, керуючись своїми відносинами в родині. Іноді дитина добре вчиться по мотивах взаємин з колективом. Велику роль відіграє й особистий мотив: бажання одержати гарну оцінку, схвалення вчителів і батьків. Дуже важливо підкріплювати почуття задоволення школяра від його праці схваленням, заохоченням вчителя, що підкреслює кожен, навіть маленький успіх, найменше просування вперед. Молодші школярі відчують почуття гордості, особливий підйом сил, коли вчитель хвалить їх.

Великий виховний вплив вчителя на молодших школярів пов'язаний з тим, що вчитель із самого початку перебування дітей у школі стає для них незаперечним авторитетом. Авторитет учителя – найважливіша передумова для навчання і виховання в молодших класах [1, 43].

Деякі вікові особливості торкаються уваги школярів початкових класів. Основна з них – слабкість довільної уваги. Керування нею на початку молодшого шкільного віку обмежене. Діти можуть бути уважними (сконцентрованими) лише 15 хвилин. Довільна увага молодшого школяра вимагає так званої близької мотивації (перспективи одержати відмінну оцінку, заслужити похвалу вчителя, краще усіх справитися з завданням і т.д.).

Значно краще в молодшому шкільному віці розвинута мимовільна увага. Усе нове, несподіване, яскраве, цікаве саме по собі привертає увагу учнів, без усяких зусиль з їх боку. Тому, було б доречно, як би вчитель через кожні 15 хвилин змінював форму роботи. А, оскільки в 1 класі урок триває 35 хвилин (5 з них – рухливі ігри, фізхвилинки, тихі ігри), з 2 по 4 – 40хв., то форму роботи можна змінювати навіть через 10 хв. Дітям буде цікавіше, а інформація засвоюватиметься краще.

Молодший шкільний вік – вік досить помітного формування особистості. Для нього характерні нові відносини з дорослими й однолітками, включення в цілу систему колективів, включення в новий вид діяльності – навчання, що висуває ряд серйозних вимог до учня. Усе це вирішальним чином позначається на формуванні і закріпленні нової системи відносин до людей, колективу, до навчання і зв'язаними з ними обов'язкам, формує характер, волю, розширює коло інтересів, розвиває здібності.

У молодшому шкільному віці закладається фундамент поведінки, відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки.

Стосовно спільної навчальної роботи молодших школярів як чинника їх розумового та соціального розвитку можна сказати, що розвиток особистості дитини стає основним завданням школи. Тому постає питання про пошук таких форм організації навчального процесу школярів, які б найбільшою мірою забезпечували цей розвиток.

Однією з таких форм є організація спільної навчальної роботи учнів, починаючи з початкових класів.

Значення спілкування як одного з чинників ефективності діяльності людини обґрунтовано у працях О. О. Бодальова, Б. Ф. Ломова, О. О. Леонтьєва та ін. Показано, зокрема, що саме спілкування зі значущими дорослими й ровесниками є провідним джерелом становлення особистості, формування важливих властивостей її моральної сфери, світогляду.

В системі розвивального навчання спільна навчальна робота набуває особливого значення. Введення учбової задачі вимагає самостійного пошуку учнями, а вчитель лише організовує його [4, 59-64].

Діти частіше висловлюються, задаючи одне одному запитання, відповідаючи на них, висловлюючи свої сумніви, передбачення. Пояснюючи вголос навчальний матеріал, дитина ще раз повторює його, уточнює, закріплює. Учень, який слухає, критично ставиться до того, що говорить товариш, аналізує, запитує, а не запам'ятовує пасивно, як це найчастіше відбувається при роботі з вчителем [4].

Систематичне використання спільної навчальної роботи учнів в умовах традиційної початкової школи :

а) дозволяє учням на більш високому рівні засвоювати знання, краще орієнтуватися в навчальному матеріалі;

б) позитивно впливає на розвиток пізнавальних процесів, таких як мислення, пам'ять, мовлення.

Спільна навчальна робота молодших школярів за умови її ефективної організації підвищує ступінь задоволеності учнів шкільним життям, знижує ступінь конфліктності у класному колективі.

Враховуючи індивідуально-типологічні особливості молодших школярів у навчально-виховному процесі говоримо, що індивідуальна своєрідність особистості проявляється не тільки в її спрямованості, здібностях, а й в динаміці її психічної діяльності. Кожна людина відрізняється від інших багатьма особливостями, єдність яких утворюють її індивідуальність.

Темперамент характеризує психічну індивідуальність дитини насамперед з боку властивої їй динаміки нервово-психічних процесів і станів, їхньої інтенсивності, швидкості, ритму, тривалості, перебігу.

Діти-сангвініки легко пристосовуються до будь-якого колективу, до вимог учителя. Вони здатні швидко працювати і добре засвоювати навчальний матеріал, але вчитель обов'язково має звернути увагу на те, що ці діти намагаються займатися переважно легкою, приємною і цікавою для них діяльністю й уникають складного і нецікавого, часто не доводять почату справу до кінця. Тому необхідно організовувати роботу з сангвініками таким чином, щоб виробити в них стійкий інтерес, цілеспрямованість, звичку

завжди завершувати розпочату справу, глибоко усвідомлювати суть кожного завдання [5, 194-196].

Дуже складно вчителю працювати з *холериками*, їхня енергійність, упертість, задерикуватість, агресивність стають причиною сварок, бійок з однолітками, травм. Необхідно намагатися спокійно спрямовувати енергію холерика в потрібне русло, поступово формуючи наполегливість, сумлінність, послідовність.

У дітей *флегматичного* темпераменту почуття важко збуджувати, однак тривалі і стійкі. Молодший школяр-флегматик повільний, він здебільшого неохоче спілкується, часто нехтує справами, що вимагають від нього швидкості, турбот, зайвих рухів. Дитина-флегматик ухиляється від конфліктів, її важко образити, але коли вступає в конфлікт, то переживає глибоко, хоч зовні це не виявляється так яскраво, як у дітей вищезгаданих типів. Їм найскладніше вчитися. Ці діти найбільше ризикують втратити свою індивідуальність в оточенні дорослих холериків і сангвініків, яких дратує повільність, неповороткість флегматиків. Наслідки такого ставлення трагічні: в дитини виникають неврози, вона починає виконувати доручення швидко, але неякісно; формується комплекс неповноцінності, пов'язаний з постійними невдачами. Вчителю дуже важливо знайти правильний підхід до виховання дитини-флегматика, створити сприятливі умови для її фізичного й інтелектуального розвитку. [5, 198-203]

Діти-меланхоліки мають надзвичайно чутливу нервову систему, їхні головні особливості – лякливість, нерішучість, сором'язливість до рівня хворобливості. Ці особистісні якості неможливо ліквідувати, але при правильному підході й повному розумінні почуттів дитини їх можна трансформувати: лякливість – у обачність, нерішучість – у виваженість у діях, песимізм – у розсудливість і реалізм. Тому створення сприятливих, майже оранжерейних умов навчання і виховання – ключова проблема в роботі з меланхоліками [5, 203-210].

Якщо говорити про розвиток пізнавальних інтересів дітей молодшого шкільного віку через використання методів гри, то її традиційно пов'язують з дитинством. Дитина переступає поріг школи, і з цього моменту навчання займає велику частину часу, теоретично стає ведучою діяльністю аж до підліткового віку. І, проте, ігрова діяльність продовжується, причому характер її такий, що дозволяє вирішувати вікові задачі розумового, психічного і психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Сутність гри полягає у вирішенні пізнавальних задач, поставлених у цікавій формі, що пов'язано з розумовою напругою, з подоланням труднощів, а також привчає дитину до розумової праці. Одночасно розвивається логічне мислення [4, 59-64].

Значення використання ігор у молодшому шкільному віці дуже велике ще і тому, що в процесі ігрової діяльності поряд з розумовим розвитком здійснюється фізичне, естетичне, моральне виховання.

Чим цікавіші ігрові дії, які учитель використовує на уроках і в позакласних заходах, тим непомітніше й ефективніше учні закріплюють, узагальнюють, систематизують отримані знання.

Нестандартні форми уроків відкривають учнів з несподіваної сторони, а створена вчителем атмосфера невимушеності зацікавлює всіх дітей і дозволяє включити в роботу навіть найбільш боязких і сором'язливих.

Отже, таким чином ми бачимо, що вчитель відіграє велику роль в житті школярів. Оскільки він заміняє батьків на дуже важливому етапі переходу дитини з дошкільного віку до молодшого шкільного (з безтурботного дитинства до періоду серйозної праці).

Вчитель повинен вміти залучати дітей до праці, зацікавлювати, якісно давати і вміти правильно підносити нову інформацію, враховуючи психологічні та фізіологічні особливості дітей.

Молодший шкільний вік характеризується такими особливостями як художньо-образним мисленням дитини та потребою учнів у довірливому підкоренні дорослому, який турботливо і уважно керує їхнім розвитком. Тому, у педагогіці, художньо-образне викладання – це основний метод навчання. У той же час завоювання авторитету вчителем – це основний метод виховання. Ці методи навчання і виховання адекватно відображають психічні особливості дітей молодшого шкільного віку і повинні широко сполучатися із художньо-практичною діяльністю.

Література

1. Ануфрієва О. Оцінка рівня всебічного розвитку особистості молодшого школяра / О. Ануфрієва // Початкова школа. – 1998. – №12. – С. 41-43.
2. Бех І. Д. Вивчення особистості молодшого школяра / І. Д. Бех // Початкова школа. – 1993. – №3. – С. 6-10.
3. Бондар Л. В. Спільна учбова робота молодших школярів як фактор інтелектуального розвитку / Л. В. Бондар // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. пр. – К., 2001. – Т. 3. – Ч. 6. – С. 220-225.
4. Данилова Л. Формування особистості нового типу / Л. Данилова // Педагогіка і психологія. – 2000. – №3. – С. 59-64.
5. Гільбух Ю. З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра / Ю. З. Гільбух. – К.: ІЗІМН. – 1992. – С. 194-210.
6. Заброцький М. М. Основи вікової психології: Навч. посібник / М. М. Заброцький. – Тернопіль: Богдан, 2001. – С. 57-71.
7. Ісхакова Л. В. Організація групових форм роботи на уроці / Л. В. Ісхакова // Початкова школа. – К., 1996. – №7. – С. 28 – 37.

8. Митнин О. Пізнавальні завдання для розвитку творчих здібностей / О. Митнин // Початкова школа. – 2000. – №12. – С. 34-38.

9. Морочковська Л. Індивідуальні особливості школяра: Методика проведення психолого-педагогічного консиліуму / Л. Морочковська // Шкільний світ. – 2001. – №12. – С.2.

АЛЬТЕРАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ

Ліннік Наталія, Самсоненко Леся, студентка

природничо-географічного факультету

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Питання реформування системи освіти в Україні в світлі Болонського процесу, що визначає зміни, які переживає середня і вища школа, з необхідністю поставила перед педагогами, управлінськими структурами в області освіти питання про концептуальне переосмислення підходів до освіти. Стара, радянська система, яка фактично до цього часу збережена в школі, декларуючи в Законі про освіту право на освіту, не передбачає свободи вибору цієї освіти: тому діти вчаться там, за що їх батьки в змозі заплатити, але зовсім не там, де хотілося б. Батьки поставлені у жорсткі умови: або віддати своє чадо до державної школи, можна спробувати до спеціалізованої, але це привілей великих міст, або до приватної, що також можливо лише у великих "вогнищах цивілізації". Знаючи про системну кризу державної системи освіти (низький рівень викладання, плінність кадрів, корупція, переповнені класи і так далі), кожна думаюча сім'я мріє про приватну школу для своїх дітей. Однак сьогоднішня приватна школа недоступна для більшості українців. По-перше, їх не так багато (наприклад, з 527 загальноосвітніх шкіл (ЗОШ) Києва лише 44 – приватні, тобто трохи більше 8%), а по-друге, висока плата за навчання, яка складає від мінімум 120 дол. до максимум 1000 дол. в місяць за дитину, не всім по зубах [4].

Останнім часом в Україні все частіше говорять про альтернативну школу, про альтернативну освіту, яка розрахована не на сучасних буржуа, а на середній клас.

У контексті розмови про освіту і релігію альтернативна освіта передбачає наявність такого його сегменту як загальноосвітні школи (ЗОШ), засновані релігійними організаціями. Виходячи з того, що близько 70% населення України ідентифікує себе віруючими людьми (переважно християнами), які мають закріплене Конституцією України право виховувати своїх дітей у дусі власних світоглядних принципів і релігійних переконань, а значить і навчати в тих (ЗОШ), що відповідають вимогам, які віруючі батьки ставлять до освіти своїх дітей. Скажімо, якщо християнин

вірить у створення світу за 6 днів, то він в праві чекати, що в школі монополюю не викладатиметься еволюційна теорія.

Крім того, в результаті соціологічного моніторингу стану і тенденцій розвитку релігійності українського суспільства, а також громадської думки стосовно ролі релігії в суспільному житті, проведеного авторитетним Центром економічних і політичних досліджень ім. Олександра Разумкова в 2007 р., 17,7% опитаних хотіли б, щоб їх діти навчалися у ЗОШ, заснованими Церквою, і ще 33,8% приєдналися б до прибічників такої освіти, якби це залежало від рівня освіти у такого типу ЗОШ.

Тобто більше половини всіх українців підтримує проект створення альтернативної освіти, і конкретно його релігійний, так би мовити, сегмент. Зрозуміло, що найбільша кількість симпатиків такої ідеї на Заході України (відповідно 35,8% і 35,2%), а найменше – Південь України – всього 7% виступили однозначно "за" таку форму освіти, і ще 28,4% згодні підтримати ідею за умови високого рівня освіти в такого типу ЗОШ.

Реалізація цього права батьків і гарантія свободи вибору освіти -- непросте питання. З одного боку, є суспільна потреба, конкретний соціальний запит. З іншого боку, відсутня зрозуміла, прозора законодавча база для створення релігійними організаціями ЗОШ. Сьогодні в Україні маємо конфлікт законів: 1) Закону про освіту, який чітко відокремлює школу від Церкви, а Церкву від держави, і 2) Закону про свободу совісті і релігійні організації, який прямо не вирішує створення такого типу установ, але і не забороняє їх створення. Але оскільки, створюючи ЗОШ, фундатори такої школи звертаються до Міністерства освіти, то те керується нормами Закону про освіту, а не нормами непрофільного Закону [5].

Понад 10 років законодавці не можуть вирішити цей конфліктний трикутник "державна-освіта-релігія". Неодноразово подавалися поправки до нині чинних законів стосовно надання релігійним організаціям права на заснування ЗОШ. Але всякий раз або законопроект провалювався, або Парламент розпускався. Тому нині в Україні будь-яка громадська організація, скажімо, Партія любителів пива, будь-яка приватна особа, скажімо, льотчик або шахтар, має право заснувати ЗОШ, а релігійна організація -- ні. Саме цей правовий нонсенс дав можливість свого часу проникнути в школи Сходу України товариству Миколи Реріха, федерації професорів за мир (церква Муна), послідовників діанетики (церква саєнтології), а історичні Церкви залишилися за бортом.

Церкви України, громадські організації, освітні установи, які усвідомлюють необхідність зміни ситуації, що склалася у відносинах між релігією і освітою, розраховують на те, що Україна відмовиться від жорсткої моделі відокремлення школи від Церкви, включить в свою практику кращі приклади історичних і інноваційних, закордонних і власних форм освіти [3].

На сучасному етапі розвитку розвитку системи освіти України альтернативними формами навчальних закладів залишаються гімназії, ліцеї і колегіуми.

Найперші гімназії (гімнасії) виникли в Афінах в 5-4 ст. до н.е.

Хлопчики з 7 до 13-14 років навчалися в школах граматики і кифариста. З 13 років переходили в палестру – школа боротьби. Після закінчення найбільш забезпечена частина молоді переходила в гімназії.

Першу чоловічу в Росії гімназію було відкрито в 1726 році в Петербурзі. В Україні на початку 19 ст. були відкриті перші чоловічі гімназії: Полтавська, Одеська, Чернігівська, Харківська, Київська, Катеринославська. В 60-х роках заснована перша жіноча гімназія.

Статутом 1864 р. було встановлено три типи гімназій: класичні з викладанням двох давніх мов, класичні з викладанням латинської мови і реальні – без викладання мов. Вихованці класичних гімназій могли вступати до університетів, реальних – тільки у вищі технічні заклади.

Головна мета сучасних гімназій – виховання та розвиток обдарованих та здібних дітей в ім'я збагачення інтелектуального, творчого і культурного потенціалу України.

Основні завдання гімназії:

- виховання громадянина свого співтовариства, української нації, світу з усвідомленням його різноманітності та єдності, розуміння загальнолюдських цінностей крізь призму національної культури;
- забезпечення базової загальноосвітньої підготовки з гуманітарним спрямуванням;
- створення сприятливих умов для повноцінного морального, психічного, фізичного розвитку учнів, формування творчо мислячої особистості;
- розробка нового змісту освіти, методів і форм навчання;
- пошук і відбір творчо обдарованих дітей.

Організація, структура і основи діяльності гімназії.

• до першого класу гімназії зараховуються учні, які закінчили початкову школу і пройшли конкурсний відбір на основі психолого-педагогічного обстеження.

Учні середньої загальноосвітньої школи можуть зараховуватись у будь-який клас гімназії за наявності вільних місць після конкурсного відбору.

- наповнюваність класів у гімназії до 25 чоловік. :
- випускні іспити у гімназії проводяться в порядку, визначеному Міністерством освіти України. Учням, які закінчили п'ятий клас гімназії, видається свідоцтво про неповну загальну середню освіту встановленого зразку. Випускники гімназії одержують атестат встановленого зразку, в якому вказується тип навчального закладу освіти "Гімназія".

• зарахування випускників гімназії до вищих навчальних закладів здійснюється на основі угод між гімназією і вищим навчальним закладом у поєднанні випускних та вступних іспитів та без них.

Зараз існує більше 200 гімназій. Наприклад, Новоград-Волинська гімназія ім. Лесі Українки

Ліцей – спеціальний заклад освіти для обдарованих дітей, що забезпечує здобуття освіти понад

державний мінімум, та здійснює науково-практичну підготовку, задовольняє різнобічні освітні запити особи, суспільства і держави.

Основні завдання ліцею:

- виховання громадянина свого співтовариства, української нації, світу з усвідомленням його різноманітності та єдності, розуміння загальнолюдських цінностей крізь призму національної культури;

- забезпечення базової загальноосвітньої підготовки з гуманітарним спрямуванням;

- надання ліцеїстам можливостей для реалізації індивідуальних творчих потреб.

- формування відповідальності перед суспільством за природну обдарованість.

- пошук і відбір творчо обдарованих дітей.

- апробація нового змісту освіти, методів і форм навчання та виховання.

Ліцей створюється у складі 1-2 або 1-4 курсів. Оптимальний контингент учнів у ліцеї -- 150-400 чоловік. До ліцею зараховуються учні, які закінчили 7(9) класів загальноосвітньої школи, що пройшли конкурсний відбір. Ліцеїстам, які закінчили 2 курс (9 клас школи), надається свідоцтво про неповну загальну середню освіту встановленого зразка.

Колегіум- освітній заклад, де на принципово нових засадах побудови навчально-виховного процесу втілюватиметься підхід, який можна охарактеризувати так: творча співпраця дітей, вчителів, батьків. Це заклад – індивідуального розвитку. В основу діяльності покладено органічне поєднання елементів національного і загальноосвітнього начал. Колегіум -- це стара назва української висококласної школи -український національний навчально-виховний заклад, головне завдання якого плекання громадян України, формування української національної інтелігенції з високим духовним, інтелектуальним та творчим потенціалом. Колегіум забезпечує знаннями не в чистому вигляді, а дає їх як синтез Науки, Культури, Освіти.

Чотириступеневий навчальний заклад:

I – 5-6-річні діти "Плекання"

II – початкова(1 -3 класи)

III – середня (5-9 класи)

IV – старша (10-11 класи)

Це школа повного дня: з 8.00 до 16.30. 4-5 уроків першої зміни і 2-3 – другої. З першого класу читається курс "У світі історії" (історія Києва, України, мистецтва), "Дитяча література народів світу", "Людина у Всесвіті".

З 8-го класу "А" – гуманітарні, з вивченням трьох іноземних мов.

"Б" – природничі науки, які є базовими для університету ім. Т.Г. Шевченка [5].

Метою проекту *"Вальдорфська педагогіка в Україні"* є створення сприятливих умов для розвитку вальдорфської педагогіки в Україні, розробки та апробації відповідних навчальних програм, проведення досліджень щодо розвитку особистості учнів у умовах даної педагогічної системи.

Концепція спрямована на вирішення наступних завдань:

- формування у суспільстві позитивного ставлення до альтернативних педагогічних систем, що відповідають вимогам гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми сучасної освіти;

- запровадження моніторингу якості знань та рівня вихованості учнів вальдорфських шкіл України;

- удосконалення форм та методів діяльності педагогічних колективів вальдорфських шкіл;

- розвиток міжнародного співробітництва у галузі освіти [1].

Управління процесом діяльності вальдорфських шкіл здійснюється на основі нормативно-правової бази на рівні органів державного управління та освіти у співпраці з органами місцевого самоврядування та самоорганізації населення.

Науково-методичне забезпечення вирішується через співробітництво з науковими установами АПН України, вищими педагогічними навчальними закладами та інститутами післядипломної педагогічної освіти.

Учасники проекту (вальдорфські школи) щорічно звітуються перед Вченою радою Інституту інноваційних технологій Міністерства освіти і науки України.

Ефективність процесу запровадження вальдорфської педагогіки в освітній простір України зростатиме за умов узгоджених дій учасників проекту [2].

Висновки. Освіта – фундамент суспільства і застава майбутнього нації. Істина ця банальна і не потребувала б коментарів, якби не дані статистика, невблаганно що свідчать про стійку тенденцію до все більшого скорочення в Україні державних асигнувань на освітні потреби. Так, якщо ще в 1992 р. частина консолідованого бюджету, направлена на розвиток освіти, складала 12,6% валового національного продукту, то вже в 1997 р. -- лише 3, 85%, тобто на 54% менше в порівнянні з попередніми роками.

Ситуація, що склалася сьогодні в Україні з альтернативною освітою, м'яко кажучи, залишає бажати кращого. При цьому характерно, що самими якими опонентами тут виступають, перш за все, урядовці від освіти і ректори державних вузів. Як основне і, мабуть, єдиного аргументу в захист своєї позиції висувуючі тези про те, що Україна, нібито, через недостатньо високий рівень життя більшості населення, не "доросла" до альтернативної освіти. Окрім, мовляв, в існуючому вигляді і в умовах дефіциту учбових

місць державними вузами на так званих "бюджетних", а простіше, безкоштовних відділення, х, що надаються, є лише однією з форм шахрайського викачування грошей, не забезпечуючи належного рівня підготовки фахівців.

В найрозвиненіших країнах на ринку праці вище за все котируються випускники престижних (мають давні традиції і стійку репутацію) і дорогих приватних Вузів і коледжів. В цьому немає нічого дивного: висока платня за навчання формує адекватний бюджет учбового закладу, що, у свою чергу, дозволяє оснастити його найсучаснішою і дорогою учбово-матеріальною базою і привернути найкваліфікованіший, а значить, і високооплачуваний професорсько-викладацький склад.

Література

1. Вальдорфська педагогіка – з Німеччини в Україну [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dw.com/uk/%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%B4%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%83/a-17041971>. – (дата звернення 27.11.2016).

2. Гладкова Н. Меркулові шукають вихід з глухого кута / Н. Гладкова, А. Пеневський // Сім'я і школа. – 1991. – №8. – С. 9-10.

3. Закон України "Про загальну середню освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. – (дата звернення 27.11.2016).

4. Закон України "Про освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. – (дата звернення 27.11.2016).

5. Кузь В. Недільна школа "Юні благодійники" / В. Кузь // Початкова школа. – 1999. – №6. – С. 54-55.

ТЕХНОЛОГІЇ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Лютова Ярослава, студентка IV курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Мотивація до навчання – одна із головних умов реалізації навчально – виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Формування мотивації у учнів до навчально – пізнавальної діяльності є однією з головних проблем сучасної школи. Мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того або іншого виду активності, пов'язане із задоволенням певної потреби.

Проходячи педагогічну практику нам вдалося стати свідком застосування на уроках різних видів навчальної мотивації, а саме:

1. *Проведення уроків у вигляді дидактичної гри між учнями класу та включення усіх учнів класу в колективні форми діяльності.* Це є одним з найефективніших засобів, що поєднує навчальну, розвиваючу і виховну функції. До участі в такій грі обов'язково залучаються всі учні класу. Суттєвою ознакою дидактичної гри є наявність чітко визначеної мети навчання й відповідного педагогічного результату. Основними структурними компонентами дидактичної гри є ігровий задум, правила гри, ігрові дії, пізнавальний зміст (дидактичні завдання), обладнання та результати гри.

Ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів та ситуацій, реалізація яких відбувається за такими основними напрямками:

- дидактична мета ставиться у формі ігрового завдання;
- навчальна діяльність учнів підпорядковується правилам гри;
- до навчальної діяльності вводиться елемент змагання, який перетворює дидактичну задачу в ігрову;
- успішність, виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом.

Це найбільш поширений вид навчальної мотивації учнів. Учителі зазвичай використовували рольові, ігри-змагання та ігри подорожі для мотивації навчальної діяльності.

Рольові ігри найчастіше використовувалися учителями на уроках, адже це один із найпростіших варіантів навчальної мотивації учнів.

Ігри-змагання зазвичай проводилися на виховних годинах або були приурочені до предметних тижнів. Наприклад, гра математичний брей-ринг чи "Що?Де?Коли?" присвячене постаті Т.Г. Шевченка.

Зазвичай у подібних іграх повинен брати участь весь клас і це викликало багато організаційних проблем, що заважало дітям засвоїти матеріал.

2. *Самооцінювання своєї роботи на уроці учнями.* Це один із способів розвитку їхньої пізнавальної самостійності і творчої активності на уроках. Активна участь дітей в самооцінюванні своїх досягнень на уроці дає змогу учню постійно й наполегливо контролювати свої власні досягнення, краще спланувати свій час і свою роботу, свої успіхи спостерігати й бачити самому, а не чекати на їх оцінювання вчителем, частіше отримувати оцінки, покращити свої досягнення з предмету. При організації самооцінювальної діяльності учнів на уроці вчителю треба виконувати такі умови: до кожної конкретної навчальної ситуації критерії оцінювання навчальної діяльності розробляти спільно з учнями; постійно створювати необхідну психологічну атмосферу довіри і взаєморозуміння.

Даний тип навчальної мотивації застосовувався лише двома вчителями, хоча я вважаю що він заслуговує на більш широке використання. Причинами цього є ймовірно побоювання учителів що учні будуть завищувати собі оцінки, але насправді ця проблема завжди вирішувалася попередженням, що оцінки повинні бути адекватними. Під час застосування цього методу деякі учні говорили, що вони могли б відповісти краще, але не належним чином підготувалися тому ставлять собі низьку оцінку. Що є свідченням не лише навчальної самомотивації а й усвідомлення необхідності своїх навчальних можливостей учнями.

3. *Залучення учнів усього класу до оцінювання.* Метод схожий на попередній, який дає змогу учням вчитися критично ставитись до результатів як своєї так і чужої роботи.

Даний тип навчальної мотивації близький до попереднього, але оцінки за роботу на уроці учням ставлять самі ж учні. На практиці, це доволі дієвий метод, адже і учні які пропонують оцінку і сам учень якого оцінюють вчаться аналізувати свою роботу, знаходять свої позитиви та негативи.

4. *Апелювання до життєвого досвіду та діяльності учнів.* Такий метод дає змогу учням проаналізувати свою діяльність у повсякденному житті та дати їм зрозуміти що всі суспільні зв'язки поєднані між собою.

Улюблений метод активізації опорних знань і мотивації навчальної діяльності більшості вчителів. Говорячи про даний спосіб мотивації навчальної діяльності то один з вчителів (вчитель математики) часто задавав одним із пунктів домашнього завдання, щоб учні згадали або знайшли де вони вже використовували чи б могли використати отримані знання на уроці. Учням це дуже подобалося і сприймалося як своєрідна загадка і до того ж вони із більшим бажанням ішли на урок.

5. *Створення проблемної ситуації або розв'язання парадоксів.* Організація проблемного навчання сприяє більш активному і продуктивному засвоєнню найважливіших знань про предмети, взаємозв'язки і закономірності. Проблема ситуація повинна відповідати таким вимогам:

- вона повинна бути адекватна реальній ситуації спілкування;
- зрозумілою для учнів;
- виховувати в них уважне ставлення до співбесідника, ініціативність;
- викликати інтерес до завдання, бажання добре його виконати.

Головний акцент повинен бути зроблений на створенні ситуації, як системи взаємовідносин між тими, хто спілкується.

Даний метод мотивації навчальної діяльності в певній мірі близький до попереднього адже ґрунтувався на опорних знаннях учнів з того чи іншого предмету і на їхньому досвіді. Проте він більше розвиває мислення учнів, навчає їх прослідковувати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати наслідки чи окремі факти.

6. *Створення ситуації успіху.* В основі педагогічної технології "Створення ситуації успіху" лежить особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання. Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища. Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх. Кожному педагогу слід звернути увагу на цей постулат. Об'єктивна успішність діяльності дитини – це успіх зовнішній, тому що якість результату оцінюється свідками дійства. Усвідомлення ситуації успіху самим же учнем, розуміння її значимості виникає у суб'єкта після здолання своєї боязкості, невміння, незнання, психологічного ураження та інших видів труднощів.

Це оригінальний метод мотивації учнів, що полягає у припущенні що учень опинився у певній "успішній" ситуації і йому потрібно пояснити свої дії виходячи з реального розвитку подій або виходячи з варіанту що запропонує сам учень.

Цей вид мотивації навчальної діяльності використовувався на уроці історії і вимагав знання історичних подій, фактів та в цілому обізнаності у предметі. Він до вподоби припав як учням що гарно навчаються так і учням з низькою успішністю.

Не зважаючи на доволі широкий спектр видів навчальної мотивації учнів, більша частина педагогічного колективу школи їх використовує в дуже рідких випадках. Основним засобом мотивації залишається оцінювання, а це не сприяє покращенню успішності школярів. Високий рівень мотивації досягнення спонукає дитину до пошуку нової інформації, розвитку власних умінь та навиків, з метою досягнення поставлених цілей як у навчанні, так і у саморозвитку. Відповідно розвиток мотивації досягнення сприяє активності, впевненості у своїх можливостях та знаннях, формує високу загальну самооцінку та впевненість у своєму інтелектуальному розвитку.

Література

1. Бажович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Бажович. – М., 1992.
2. Волков К.Н. Психология о педагогических проблемах / К.Н. Волков. – М., 1981.
3. Забродин Ю.М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности личности / Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. – № 6.
4. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990. – 212 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Малютенко Тетяна, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: *Демченко Н.М.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність. Входження України у світове та європейське співтовариство зумовлює активізацію інтеграційних процесів, які здійснюються в різних сферах суспільного життя: економічній, політичній, правовій, військовій, культурній.

Сфера освіти постає одним з пріоритетних напрямків європейської інтеграції нашої держави. Це зумовлено значущістю освіти для суспільства та окремої особистості.

Входження освіти та науки України в європейське інформаційне та освітнє поле розглядається як вагомий чинник економічного, соціального, інтелектуального, інноваційно-технологічного та культурного розвитку нашого суспільства [2].

Виходячи з того, що в сфері вищої освіти відбувається завершення освітнього циклу і формування спеціаліста, можна виділити такі основні вимоги до підготовки сучасного фахівця: широкі фундаментальні знання, вміння працювати в колективі, швидко оволодівати новими технологіями, мати навички самоосвіти та здібності до творчої і дослідницької роботи. Ці якості спеціаліста стають головними цілями та орієнтирами для побудови сучасної системи вищої освіти, яка б сприяла створенню знань, доступ до них, управління ними, їх розповсюдженню контроль їх засвоєння [1, с. 2].

Наявна система навчання і контролю знань студентів не повною мірою відповідає цим вимогам і не дає змоги організувати навчальний процес так, щоб студент намагався працювати самостійно і систематично. Головним механізмом інтеграції системи вищої освіти України в європейській освітній простір, у наш час, є участь у Болонському процесі. Останні роки підтвердили, що заходи із вдосконалення вищої освіти України, оприлюднені у рішенні Колегії МОН України від 24.03.2005 р. та у Наказі МОН України від 29.07.2005 р. № 454 "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні" [3], були своєчасним і невідкладним званням.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Протягом останніх років було надруковано досить багато наукових та навчально-методичних робіт з проблематики Болонського процесу, його сутності, принципів, динаміки та перспектив розвитку, значущості для національних систем вищої освіти.

Серед цих публікацій необхідно відзначити роботи Болюбаша Я.Я., Журавського В.С., Згуровського М.З., Клименко Б.В., Кременя В.Г., Сбруєвої А., Сікорського П.І., Степка М.Ф., Товажнянського Л.Л. та ін.

Оскільки умовою та основним механізмом реалізації принципів Болонського процесу у вищих навчальних закладах нашої держави є впровадження кредитно-модульної системи організації навчання, ця технологія привернула увагу вітчизняних вчених. Опубліковано роботи з теорії, методики та практики застосування кредитно-модульної системи організації навчання, її суті, структури, функцій, особливостей, умов, очікуваних результатів та перспектив впровадження у вищих навчальних закладах України. Авторами цих досліджень є Болюбаш Я.Я., Кудін А., Олійник А.І., Садиков М., Сікорський П.І., Скнар О., Степко М.Ф., Шинкарук В.Д. та ін.

Виклад основного матеріалу. Однією з вимог Болонської декларації є забезпечення якості освіти та розроблення порівняльних критеріїв та методів оцінювання якості знань, запровадження кредитної системи. Пропонується запровадити у всіх національних системах освіти систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу слід прийняти Європейську кредитну трансферну систему (ECTS), зробивши її накопичувальною системою, здатною працювати в рамках концепції "навчання впродовж усього життя".

Виходячи з принципів Болонського процесу, передбачається, що впровадження кредитної (кредитно-модульної) системи організації навчання дозволить вирішити наступні завдання [2]:

- адаптувати ідеї ECTS до системи вищої освіти України для забезпечення мобільності студентів у процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців з урахуванням швидкозмінних вимог національного та міжнародного ринків праці;

- забезпечити можливості навчання студентів за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, яка сформована за вимогами замовників та побажаннями студента і сприяє його саморозвитку та, відповідно, підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві;

- стимулювати учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти;

- унормувати порядок надання можливості студентам отримати професійну кваліфікацію відповідно до ринку праці.

Таким чином, ефективність впровадження кредитно-модульної системи організації навчання буде визначатися як ступінь реалізованості поставлених цілей, співвідношення ціль/результат.

Необхідно враховувати, що головною метою впровадження кредитно-модульної системи є оптимізація та інтеграція освітньої діяльності вищих

навчальних закладів України у європейський освітній простір, задоволення освітніх потреб особистості та вимог національного та міжнародного (європейського) ринку праці у висококваліфікованих фахівцях.

Суттєві положення КМС – організації навчального процесу полягають, по-перше, у розділенні навчального матеріалу кожної дисципліни на блоки – залікові модулі, які розглядаються як завершені і відповідним чином задокументовані частини навчальної дисципліни [4]. Кожний заліковий модуль передбачає виконання студентом певного обсягу навчальної роботи: аудиторної (лекції, практичні та лабораторні заняття, складання контрольних заходів), практичної (ознайомча, виробнича, технологічна та переддипломна практика) та самостійної (розробка лекційного матеріалу, підготовка до практичних та лабораторних занять, виконання індивідуальних завдань, розрахунково-графічних, контрольних та курсових робіт, підготовка до контрольних заходів). Одиницею виміру навчальної роботи студента при КМС – організації навчального процесу є кредит ECTS. Наказом МОН України від 30.12.2005 р. № 774 [5] встановлено, що обсяг одного кредиту ECTS становить 36 академічних годин, а визначення оптимального співвідношення між заліковими модулями і заліковими кредитами залишено за ВНЗ; в академії встановлено відповідність одного залікового модуля одному заліковому кредиту ECTS.

За своєю суттю ECTS жодним чином не регулює зміст та структуру навчальних програм. Якість підготовки фахівців формується та визначається самим вищим навчальним закладом, головне щоб цей процес був прозорим і доступним.

Використання ECTS є добровільним і базується на взаємній довірі щодо якості навчальної роботи освітніх закладів – партнерів.

Для впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу ВНЗ повинен мати три основні елементи ECTS:

1) інформаційний пакет – загальна інформація про університет, назва напрямів, спеціальностей, спеціалізацій спеціальностей, анотації (змістові модулі) із зазначенням обов'язкових та вибіркових курсів, методики і технології викладання, залікові кредити, форми та умови проведення контрольних заходів, система оцінювання якості освіти тощо;

2) договір про навчання між студентом і ВНЗ (напрям, освітньо-кваліфікаційний рівень, порядок і джерела фінансування, порядок розрахунків);

3) академічна довідка оцінювання знань, що засвідчує досягнення студента в системі кредитів і за шкалою успішності на національному рівні та за системою ECTS [5].

Згідно з принципами Болонської декларації первинна відповідальність за якість одержуваних знань, умінь і навичок лежить на кожному навчальному закладі, а отже, саме університет, а в ньому – інститут чи факультет, в

його межах – кафедра й окремих викладач несуть персональну відповідальність разом зі студентом за свою дисципліну, рівень її засвоєння. Так що все визначають зміст, форми і методи навчання, їх вибір, модернізація і вдосконалення. Перехід на кредитно-модульну технологію навчання дозволяє максимально якісно засвоювати навчальний матеріал за мінімальний термін, використовуючи структурно-логічний виклад найскладніших і найважчих елементів знань логічними частинами – модулями. Кредит спонукає студента добровільно вибирати ті чи інші навчальні дисципліни в структурно-логічній послідовності, визначає оптимальне навчальне навантаження, передбачене на вивчення обраного предмета, і зобов'язує студента проявити рівень засвоєння дисципліни під час заліку чи екзамену.

Модульна технологія передбачає, згідно з кількістю виділених кредитів на вивчення предметів, поділ навчальної дисципліни на певну кількість логічно завершених частин-модулів, визначення сукупності елементів знань модуля у структурних взаємозв'язках, а також визначення найголовніших, знань, тобто тих, які треба засвоїти. Особлива увага при цьому приділяється освітньо-професійній програмі, яка має максимально диференціювати зміст (навчальні дисципліни) професійної підготовки (ядро освітньо-професійної програми).

Кредитно-модульна система навчання вимагає нових підходів у роботі з студентами. Тут не знаходиться місця традиційним підходам, що були розраховані на студента з середніми показниками успішності та колективний підхід в процесі навчання. Тепер на перший план висувається проблема створення сприятливих умов для кожного окремого студента і саме "особистості" повинен бути підпорядкований весь навчальний процес. Який повинен забезпечити вільний вибір темпів, методів і засобів навчання, які відповідали б саме індивідуальним фізичним та інтелектуальним можливостям.

Висновок. Ефективність впровадження у вищому навчальному закладі кредитно-модульної системи організації навчання – це ступінь реалізованості цілей зазначеної системи організації навчання у результатах діяльності вищого навчального закладу, яка здійснювалася на основі кредитно-модульної системи. Слід пам'ятати, що головною метою освітньої діяльності є задоволення освітніх потреб особистості, потреб ринку праці у фахівцях відповідних спеціальностей.

До головних критеріїв ефективності впровадження у вищому навчальному закладі кредитно-модульної системи організації навчання можна віднести: академічну успішність студентів, залучених до її реалізації, якість здобутої ними освіти, їх академічну мобільність та мобільність професорсько-викладацького складу, працевлаштування випускників, престижність вищого навчального закладу за кордоном. На основі зазначених

критеріїв можна визначити індикатори, які піддаються емпіричному вивченню та кількісному підрахунку, можуть стати основою для розробки відповідних діагностичних та оцінювальних методик вивчення ефективності.

Перспективи подальших досліджень ефективності впровадження кредитно-модульної системи організації навчання пов'язані з вивченням її умов та факторів. Якщо правові та навчально-методичні умови ефективності зазначеного процесу вивчені досить ґрунтовно, то соціальні і соціально-психологічні та соціокультурні – недостатньо.

Перспективними є прикладні дослідження пов'язані з розробкою та апробацією методик оцінювання ефективності впровадження та реалізації кредитно-модульної системи організації навчання.

Література

1. "Вища освіта України і Болонський процес" / під редакцією В. Кременя. – Київ-Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. Гнатюка, 2004. – 286 с.
2. Лозинський О. Концептуальні засади кредитно-модульної системи організації навчального процесу та особливості формування навчальної програми підготовки фахівців / О. Лозинський // Вища школа. – 2004. – №1. – С. 66-68.
3. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні Президент України; Указ від 04.07.2005 № 1013/2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005>. – (дата звернення 27.11.2016).
4. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Наказ МОНУ № 774 від 30.12.2005 р.
5. Шапран О.І. Кредитно-модульна система як сучасна інноваційна технологія підготовки фахівців у контексті Болонської декларації. Науково-теоретичний збірник. – Спец. Вип. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – С. 356-362.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Марченко Світлана, студентка факультету іноземних мов
Науковий керівник: *Дубровська Л.О.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти однією з найбільш актуальних проблем, що вимагають нових шляхів вирішення, є необхідність

якісного поліпшення знання іноземної мови. Успішне оволодіння іноземною мовою сьогодні – це необхідна передумова для отримання цікавої роботи в країні і за кордоном, зміцнення дружби з представниками різних країн, для продовження навчання в міжнародних вищих навчальних закладах та професійного росту в обраній галузі спеціалізації. Однак більшість шкільних програм, за винятком таких для спеціалізованих лінгвістичних шкіл, передбачають лише кілька уроків іноземної мови на тиждень. Цього далеко не достатньо для забезпечення належного рівня знання мови при використанні традиційних методів і форм роботи на уроці. Необхідно розробляти та використовувати нові підходи і технології, націлені на підвищення мотивації навчальної діяльності школярів, а відповідно і рівня володіння мовою. І активні методи навчання відповідають цим вимогам, так як суть їх полягає в тому, щоб зацікавити учнів, зробити його активним учасником освітнього процесу. Як в Україні так і в США існує своя унікальна методика викладання іноземних мов, що склалася з роками практики. Вона враховує багато факторів, які можуть вплинути на навчання мови, такі, як геополітичне становище країни, особливості умов навчання, національного менталітету, близькість іноземної мови до рідного і практична цінність вивчається.

Аналіз даної проблеми засвідчив, що у працях вітчизняних та зарубіжних учених актуалізовано різні аспекти проблеми іншомовної освіти, зокрема: особливості її розвитку і функціонування в контексті сучасних підходів до викладання іноземних мов у середніх загальноосвітніх навчальних закладах (Н. В. Борисова, Г. А. Гринюк, С. Ю. Ніколаєва); комунікативно-орієнтоване навчання іноземних мов (М. А. Болдирев, Г. О. Китайгородська, Є. І. Пасов); концепція створення сучасного підручника з іноземної мови (Н. П. Басай, Л. В. Биркун, О. Д. Карп'юк, Р. Ю. Мартинова, В. М. Плахотник та ін.).

Термін "технологія навчання" (або педагогічна технологія) використовують для позначення сукупності прийомів роботи вчителя (способів його наукової організації праці), за допомогою яких забезпечується досягнення поставлених на уроці цілей навчання з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їх досягнення період часу.

Найважливішими характеристиками технологій навчання вважають наступні:

а) результативність (високий рівень досягнення поставленої навчальної мети кожним учнем);

б) економічність (за одиницю часу засвоюється великий обсяг навчального матеріалу при найменшій витраті зусиль на оволодіння матеріалом);

в) ергономічність (навчання відбувається в обстановці співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, за відсутністю перевантаження і перевтоми);

г) висока вмотивованість у вивченні предмета, що сприяє підвищенню інтересу до уроків і дозволяє вдосконалювати найкращі особистісні риси учня, розкрити його резервні можливості.

З урахуванням цих характеристик до сучасних технологій навчання іноземної мови у спеціальній літературі зазвичай відносять: центроване на особистості учня навчання, навчання у співпраці, дистанційне навчання, проектні технології (метод проектів), застосування Мовного портфеля та інтенсивних методів навчання, застосування технічних засобів (в першу чергу комп'ютерних та аудіовізуальних технологій), а також інформаційні технології.

Застосування сучасних технологій має на меті стимулювати активну інтелектуальну діяльність учня і забезпечити його засобами успішної реалізації цієї діяльності.

Для запровадження цих технологій навчання на практиці склалась певна джерельна база, методологічне підґрунтя якої становлять праці видатних психологів, лінгвістів і дидактів світу (Л.С. Виготський, Е. Берн, Р. Бернс, Д.К.Джонс, К. Джонсон, Дж. Дюї, В. Кілпатрік, Р. Ладо, С.Лівінгстоун, Ж. Піаже, Р. Роджерс, Р. Скіннер, К.Славін, Т. Хатчінсон та ін.). При цьому зазначимо, що зміст сучасних праць з методики, які формують таку базу, зорієнтований переважно на умови викладання іноземної мови в основній і старшій школі (Е.Г.Арванітопуло, І.Л.Бім, М.Л.Вайсбурд, А.М. Ветохов, Н.Д. Гальскова, В.І. Гатальська, Ю.З.Душеїна, В.К. Дьяченко, Л.Я. Зеня, І.О.Зимня і Т.Є.Сахарова, В.В. Копилова, Н.Ф. Коряковцева, З.М.Нікітенко, С.Ю.Ніколаєва, Є.С.Полат, П.В.Сисоєв та ін.). Проте питання застосування сучасних технологій навчання іноземної мови в початковій школі ще не стало предметом широкого обговорення в науковій літературі. І цей методичний фактор уповільнює процеси інновації мовної освіти і відповідно дається взнаки на результативності оволодіння молодшими школярами новою для них мовою.

Починаючи з 1991 року, коли Україна набула статусу незалежної держави, з року в рік розширюються міжнародні зв'язки, відбувається інтернаціоналізація усіх аспектів суспільного життя, тому іноземна мова є реальною необхідною в різних сферах діяльності людини, вона стає дійовим фактором соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу суспільства. До цього часу головним завданням радянської освіти було оволодіння учнями спілкуванням іноземною мовою, що передбачало досягнення школярами мінімально достатнього рівня

комунікативної компетенції. На даний час педагоги та методисти працюють над вдосконаленням методик вивчення іноземних мов в Україні.

Система освіти в Україні традиційно була централізованою. Сучасне її реформування вимагає перегляду підходів до визначення освітніх стандартів. Вони мають відображати нове бачення суспільного ідеалу освіченості, суспільні вимоги до освіти як основи соціокультурного становлення молоді людини, сприяти збереженню єдиного освітнього простору в державі, відігравати стабілізуючу та регламентуючу роль. З цією метою у 1996 р. прийнято "Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти в Україні" – унормовано систему показників про освіченість особи. Реалізується вона у нормативних документах, які визначають суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти, вимоги та гарантії держави щодо її одержання громадянами.

Державний стандарт загальної середньої освіти – це зведення норм і положень, що окреслюють державні вимоги до освіченості особи на рівні початкової, базової і повної загальної середньої освіти та гарантії держави в її досягненні громадянами [Інтернет джерело: <https://uk.wikipedia.org/>]

Стандарт визначає:

- структуру змісту загальної середньої освіти;
- національний базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи;
- обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі;
- обов'язкові результати навчання на різних освітніх рівнях;
- компетенцію і взаємну відповідальність учасників освітнього процесу;
- державні гарантії в одержанні загальної середньої освіти та контроль за дотриманням вимог даного стандарту;
- порядок внесення змін до державного стандарту загальної середньої освіти.

Зміст загальної середньої освіти в Україні складається з державного, регіонального і шкільного компонентів.

Державний компонент змісту загальної середньої освіти – це обов'язковий мінімум основних галузей знань і мінімальна тривалість їх вивчення, які забезпечують одержання загальної середньої освіти. Регіональний компонент змісту загальної середньої освіти відображає національну своєрідність регіону, його історію і культуру, традиції тощо. [Інтернет джерело: <https://uk.wikipedia.org/>]

Шкільний компонент змісту загальної середньої освіти добирається з урахуванням інтересів, здібностей учнів даної школи, можливостей її педагогічного колективу і визначає специфіку даного навчального закладу. Іноземна мова входить до освітньої галузі "Мови і література". Державний

стандарт з навчального предмета "Іноземна мова" має визначити загальну частину змісту освіти за умов існування різних програм, навчальних планів і підручників. Для укладання Державного стандарту з іноземної мови необхідно насамперед визначити базовий рівень володіння нею.

Інваріативна складова змісту Державного стандарту є спільною для всіх загальноосвітніх закладів України і визначає її загальнодержавний компонент. Варіативну складову формує навчальний заклад з урахуванням інтересів, здібностей, життєвих планів учнів, вона є суттєвим засобом забезпечення повноцінного розвитку особистості кожного школяра.

На основі Базового навчального плану Міністерство освіти і науки України розробляє та затверджує типові навчальні плани для різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, які трансформують зміст шкільної освіти у площину навчальних предметів і курсів. Місцеві органи управління освіти можуть доповнювати їх за рахунок годин варіативної частини навчальних предметів і курсами, специфічними для даного регіону.

Навчальний план – документ, що визначає структуру навчального року, перелік та розподіл предметів для вивчення в конкретному навчальному закладі, тижневу й річну кількість годин, відведених на кожний навчальний предмет. [Інтернет джерело: <https://uk.wikipedia.org/>]

У навчальних планах шкіл усіх типів, в яких враховано вітчизняний, зарубіжний досвід і результати наукових експериментів в Україні, виокремлено два компоненти: державний і шкільний.

Вони визначають очікувані результати навчальних досягнень учнів в оволодінні іноземною мовою за період навчання в середньому навчальному закладі.

В сучасній методиці навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах висувуються 4 цілі: практична, виховна, освітня і розвиваюча [3; с. 55].

Практична мета є провідною. Вона передбачає практичне опанування учнями умінь мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні читанні та письмі в типових ситуаціях.

Основні мовленнєві вміння включають:

- вміння здійснювати усне спілкування в різних ситуаціях;
- вміння розуміти на слух основний зміст нескладних текстів;
- вміння читати і розуміти нескладні тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту;
- вміння зафіксувати і передати письмово елементарну інформацію.

Виховна мета реалізується через систему особистого ставлення до нової культури у процесі оволодіння цією культурою.

Передбачається виховання в учнів:

- культури спілкування, прийнятої в сучасному світі;
- позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою;

- таких рис характеру як доброзичливість, толерантність, колективізм.

Освітня мета досягається шляхом освіти учнів засобами іноземної мови, передбачає:

- порівняння явищ іноземної мови з рідною мовою;

- залучення до діалогу культур;

- оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії країни, мова якої вивчається;

- вміння вчитися (працювати з книжкою, підручником, тощо).

Розвиваюча мета передбачає розвиток в учнів:

- мовленнєвих здібностей (фонетичної та інтонації слуху, мовної здогадки, логічного викладання думок тощо);

- інтелектуальних і пізнавальних здібностей (різних видів пам'яті – слухової й зорової, оперативної та тривалої, уваги – довільної та

- мимовільної, уяви тощо);

- готовності до участі в іншомовному спілкуванні;

- готовності до подальшої самоосвіти в галузі володіння іноземною мовою.

У навчанні всі цілі реалізуються одночасно, у комплексі. Цілі навчання тісно пов'язані зі змістом навчання.

Зміст навчання має забезпечити досягнення головної мети навчання, яка, полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного програмного матеріалу.

Зміст навчання включає такі компоненти:

- Сфери спілкування, теми, ситуації.

- Мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал.

- Знання, навички та вміння мовлення.

Отже, нова парадигма іншомовної освіти потребує концептуально нового підходу до її реалізації у школі; реформування всієї системи навчання іноземних мов і її цільового компонента; створення дидактико-методичного ресурсу цього процесу; відповідної підготовки вчителів іноземних мов, здатних забезпечувати компетентнісний підхід у своїй педагогічній діяльності.

Література

1. Бенсон М. Основні проблеми методики викладання іноземних мов у США / Бенсон М. – К. : 2007. – 389 с.

2. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : В.Ц. "Академія", 2010. – С. 140-170.

3. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : Навчальний посібник / Ніколаєва С. Ю. – К.: Ленвіт, 2008. – 969 с.

4. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2015/2016 навчальному році [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/often-requested/methodical-recommendations/>

5. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 1–9 класи / [кер. автор. кол. В. Г. Редько]. – К. : Освіта, 2012. – 89 с. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/methodical-recommendations/>

ЗАСОБИ НАОЧНОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мешкова Анна, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Для більш детального вивчення об'єктів і явищ, недоступних для безпосереднього сприймання, вчитель використовує графічні наочні посібники: картини, таблиці, кольорові листівки, роздавальні картки, схеми тощо.

Важливість демонстрування графічних наочних посібників зумовлена тим, що уявлення, які дістають діти тільки з розповіді вчителя або читання статті і які не закріплені зоровими образами, можуть бути неправильні. Тож, демонстрування навчальних таблиць і картин, супроводжувані поясненнями, допомагають створити в учнів образні уявлення про предмети і явища навколишнього середовища.

Таблиці і стінні картини мають мати такі розміри, що зображене на них було видно з останньої парти. Перед демонструванням їх у класі вчитель повинен докладно ознайомитися з "Методичними вказівками", що додаються до комплекту таблиць або картин. В них зазначено, які методи і прийоми треба використати в роботі з кожною таблицею або картиною, на які деталі звернути увагу учнів [1, с. 42].

Роботу з стінними картинами або таблицями можна проводити на різних етапах уроку. Слід пам'ятати, що пасивне поверхнєве розглядання картини або таблиці учнями не дасть позитивних наслідків ні в навчанні, ні у

вихованні. Для того, щоб підвищити активність роботи, викликати позитивні емоції та інтерес, не варто відкривати їх заздалегідь. Під час бесіди або розповіді тільки в певний момент учитель відкриває картину й аналізує її.

Відомо, що стінні кольорові картини і таблиці аналізуються здебільшого від загального до окремого [2, с. 10]. При перевірці домашнього завдання треба обов'язково використовувати стінні таблиці. Це змушує працювати не тільки механічну пам'ять, а й інші її види, що допомагає розвивати логічне мислення, мову, закріплювати в пам'яті вивчене. Процес запам'ятовування знань тільки тоді цінний й важливий, коли учні добре уявляють і розуміють навчальний матеріал.

Наочний матеріал невеликих розмірів під час пояснення вчитель демонструє, обходячи клас, або роздає учням, якщо він є в достатній кількості. Однак під час бесіди не можна передавати для огляду окремі предмети, бо, розглядаючи їх, учні втрачають увагу до пояснення.

Під час роботи з таблицями, на яких зображені маловідомі дітям предмети або явища, застосовується розповідь учителя. Проте для активізації пізнавальної діяльності дітей обов'язковими є проблемні (пізнавальні) запитання. Наприклад, учні не мають належних знань для розповіді за певною таблицею, тому матеріал розповіді вчитель розподіляє на частини, до кожної з яких ставить проблемне запитання [3, с. 70].

Часто, демонструючи таблиці, на яких зображено різні об'єкти, застосовують порівняння, щоб виявити характерні ознаки предметів або явищ, зробити відповідні висновки.

Самостійно учні можуть розглядати таблиці тоді, коли вони вже мають досвід аналізу їх під керівництвом учителя, вміють виділяти головне і розповідати про нього за наперед складеним і записаним на дошці планом або відповідати на поставлені вчителем запитання. Поряд з стінними таблицями вчитель може використовувати роздавальні картки, листівки або кольорові ілюстрації з книжок і журналів. Головна цінність їх полягає в тому, що вони забезпечують індивідуальну роботу учнів, допомагають конкретизації уявлень і понять, виробленню довільної уваги, мислення і естетичних смаків, підвищують ефективність уроку. Застосування карток дає змогу урізноманітнити роботу на уроці, підвищити пізнавальну діяльність учнів, розширити і поглибити знання про свою Батьківщину.

Методика використання таких наочних засобів як, роздавальних карток, листівок тощо може бути різною. У процесі вивчення нового матеріалу спочатку можна проводити бесіду або розповідь з використанням стінних таблиць, а потім для закріплення нового матеріалу і конкретизації знань дати індивідуальні завдання з використанням листівок або роздавальних карток [4, с.10].

Листівки та картки можна використати для фронтальної роботи з класом, самостійних занять учнів, для проведення ущільненого опитування, письмових контрольних робіт та ігор. Таке саме призначення можуть мати уважно підібрані кольорові ілюстрації з книжок та журналів.

У початкових класах широко використовують навчальні кінофільми. Велике методичне значення їх полягає в тому, що вони не тільки дають натуральне зображення предметів і явищ, а й показують їх у русі. За допомогою кінофільму діти дістають реальне уявлення про предмети і явища, яких вони не можуть спостерігати безпосередньо. Демонструванням кінофільму забезпечується ознайомлення з найскладнішими технологічними процесами і процесами, що відбуваються в природі за дуже короткий час. Навчальні кінофільми унаочнюють взаємозв'язок рослин і тварин з навколишньою природою і між собою. Доступно для дітей кінофільми показують технологічні процеси того або іншого виробництва, знайомлять з трудовою діяльністю людей [4, с.110–111].

Застосовують екранні наочні посібники як при повторенні й закріпленні, так і при вивченні нового матеріалу. Методика роботи з ними, як і з іншими наочними посібниками, передбачає актуалізацію знань застосуванням цілеспрямованої короткої бесіди і постановкою проблемних запитань, які активізують сприймання змісту [4, с.80–82].

Таким чином, як ми бачимо, засоби наочності мають велике дидактичне, виховне та практичне значення. Їх правильне, оптимальне використання дасть змогу забезпечити процес навчання необхідними методичними та емоційними моментами. Аби більш детально вивчити об'єкти та явища, які недоступні для безпосереднього сприймання їх у природі, вчитель використовує графічні наочні посібники: картини, таблиці, кольорові листівки, роздавальні картки, схеми. Засоби наочності можна використовувати як для всього класу, наприклад перегляд фільму, так і індивідуально – роздавальні картки, листівки. Вагомий внесок на виховний та навчальний процес дає демонстрування навчальних кіно-, діафільмів, діапозитивів. У початкових класах широко використовують навчальні кінофільми. Велике методичне значення їх полягає в тому, що вони не тільки дають натуральне зображення предметів і явищ, а й показують їх у русі. Під час перегляду кінофільму діти дістають реальне уявлення про предмети і явища, яких вони не можуть спостерігати безпосередньо.

Процес запам'ятовування знань і відтворення їх на практиці тільки тоді цінний й важливий, коли учні добре уявляють і розуміють навчальний матеріал.

Література

1. Аквилева Г.Н. Натуральные средства обучения и методика работы с ними // Начальная школа. – №12, 2003 – С.42.

2. Гавриш Н. Методичний конструктор у журналі "Методична скарбничка вихователя" / Н. Гавриш, О. Безсонова, І. Вишневіська // Вихователь-методист дошкіль. закл. : щомісяч. спеціаліз. журн. – 2013. – № 9. – С. 4–14.

3. Жарковская Т. Г. Наглядность в духовно-нравственном образовании / Т. Г. Жарковская // Педагогика : науч.-теорет. журн. Рос. акад. образования. – 2013. – № 7. – С. 67–73.

4. Кулінська Л. П. Екранна і звукова наочність на уроках української мови : Посібник для вчителів / Л. П. Кулінська. – К. : Радянська школа, 1986. – 119 с.

ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ДИДАКТИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Мірошниченко Ольга, студентка факультету іноземних мов
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Центром освітньої системи особистісно-орієнтованого навчання є індивідуальність учня. Методичну основу особистісно-орієнтованого підходу становлять індивідуалізація і диференціація навчального процесу. Актуальним для сучасної педагогічної науки є розгляд еволюції даних понять.

До 60-х рр. ХІХ ст. офіційні педагогічні теорії пропагували залежність розумових здібностей і можливостей розвитку дитини від біологічних, спадкових даних та соціального середовища, в якому відбувається її формування і розвиток. Даний період характеризує стандартизація методів навчання, що не залежали від нахилів та особливостей учня.

У вирішенні проблеми індивідуального підходу до учнів у процесі навчання значний внесок був зроблений видатним педагогом К.Д.Ушинським. Йому належала ідея, що стала актуальною на сучасному етапі навчання, – здійснення індивідуально-диференційованого підходу до учнів в умовах колективних та індивідуальних форм навчальної діяльності школярів на уроці. Вчений рекомендував об'єднувати учнів класу у невеликі групи. Поділ передбачалося здійснювати на основі відмінних особливостей дітей [6, с.144-150].

У 20–30 рр. ХХ ст. стала помітною тенденція до диференціації освіти та навчання учнів. Диференціація розглядалася як умова розвитку індивідуальних здібностей кожної дитини, засіб раціоналізації навчального процесу. У межах даної політики була організована педологічна служба.

Вона займалася питаннями вивчення неуспішності та розумових здібностей учнів, комплектування навчальних груп, відбором дітей у спеціальні класи, до допоміжної школи.

Для педагогічної науки 20–30-х рр. характерними стають два протилежні напрямки. Прихильники "біогенетичного" підходу (Є.А. Аркін, П.П.Блонський) вважали, що динаміка росту дитини, успішність її навчання залежить тільки від біологічної спадковості. Представники "соціогенетичного" напрямку (А.Б. Залкінд, С.С.Моложавий), навпаки, вважали головним особистісним фактором розвитку пристосування до соціального середовища та повну залежність особистості від соціально досліджуваного оточення [2].

Прогресивною була теорія Л.С. Виготського [4]. Вчений стверджував, що навчання і розвиток учнів – це взаємопов'язані процеси, навчання має враховувати загальні закономірності розвитку психіки. Згідно цієї теорії, навчання випереджає розвиток, останній залежить від того, як навчають дитину. Ідеї Л.С.Виготського пізніше були розвинуті П.Я.Гальперінім, Д.Б.Ельконінім, Н.Ф.Талізіню.

До середини 40-х р. проблема диференціації не була актуальною для радянської науки. У цей період склався спосіб навчання, що розглядав головним методом усне монологічне викладення матеріалу вчителем.

Наприкінці 50-х рр. було запроваджено новий експеримент з диференційованого навчання. В основу експерименту покладено ідею диференціації змісту освіти, що мала забезпечити підготовку молоді до практичної діяльності.

У 60-х роках факультативи стали єдиним реальним видом диференціації навчання. Була організована незначна кількість спецшкіл і класів з поглибленим вивченням предметів, у тому числі з історії.

На початку 70-х років дослідження були практично зупинені. Ідея диференціації навчання стала трактуватися радянською педагогікою як породження буржуазної школи. У нових програмах затверджувалися загальні цільові положення диференціації навчання за інтересами: поглиблення знань, розвиток різносторонніх інтересів і здібностей, професійна орієнтація.

У 70–80-х рр. дослідником І.Е.Унт був здійснений аналіз літератури з проблеми визначення сутності понять "індивідуалізація" та "диференціація". Більшість радянських дослідників, як показав аналіз, застосовували поняття індивідуалізація в загальному розумінні та розглядали останню як організацію навчального процесу, в якому вибір засобів, прийомів і темпу навчання враховує індивідуальні розбіжності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання [5, с.6].

В одному з видань "Педагогічної енциклопедії" поняття "індивідуалізація навчання" визначається як організацію навчально-виховного процесу з

урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Індивідуалізація дозволяє створити оптимальні умови реалізації потенційних можливостей кожного учня.

Поняття "диференціації навчання" представлено як форма організації навчальної діяльності школярів середнього та старшого віку, що враховує їх нахили, інтереси та виявлені здібності. Порівняння наведених форм підтвердило невизначеність розбіжностей між поняттями.

У вирішенні проблеми співвідношення понять "диференціація" та "індивідуалізація" виділяють два підходи. Прихильники першого розглядають індивідуалізацію як загальне поняття, що передбачає врахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів в усіх його формах і методах, незалежно від особливостей і міри впровадження. У процесі диференціації учні об'єднуються в групи на основі певних особливостей з метою окремого навчання [5, с.172-183].

Прихильники іншого підходу стверджують, що індивідуалізація та диференціація – це дві стадії здійснення дидактичного принципу індивідуального підходу. **Індивідуалізація** передбачає самостійну роботу кожного учня відповідно до його особливостей та роботу вчителя з кожним окремим учнем [1, с. 80-83]. **Диференціація** враховує індивідуальні особливості груп дітей, що мають приблизно однакові особливості. Найбільш поширеним є такий підхід у зарубіжній та в сучасній українській практиці.

За змістом диференціація розглядається в трьох аспектах: процес навчання (відбір форм, методів і прийомів навчання), зміст освіти (створення навчальних планів, програм, навчальної літератури та складання завдань, що пропонуються учням), побудова шкільної системи (формування різних типів шкіл та класів).

У наукових дослідженнях, присвячених даній проблемі (О.О.Бударний, А.О.Кірсанов, Є.С.Рабунський, І.Е.Унт), індивідуалізація розглядалася як самостійна робота учнів на основі різних типів завдань. В умовах класно-урочної системи ця форма роботи створює найбільші можливості для впровадження індивідуального підходу.

В цілому у 60–70-ті роки за допомогою досліджень індивідуальний підхід був визнаний як дидактичний принцип. Він увійшов у підручники з дидактики, загальні роботи з педагогіки.

У 80–90-х рр. в дидактиці ведеться пошук оптимального поєднання фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи на уроці. У педагогіці і психології розроблена велика кількість форм спільної навчальної діяльності на уроці – від індивідуалізованих і диференційованих до групових, кооперативних та колективних. Даній проблемі присвячені праці таких дослідників, як Л.П.Арістов, Т.І.Шамова, Х.І.Лейметс, М.І.Махмутов, В.І.Загвязинський.

У 1990 році була прийнята "Концепція дифференциации обучения в средней общеобразовательной школе". Цей документ започаткувала новий етап у вивченні диференційованого навчання:

✓ Вперше була дана типологія форм диференціації, що охоплювала внутрішню (навчання дітей у групі, підібраний за випадковими ознаками) та зовнішню (створення відносно стабільних груп) форми.

✓ Особливістю внутрішньої форми диференціації є спрямованість не тільки на учнів, які мають труднощі, а й на обдарованих дітей.

На основі цієї концепції розгорнулася експериментальна робота. В межах експерименту були створені та апробовані варіанти навчальних планів, що передбачали спеціалізацію навчання за гуманітарним, фізико-математичним та іншими профілями.

Детально розглядається питання методичних принципів рівневої диференціації навчання. До найважливіших з них відносять такі:

✓ незалежно від здібностей всі учні проходять етап оволодіння опорними знаннями та вміннями, тобто обов'язковий рівень підготовки;

✓ навчальний процес не повинен бути обмежений обов'язковими вимогами до результатів навчання;

✓ має впроваджуватися принцип добровільності у виборі рівня засвоєння та звітності;

✓ має прослідковуватися відповідність змісту, контролю та оцінювання завдань рівневному підходу, відповідно до якого контроль повинен передбачати перевірку у всіх учнів досягнення рівня обов'язкової підготовки.

Складним питанням диференційованого навчання є індивідуальні особливості школярів, що мають бути враховані при розподілі їх на групи для диференційованого навчання. Більшість радянських досліджень у 60–70-ті роки побудовано на основі врахування комплексу різних особливостей учнів. Домінуючими серед них, що відображені практично у всіх дослідженнях, є рівень знань, вмінь і навичок (крім О.О. Бударного та І.М.Чередова) та пізнавальні здібності. Наступними є працездатність і організованість (крім А.О. Кірсанова, І.Е. Унт) [6]. Усі згадані роботи мають спільне: в основу диференціації покладено індивідуальні якості, безпосередньо пов'язані з рівнем розумового розвитку дитини.

В деяких роботах (Є.О.Голубєва, О.М.Конєв та ін.) досліджувалися можливості індивідуалізації та диференціації на основі діагностики типологічних якостей нервової системи (психофізіологічний рівень вивчення індивідуальних якостей дитини). Ця точка зору не отримала значного розширення. Вона вимагає складного дослідження дітей за допомогою відповідної апаратури та спеціалістів.

У процесі диференціації навчальної роботи слід враховувати **загальні розумові здібності** дитини. Останні розглядаються як комплекс здібностей, що є необхідними для здійснення учнями навчальної діяльності (пам'ять, логічне мислення, творче мислення).

Крім загальних розумових здібностей, у навчальній діяльності

важливими є *спеціальні здібності та обдарованість дітей*, тобто здібності до тих чи інших галузей знань (до мови, історії, музики, математики та ін.). Діагностування цих здібностей також має здійснюватися за допомогою навчального експерименту і тестів.

Необхідно також враховувати і відзначити *рівень знань, вмінь і навичок, або навченість*, що разом з наочністю є показником розумового розвитку учня.

Одним із важливих факторів, що стимулюють учня до навчальної діяльності, є *мотивація*. Мотиви навчання можуть бути різними, але з точки зору диференціації з усього комплексу виділяють *інтереси*, які є значним побудником активності особистості. Вони можуть бути засобом навчання, виступати як мотив, на більш високому рівні ставати властивостями особистості.

Серед інших факторів, що враховуються при диференційованому навчанні, слід відзначити *організованість і працездатність* у навчанні. Вони передбачають раціональне планування, акуратність, систематичність у роботі.

Актуальним питанням особистісно-орієнтованого навчання є його організація. Традиційний урок розрахований на середнього учня. Він не відповідає вимогам слабких та середніх учнів, які не в змозі працювати у заданому темпі та з запропонованим матеріалом. Як наслідок – гальмування розвитку сильних дітей, накопичення відставання у слабких.

Вибір форм, категорій, моделей диференційованого навчання визначається різними критеріями. Відповідно до останніх виділяють декілька типологій диференціації.

Одним із критеріїв є ініціація. На цій основі виділяють дві форми: зовнішню та внутрішню диференціацію, що впроваджуються на трьох рівнях відповідно до трьох освітніх підсистем.

Таблиця 2.

Типології диференціації навчання

Рівень	Підсистема	Форма диференціації
МАКРО-	Державна система освіти	Диференціація між школами (інституціональна або зовнішня)
МЕЗО-	Окрема школа	Диференціація між потоками або відділеннями школи (зовнішня)
МІКРО-	Окремий клас	Диференціація у класі (внутрішня)

Прикладом першого рівня диференційованого навчання є школи з поглибленим вивченням окремих предметів, а також гімназії та ліцеї. Головними завданнями цих навчальних закладів є виявлення здібних та обдарованих дітей, створення умов для розвитку індивідуальних здібностей учнів, підготовка та отримання вищої освіти.

Для шкіл другого рівня характерною є рівнева диференціація або профільне навчання [3, с. 234]. У педагогічній практиці існують дві системи організації такої форми диференціації: селективна система (профільні класи, класи з поглибленим вивченням предметів) та елективна (вільний вибір вивчення навчальних предметів на інваріантній основі).

У школах з внутрішньою диференціацією відбувається поділ учнів на групи всередині класу. Робота у групах організується на основі різноманітних методів, форм і засобів навчання.

На основі різного поєднання даних напрямків виділяють три типи диференціації: за часом навчання, за умовами навчання та за освітніми цілями [3].

Диференціація *за часом* навчання передбачає проходження навчального курсу в індивідуальному темпі: прискорено (акселерація) або уповільнено (ретардація). Диференціація *за умовами* навчання ґрунтується на використанні вчителем різних засобів або навчального матеріалу при навчанні різноманітних груп всередині класу. Диференціація *за цілями* навчання, або профільна диференціація, передбачає групування учнів за декількома навчальними планами чи програмами (альтернативні предмети за вибором, поглиблене вивчення ряду предметів за вибором учнів, факультативи чи гуртки).

Інший варіант типології визначається за формуванням організаційної одиниці диференційованого навчання (поток, класи, групи). Групи, в які об'єднуються учні з однаковим рівнем здібностей, називають *гомогенними групами*. Об'єднання дітей зі змішаними здібностями відбувається у *гетерогенних групах*. Цей аспект диференціації є актуальним у межах нашого дослідження та практичній діяльності вітчизняних шкіл. На сучасному етапі в освітньому середовищі поширеною є думка про необхідність навчання у гомогенних групах.

Актуальним підходом до організації диференційованого навчання є концепція *Mastery learning* ("повного засвоєння") [4]. Концепція була розроблена на базі ідей американських психологів Дж. Керолла та Б. Блума в 60-ті роки. В її основу покладено врахування часу необхідного для навчання.

Дж. Керолл аргументував це формулою, згідно з якою ступінь засвоєння навчального матеріалу кожним учнем визначається співвідношенням необхідного для цього часу та фактично використаного часу:

$$\text{ступінь засвоєння} = \frac{\text{фактично використаний час}}{\text{необхідний час}}$$

Проведений аналіз організаційних форм і моделей диференційованого навчання засвідчує, що не всі моделі підходять до вітчизняної системи навчання. Даний аналіз надає можливість школам і окремим вчителям, що впроваджують диференційований підхід, вибрати найбільш продуктивні елементи і скласти власну модель. При цьому необхідно врахувати:

1. Концепцію і можливості розвитку школи.
2. Вікові особливості дітей.
3. Цілі диференціації.
4. Можливості діагностики індивідуальних здібностей дітей.
5. Наявність спеціальних навчальних методик або можливість їх складання.

Виходячи із даних факторів та спираючись на проведений аналіз організаційних форм диференційованого навчання, ми вважаємо найбільш оптимальною формою організації процесу навчання диференціацію всередині класу.

Розглянемо представлені в дидактичній та педагогічній літературі варіанти організації диференційованого навчання у межах окремого класу на уроці. Традиційно виділяють такі форми класної роботи: фронтальну, групову та індивідуальну, а також два її види – колективну і самостійну (Х.Й.Лийметс, П.І.Підкасистий, І.Б.Первин, І.М.Чередовим).

У дослідженні під керівництвом І.Б.Первина сутність **колективної діяльності** виражена такими її ознаками:

- ✓ Свідомість мети діяльності як єдиної та значущість, що визначає об'єднання зусиль кожного члену колективу.
- ✓ Розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності.
- ✓ Встановлення відносин взаємної відповідальності та залежності при виконанні роботи.
- ✓ Здійснення контролю, коректування та оцінки діяльності не тільки вчителем, а й самими її учасниками.

У більшості досліджень 80-х рр., що розглядали проблему колективної діяльності (на різних рівнях, від одночасної роботи класу до групової), зазначалось, що така діяльність дозволяє створити найбільш сприятливі умови для всебічного розвитку та успішного навчання кожного школяра.

На сьогоднішній день формування і виховання колективних якостей особистості не виступає як першочергове завдання школи. Стає очевидним, що можливості колективної діяльності з метою врахування індивідуальних особливостей, темпу діяльності, рівня попередньої підготовки школярів є обмеженими. Колективна фронтальна робота в цілому розрахована на

абстрактного, середнього учня і передбачає єдиний темп роботи та рівень працездатності. Слабкі учні працюють повільніше, втрачають послідовність викладу чи бесіди. Як наслідок – менша продуктивність у засвоєнні матеріалу. Сильні учні, навпаки, вимагають більш високого темпу роботи та ускладнення її змісту.

Вирішення цих протиріч у межах колективної фронтальної роботи повністю не можливе. Однак в літературі є спроби виділити рекомендації з питань використання колективної роботи в умовах диференційованого навчання. Підсумовуючи наукові дослідження, ми виділили деякі позиції.

По-перше, у межах такої діяльності повинен вивчатися лише основний, базовий матеріал, засвоєння якого необхідним для учнів.

По-друге, під час бесіди вчитель повинен з метою контролю засвоєння матеріалу частіше звертатись із запитаннями до слабких учнів.

По-третє, в процесі викладу нового навчального матеріалу слід використовувати максимум різних засобів і прийомів викладу (мапи, картини, схеми і т.д.). Метою є засвоєння матеріалу учнями з різною успішністю.

Основне місце у колективній діяльності посідає *групова робота*. У дидактиці відсутня єдина точка зору на визначення сутності групової роботи.

Необхідною умовою групової роботи є безпосередня взаємодія між учнями, їх спільна погоджена діяльність (колективно-групова форма).

При груповій роботі відсутній прямий контакт учнів з вчителем. Вчитель втручається в діяльність окремої групи лише при необхідності. В даному випадку керівництво здійснюється усно або письмово, на початку виконання завдання групою. Після завершення роботи групи фронтально звітують про результати діяльності. Зміст звітів для інших – це нова інформація.

Складним питанням при організації групової діяльності є проблема складу групи. Групові форми роботи на уроці сприяють покращенню психологічного клімату, оптимізації взаємодії вчителя та школярів, учнів між собою (дивіться дослідження Г.А.Цукерман, В.В.Рубцова та ін.). Ця форма роботи не дозволяє йому залишатися пасивним до навчального процесу, байдужим до інших членів групи, до виконуваного завдання.

Групова робота стимулює важливі способи взаємодії: це групова дискусія, співробітництво, взаємодопомога, подолання замкненості і, як наслідок, некоммунікабельності.

Більшість дидактів стверджують необхідність створення гетерогенних груп та є противниками можливості успішного функціонування груп, що складаються із учнів з низькими здібностями. І.М.Чередов вважає, що в таких групах відсутня керівна роль та нікому подавати приклад. Члени такої групи не можуть надати один одному допомогу, організувати свою

діяльність. Такі висновки є справедливими стосовно складних видів групової роботи.

На більш простому рівні (на рівні вправ) такі групи підвищують успішність навчання саме слабких учнів. Останні отримують завдання того ступеня складності, що відповідає їх підготовці. Такий висновок зробив Х.Й.Лийметс, що посилається на експерименти, проведені в Естонії (70-ті рр.).

Крім колективної діяльності, особливу увагу слід приділити організації *самостійної роботи*, під час якої проявляються повною мірою індивідуальні особливості дітей.

У визначенні сутності самостійної роботи можна виділити два підходи. Перший був поширений у дидактиці 40–60-х рр. У працях Є.Я.Голанта, Б.П.Єсипова підкреслювалася зовнішня сторона проблеми, а саме: самостійна робота виконується без безпосереднього керівництва та участі вчителя. Дослідники недооцінювали та недостатньо повно виражали внутрішню її сторону – активність та творчість учня. Недостатньо розкрито і питання про єдність процесуальної та логіко-змістовної сторін самостійної діяльності.

Акцент на даному питанні був зроблений Н.Г.Дайрі. Він виділив три ознаки самостійної роботи:

- 1) учень працює самостійно, без сторонньої прямої допомоги;
- 2) учень діє на основі власних знань, вмінь і переконань і використовує їх у процесі вирішення питання. При цьому виражається особистісне ставлення учня, висловлюється власна аргументація, проявляється ініціатива та творчі починання;
- 3) важливим при виконанні самостійної роботи є її зміст, освітній та виховний аспекти, що сприяють розвитку мислення учнів.

Грунтовне дослідження самостійної роботи здійснене у працях П.І.Підкасистого, що відображає другий підхід до визначення її сутності. Вчений розглядає самостійну пізнавальну діяльність як систему, що складається з трьох компонентів:

1. Змістовна сторона (знання).
2. Оперативна (дії, оперування вміннями, прийомами у зовнішньому і внутрішньому плані дій).
3. Результативна (нові знання, способи рішення, новий соціальний досвід, дії, погляди, здібності та якості особистості) [7, с. 62-65].

На основі даного підходу автором була розроблена типологія самостійної роботи. Він виділяє чотири її типи: відтворюючі самостійні роботи за зразком; реконструктивно-варіативні; евристичні; творчі (дослідницькі) [7, с. 64].

Ця класифікація може використовуватися і для організації диференційованого навчання. Важливе місце приділено в ній пізнавальній активності, що є предметом нашого дослідження.

Т.І. Шамова проаналізувала функції та роль самостійної діяльності і сформулила основні вимоги до змістовно-логічної сторони самостійної роботи.

1. Зміст завдань має відповідати конкретним дидактичним цілям навчання і виховання.

2. Зміст та методичний апарат завдань має забезпечити навчально-пізнавальну діяльність усіх ступенів пізнавальної самостійності.

3. У працях мають використовуватись всі можливості для введення варіативних завдань, що максимально забезпечують успішну самостійну роботу кожного учня [8, с.17-19].

Організація самостійної діяльності створює найбільші можливості для реалізації індивідуального та диференційованого підходу до учнів. Даний аспект є актуальним для нашого дослідження.

На сучасному етапі актуальним залишається питання поєднання і взаємозв'язку фронтальної, групової та індивідуальної форм навчальної роботи. Пошуки найбільш ефективних шляхів поєднання розпочалися ще у 60–70-ті рр. Й.Лаужикас, О.О.Бударний пропонували варіанти уроків, на яких зазначені форми роботи поєднувались з основними структурними компонентами уроку. Дослідник А.А.Булда зазначав, що групова робота у поєднанні з колективною та індивідуальною може використовуватися при вивченні як складного, так і простого матеріалу, самостійно учнем або спільно з учителем.

Таким чином, порівнюючи погляди дослідників, ми дійшли висновку, що під диференціацією навчання слід розглядати об'єднання (групування) учнів на основі подібних індивідуальних особливостей для окремого навчання. Навчання різних груп у даному випадку відбувається з використанням різних форм, методів і прийомів навчання. Індивідуалізація навчання передбачає самостійну роботу кожного окремого школяра відповідно до своїх особливостей та роботу вчителя з кожним окремим учнем.

Література

1. Гильбух Ю.З. Идеи дифференцированного обучения в отечественной педагогике / Ю.З. Гильбух // Педагогика. – 1994. – № 5. С. 80–83.

2. Кремень В.Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації. Факти, роздуми і перспективи / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

3. Куприянович В.В. Изучение способностей направляет дифференциацию / В.В. Куприянович // Дифференциация как система. Ч.2. М. : Новая школа, 1992. – С. 26–31.

4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Универс, 1994. – 480 с.

5. Унт И.Е. Индивидуализация и дифференциация обучения / Унт И.Е. – М. : Педагогика, 1990. – 191 с.

6. Фасоля А. М. Особистісно–орієнтоване навчання : реалії і перспективи / А. М. Фасоля // Наука і сучасність. Серія : Педагогіка. Філологія : Збірник наукових праць. – Київ : НПУ , 2003. – Т. 38. – С. 144–150.

7. Федорова Н. Технологія особистісно-орієнтованого навчання – один із елементів модернізації педагогічних умов для розкриття обдарованості дитини / Н. Федорова // Рідна школа. – 2009. – № 4. – С. 62–65.

8. Штабова Л. Від ідеї індивідуалізації – до особистісно розвиваючої моделі навчання / Л. Штабова // Рідна школа. – № 9–10. – 2005. – С. 17–19.

ОСНОВНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМИН МІЖ КОЛЕКТИВОМ І ОСОБИСТІСТЮ

Микитенко Аліна, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Благінін В.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. В особистості школяра багато визначають його взаємини з ровесниками, оцінки товаришів. Ця проблема ніколи не зникала з поля зору. У групі не може бути раз і назавжди встановлених симпатій та антипатій. Усе перебуває у русі, емоційна прихильність змінюється неприйняттям, конфлікти виникають та згасають.

На характер цих взаємин впливають: соціальне становище в суспільстві, культурні та релігійні цінності, звичаї і традиції спілкування; традиції взаємин учнів школи, які іноді виникають стихійно поза педагогічним впливом або є наслідком педагогічного стимулювання; індивідуальні якості, інтелектуальний рівень, духовний потенціал, інтереси й прагнення, попередній досвід взаємин індивідів; прагнення кожного індивіда до самоствердження й самовираження в колективі відповідно до його вихованості й культури самовиявлення; міра задоволення кожного своїм становищем у колективі; вплив неформальних лідерів, їхня спрямованість, сила впливу на інших; статеві чинники, темп розвитку статевої інтересів [6].

Педагогічний чинник відіграє вирішальну роль у формуванні взаємин у колективі, бо він є професійним інструментом.

Метою статті є розгляд методів дослідження взаємин особистості та колективу, визначення їх переваг і недоліків, можливості використання у школі.

Виклад основного матеріалу. Педагогічне спрямування дитячих взаємин, їх гуманізація є важливим чинником, який забезпечує накопичення морального досвіду через своєрідні правила життя в людській спільноті. Цей досвід взаємин, якого набувають у школі, іноді стає на багато років моральним компасом, яким керується молода людина в майбутньому, та певною мірою основою її життєвого успіху [3].

Метод спостереження є одним із основних емпіричних методів педагогічного дослідження, який полягає у систематичному і цілеспрямованому сприйнятті педагогічних явищ з метою вивчення їх специфічних змін у конкретних умовах, а також у пошуку змісту цих явищ [5]. За його допомогою вивчають зовнішні прояви почуттів і поведінку вихованців у різних умовах їхнього життя та діяльності. Аналіз матеріалів, отриманих під час всебічного спостереження, дає можливість пізнавати думки й почуття, відносини й мотиви, настанови та інші недоступні для безпосереднього сприймання психічні компоненти, які дають змогу знаходити характерні тенденції розвитку особистості та колективу, намічати обґрунтовані шляхи управління ними, формувати необхідні духовні та морально-психічні характеристики. Доцільно фіксувати протягом якогось певного часу (наприклад, під час прогулянки), скільки разів і хто саме звертався до дитини, становище якої в групі ви вивчаєте, і скільки разів вона сама виявляла ініціативу в установленні контактів.

Рекомендують також метод бесіди, в ході якої дитині ставлять такі запитання:

1. Чи добре тобі в колективі?
2. Чи хочеться тобі, щоб швидше закінчилися вихідні дні?
3. Чи можна назвати наш колектив дружним?
4. Хто з дітей тобі найбільше подобається? Чому?
5. Чи сваритеся ви з дітьми? Наскільки часто?
6. Хто для тебе є авторитетом?

Під час бесіди слід спостерігати за дитиною, відмічаючи зміни міміки, жестів, інтонації, фіксуючи паузи, заминки, надмірну квапливість у відповідях тощо [1].

У 30-х роках ХХ ст. Д.-Л. Морено при вивченні соціальних взаємодій у групі запропонував так звану соціометричну процедуру, яка потім отримала назву "соціометрія". Пізніше в роботах зарубіжних та вітчизняних учених вона зазнала серйозної модифікації.

На практиці соціометрію використовують для виявлення симпатій чи антипатій між особами, що належать до групи, які самі можуть не усвідомлювати свого ставлення до інших. У ролі соціометричного критерію при дослідженні виступає запитання "З ким би ти хотів...?". Воно може стосуватися будь-якої сфери людських відносин: спільної праці, навчання,

відпочинку, розваг. За значимістю розрізняють сильні й слабкі критерії вибору. Сильні критерії стосуються найважливіших і найзначущіших для досліджуваного аспектів його життя: роботи, навчання, суспільно корисної роботи, спільного відпочинку. Слабкі критерії охоплюють коло питань, пов'язаних із ситуативними обставинами: виконанням одноразових доручень, грою, прогулянкою, екскурсією, культпоходом. При цьому кількість обраних осіб може обмежуватися. Опитуваного просять також установити послідовність свого вибору (у першу чергу, в другу чергу і т. д.). За потреби виявити осіб із негативним статусом соціометричним критерієм слугує запитання "З ким би ти не хотів...?".

Результати взаємного вибору переносять у соціометричну матрицю, що має вигляд турнірної таблиці. У ній по вертикалі записують за алфавітом прізвища всіх членів групи, а по горизонталі – їх порядкові номери у списку. На перехрестях рядка і стовпця позитивний вибір позначають знаком "+"; якщо вибір взаємний, то "+" обводять кружечком. Потім у кожному стовпці по вертикалі підраховують кількість позитивних виборів кожного індивіда і кількість взаємних виборів. На підставі цих даних встановлюють, хто в групі є соціометричною зіркою, а хто виявився ізольованим (нульовий вибір) за певним критерієм.

Графічно результати зображають у вигляді соціограми, якщо в групі не більше 20 осіб. Дівчат позначають кружечками, а хлопців – трикутниками з вказівкою порядкового номеру в списку. У центральному крузі розташовують тих, хто отримав максимальну кількість позитивних виборів. Це соціометричні "зірки". У другій зоні розміщують осіб, які отримали більше половини, а в третій – тих, хто отримав половину і менше позитивних виборів. У крайній зоні перебуватимуть "ізольовані" – ті, хто робив позитивні вибори, але сам не отримав їх. Вибір позначається лінією між значками зі стрілкою у напрямі обраного. Якщо вибір взаємний, стрілками позначають обидва кінці лінії [2].

Соціометричний метод є оперативним, але він дає лише картину емоційних ставлень усередині колективу. Вона дуже нестійка і за різними критеріями може істотно відрізнятись. Крім того, відповіді індивідів можуть не відповідати дійсності.

За даними соціометричної матриці можна розрахувати більше 20 колективних показників: соціометричний статус будь-якого члена колективу, індекс колективної згуртованості, індекс інтернативності колективу, рефлексивний коефіцієнт усвідомленості та інші. Однак більшість вітчизняних учених вважає їх формальними і до того ж сумнівними.

У колективі завжди виділяється коло осіб, на думку і оцінку яких особистість орієнтується, тобто з певних причин вони виявляються референтними, утворюють референтну групу. Знання референтної групи часто

допомагає встановити мотиви поведінки людини. Для її визначення вітчизняні дослідники запропонували методику референтометрії, що дає змогу всередині колективу, до якого належить особистість, виявляти його референтну групу. Цього не можна зробити за допомогою соціометричного тесту [2].

Референтометрична процедура складається з двох етапів. На першому етапі учасникам дають набір карток із прізвищами всіх інших членів групи, на яких запропоновано (для всіх однаковий) набір певних рис (наприклад, сміливий, добрий, розумний тощо). Учасників просять оцінити кожну особу, що належить до колективу, за певною шкалою. На іншому боці картки вказано прізвище того, хто оцінював. Кожен одержує по одній картці з оцінками його якостей. На другому етапі для кожного учасника картки розкладають так, що він може бачити лише прізвище того, хто оцінював.

Головна ідея експерименту полягає в тому, щоб виявити вибіркове ставлення кожного лише до кількох членів колективу. Адже учасникам референтометричної процедури повідомляють, що їм дозволяють ознайомитися з оцінками не більше, ніж на 5-8 картках. Причому сигнал про припинення досліду може пролунати після будь-якого вибору. Як правило, кожен з учасників послідовно ознайомлюється з оцінками тільки тих осіб, які його найбільше цікавлять. В умовах емоційного напруження й дефіциту часу розкривають (іноді навіть несвідомо) ранговану референтну групу. Отже, порівняно із соціометрією референтометрична методика виявляє глибші й змістовніші характеристики колективної диференціації [4].

Висновок. Викорстання вищевказаних методів дослідження є надзвичайно актуальним у сучасній школі. Адже взаємини в учнівському колективі є нестабільними, часто змінюються. Одну й ту саму дитину на початку року всі можуть визнати лідером, а через кілька місяців вона втрачає свій авторитет, як, зрештою, і навпаки. Тому вивчати взаємини дітей слід постійно. Бажано вертатися до цього питання раз на 1-2 місяці, щоб мати змогу вчасно втрутитися, допомогти дітям, яких цураються їхні товариші по групі, знайти шляхи підвищення статусу дітей ізольованих.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К.: Академія, 2003. – 576 с.
2. Золотовицький Р. А. Соціометрія Я. Л. Морено: міра спілкування / Р. А. Золотовицький // Соціологічні дослідження. – 2002. – № 4. – С. 103-113.
3. Красовицький С. Проблеми дитячого колективу в аспекті гуманізації школи / С. Красовицький // Рідна школа. – 1995. – №2-3.
4. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л., 1979. – 151 с.

5. Спирин Л. Ф. Педагогический эксперимент в области воспитания / Л. Ф. Спирин // Методы педагогического исследования / Ред. В.И. Журавлев. – М., "Просвещение", 1972. – С. 34 – 61.

6. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 544 с.

ОСОБЛИВОСТІ І ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ ВИХОВНОГО ЗАХОДУ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Могильна Юлія, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: *Дубровська Л.О.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Сьогодні в умовах величезних змін у соціальному, економічному та політичному житті України постала проблема радикальної перебудови у сфері виховання, мета якої формувати всебічно й гармонійно розвинену, творчу та активну людину. Завдання школи сьогодні – забезпечити всебічний розвиток особистості кожного учня, створивши необхідні для цього умови. Реалізація цієї мети покладена на педагогічний колектив сучасної школи, однак, більшою мірою, на класного керівника, який повинен володіти, задля цього, певними вміннями та навичками з теорії та методики виховання, методами, прийомами, технологіями організації виховного процесу, безпосереднього здійснення виховної роботи.

В Україні історично склалася своя система виховання, яка максимально враховує національні риси і самобутність українського народу. Головною метою національного виховання на сучасному етапі, як зазначено у Концепції національного виховання, є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності погляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які включають в себе національну самосвідомість, розвинені духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, розумову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту.

Отже, виховна діяльність школи має бути зорієнтована на забезпечення молодшого школяра усіма необхідними знаннями, вміннями, навичками суспільного досвіду й поведінки, притаманним молодій людині української держави.

Здобуття соціального досвіду більшою мірою відбувається під час спеціально організованої діяльності, яка повинна відповідати потребам, інтересам й можливостям учнів, бути для них значущою й цікавою, спонукати їх до розвитку й удосконалення природних задатків, здібностей.

Виховні години є основним компонентом системи роботи класного керівника. Вони проводяться з різними виховними цілями. Їх форми й технології можуть мати безліч варіантів залежно від поставленої мети, віку учнів, досвіду класного керівника й шкільних умов.

Тематика виховних годин може бути різноманітною, й отже не існує меж для педагогічної творчості класного керівника щодо форми проведення виховної години. Також неможливо заздалегідь передбачити всі проблеми в класі і включити їх обговорення до плану виховної роботи, що привносить в проведення виховної години завжди елемент новизни, непередбачуваності.

На превеликий жаль, частина класних керівників вважає, що виховна година – це час для нотацій вчителя по відношенню до учнів за їх навчання та поведінку, забуваючи, що виховна година, як основна форми роботи класного керівника з класом, повинна реалізовувати свої функції, мати чітко визначену мету.

Наукова література та педагогічна практика виділяє такі основні функції виховної години:

- освітня – ознайомлення та пізнання оточуючого світу;
- орієнтовна – спрямована на оцінювання навколишнього;
- спрямовуюча – така, що дозволяє визначити шляхи та засоби взаємодії з оточуючим дитину світом.

Як наслідок реалізації цих трьох провідних функцій під час підготовки та проведення виховної години є формування громадської думки класу, звички та потреби в учнів обдумувати та оцінювати своє життя, самих себе, самостійно шукати істину.

Отже, метою виховної години має бути формування чітко визначеного ставлення учнів до об'єктів та явищ оточуючого світу, загальнолюдських цінностей, а також розвиток моральних, етичних, трудових, естетичних, науково-пізнавальних, світоглядних поглядів, умінь та навичок спілкування, доцільної поведінки у різних життєвих ситуаціях.

У сучасній школі, задля досягнення конкретної виховної мети, класний керівник використовує різні форми проведення виховних годин з молодшими школярами, доцільно чергує й впроваджує найрізноманітніші методи виховання. Сьогодні в арсеналі сучасного класного керівника народні свята, бесіди, дискусії, класні референдуми, класні збори, прес-діалоги, вікторини, екскурсії, зустрічі з цікавими людьми, конкурси, години поезії, читацькі конференції, дні іменинника, аукціони ідей тощо.

При всій розмаїтості тематики та форм проведення виховні години можна систематизувати таким чином:

- виховна година – організована як спосіб колективного планування класної або загальношкільної справи;
- виховна година – як спосіб розв'язання можливого конфлікту;

- виховна година – запланована, для підведення підсумків, наприклад, успішності за семестр;
- виховна година – як бесіда з психолого-педагогічних проблем учнів;
- система виховних годин для реалізації визначеної освітньої програми: людина і суспільство, людина і пізнання світу, людина і природа, народна культура і духовність тощо.

Алгоритм підготовки і проведення виховного заходу

1. Психолого-педагогічний аналіз обстановки в колективі, необхідність проведення заходу та формулювання його мети.

2. Планування заходу.

3. Організація виховного впливу на колектив (особистість).

4. Безпосередній вплив на колектив (особистість). Проведення виховного заходу.

5. Аналіз виховного заходу.

I. Планування виховного заходу:

1. Визначити теми заходу та чітко формулювання його мети, завдань заходу; визначити на виховання яких якостей молодших школярів спрямовано захід.

2. Врахувати рівень вихованості учнів під час визначення мети і завдань заходу, тактовно допомогати учням початкових класів.

3. Визначити місце даного заходу в загальній системі виховної роботи.

4. Врахувати, що кожна дитина, яка бере участь у тому чи іншому заході має цілісну соціально-психологічну структуру, ім'я якої – особистість.

5. При підготовці заходу необхідно врахувати вік дітей та їх індивідуальні особливості.

6. Готуючи виховний захід, необхідно мати на увазі, що навіть при найкращій підготовці та майстерності учитель не досягне задуманої мети, якщо самі вихованці не братимуть активну участь у підготовці і проведенні заходу.

7. Проявляти творчість: виховний вплив на дітей, зацікавленість, поради та допомога вчителя.

8. Психологічно налаштувати учнів на виховну сутність заходу.

II. Процес підготовки:

1. Спрямовуюча роль класного керівника (педагога – організатора, керівника гуртка) у ході підготовки заходу, тактовна допомога учням.

2. Визначити роль органів самоврядування під час підготовки й проведення заходу.

3. Забезпечення в процесі підготовки згуртованої, злагодженої роботи колективу; формування стосунків співробітництва, взаємодопомоги, вимогливості;

4. Організація діяльності учнів (вихованців): уточнення обов'язків і повноважень кожного учня (вихованця) та встановлення конкретних термінів виконання окремих завдань тощо.

III. Проведення заходу:

1. При організації заходу слід подбати про:

- місце проведення, оформлення приміщення, обладнання, використання наочності, ТЗН;
- своєчасність початку та організоване проведення;
- дотримання регламенту, доцільність його використання;
- участь представників громадськості, батьків у проведенні заходу; ефективність їхньої участі;
- дотримання під час заходу санітарно – гігієнічних вимог, правил пожежної безпеки, ТБ;
- запобігання перевтомі та врахування особливостей фізичного розвитку учнів (вихованців);
- зовнішній вигляд учнів (вихованців);
- дисципліна.

2. Зміст виховного заходу повинен відповідати вимогам:

- Цілеспрямованість;
- Чи доведено мету до учнів?;
- Зв'язок із життям класу, школи, району, міста;
- Обговорення під час проведення заходу питань, які хвилюють школярів;
- Врахування вікових та індивідуальних особливостей;
- Емоційна насиченість заходу;
- Вплив заходу на розширення світогляду учнів, на розвиток пізнавальних інтересів.

3. Методика проведення виховного заходу:

- Оптимально обрати форму проведення (бесіда, лекція, година спілкування, конференція, конкурс).
- Визначити роль класного керівника (педагога – організатора, керівника гуртка) у проведенні заходу, врахувати рівень його педагогічної майстерності.
- Передбачити наявність елементів обговорення, відкритого обміну думками в ході заходу.
- Визначити рівень самостійності молодших школярів в обговоренні проблем.

IV. Аналіз результатів виховного заходу:

1. Досягнення поставлених педагогом мети та завдань даного заходу.

2. Виконання плану заходу.

3. Аналіз ставлення школярів до змісту заходу, рівень їхньої активності.

4. Чи був захід цілісною системою, не об'єднаних між собою частин?

5. Що вдалося краще, що гірше?

Основні вимоги до проведення виховного заходу

- Чітка назва заходу та розуміння вихователем його мети.
- Планування основних етапів заходу та визначення завдань кожного з них.
- Організація підготовки заходу у відповідності до поставленої мети.
- Визначення оптимального змісту виховного матеріалу з урахуванням основних принципів організації виховного процесу.
- Вибір найбільш раціональних методів і прийомів виховного впливу на учнів на кожному етапі заходу.
- Чіткість виховного заходу, оптимальний його темп і ритм.
- Гнучкість та широта "виховного маневру".
- Різноманітність і творчий характер діяльності учнів.
- Взаємозв'язок заходу з попередніми та наступними формами виховної та навчальної роботи з учнями.

Висновок. Завдання виховання в школі реалізується в процесі навчання і в спеціальній виховній роботі з молодшими школярами в позаурочний час у школі та за її межами.

Процес виховання – система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Він має свою специфіку, передусім цілеспрямований характер. Наявність конкретної цілі робить його систематичним і послідовним, не допускає випадковості, епізодичності та хаотичності у проведенні виховних заходів. Особлива роль у формуванні людської особистості належить шкільному вихованню, оскільки цілеспрямований виховний вплив на неї передбачає не лише виховання позитивних якостей, а й подолання наслідків впливу негативних об'єктивних чинників.

В праці можна спостерігати стійкі прояви людини.

Вміння працювати, любов і звичка достану зайнятості не можуть формуватися миттєво. Кожна епоха накладає свій відбиток на процес її становлення. Не робить виключення і ХХ століття – вік науково-технічної революції, комп'ютерної техніки, роботів, електронних і лазерних виробів, атомної енергії.

Праця дитини будь-якого віку зв'язана з розвитком її інтелекту.

Молодший школяр, у якого розвинений розум ніколи не зможе бути по-справжньому працелюбною людиною: працелюбною – це значить завжди працівник, мислитель і шукач одночасно. Розвинуте мислення – важлива умова підготовки дитини до праці (розумової і практичної). Тільки через

злиття думки і фізичної праці школярі можуть стати мислителями, пошуковцями, відкривачами.

Щоб навчити вихованців працювати, радіти самому процесу діяльності і результатами праці, з ним треба багато спілкуватись, постійно щось пояснювати, нагадувати. Запитувати.

Необхідно привчити дитину переборювати перешкоди навіть шляхом втоми. В житті проходиться часто втомлюватися, для того, щоб досягнути якого-небудь ефекту в роботі. Ми повинні привчати дитину економити свої сили, навчити не тільки працювати, а знаходити в собі ресурси, щоб пробути себе до праці, привчити до думки про те, що праця сама по собі буде давати насолоду досягнутої мети, ми повинні привчити її до вмілого, організованого підходу до переборювання перешкод та труднощів.

Література

1. Бех І.Д. та ін. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / І.Д. Бех [та ін.] // Книга класного керівника: довідково-методичне видання / С.В. Кириленко, Н.І. Косарева. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С.288-326.

2. Качинська Л.П. Виховний процес в сучасній школі: методичний посібник / Л.П.Качинська. – Рівне, 1997. – 159 с.

3. Красовицький М.Г. Методика виховної роботи / М.Г.Красовицький. – К.: Освіта, 1992. – 215 с.

4. Конкуренція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інф. Збірник МО України. – 1996. – №13.

5. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 3-8.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ

Москалець Ірина, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність дослідження. Проблема підготовки фахівців освітньої галузі у кожному суспільстві є завжди актуальною, адже саме від їх професіоналізму залежить якість навчання та виховання підростаючого покоління та доля нації у перспективі. Особливої уваги заслуговує проблема підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти – саме їм закладати основу сучасного освітнього простору і основу для майбутньої шкільної освіти.

Тому науковці наголошують на ролі професійно важливих і особистісних якостей вихователя дитячої дошкільної установи в оптимальній реалізації цілей навчально-виховного процесу. Крім того, закономірно: освітня сфера, як і будь-яка соціально-культурна галузь держави, потребує адекватної системи та сучасної нормативно-правової бази, здатної врегулювати та спрямовувати процес підготовки фахівців з дошкільного виховання на оволодіння ними професійними й особистісними компетентностями, забезпечивши їх наступність у різних ланках освіти.

Досліджувана у статті проблема є відносно новою. Відповідно цілісний її аналіз у науковій літературі відсутній. Проте не виключає досліджень її окремих аспектів, здійснених Г. Бельською, О. Богініч, З. Борисовою, І. Дичківською, І. Таран, Н. Мельник, М. Хайруддіновим, С. Дем'яненко, В. Решетняк, В. Семенченко, С. Маліновською й ін.

Мета статті – проаналізувати нормативно-правове забезпечення підготовки майбутніх вихователів дитячих дошкільних установ у Польщі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про важливість підвищення якості професійної підготовки педагогічних працівників, формування їхньої духовної та професійної культури, забезпечення професійного розвитку, самовдосконалення та самореалізації.

В останнє десятиріччя українськими вченими активно здійснюється дослідження освітньої галузі в різних країнах світу (Н. Абашкіна, Г. Андрущук, С. Власенко, В. Жуковський, Н. Заїченко, Л. Зязюн, Т. Кошмакова, К. Корсак, М. Лещенко, О. Локшина, О. Михайленко, В. Поліщук, Л. Пуховська, А. Шевченко та інші). Значний інтерес у вітчизняних дослідників викликав зарубіжний досвід підготовки педагогічних кадрів. Особливої уваги заслуговують наукові розробки у цьому напрямку Л. Пуховської, В. Гаманюк, М. Красовицького, А. Парінова та інших. Проте дошкільна педагогічна освіта ще не стала предметом порівняльно-педагогічних досліджень.

Концепцією передбачається реалізація цілісної політики гуманітарного розвитку держави, відповідної національним пріоритетам, завдання модернізації суспільства та загальноєвропейських демократичних настанов у процесі удосконалення суспільства шляхом його наближення до потреб людини в усіх сферах суспільного життя, створення умов для максимального розвитку національної культури, розкриття творчо-продуктивного потенціалу та самореалізації кожної особистості відповідно до її духовних і матеріальних потреб та інтересів [4, с. 4].

Виклад основного матеріалу. Запровадження у вітчизняну систему вищої освіти Європейської кредитно-трансферної системи вимагає формування нових навчальних програм, удосконалення методики викладання, посилення самостійної роботи студентів, упровадження сучасних

інформаційних технологій навчання, зміни контролю й оцінки якості засвоєння студентами знань, умінь і навичок.

Зауважимо, що у країнах Східної Європи сформувалися різні підходи до розробки стандартів усіх рівнів і секторів освіти. Як зазначає Т. М. Десятов, стандарти освіти різних рівнів устанавлюються органами державної влади (національними та регіональними) і зацікавленими приватними чи державними структурами (професійними асоціаціями, галузевими організаціями) [2, с. 207].

В окремих країнах Східної Європи, а саме в Польщі використовується сукупність заходів щодо забезпечення належної якості стандартів, серед яких: переорієнтація стандартів на результати та рівень навченості кожного учня або студента; впровадження процедури самооцінки навчальних закладів як фактору орієнтації на результат; залучення громадськості, соціальних партнерів і роботодавців до розробки стандартів навчання [6, с. 221-224].

Характерною особливістю розробки стандартів у навчальних закладах Польщі є те, що Державний стандарт передбачає спільну підготовку фахівців початкової та дошкільної освіти та містить інваріантну та варіативні складові, окреслює освітні галузі (напрями підготовки, спеціалізацію), розподіл годин між ними, визначає гранично допустиме навчальне навантаження та загальну кількість навчальних кредитів.

Інваріантна складова визначається на державному рівні та є спільною для всіх навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців для дошкільної та початкової освіти.

У державних вимогах цієї країни до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти – зростання вміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й оцінювати її, застосування різних способів пізнавальної та творчої діяльності, використання методів компаративістики.

Між ступенями підготовки фахівців дошкільної освіти забезпечується наступність і перспективність змісту та вимог щодо його засвоєння студентами [7].

Східноєвропейські країни удосконалюють свої стандарти відповідно до вимог, що ґрунтуються на ряді загальних принципів, провідним з яких є зв'язок із ринком праці, оскільки за своєю суттю стандарти професійної та вищої освіти, поєднуючи мету освіти та зайнятості, перебувають на перехресті системи освіти та ринку праці.

Це означає, що стандарти освіти повинні базуватися на аналізі ринку праці, прогнозі потреб цього ринку. У країнах Європейського Союзу проблемами дослідження та прогнозування ринку праці займаються як урядові структури, академічні дослідні інститути, тристоронні/двосторонні

структури соціального партнерства чи організації роботодавців, так і структури системи професійної освіти.

У Республіці Польща макроекономічні прогнози здійснює Об'єднане міжнародне бюро з економічних перспектив, а на регіональному та галузевому рівнях відповідна робота проводиться "обсерваторіями/ спостережними комітетами

Заслуговує на увагу досвід підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти й у Республіці Польща. Суспільно-політичні зміни, які відбулися в Польщі продовж останніх років, зіграли величезну роль у реформуванні й оновленні її освітньої системи.

Цивілізаційний успіх спонукав потребу реформації системи освіти та максимальне наближення її до обов'язкових вимог Європейського Союзу.

Ці зміни також вплинули і на вищу педагогічну освіту Польщі. Перше Розпорядження Міністра науки та вищої освіти Польщі від 17 січня 2012 року визначає стандарти освіти в межах підготовки майбутніх вчителів (Законодавчий вісник 2012 року, поз. 131) і стандарти педагогічної освіти (Законодавчий вісник № 207, поз. 2110) [2].

Відповідно до останніх змін, внесених Польським законодавством до Закону про вищу освіту, було прийняте рішення про обов'язкове професійне навчання майбутніх педагогів за принципом модульної побудови педагогічної освіти.

Це означає, що реалізація професійної підготовки майбутніх педагогів буде здійснюватися через перший і другий ступені й аспірантуру: що підготовка майбутніх педагогів для системи дошкільної освіти й учителів середніх шкіл відбуватиметься в обох напрямках водночас, причому, майбутні фахівці отримують можливість оволодіння двома спеціалізаціями: вихователь дошкільного закладу й учитель школи [5, с.118].

Це зумовлено однією з тенденцій розвитку європейського освітнього простору – диверсифікацією змісту та необхідністю забезпечення ступеневої практичної підготовки вихованців [8].

Потрібно зазначити, що відповідно зі ст. Пункту 9, 2 Закону від 26 січня 1982 року – Master Data – поняття "вчитель" доцільно використовувати як для учителів шкіл, так і для вихователів та інших педагогічних працівників (Статут учителів Республіки Польща).

Вища професійна освіта майбутніх педагогів здійснюється на факультеті педагогіки (найбільш поширений тип факультетів, які забезпечують підготовку майбутніх працівників дошкільної освіти) продовж 5 років (10 семестрів).

Загальна кількість навчальних годин – 3200, при цьому 1425 годин становить обов'язковий стандарт навчання. Професійне навчання охоплює 3 роки (6 семестрів).

Загальна кількість навчальних годин – 2200, при цьому 1245 годин є часткою обов'язкового стандарту навчання [6].

Заслуговує на увагу значна кількість годин практичної підготовки, якими студент повинен оволодіти у процесі навчання.

Так, зокрема, студент повинен пройти практику, відповідну обраній спеціалізації та спеціальності обсягом не менше 210 годин (повна вища освіта в сфері двох спеціалізацій), 150 годин у процесі цілісної ступеневої вищої освіти у сфері однієї спеціалізації, 180 годин у системі вищої професійної освіти, 45 годин для додаткової вищої освіти в сфері двох спеціалізацій і не менше 30 годин для докваліфікації вищої освіти у сфері однієї спеціалізації.

Мета та завдання педагогічних практик:

1) ознайомлення з організацією роботи різних типів шкіл і дошкільних майданчиків, особливо тих, де випускники можуть знайти роботу;

2) отримання навичок планування, проведення та документування занять;

3) отримання навичок перегляду занять і їх документування;

4) отримання навичок аналізу роботи вчителя й учня, педагога та вихованців під час спільного спостереження за практикою керівників практики та студентів;

5) отримання навичок роботи й оцінки її ефективності, а також ефективності роботи учнів і вихованців.

Педагогічна практика організовується на базі різних типів шкіл і дитячих майданчиків, а обов'язково тих, для роботи в яких випускник отримує кваліфікацію, що сприяє реалізації принципу ступеневості та наступності професійної педагогічної підготовки.

Під час практики студент може виконувати такі види робіт: відвідування шкіл і дитячих майданчиків, перегляд занять, допомога вчителю, який проводить заняття, планування та бесіда про заняття, що проводяться індивідуально та іншими колегами (вчителі, студенти). У процесі отримання вищої професійної освіти та повної вищої освіти заняття, що проводяться студентом, повинні охоплювати не менше 30% часу, передбаченого програмою навчання для педагогічної практики. Не менше 40% практики повинно бути виконано за останній рік учительської освіти. Під час педагогічної практики не менше 30 годин занять має бути реалізовано у зв'язку з появою нововведень у галузі психології та педагогіки. У програмі вивчення предметів циклу психології, педагогіки та дидактики потрібно виділити час на підготовку студентів до проходження практики, а також на її обговорення.

Висновки Отже, педагогічний потенціал зарубіжних систем професійної підготовки фахівців дошкільних установ полягає в прагненні до

професіоналізації педагогічних кадрів і підвищення їх соціального статусу, зростанні вимог до професійної підготовки, компетентності та конкурентоспроможності фахівців дошкільної освіти.

Перенесення професійної підготовки фахівців дошкільних установ у галузь вищої освіти, відкритий доступ до працевлаштування в загальноосвітній школі як вихователів молодших класів, індивідуалізація навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів у процесі професійної підготовки, академізація підготовки вихователів – ось певні напрямки регулювання процесу професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у сучасному європейському просторі.

Таким чином, аналіз нормативно-правових документів, які регулюють процес фахової підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, дає можливість стверджувати про наявність як спільних, так і відмінних рис організації навчального процесу в типах вищих навчальних закладів Польщі.

Отриманий досвід доцільно перенести у вітчизняну площину діяльності вищих навчальних закладів, які забезпечують підготовку фахівців у галузі дошкільної освіти, про що буде йти мова у наших подальших дослідженнях.

Література

1. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.

2. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало – К. : Видавництво "АртЕк", 2005. – 472 с.

3. Иванова Т. Е. Компетентностная составляющая в профессиональной подготовке специалистов дошкольного образования [Электронный ресурс] / Т. Е. Иванова. – Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2008/red17.html> – Название с экрана.

4. Комплексне дослідження стану системи дошкільної освіти України: Аналітичний звіт за результати дослідження / Горський А. Є., Буданова О. Б., Барматова І. В., Овчар О. В. – Київ, 2013. – 115 с.

5. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів / Тадеуш Левовицький; пер. з пол. А. Івашко; наук. ред. С. Сисоєва; техн. ред. І. Соколова; НАПН України, Пол.-укр. культ. т-во м. Маріуполя (Україна). – К.; Маріуполь : Рената, 2011. – 118 с.

6. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін.. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

7. Potolea D., Ciolan L. Teacher Education Reform in Romania: A Stage of Transition // Institutional Approaches to Teacher Education within Higher

Education in Europe: Current Models and New Developments. – Bucharest: UNESCO-CEPES, 2003. – 123 p.

8. Rozporządzenie Ministra [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/>.

СТАНОВЛЕННЯ РИТОРИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В СТАРОДАВНІЙ ГРЕЦІЇ

Овсяннікова Олена, магістр Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя спеціальності "Менеджмент в освіті"
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Проблема особистості керівника закладу освіти завжди належала до кола наукових інтересів дослідників. Особливої значущості вона набуває сьогодні, в умовах просування українського суспільства до європейських цінностей. Однією із вимог до особистості сучасного керівника вважаємо його риторичну майстерність. Мистецтво ритора полягає в його володінні усним словом як засобом впливу на слухачів. Воно ґрунтується на культурі мислення, глибокій і різносторонній освіченості, засвоєнні досвіду найкращих ораторів минулого і ораторів сучасних, бездоганному знанні мови і досконалому володінні мовленням, а також на оволодінні культурою спілкування. Сьогодні, коли суспільство живе в умовах девальвації слова, особливо важливим є особиста порядність оратора, його безкомпромісність, щирість, спроможність обстоювати власні погляди, вміння зрозуміти проблеми людей, до яких він звертається.

Мета статті – проаналізувати найважливіші аспекти риторичного мистецтва Стародавньої Греції і простежити взаємозв'язок красномовства і успішності керівника закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Історичні джерела донесли до нас відомості про високий розвиток риторичної майстерності в країнах стародавнього світу. Батьківщиною красномовства вважається Стародавня Греція, хоча риторичне мистецтво знали в Єгипті, Ассирії, Вавилоні, Індії. Але саме в античній Греції воно стрімко розвивається і вперше з'являються систематичні роботи з його теорії. Початок культивування усного слова було покладено софістами, які, будучи видатними майстрами красномовства, навчали інших цьому мистецтву. Вони заснували школи, де за плату кожен бажаючий міг дізнатися правила побудови промови, належної манери її проголошення, ефектною подачею матеріалу. Протагор чудово роз'яснює:

"Праця, робота, навчання, виховання і мудрість утворюють вінець слави, який сплітається з квітів красномовства і покладається на голову тим, які його люблять" [4, с.140].

У державі рабовласницької демократії створилася особлива атмосфера для розквіту красномовства. Володіти ним вважалося необхідністю. Поступово складалося практичний напрямок – складання промов для потреб громадян, з'являлися висловлювання практиків про мову і стиль виступів, які послужили потім Платону, Аристотелю і іншим теоретикам основою для систематизації, подальшого розвитку і поглиблення цих суджень, перетворення їх в теорію.

Засновником риторичного мистецтва вважається Протагор. Він розмежовував будь-яку мову на чотири частини: прохання, питання, відповідь і наказ. Інші софісти, вводили поділ мови на сім частин: розповідь, питання, відповідь, наказ, вираз, бажання, прохання і заклик [1, с.47].

Успіхи в красномовстві, на думку софістів, пов'язані з величезною роботою над технікою мови, з культури мовлення, нарешті, мова – це щось індивідуальне, має своєрідні ознаки, пов'язані з навчанням, талантом, душевними властивостями. Якості мови і суворі композиція асоціювалися з гармонією людини, а значення слова – з суб'єктивними, індивідуальними початками, духовним світом.

Теоретичні розробки Платона були кроком вперед. Можна вже говорити про більш системну теорію риторичного мистецтва, яка справила величезний вплив на ораторів-практиків і теоретиків того часу. Ім'я Платона є не просто відомим, значним або великим, філософія Платона є набутком світової культури.

Особливості філософських поглядів Платона відбилися і в його теорії красномовства. Він розрізняє мовлення і ідею мовлення, тіло і душу. Ідеї – вічні прообрази речей, всього того, що минає. Мовлення – це відбиток ідей. Душа ж криється у темниці нашого тіла, після смерті якої вона переходить у космос [1, с.48].

До красномовства Платон підходить крізь призму своїх філософських поглядів: "Будь-яка мова повинна бути складена, наче жива істота, – у неї повинно бути тіло з головою і ногами, причому тулуб і кінцівки повинні підходити один до одного і відповідати цілому" [1, с. 49].

Отже, потрібно перш за все чітко розділення мови на частини так, щоб чітко було видно, де загальний принцип, де зокрема, як цей загальний принцип, або принцип загальної ідеї, визначає всі приватність, щоб можна раціональним шляхом переходити від загального до приватного і від приватного до загального.

Як вважає Платон, оратор повинен не ганятися за чужими думками, а сам осягати і осягнути істину того, про що він збирається говорити;

правильна, істинна, точна мова повинна виходити з справді "про визначення свого об'єкта, предмета мовлення. "Той, хто має намір зайнятися ораторським мистецтвом, повинен перш за все визначити свій шлях у ньому і вловити, в чому ознака кожної його різновиду" [1, с.49].

На думку Платона, мистецтво оратора багато в чому залежить від здатності, вміння, охоплюючи все загальним поглядом, зводити до єдиної загальної ідеї розрізнені об'єкти мови і розділяти усі види, на природні складові частини, а також уміння будувати приватне до загального і з загального отримувати приватне.

Висуваючи на перший план емоційну переконливість мови (вплив на душу), Платон не вважає важливими логічні докази, які відходили у нього на другий план. Тому він переконаний, що в судах "рішуче нікому немає ніякого діла до істини, необхідна тільки переконливість".

Оратор повинен, на думку Платона, розпрощатися з істиною, але побудувати свою промову так, щоб вона здавалася для слухачів правдоподібною. Красномовство має насамперед впливати, переконувати. І основний принцип красномовства як мистецтва переконання, за Платоном, полягає в тому, щоб переконати, що справедливо і несправедливо, добре і погано. У діалозі, однак, виділяються два види переконання: один вид пов'язаний з повідомленням віри без знання, інший – що дає знання.

Красномовство – інструмент дуже тонкий, і користуватися ним, на думку Платона, слід обережно, по справедливості, не зловживаючи його величезними можливостями. "Красномовство – це майстер переконання, що вселяє віру в справедливе і несправедливе, а не повчаючого, що справедливо, що ні".

Таким чином, не докази є основою красномовства, а емоційний вплив, емоційне переконання, емоційне навіювання. І в цьому недолік теорії Платона. Прагнення до емоційного навіювання призводило до вільної інтерпретації факту як такого і до його емоційної оцінки, яка цілком залежала від сприйняття цього факту оратором і аудиторією.

У зв'язку з емоційним впливом красномовство порівнюється з іншими мистецтвами: музикою, поезією, театром. Звідси робляться висновки, що риторика повинна створювати у душі "лад і порядок".

Риторика, як і справжнє мистецтво, на думку Платона, є творча діяльність, вона наводить емоції, пристрасті в системне, упорядкований стан, втілюючи вищу справедливість. Ця творча діяльність вимагає ретельної підготовки оратора. І тут Платон підтримує ідею софістів, які теж вважали, що хороший оратор повинен багато працювати над самовдосконаленням і промовами. Філософ неодноразово говорить про необхідність для будь-якого оратора проходити особливу школу ораторського мистецтва, яка навчила б його правильно, пропорційно і ефективно складати промови.

Міркування Платона свідчать про те; що він надавав великого значення саме технічній стороні мови, розуміючи досконалу техніку мови в тісному зв'язку з урахуванням психології слухачів, вважаючи науку про красномовство важливим філософсько-психологічним ученням.

Великою культурною і науковою подією була поява "Риторики" Арістотеля, який значно розвинув вчення Платона щодо риторичної майстерності.

Аристотель визначає риторику як мистецтво переконання, яке використовує можливе і ймовірне у випадках, коли реальна вірогідність – виявляється недостатньою. Як зазначає Аристотель, дія переконуючої промови залежить від трьох моментів: морального характеру говорить, якості самої мови, настрою слухачів. Вже у вченні Аристотеля виділяється триада: *відправник мови – мова – одержувач промови* [6, с.387].

Часом Платона і Аристотеля в історії грецької культури закінчується період класики. З другої половини V ст. до н.е. починається новий період античної культури, званий еллінізмом. Елліністична риторика вивчала поєднання слів, розробляла вчення про якість мови.

Найбільшим класиком античного красномовства був давньоримський оратор і політик Марк Тулій Цицерон. Три трактати про ораторське мистецтво відображають багатий досвід античної риторики і його власний практичний досвід найбільшого римського оратора.

На його думку, справжніх ораторів мало, тому що красномовство – щось таке, що дається важче, ніж це здається. Красномовство народжується з багатьох знань і умінь. Цицерон вважає, що основа риторичної майстерності насамперед – глибоке знання предмета, а якщо за мовою не стоїть глибокий зміст, то словесне вираження – пуста і дитяча балаканина.

Які ж умови для оратора найважливіші?

По-перше, природне обдарування, жвавість розуму і почуття, розвиток і запам'ятовування;

по-друге, вивчення ораторського мистецтва;

по-третьє, вправи (практика) [6, с.388].

Цицерон зазначає, що всі інші науки замкнуті кожна в собі, а красномовство, тобто мистецтво говорити розумно, доладно і красиво, не має ніякої певної області, кордони якої сковували б його.

Цицерон за традицією, прийнятою в Греції, виділяє три роди промов: виступи на форумі, виступи в суді на цивільних справах і розглядах, та хвалебні промови.

Обов'язок оратора полягає в наступному: знайти що сказати; знайдене розташувати по порядку; надати йому словесну форму; затвердити все це в пам'яті; вимовити. Найважливіше для оратора – це словесне вираження думки і проголошення промови. Перша вимога до промови – чистота і ясність мови (вираз думки). Чистота і ясність виробляються навчанням і удосконалюються за допомогою читання зразкових ораторів і поетів.

Цікавим є міркування Цицерона про моральність у красномовстві: "Істинний оратор має дослідити, переслухати, перечитати, обговорити, розібрати, випробувати все, що зустрічається людині в житті" [3, с.150]. Цицерон неодноразово підкреслює, що мова повинна бути якомога більш захоплюючою, проводити якомога більше враження на слухачів і підкріплюватися якомога більшою кількістю доказів, бо докази – матеріал дійсно величезний і важливий.

Філософ докладно говорить про красу мови, вважаючи, що краса мови полягає перш за все як би з якоїсь загальної її свіжості і соковитості: її ніжність, її вченість, її благородство, її чарівність, її витонченість, її чутливість або пристрасність, якщо потрібно – все це відноситься не до окремих її частин, а до всієї її сукупності. А ось квіти слів і думок, як би підсилюють мова, дожди не розсипатися по ній рівномірно, а розташовуватися з розбором так, як на якомусь вбранні розташовуються прикраси та блискітки. Загальний тон промови слід обирати такий, який найбільшою мірою утримує увагу слухачів і який не тільки їх тішить, але тішить без пересичення.

Цицерон виділяє слова прості, вживані зазвичай, серед яких теж повинен проводитися відбір, і вирішальним при цьому має бути слухове враження, уникати заялжених слів, користуватися яскравими, в яких є повнота і звучність.

У своїй історії красномовства він малює продуману картину історичного прогресу і поступового сходження красномовства від нікчемності до досконалості. Красномовство для Цицерона – форма політичної діяльності, і доля красномовства нерозривно пов'язана з долею держави.

Висновки. Найвизначніші оратори і теоретики красномовства Стародавньої Греції змогли проникнути в таємниці слова, розширити межі його пізнання, висунути теоретичні та практичні принципи риторичного мистецтва, ґрунтуючись на власному великому досвіді та на аналізі численних блискучих промов відомих ораторів. У їхніх роботах настільки цікавий і глибокий аналіз мистецтва переконання, що і у наші дні фахівці з пропаганди знаходять там ідеї. Необхідність відновлення риторичних традицій спричинена тим, що нині виникла якнайгостріша потреба в особистостях, які можуть самостійно мислити, переконувати, спонукати й скеровувати співгромадян до поступу до істини, добра і краси.

Література

1. Богуславська Л. Г. Ораторське мистецтво як складова особистісної успішності / Л. Г. Богуславська // Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури. – 2014. – № 12. – С. 44 – 51.
2. Дегтярьова І. О. Спортивні афоризми і кліше у підвищенні мовної майстерності студентів інституту фізичної культури на заняттях з іноземної

мови/ І. О. Дегтярьова // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Сер. : Філологічна. – 2011. – Вип. 19. – С. 505 – 510.

3. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість директора школи як предмет наукового дискурсу (60 – 80-ті рр. ХХ ст.) / Л. В. Задорожна-Княгницька // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 4. – С. 144 – 155.

4. Кирильчук О. Б. Риторична майстерність учителя гуманітарних дисциплін / О. Б. Кирильчук // Витоки педагогічної майстерності. Сер. : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 8(2). – С. 139 – 142.

5. Орехова Л. І. Історичні аспекти мовної освіти в сучасній Україні / Л. І. Орехова // Витоки педагогічної майстерності. Сер. : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 8(2). – С. 193 – 198.

6. Селина К. А. Парламентская риторика как механизм конфликтной коммуникации / К. А. Селина // Гілея: науковий вісник. – 2014. – Вип. 80. – С. 384 – 388.

7. Сидоренко В. Феномен педагогічної майстерності вчителя в концептуальних вимірах творчої спадщини В. О. Сухомлинського / В. Сидоренко // Рідна школа. – 2012. – № 7. – С. 39 – 43.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЇ ВИХОВАТЕЛЯ

Олійник Катерина, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів реформування вищої професійної школи, визначеної в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, поставлено завдання підготовки фахівців, здатних до творчої професійної діяльності. Важливість розв'язання окресленої проблеми підкреслюється в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, яка визначає підготовку педагогічних кадрів у нашій державі як центральне завдання модернізації освіти, провідний принцип державної освітньої політики. Професійна підготовка педагога до педагогічної творчості у процесі професійної освіти розглядається у працях Д. Б. Богоявленської, Ф. Н. Гоноболіна, Н. В. Гузій, В. І. Загвязинського, І. А. Зязюна, Я. А. Пономарьова, В. І. Панова, М. М. Поташника, П. І. Підкасистого, В. О. Кан-Каліка, В. Г. Кузя, М. П. Лещенко, М. Д. Нікандрова, Л. І. Рувинського, О. Я. Савченко, В. О. Сластьоніна, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєвої, В. О. Сухомлинського, О.В. Сухомлинської, В. А. Цапок, В. С. Шубинського та інших.

Сучасній Україні потрібні фахівці дошкільного профілю нової формації з конкурентно придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості. Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти. На це спрямована Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття". Вона передбачає перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, здатної за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону і держави у педагогічних кадрах.

Аналіз досліджень та публікацій. Сучасні дослідження, що розкривають окремі сторони підготовки фахівців дошкільного профілю висвітлено в роботах Г. Беленької (формування фахової компетентності); Н. Лисенко, З. Плохій (підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей в природі); Н. Грама (теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей) та ін. У дисертаційних дослідженнях (Т. Жаровцева, О. Пехота, Т. Танько, Г. Троцько та ін.) визначено зміст, етапи, компонентний склад професійно-педагогічної підготовки та запропоновано різні моделі її реалізації. Низка публікацій вітчизняних дослідників яскраво ілюструє, що підготовка педагога дошкільного фаху, в першу чергу, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. Вона має свою специфіку, ґрунтується на основних дидактичних закономірностях побудови процесу фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Мета статті: висвітлення проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в сучасній педагогічній науці і практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна діяльність сучасного педагога дошкільної освіти ґрунтується на різнобічних теоретичних знаннях про розвиток дитини; володінні різноманітними педагогічними технологіями навчання і виховання. Якість цієї діяльності залежить від його здібності до інновацій і творчості і передбачає наявність багатьох особистісних рис, що впливають на безумовне прийняття дитини (здатність до емпатії й професійної рефлексії, наявність спрямованості на педагогічну діяльність, готовність співпрацювати з дитиною, розуміти її та ін.). Лише за таких умов вихователь може ефективно виконувати професійну діяльність, спрямовану на повноцінний і різнобічний розвиток дитини. Готовність майбутніх

вихователів до педагогічної діяльності учені визначають як особливий психічний стан, який виявляється на особистому рівні і відображає загальний тип мислення і особливості менталітету педагога. Формування професійної готовності до педагогічної взаємодії розуміється як процес розвитку педагогічної ментальності, що відображає загальнокультурний сенс професійної діяльності педагога та його здатність мислити на професійно-особистому рівні.

За результатами дослідження І. Слєпцової, формування готовності майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми в процесі їхньої підготовки до професійної діяльності забезпечується сукупністю педагогічних умов, до якої входить:

- використання форм, методів і засобів, що обумовлюють ефективне формування компонентів готовності;
- спеціальне навчання майбутніх вихователів технології взаємодії з дітьми;
- цілеспрямоване керівництво з боку методиста з педагогічної практики і досвідченого вихователя педагогічною діяльністю студентів на місцях їх роботи у дитячому закладі в період педагогічної практики;
- взаємозв'язок теоретичної підготовки педагога-дошкільника з його практичною діяльністю;
- орієнтація майбутніх вихователів на системне бачення педагогічного процесу при самостійному проектуванні взаємодії з дітьми.

Проте основною умовою виступає спеціальне навчання студентів технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії [4, с. 23-25]. Під професійною підготовкою майбутніх вихователів до здійснення валеологічної освіти дітей О. Єрмакова розуміє цілеспрямований, організований процес, який включає майбутніх вихователів в активну діяльність зі збереження і зміцнення у дітей здоров'я, формування ціннісних орієнтацій і відношення до особистого і суспільного здоров'я, виховання загальної культури здоров'я (культури одягу, живлення, поведінки та ін.), ведення здорового способу життя і формування позитивного відношення до валеологічної діяльності [1]. Ефективність професійної підготовки педагога дошкільної установи до валеологічної діяльності, О. Єрмакова пов'язує з наявністю у студентів ціннісних орієнтацій у відношенні до особистого і суспільного здоров'я; інтегрованістю знань, умінь і навичок у сфері валеологічної освіти дітей, їх спрямованістю на розвиток у дітей уявлень про здоров'я, його цінності, навичок зміцнення і збереження. Для досягнення цих результатів, автор рекомендує використовувати спеціальні тренінги і методичне навчання в рамках спецкурсу "Валеологічна діяльність в дошкільних установах" [1, с. 37-40].

Т. Книш [2], пропонує програму валеологічного навчання і виховання майбутніх вихователів. Основні напрями цієї програми автор, вбачає у розвитку інтелектуального і творчого потенціалу майбутнього вихователя, активізації його мотиваційно-ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя, озброєнні теоретичними знаннями і практичними навичками виховання здорової дитини. Критеріями ефективності валеологічної підготовки майбутніх вихователів в даному дослідженні виступають рівень їх теоретичних і практичних валеологічних знань, показники способів життя і мотиваційно-ціннісної сфери [2, с. 4-5].

У дослідженні В. Нестеренко підходи щодо визначення змісту підготовки майбутніх вихователів до валеологічного виховання дошкільників ґрунтуються на соціально-психологічній моделі здоров'я [3]. Підготовку майбутніх вихователів до валеологічного виховання дошкільників автор пов'язує з реалізацією в навчальному процесі низки педагогічних умов, що забезпечують їх компетентність щодо роботи з охорони здоров'я і виховання дітей. Даними умовами передбачається озброєння майбутніх вихователів теоретичними знаннями в галузі психології здоров'я; навчання практичним умінням і навичкам методичного забезпечення процесу валеологічного виховання дошкільників; набуття практичного досвіду оцінки і охорони здоров'я дітей дошкільного віку [3, с. 16-19]. На відміну від попередніх дослідників, якість підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності у сфері валеологічного виховання дошкільників, автор розглядає в контексті їхньої компетентності щодо вирішення завдань здоров'язберігаючого напрямку виховання дошкільників і не виходить за межі формування у студентів відповідних знань, умінь і навичок, необхідних для оздоровлення дітей, навчання їх основам валеологічної діяльності і формування позитивного ставлення до неї.

Висновок. Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що в теорії та практиці педагогічної освіти накопичений значний досвід професійної підготовки вихователів ДНЗ, узагальнений у теоретичних, методичних і технологічних розробках. Однак, підготовка фахівців в галузі дошкільної освіти потребує суттєвих змін у змістовому й процесуальному забезпеченні її складових, що зумовлені сучасними вимогами ринку праці, зміною соціального замовлення щодо рівня готовності випускника до виконання професійно-педагогічних функцій та потребою особистості у самореалізації через професійну діяльність.

Література

1. Ермакова Е. Н. Подготовка студентов педвузов к осуществлению валеологического образования д-тей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ермакова Елена Николаевна. – М., 1999. – 155 с.

2. Книш Т. В. Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / Т. В. Книш. – Луцьк, 2001. – 19 с.

3. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. В. Нестеренко. – Одеса, 2003. – 21 с.

4. Слепцова И. Ф. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Ф. Слепцова. – Москва, 2007. – 21 с.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Охонько Галини, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність. Наше сьогодення зумовило появу багатьох проблем у методиці викладання англійської мови в сучасному дошкільному навчальному закладі (ДНЗ). Існує чимало варіантів інтерпретацій навчальної програми з англійської мови, але вдосконалення методики проведення занять з англійської мови у ДНЗ було й залишається головним завданням. Сучасний етап створення нової парадигми дошкільної освіти, направленої на особистісно орієнтовані технології, зумовлює необхідність пошуку інноваційних підходів до організації занять і форм навчання з метою розвитку особистості дитини. Сучасному ДНЗ потрібні педагоги, які уособлюють яскраву творчу індивідуальність, здатну забезпечити максимальну реалізацію творчого потенціалу дитини. Тому необхідно ретельно готувати вчителів англійської мови, враховуючи всі передумови навчання дітей дошкільного віку, їх індивідуальні та вікові можливості.

Успішне навчання дитини у школі залежить від якості її підготовки до шкільного навчання. Підготовка дитини до школи є однією з функцій дошкільного навчального закладу. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні до навчальних планів дошкільних закладів вводиться іноземна мова, яка також розглядається як один з аспектів підготовки дитини до шкільного навчання.

В останні роки навчання іноземної мови в дошкільних освітніх закладах набуло стрімкого розповсюдження, що зумовлено інтеграцією України до Європейського співтовариства, вимогами сучасного суспільства до особистості, а також "замовленням" батьків дітей дошкільного віку.

Однак, як показує практика, дошкільне навчання дітей іноземної мови часто відбувається стихійно, в цьому процесі задіяні не завжди кваліфіковані фахівці, питання наступності не вирішується, і як наслідок, результати іншомовної підготовки дитини у ДНЗ залишаються незадовільними.

Метою написання статті є висвітлення організаційно-методичних засад, завдань та керівництва практичною підготовкою майбутнього фахівця, зокрема вчителя англійської мови дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Процес глобалізації, входження України до світового освітнього простору, її участь у Болонській конвенції висуває високі вимоги до володіння іноземною, зокрема, англійською мовою. З метою досягнення нової якості загальної освіти у багатьох державних і приватних дошкільних закладах вводиться навчання англійської мови дітей віком 4-6 років на загальній або факультативній основі, що свідчить про потребу у спеціалістах, компетентних у галузі раннього навчання іноземної мови. Тому існує соціальне замовлення на підготовку компетентних педагогічних кадрів, готових запроваджувати інноваційні моделі у дошкільну освітню практику.

У теорії та практиці сучасної педагогічної науки накопичено достатньо досвіду, який є основою підготовки дитини у ДНЗ до подальшого вивчення іноземної мови у школі. Так, питання навчання іноземних мов дітей дошкільного віку вивчали Ю. Вауліна, С. Будак, В. Карташова, Н. Московська, Л. Позняк, Т. Шкваріна та інші.

В. Карташова зазначає та докладно розкриває теоретичні засади формування професійних іншомовних умінь і професійних якостей майбутнього вихователя, обґрунтовує необхідність ранньої професіоналізації у процесі викладання іноземної мови для першокурсників. Її дослідження спрямовані на формування професійних умінь у майбутніх вихователів для навчання дітей іноземної мови в дошкільному навчальному закладі [5].

Предметом дослідження Н. Московської є інтегративний підхід до підготовки вчителя англійської мови на факультеті дошкільного навчання. Автор стверджує, що інтегративний підхід забезпечує актуалізацію знань, навичок і вмінь студентів, сприяє максимальному використанню можливостей названого факультету для професійного становлення майбутніх фахівців з іноземної мови [7].

Т. Шкваріна досліджує підготовку студентів педагогічних училищ до навчання дошкільників англійської мови. Дослідниця визначила провідну педагогічну умову успішної підготовки студентів педучилища до навчання

дітей англійської мови, а саме: наявність у них базового рівня підготовки з англійської мови. З-поміж інших умов автор виокремлює: врахування лінгвістичних здібностей студентів, мотивів вибору вказаної спеціальності; поділ навчального матеріалу на структурно-модульні цикли; поетапну концентричну організацію програмного матеріалу; включення до заняття з англійської мови змісту, форм і прийомів навчання дошкільників; моделювання на заняттях різних видів педагогічної діяльності [8].

С. Будаєв визначає професійну компетентність вчителя англійської мови дошкільного навчального закладу як інтегральне новоутворення особистості педагога, що характеризується сукупністю теоретичних, лінгвістичних, країнознавчих і методичних знань з іноземної мови; сформованістю іншомовних мовленнєво-комунікативних умінь і навичок спілкування з дітьми дошкільного віку; застосуванням стратегій і тактик іншомовної поведінки, що забезпечують успішне навчання дітей іноземної мови; наявністю високого рівня ефективної професійної діяльності, а також сприяє подальшому самовдосконаленню і самореалізації особистості педагога в його професійній діяльності [2, с. 34].

К. Мітюшова вважає, що процес формування професійної компетентності вчителя англійської мови дошкільних закладів буде результативним за таких умов [6]:

– базові та спеціальні компетенції формуються на основі інтегрованого курсу "Раннє навчання англійської мови", що передбачає поєднання англійської мови з предметами естетичного циклу (музикою, драмою, образотворчим мистецтвом, літературою, прикладним мистецтвом та іншими);

– професійна компетентність студентів носить прикладний характер і реалізується на практиці;

– забезпечується практична спрямованість педагогічної діяльності, що включає використання наочності, практичної адаптації, творчого підходу, застосування принципів побудови педагогічного процесу в дошкільному закладі;

– використовується педагогічна рефлексія, що відображає рівень сформованості базових і спеціальних компетенцій та дозволяє коригувати процес їх формування.

До державних програм розвитку, виховання та навчання дитини у ДНЗ вводиться компонент "Іноземна мова". Серед авторських тематичних програм з навчання дошкільників іноземної мови, які укладено українськими авторами, зазначимо програми А. Гергель, О. Дем'яненко, Т. Шкваріної.

Віттенберг К., доцент кафедри дошкільної освіти, кандидат педагогічних наук м. Херсон, з власного досвіду стверджує, що на відміну від школи в ДНЗ діти засвоюють усний курс іноземної мови, тобто робота викладача мусить бути спрямованою в основному на формування навичок

говоріння та аудіювання. В дошкільному віці також триває процес оволодіння дитиною рідною мовою, а її мовний апарат є надзвичайно пластичним. Саме через це навчання правильної іншомовної вимови забезпечить формування міцних фонетичних навичок на все життя. Тому фонетична робота у дошкільному навчанні іноземних мов є однією з пріоритетних. На практиці часто спостерігається ситуація, коли викладач іноземної мови у ДНЗ недостатньо уваги приділяє фонетичній роботі з дітьми і навіть власним фонетичним навичкам [3].

Віттенберг К. вважає, що основною метою дошкільного навчання іноземних мов є формування у дитини уявлення про іноземну мову як про засіб спілкування, а також розвиток елементарних навичок іншомовної комунікації. Тому всі види діяльності і дитячої активності на занятті з іноземної мови мусять бути підпорядкованими цієї меті. Враховуючи це, процес навчання іноземної мови у ДНЗ мусить бути організований таким чином, щоб кожне заняття сприяло розвитку у дитини навичок розуміння мови і говоріння нею. Для цього слід використовувати спеціальні вправи, спрямовані на розвиток зазначених навичок. Нажаль у багатьох дошкільних закладах викладачі іноземної мови перевантажують заняття малими фольклорними формами, які, без сумніву, є емоційно яскравими і привабливими для дітей, але методично мало прийнятними, оскільки не підпорядковуються основній меті дошкільного навчання іноземних мов.

Як свідчить практика, вчителі іноземної мови у ДНЗ часто припускаються методичних помилок у плануванні та проведенні занять. Найпоширенішими помилками можна назвати:

- недостатня увага або ігнорування фонетичної сторони мовлення (відсутня робота з формування іншомовних фонетичних навичок, неухважність до власної вимови, закріплення неправильних зразків звуковимови);
- надмірне використання іншомовних віршів і пісень або механічне запам'ятовування слів з перекладом (весь процес навчання базується на вивченні римованих текстів або запам'ятовуванні слів без подальшої роботи з розвитку навичок їх використання у мовленні);
- навчання дошкільників іншомовної грамоти (вивчення абетки, розфарбовування іншомовних літер, робота з прописами та інше);
- відсутність роботи з навчання дітей користуватися іноземною мовою як засобом спілкування.

У зв'язку з реформуванням дошкільної освіти в Україні, яка інтегрує в європейський освітній простір, посилюються вимоги до фахової підготовки педагогічних кадрів, зокрема практичної професійної підготовки, що забезпечить успішне виконання Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року та програми розвитку дітей 5-річного віку "Впевнений старт" [4].

Глушок Л. зазначає, що переддипломна педагогічна практика вчителів англійської мови в ДНЗ та початковій школі є важливим компонентом професійної підготовки майбутнього педагога, є логічним завершенням професійної підготовки вчителя у навчальному закладі, сприяє удосконаленню всієї системи методичної підготовки, розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх фахівців, їх ерудиції, вихованню у них подальшої активності та самостійності в набутті професійних, перцептивних, проектувальних, адаптивних, організаційних і пізнавальних умінь. Практика сприяє формуванню особистого стилю викладання, об'єктивній оцінці своїх можливостей, застосуванню різноманітних методів та прийомів навчання, сучасних педагогічних технологій [4].

Шкваріна Т. переконана для того, щоб правильно побудувати навчальний процес в дошкільному закладі, вчителю іноземної мови необхідно знати основи дошкільної психології та педагогіки, володіти методикою навчання дошкільників, бути знайомим із механізмами опанування дитиною першої та другої (іноземної) мови, а також орієнтуватися у питанні наступності між дошкільним навчанням іноземної мови та подальшим її викладанням у школі. Вона виділяє критерії успішної іншомовної підготовки дитини до навчання у школі [8]:

1. У дитини сформовані фонетичні навички (дитина правильно вимовляє всі звуки іноземної мови).
2. Дитина реагує на іноземну мову у межах вивченого матеріалу (виконує запропоновані дії, відповідає на привітання).
3. Дитина виказує позитивне ставлення до іноземної мови і має мотивацію вивчати її далі.
4. Дитина розуміє поставлені запитання і дає на них адекватні відповіді.
5. Знає, для чого треба вивчати іноземну мову.
6. Свідомо оперує вивченими лексичними одиницями, може за зразком вживати їх в нових граматичних конструкціях.

Аналіз практичного досвіду роботи ДНЗ з іншомовної підготовки дитини до школи показує, що фахівці часто не можуть визначити конкретні завдання дошкільного навчання іноземних мов у контексті його зв'язку з подальшим вивченням дитиною іноземної мови у школі.

З метою поліпшення якості педагогічного процесу та реалізації варіативного змісту дошкільної освіти можна використовувати вихователям дітей дошкільного віку ряд цікавих авторських програм, які схвалені комісією з дошкільної освіти і науки України, зокрема "Англійська мова для дітей дошкільного віку" Т. М. Шкваріної .

Висновки. Таким чином, на сучасному етапі реформування дошкільної освіти практична підготовка фахівців дошкільної освіти набуває

особливого значення, вона формує і розвиває професійні уміння та навички педагогічної діяльності, виступає необхідним компонентом професійного становлення майбутнього фахівця. Головне, щоб на педагогічну ниву йшли працювати кращі випускники педагогічних навчальних закладів.

На основі педагогічних досліджень уточнені структура та зміст професійної компетентності вчителя англійської мови дошкільного навчального закладу створюють сприятливі передумови для якісної підготовки педагогічних кадрів зазначеного профілю.

За допомогою означених критеріїв готовності дитини до вивчення іноземної мови у школі можна легко визначити рівень іншомовної підготовки дітей, що дозволить більш адекватно підійти до розподілу дітей на групи вивчення іноземної мови. Якість навчання може бути суттєво підвищено за рахунок диференційованого підходу починаючи з самих перших кроків.

Література

1. Бабік О.С. Специфіка проведення інтегрованих ігрових занять із пріоритетом вивчення англійської мови в сучасному дошкільному навчальному закладі / О.С. Бабік. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/nvnu/filolog_mov/2011_5_2/R2/Babik.pdf.

2. Будаєв С. В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками : монографія зі спецпрактикумом у двох книгах / С. В. Будаєв. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2008. – 288 с.

3. Віттенберг К. Ю. Вимоги до іншомовної підготовки в дошкільних навчальних закладах у контексті проблеми наступності / К. Ю. Віттенберг // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс] Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут людини. – Випуск 16. – К., 2014. – Режим доступу до збірника : http://www.psyh.kiev.ua/-Збірник_наук._праць._-Випуск_16.

4. Глушок Л. М. Особливості переддипломної педагогічної практики з додаткової спеціалізації "Вчитель англійської мови в ДНЗ та початковій школі" / Л.М. Глушок. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/-35_OINBG_2012/Pedagogica/2_121982.doc.htm.

5. Кміть О. В. Зміст професійної компетентності вчителя англійської мови дошкільного навчального закладу / О. В. Кміть // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 119. – С. 59-97. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/-VchdpuP_2014_119_26.

6. Митюшова Е. С. Формирование профессиональной компетентности учителя английского языка дошкольных учреждений : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. С. Митюшова. – Новосибирск, 2010. – 24 с.

7. Московская Н. Л. Интегративный подход к подготовке воспитателя с правом преподавания иностранного языка в детском саду на дошкольном факультете педагогического института: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Л. Московская. – М., 1994. – 18 с.

8. Шкваріна Т. М. Англійська мова для дітей дошкільного віку (програма, методичні рекомендації) / Т. М. Шкваріна. – Х. : Видав. гр. "Основа", 2004. – 176 с.

БАТЬКІВСЬКІ ЗБОРИ ЯК ОДНА ІЗ ФОРМ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ПОЧАТКІВЦЯ

Петрик Ірина, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Дитинство – це унікальний період у житті людини: саме в цей час формується здоров'я, відбувається становлення особистості, досвід дитинства багато в чому визначає доросле життя людини.

За тисячолітню історію людства склалися дві гілки виховання підростаючого покоління: родинне і суспільне. Кожна із цих гілок, представляючи соціальний інститут виховання, володіє своїми специфічними можливостями у формуванні особистості дитини. Сім'я, навчальні заклади – два важливих інституту соціалізації дітей. Їх виховні функції різні, але для всебічного розвитку дитини необхідно їх взаємодія.

Роль сім'ї в суспільстві незрівняна за своєю силою ні з якими іншими соціальними інститутами, так як саме в сім'ї формується і розвивається особистість дитини, відбувається оволодіння ним соціальними ролями, необхідними для безболісної адаптації в суспільстві. Зв'язок з сім'єю людина відчуває протягом усього свого життя. І саме в сім'ї закладаються основи моральності людини, формуються норми поведінки, розкриваються внутрішній світ і індивідуальні якості особистості.

У той же час, оскільки взаємодія сім'ї і навчального закладу відіграє важливу роль у розвитку дитини та забезпечення наступності шкільної освіти, необхідно детальне вивчення уявлень батьків і педагогів один про одного, їх впливу на взаємодію та розробка рекомендацій, які б допомогли підвищити ефективність цієї взаємодії.

Головними вихователями своїх дітей є батьки, але виховувати дітей неможливе без певних знань з педагогіки і психології. Батьки нерідко покладаються на свій індивідуальний досвід, не замислюючись над

наслідками неправильних виховних впливів на дитину, недооцінюють силу педагогічних знань і умінь.

Завдання педагогів навчального закладу – допомогти батькам у вихованні дітей. Зміцнення і розвиток взаємодії школи і сім'ї забезпечують сприятливі умови життя і виховання дитини, формування основ повноцінної, гармонійної особистості.

Взаємодія ЗНЗ і сім'ї – двосторонній, циклічний процес, що розгортається по спіралі. Перехід від обмежуючого до продуктивної взаємодії (від низького до високого рівня спіралі) в системі "школа – сім'я" можливий, якщо кожна сторона проявляє активність і відповідальність на всіх фазах циклу: з моменту надходження дитини до школи і до його випуску із школи.

Співпраця з батьками – це спілкування "на рівних", де нікому не належить привілей вказувати, контролювати, оцінювати.

Основною формою роботи педагога з батьками є батьківські збори. Вони проводяться з обов'язковим монологом педагога, що включає в себе, як правило, оцінку дитини. При цьому досвід батьків повністю ігнорується.

Насправді ж необхідність організувати взаємодію педагога з батьками викликана не стільки потребою в наданні будь-якої допомоги школі з боку мам і тат, скільки турботою про індивідуальний розвиток дитини. Створення єдиного виховного та навчального середовища необхідно для розкриття потенційних можливостей кожного початківця. Саме тому необхідно співпраця, спілкування на рівних – така взаємодія педагогів та батьків, де жодна сторона не має права вказувати і контролювати. Батьки можуть виступати в ролі асистентів, помічників при проведенні будь-якого виду діяльності з дітьми, в ролі експертів (якщо педагог готує заняття по темі, якою добре володіє батько), в ролі консультантів, у ролі організаторів заходу та ін.

Від спільної роботи батьків і педагогів виграють всі сторони педагогічного процесу: батьки беруть активну участь у житті дітей, тим самим краще розуміючи і налагоджуючи відносини; педагоги, взаємодіючи з батьками, дізнаються більше про дитину, що дозволяє підібрати ефективні засоби виховання і навчання. Головне ж полягає в тому, що діти, опинившись в єдиному виховному просторі, відчують себе комфортніше, спокійніше, впевненіше, в результаті чого краще вчаться і мають набагато менше конфліктів з дорослими і однолітками.

Родина разом з школою створює найважливіший комплекс факторів виховує середовища, який визначає успішність всього навчально-виховного процесу. Батьки – невід'ємна ланка в освітньому просторі навчального шкільного закладу.

Форми роботи з батьками постійно змінюються. Традиційні форми роботи, в яких головне місце відводилося повідомленнями, доповідями,

втратили своє значення через недостатню їх ефективності, з-за недостатньої зворотного зв'язку. Все ширше використовуються нові, активні форми роботи з батьками, що дозволяють залучити батьків в процес навчання, розвитку і пізнання власної дитини.

Батьківські збори проводяться групові та загальні (для батьків все установи). Загальні збори організуються 2-3 рази в рік. На них обговорюють завдання на новий навчальний рік, результати освітньої роботи, питання фізичного виховання і проблеми літнього оздоровчого періоду та ін. На загальні збори можна запросити лікаря, юриста, дитячого письменника. Передбачаються виступи батьків.

Групові збори проводяться раз в 2-3 місяці. На обговорення виносять 2-3 питання (одне питання готує вихователь, по іншим можна запропонувати виступити батькам або комусь із фахівців). Щороку одні збори доцільно присвячувати обговоренню сімейного досвіду виховання дітей. Вибирається тема, злободенна для даного класу, наприклад, "Чому наші діти не люблять працювати?", "Як виховати у дітей інтерес до книги", "Телевізор – друг або ворог у вихованні дітей?".

Готуючись до наради, необхідно постаратися вгадати, хто з батьків захоче поспілкуватися індивідуально, врахувати це і приділити кожному бажаному трохи часу і уваги.

Вчитель, який організовує збори, повинен бути компетентним у різних питаннях сімейної педагогіки і психології, освіти дорослих.

При веденні зборів, зустрічей педагогу важливо навчитися:

- поважати права батьків, знати міру, дистанцію і межі діалогу;
- вірити в унікальність батьків і їх здатність знайти (при незначній підтримці з боку) способи розв'язання проблеми;
- емоційно, словами і жестами, мімікою підтримувати батьків;
- активно слухати батьків, надаючи їм можливість розповісти про труднощі у вихованні дитини;
- визначаючи проблему, перебувати у контексті розповіді батьків про дитину; не поспішати з висновками і рекомендаціями, а створювати умови для інсайда (показати ситуацію в дзеркалі свого сприйняття, прояснювати сенс висловлювань, говорити про свої почуття);
- прагнути до порозуміння і спільного вирішення проблеми.

Стрижнем активних робіт з батьками є активне обговорення, учасники якого міркують, аргументують свої висновки, вступають в дискусію з опонентами, тобто змагаються таланту. Психологічна наука вважає, що кожен колектив володіє різними неповторними особливостями, прихованими можливостями.

Традиційно взаємодія батьків та педагогів на батьківських зборах відбувається переважно у вербальній формі – один говорить, інші слухають.

Розширити діапазон методів взаємодії в рамках зборів дозволяє використання інтерактивних методів.

Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (наприклад, людиною).

Використання інтерактивних методів дозволяє вирішити кілька психолого-педагогічних завдань. Насамперед, інтерактивні методи ставлять батьків в активну позицію. У звичайній ситуації зробити це досить складно: заклики вчителя або психолога "висловити свою думку", "запропонувати свої варіанти", як правило, залишаються безрезультатними. Багатьом батькам важко проявити себе в ситуації традиційного батьківських зборів, де провідну роль грає вихователь. Інтерактивні методи дозволяють зробити батьків активними учасниками, в результаті чого вони починають вести себе принципово інакше.

Інтерактивні методи ламають традиційні стереотипи батьківських зборів: воно стає особливим простором, наділеним специфічним змістом і змістом.

Самі активні форми роботи – батьківські збори, де батьки є не пасивними слухачами, а активними учасниками розмови.

На батьківських зборах можна застосовувати різні інтерактивні методи: робота в міні-групах, дискусії, ділові, рольові, імітаційні ігри та ін.

Таким чином, сім'я і навчальний заклад в хронологічному ряду пов'язані наступністю, що забезпечує безперервність виховання і навчання дітей. Тут важливий принцип паралельності, а принцип взаємопроникнення двох соціальних інститутів. Сім'я і школа мають свої особливі функції і не можуть замінити один одного. Важливою умовою наступності є встановлення довірчого ділового контакту між сім'єю та школою, в ході якого коригується виховна позиція батьків, педагогів.

Література

1. Амонашвілі Ш.О. В школу з шести років/ Ш.О Амонашвілі. – М., 1986 р.
2. Гіппенрейтер Ю. Б. Спілкуватися з дитиною. Як? / Ю.Б.Гіппенрейтер. – М.: Сфера, 2005р.
3. Додокина Е.А. Школа і сім'я. Методика роботи з батьками. Посібник для педагогів і батьків/Є.С.Євдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева. – М.: Мозаїка-Синтез 2007 р.
4. Зверева О.Л. Спілкування педагога з батьками: Методичний аспект/ О.Л. Зверева, Т.В.Кротова – М: ТЦ Сфера, 2005 р.
5. Свірська Л.К. Робота з сім'єю: необов'язкові інструкції: Методичний посібник для працівників навчальних освітніх установ/ Л.К. Свірська. – М.: ЛНКА-ПРЕС, 2007 р.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ

Петрик Ірина, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

У сучасному суспільстві життя й здоров'я людини визначаються як найвищі людські цінності. Вони є показником цивілізованості, що відбиває загальний рівень соціально-економічного розвитку суспільства, головним критерієм доцільності й ефективності всіх без винятку сфер державної діяльності (резолюція ООН №38/54 від 1997 року).

Основу культури цивілізації складають насамперед її уявлення про загальнопланетарну спільність людей, єдність людини, суспільства й природи, їхню духовно-фізичну гармонію. Цього можна досягти тільки за умови, що Людина змінить ціннісне ставлення до самої себе й навколишнього світу на засадах ноосфери (В.Вернадський). Швидкі перетворення в соціально-економічному розвитку суспільства й способі життя людини чинять сильний вплив на особистість і призводять до глибоких змін у її фізичному, психічному й духовному станах [1, с. 388].

Несприятливі соціально-економічні умови сучасної України, важка екологічна ситуація, інформаційне перенасичення та інтенсифікація навчального процесу викликають тенденції до погіршення здоров'я дітей. Здоров'я цієї вікової групи особливо важливе, тому що, за оцінкою фахівців, приблизно 75% хвороб дорослих є наслідком умов життя в дитячі та юнацькі роки. Майже 90 % дітей, учнів, студентів мають відхилення в здоров'ї, а більше 50 % – незадовільну фізичну підготовку [4, с. 208].

Сучасні умови розвитку українського суспільства висувають нові вимоги до системи освіти та виховання підростаючого покоління. Діти й молодь значно раніше інших категорій населення відчують наслідки деформації суспільства, гостро переживають свою соціальну незахищеність, прискорене падіння духовності, зростання психічної нестабільності та фізичної слабкості. Перегляд стратегії, змісту, методичного забезпечення навчально-виховного процесу, стану здоров'я дітей, який погіршується з кожним роком, вимагає зміни у ставленні шкільної системи освіти до цієї проблеми.

Україні необхідне покоління з високим рівнем освіченості, культури й здоров'я, здатне сприймати загальнолюдські цінності, творчо, продуктивно та довго діяти в будь-якій галузі соціальної практики [2, с. 55-56].

Національною доктриною розвитку освіти передбачено оперативну зміну змісту освіти на основі новітніх педагогічних і технологічних досягнень. Згідно з нею школа повинна виконувати освітні, виховні, культуротворчі та аксіологічні функції.

Культура особистості школяра відображає рівень його розвитку, який відбивається у світогляді, системі цінностей, характері діяльності та спілкування, поведінці й способі життя, багатстві здібностей і творчих сил. Культура здоров'я є складовою частиною загальнокультурного розвитку особистості й складається з духовного, психічного, фізичного компонентів.

Наукові дослідження з формування культури здоров'я школярів у галузі педагогічної, культурологічної й валеологічної освіти та виховання, на жаль, страждають обмеженістю, фрагментарністю, що не дає можливості представити цілісну картину наукових поглядів на цю проблему.

Теоретичні пошуки шляхів розвитку шкільного фізкультурного й валеологічного навчання та виховання також недостатньо сприяли ефективності формування культури здоров'я молоді.

Слід констатувати, що спеціальні психолого-педагогічні дослідження, присвячені формуванню культури здоров'я школярів у процесі навчання, у вітчизняній педагогіці не проводилися. Залишаються не з'ясованими багато питань, розв'язання яких повинно сприяти формуванню культури здоров'я школярів. Так, наприклад, не розроблена концепція валеологічної освіти в Україні, не визначено її зміст, структуру, основи організації навчально-виховного процесу з валеології та її інтеграції з іншими предметами шкільної освіти, можливості спеціальних предметів та ін.

У зв'язку з цим сьогодні від педагогічної науки вимагається глибоко обґрунтоване поновлення теорії й практики навчання та виховання учнівської молоді, як бути здоровим у сучасних соціальних умовах.

За останні роки інтерес учених до проблем здоров'я учнів значно зростає. Вивчення проблеми здоров'я на методологічному, теоретичному й практичному рівнях узагалі й формування культури здоров'я зокрема висвітлені у вітчизняних і зарубіжних працях філософів і культурологів: В.Казначеева, В.Климової, В.Скуміна, Є.Спіріна, І.Фролова та ін.; психологів: В.Леві, А.Маслоу та ін.; медиків: М.Амосова, Г.Апанасенка, Т.Бойченко, В.Войтенка, Р.Герберда, М.Гончаренко, Ю.Лисицина, І.Мільман, І.Муравова, В.Петленка, Л.Попової та ін.; педагогів-класиків: Я. Коменського, Дж.Локка, А.Макаренка, Ж.-Ж.Руссо, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського та ін.; сучасних педагогів: С.Васильєва, С.Волкової, Г.Долинського, О.Дубогай, Л.Жаліло, С.Кириленко, В.Оржеховської, Л.Татарнікової, Г.Шевченко та ін.; валеологів: Ю.Андреєва, Б.Болотова, І.Брехмана, В.Зайцева, П.Іванова, В.Калбанова, В.Лободіна, Г.Малахова, І.Невмивакіна, Т.Тихоплава та ін. [3;106-109]

Це дає підстави стверджувати, що в цій проблемі не вивчена належним чином педагогічна система формування культури здоров'я школярів, її методологічне, теоретичне обґрунтування та практичне забезпечення [5, с. 39].

Розгляд проблем шкільної валеології та її інтеграції з предметами основи здоров'я, фізичної культури й безпеки життєдіяльності, що спрямовані на формування культури здоров'я школярів, дозволяє виявити ряд суперечностей:

– між соціокультурною важливістю здоров'я як інтегративної характеристики розвитку суспільства й особистості та методологічною й теоретичною розробкою змісту та структури цього феномену;

– між об'єктивно існуючим педагогічним явищем та недостатньою розробкою соціально-педагогічних механізмів формування культури здоров'я школярів;

– між вимогами до навчально-виховного процесу в школі та станом здоров'я школярів;

– між необхідністю формування високого рівня культури здоров'я школярів та недостатньою розробкою програмно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу з питань здоров'я [5, с. 35].

Ці суперечності зумовлюють постановку проблеми методологічного й теоретичного обґрунтування формування культури здоров'я учнівської молоді в навчально-виховному процесі.

Протиріччя між потребою в теоретичному осмисленні нової освітньої стратегії на сучасному етапі й реальними можливостями нової наукової галузі культури здоров'я складає головну проблему та впливає багато питань щодо формування культури здоров'я.

Вважаю, що між рівнем предмету основи здоров'я, фізкультурної освіти та фізичного виховання школярів і станом їх здоров'я існує прямий і глибокий зв'язок.

Література

1. Андрущенко Г.К. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). – Донецк: Наука, 2003. – 388 с.

2. Борисенко А.С. Здоров'я учнів. Від чого воно залежить? // Рідна шк. – 1997. – № 34. – С. 55 – 56.

3. Горащук В.П. Культура здоров'я – складова частина загальної духовної культури школярів // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 1999. – № 8(18). – С. 106 – 109.

4. Горащук В.П. Концептуальні основи формування культури здоров'я школяра // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: Б.І. Холод (голов. ред.), О.Я. Савченко, О.І. Ляшенко, А.М. Федяєва та ін. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип. 28. – С. 206 – 213.

5. Каратаєв В.В. Поняття "Культура здоров'я" у шкільному курсі "Валеологія" // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2001. – № 9. – С. 31 – 40.

ВИХОВНА РОБОТА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НА УРОЦІ

Петрик Мар'яна, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: *Дубровська Л.О.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Пройшовши випробування протягом кількох століть, маючи свої традиції і ритуали, урок і сьогодні не втрачає своєї унікальності й неповторності, залишаючись основною дидактичною формою навчання, поєднуючи індивідуальну та фронтальну навчально-пізнавальну діяльність учнів одного віку обох статей з приблизно однаковим рівнем інтелектуального розвитку.

Кожний навчальний рік у школі починається і закінчується уроком. Йому відводиться не менше 98% навчального часу.

Як свідчить статистика, більше 25 тисяч уроків дає в середньому вчитель за період своєї професійної діяльності. Кожен учень за роки свого навчання в школі відвідує майже 12 тисяч уроків.

Виходячи із традиційної ідеї уявлень про урок, його мета включає три компоненти, взаємопов'язані між собою: пізнавальний, розвивальний, виховний, кожен з яких має досить широкий і різноманітний спектр.

Так, на визначення розвивального аспекту уроків впливають можливості дітей і конкретний навчальний матеріал.

За останнє десятиріччя сформувалися нові наукові знання щодо уроку і його мети. Так, М.М. Поташник висуває думку про те, "що урок, як основна форма організації освітнього процесу дітей, ще може служити важливим фактором розвитку самого освітнього процесу і фактором розвитку вчителя" .[3. –С.103]

Такий погляд на урок веде до появи і нових завдань уроку. На відміну від попередніх вимог, М.М.Поташник пропонує продумувати мету уроку за трьома групами завдань.

Добір вчителем матеріалу до уроку має ґрунтуватися на принципі: "Краще менше, та краще", що передбачає відмову від хаотичного нагромадження інформації і виділення у кожній темі головного, суттєвого, важливого, що стане об'єктом міцного засвоєння дітьми.

Сучасний урок – це єдність навчання, виховання й розвитку. Загальною функцією уроку є формування і розвиток особистості школяра на основі розвивального і виховуючого навчання. Учитель уміло використовує всі можливості для розвитку особистості учня, його активного розумового зростання, глибокого і свідомого засвоєння знань, формування моральних основ.

З цього приводу Л.Т. Охитіна зазначає, що:

1. Урок проводиться не заради самого уроку, а заради того, щоб, впливати на особистість учня; не заради того, щоб "пройти" певні питання програми, а заради того, щоб на матеріалі цих програмних питань формувати інтелектуальні, моральні, вольові й інші якості особистості. Необхідно поєднувати вплив через інтелект на почуття (переконання) і вплив через почуття на інтелект (навіювання). Процес навчання має вносити зміни не тільки в інтелектуальну сферу учня, але й у психічний розвиток його особистості в цілому. Навчання не буде розвивальним, якщо воно не вносить змін у структуру особистості.

2. Зміни у структурі особистості відбуваються лише в тому випадку, якщо учень діє за внутрішньою спонукою. Дія, засвоєна примусово, руйнується зразу ж, як тільки змінюються умови. Дія, засвоєна за внутрішніми спонукками, залишається і при зміні умов, оскільки вплітається в структуру особистості. Звідси випливає: не сварити за лінощі, а стимулювати пізнавальну активність і інтереси, не карати за недотримання вимог, а так організовувати діяльність школярів, щоб вимоги вчителя стали внутрішніми спонукками самих дітей.

3. Виховне навчання не можна зводити тільки до виховних моментів уроку. Всі елементи уроку мають бути виховальними за своєю суттю. Координуючим центром усіх виховуючих засобів, форм і методів уроку має бути конкретна психологічна мета.

4. Центральний компонент будь-якого уроку – організація пізнавальної діяльності учнів. Провідними пізнавальними процесами є мислення і уява. На основі аналітико-синтетичної діяльності, за допомогою цих двох процесів відбувається формування знань та інтелектуальних умінь, дослідження проблемних питань і творчих розв'язувань задач. Необхідною умовою продуктивної роботи мислення і уяви буде правильна організація сприйняття і пам'яті учнів, створення певної установки і організація уваги.

5. Успіх навчання залежить не тільки від зовнішніх факторів – змісту уроку, удосконалення методики, майстерності вчителя і т.ін., але і від внутрішніх умов – індивідуально-психологічних особливостей учнів" [4.- С.112]

З точки зору гуманної педагогіки, *сучасний урок* – це:

- пошук, відкриття і осмислення істини в процесі спільної діяльності учнів і вчителя;
- частина життя дитини, і проживання цього життя має здійснюватися на рівні високої загальнолюдської культури.
- ставлення до учня як до суб'єкта осмислення істини і суб'єкта життя на уроці;
- ставлення до учня, як до найвищої цінності, яка виступає в ролі мети і ніколи – в ролі засобу.

Таким чином, *сучасний урок* є своєрідною умовною конструкцією, де "життя", "людина", "істина" виступають у ролі ключових цінностей і об'єктами уваги вчителя, а єдиним головним результатом урочної діяльності вчителя і учнів є набутий особистісний смисл кожним учасником пізнавального процесу. Виховання людини триває майже все життя, але особливе значення воно має у період її росту й розвитку. Цей великий період людського життя – від народження до настання зрілості – неоднаковий ні за темпами розвитку, ні за видами діяльності людини, ні за характером протікання фізичних і психічних процесів, ні за ставленням людини до дійсності.

Вчителеві початкових класів необхідно знати закономірності вікового розвитку не тільки для того, щоб до них пристосуватися, а головне, щобчити й виховувати з найбільшим ефектом. У цьому в значній мірі допомагають думки й висновки видатних педагогів про особливості розвитку дітей дошкільного віку та учнів початкових класів.

Софія Русова говорила, що душа дитини в роки од двох до семи найчутливіша й найвразливіша, і в цей час найкраще треба її плекати й пильнувати, щоб і серце, й воля, й розум, а також і тіло розвивалися цілком нормально. Характер дитини складається не в часи пізнішого дитинства, а саме в ніжний вік – од двох до шести років. За її словами, за перше дитинство, до восьми років, діти і найбільш набираються вражень і треба їм усім дати лад, збудити усі здібності й викликати самостійну думку, щоб опрацювати ті враження, задовольнити потребу активності й виховати добрі соціальні і почуття.

Мету виховної роботи В.О. Сухомлинський вбачає в тому, щоб кожному юнакові, кожній дівчині дати моральну, розумову, практичну і психологічну підготовку до праці, розкрити в кожному з них індивідуальні задатки, нахили і здібності. Педагог прагнув підготувати своїх вихованців до високоморальних і естетичних відносин, побудованих на дружбі і товаришуванні, на повазі до всього справді людського в кожній чесній людині.

Одне з найважливіших виховних завдань В.О. Сухомлинський вбачає в тому, щоб життя учнівського колективу було першою школою громадянськості, праці, ідейних і морально-естетичних відносин. Як закласти в дитині – майбутньому громадянину – міцне ядро громадянина – це найважливіший критерій і головний вимірник самоперевірки вчителя в процесі виховної роботи.

К.Ушинський зазначав, що з перших днів перебування дитини в школі треба привчати її до серйозних занять. Із огляду на це дуже повчальними є слова видатного педагога про те, що в початковій школі повинні панувати серйозність, що допускає жарт, але не перетворює всієї справи на жарт,

ласкавість без солодкості, справедливість, доброта без поблажливості, порядок без педантизму і, головне, постійна розумова діяльність.

Особливості виховання учнів початкових класів зумовлені відчутним впливом ряду визначальних факторів:

- 1) якісно новим способом життя та діяльності – переходом до систематичного, психічного й розумового розвитку нервової системи, мислення, пам'яті, уваги, характеру, сили волі;
- 2) змістом навчальних планів, програм і підручників для 1-3 (4) класів;
- 3) незаперечним авторитетом першого вчителя у житті дитини;
- 4) сильним впливом родинного гнізда.

У молодшому шкільному віці суттєво змінюється становище дитини серед навколишніх людей і характер її занять. Відбуваються кардинальні зміни всього її життя і стосунків. Провідною діяльністю стає учіння, міняється режим праці й відпочинку, з'являються нові обов'язки.

Цілеспрямоване виховання школярів триває багато років, тому треба ставити конкретні виховні завдання і намагатися розв'язати їх саме на уроці.

Педагогічно правильними є такі формулювання виховної мети : *"пробуджувати..."*, *"зміцнювати..."*, *"викликати..."*, *"виховувати..."*, *"закріплювати..."*, *"заохочувати..."*, *"формувати..."* замість : *"виховати..."*, *"сформувати..."*, *"прищепити..."*.

У молодшому шкільному віці важливо формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї; родини, дитячого угруповання; як учня, жителя міста чи села; виховувати у неї любов до рідного дому, краю, вулиці, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій.

У початкових класах соціальна і громадянська компетентності як ключові є міждисциплінарними та інтегруються через усі освітні галузі і спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських якостей, дотримання соціальних норм і правил.

Патріотичне виховання молодших школярів на уроках української мови здійснюється через реалізацію соціокультурної змістової лінії. Зокрема, під час вивчення розділу "Мова і мовлення" необхідно звертати увагу учнів на багатство і милозвучність української мови, захоплювати дітей її красою, пробуджувати любов до рідного слова, прагнення вивчати українську мову. У 3-4 класах слід пояснювати значення української мови для становлення незалежної самостійної держави України, роль української мови як державної.

Для ефективного формування національного виховання учнів початкових класів є: сприйняття учнями знань про українську культуру; застосування вчителем на уроках народознавства та у позаурочний час емоційно-естетичного фону; створення ситуацій емоційного переживання учнями педагогічних установок на оволодіння національними цінностями,

усвідомлення знань про національну українську культуру, орієнтація дитини на позитивні результати діяльності щодо засвоєння певних національних цінностей у родині та в школі.

Комунікативна спрямованість іноземних мов надає вчителю широкі можливості у вихованні громадянської позиції, патріотизму, високих моральних якостей особистості. На особистісному рівні патріотизм виступає як важлива стійка характеристика людини, що виражається в її світогляді, моральних ідеалах, нормах поведінки. Розвиток патріотичних якостей учня засобами іноземної мови враховує особливості вікового періоду і передбачає різні його етапи.

Патріотизм зароджується разом із формуванням родинних почуттів до своєї сім'ї; матері, батька, бабусі, дідуся, родичів. Провідною темою у вивченні іноземної мови у початковій школі є, безумовно, тема "Сім'я", упродовж якої учні розповідають про своїх найближчих людей і родинне коло. Під час вивчення матеріалу з теми "Свята і традиції", молодших школярів слід ознайомити з елементами культури країни, мова якої вивчається. Знання, які учні отримують на уроках іноземної мови мають подаватися через призму знань, сформованих в процесі оволодіння рідною культурою. Тому, знайомлячись із святковими традиціями зарубіжних ровесників, необхідно обговорити сімейні традиції, традиції святкування у власній родині та у дитячому колективі, в якому перебувають діти.

Велике виховне значення мають прислів'я, які можна використовувати при вивченні різних тем у процесі всього навчання мовам, наприклад: "Тире між підметом і присудком", "Прикметники повні і короткі", "Ступені порівняння прикметників" та інше.

Значна кількість вчителів на уроках трудового навчання планують такі виробы для виготовлення, які можуть бути передані нашим воїнам, які обороняють нашу країну на сході. Виготовлення саме таких виробів якнайкраще сприяє вихованню в учнів національно-патріотичних почуттів.

Шкільний предмет трудове навчання (технології) має значні можливості у вихованні в учнів національно-патріотичних почуттів. Досвід роботи учителів та результати науково-методичних досліджень у цьому напрямку, дозволяють стверджувати, що значний потенціал у розв'язанні цього завдання полягає у прилученні учнів до національної культури саме у процесі трудового навчання.

Можна сформулювати виховну мету до всієї теми і доповнювати її на окремих уроках в разі потреби.

Визначаючи виховну мету конкретного уроку вчитель, з одного боку, має керуватися загальними вимогами до виховання і розвитку молодших школярів відповідно до тих змін, які нині відбуваються, орієнтуватися на наступність і перспективність у вихованні особистості, а з другого –

враховувати можливості змісту матеріалу й навчальної мети конкретного уроку, характер засвоєваних понять, оточуюче середовище учнів даного класу.

Правильно організоване національне виховання формує повноцінну особистість, суверенну індивідуальність, яка цінує свою громадянську, національну й особисту гідність, совість і честь.

Література

1. Ковальчук М.І. [електронне джерело <http://kelmliscey.org/>]
2. Охитіна Л.Т. Психологические основы урока: Помощь учителю. Москва 1977. – С.96
3. Поташник М.М. Требования к современному уроку. Методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2007. – 272 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
5. Сухомлинський В.О. [електронне джерело <http://ru.osvita.ua>] Метод В.О.Сухомлинського: виховна робота вчителя у школі.
6. Чиндилова О.В. Наше видение современного урока // Начальная школа: плюс до и после. – 2006. – № 5. – С. 3 – 6.

ЗАГАРТУВАННЯ – НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Петрик Мар'яна, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Самойленко Л.О.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Наше здоров'я у важкому становищі, і його треба вдосконалювати. Але чи є розумна межа розвитку практичної медицини? Вірно не вистачає багатьох елементарних речей. Ну оснастимо завтра нашу охорону здоров'я самою передовою технологією. Що це дасть? На жаль, розрахунки показують, що вдасться знизити кількість передчасних хвороб і смертей тільки на десять, від сили п'ятнадцять відсотків. Можна зберегти своє здоров'я і без медицини. Адже воно на половину залежить від того, як людина поводиться, від його звичок, вміння і бажання дотримуватися гігієнічні норми, і звичайно ж, від факторів ризику. Уникнувши частини основних (куріння, наркотики, алкоголь, неправильне харчування) факторів ризику, можна запобігти 40-70% ранніх смертей. Вигідніше вкладати кошти в здоровий спосіб життя і підтримку здоров'я засобами фізичної культури і спорту, ніж в лікувальну медицину [2, с. 6].

Незважаючи на величезні успіхи сучасної медицини, більше половини захворювань населення носять простудний характер, тобто викликані змінюючими природними умовами, найчастіше переохолодженням організму. Це особливо помітно: восени і навесні, коли при зміні часів року відбувається перебудова біоритмів організму. Підвищення стійкості організму людини до дії різноманітних природно-кліматичних факторів: холоду, тепла, атмосферного тиску, сонячної радіації-прийнято називати загартовуванням організму. Воно є одним з найважливіших ланок системи фізичного виховання людини. Історія знає чимало випадків коли люди, що володіють від природи слабким здоров'ям з допомогою загартовування холодом і фізичних тренувань купували відмінне здоров'я. Так, великий полководець А.В. Суворов ходив по кілька годин голим, щоб привчити себе холоду і перемогти слабкість своєї природи. При цьому звичкою з обливанням себе холодною водою він, можна сказати, загартував своє тіло від впливу негод. Прихильниками зміцнення здоров'я холодом були А.С. Пушкін, Л.М. Толстой, І.Ю. Рєпін, великий фізіолог І.П. Павлов і ще дуже багато видатні діячі науки і культури. Таким чином, нами встановлено, що в даний час багато хто розуміють, що систематичне загартовування має стати невід'ємною частиною нашого способу життя. Вже не є-то надприродним використання для зміцнення здоров'я холодних процедур, навіть таких, як купання в крижаній воді. Проте ще дуже повільно впроваджуються гартувальні процедури в наше повсякденне життя. Між тим показує, що тільки у загартування природними факторами – сонцем, повітрям, водою укладені воістину невичерпні можливості оздоровлення і навіть лікування багатьох хвороб. Використання природних факторів природи в поєднанні з ходьбою, оздоровчим бігом, різними спортивними іграми, туризмом необхідно зробити масовим явищем, надбанням мільйонів людей дітей і дорослих, молодих і літніх. В біологічній та науковій медичній літературі термін "загартовування" як показник збільшення опору організму до впливу факторів середовища вживається до теперішнього часу мало. Разом з тим широко поширені поняття "адаптація", "акомодація", "резистентність" та ін. Ці уявлення відображають специфічні особливості опірності організму до факторів. Поняття "загартовування" передбачає збільшення резистентності організму до впливу зовнішнього середовища (мається на увазі спрямований розвиток стійкості організму за допомогою розроблених методичних прийомів для збільшення здатності швидко пристосовуватися до різноманітних зовнішніх умов). Поняття "резистентності" і "реактивності" – близькі за своїм значенням. Термін "резистентність" часто вживається в імунології як синонім імунітету. Поняття "реактивність" організму досить близько до тих уявлень, які зв'язуються з поняттям "резистентність" Реактивність включає різні форми поведінки – рухові, харчові, орієнтовні

реакції, при чому мається на увазі, що дані реакції розглядаються як захисні і пристосувальні [1, с. 34]. Згідно з традиційним методам загартовування, охолодження рекомендується проводити на тлі активної м'язової діяльності. Якщо впливу холодом не супроводжуються фізичними вправами, то після їх завершення обов'язковими є розтирання шкіри, інтенсивний масаж, фізичні навантаження. Переваги активного загартовування безперечні: інтенсивна м'язова діяльність забезпечує посилений тепловіддачу. Це дає можливість переносити без будь-якої шкоди для організму набагато більш сильний вплив холодом, ніж стані спокою. Загартовування це процес, результатом якого є особливий функціональний стан і властивості організму – загартованість, що характеризується підвищеною його стійкістю до несприятливих природних впливів. Загартовування може бути досягнуто до низької або високої температури навколишнього середовища, сонячної радіації, а так само до різноманітних поєднань цих факторів. Абсолютних протипоказань до загартовуванню не існує, оскільки мова йде про оздоровлення організму. Людина повинна загартовуватися все життя. Загартовування дають ту справжню міцність здоров'я, яка робить людину більш стійкою до фізичних і нервово – психічним перевантаженням, так і до впливу несприятливих погодних факторів.

Література

1. Васильєва О.С., Правдіна Л.Р., Литвиненко С.М. "Книга про нову фізкультуру (оздоровчі можливості фізичної культури)".
2. С.Н. Попов "Лікувальна фізична фізкультура" .
3. Ю.В. Артюхова "Як загартувати свій організм" .

РАЦІОНАЛЬНЕ І РЕГУЛЯРНЕ ХАРЧУВАННЯ ДІТЕЙ

Петровиц Ольга, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Харчування є одним з найважливіших факторів, що визначають взаємозв'язок людини із зовнішнім середовищем і мають вирішальне значення для здоров'я, працездатності, стійкості організму до впливу оточуючих факторів . Збалансоване споживання харчових речовин та енергії є ключовим фактором повної реалізації генетичного потенціалу, забезпечення оптимального розумового розвитку, формування імунної компетентності та тривалого здоров'я.

За даними соціологічних досліджень, споживання дитячих продуктів харчування в Україні нижче, ніж у Європі та Росії. І це не може не турбувати нутріціологів і педіатрів. За даними мультицентрового дослідження з оцінки харчування дітей від 9 місяців до 3-х років життя, яке проводилось у 2012 р. в нашій країні, сучасний харчовий раціон дітей раннього віку в Україні, як і в багатьох інших розвинутих країнах, загалом є незбалансованим, містить надлишок енергії, білків, однак недостатню кількість мікроелементів і вітамінів. Найсуттєвішим виявився дефіцит цинку, заліза, кальцію і вітамінів А, D, Е, В6, В12, В1 [2, с. 36].

При складанні раціону харчування школяра дуже важливо приділити увагу його калорійності та складом. Важливість певного режиму харчування давно не викликає питань. Правильна організація харчування дітей в шкільний період здатна допомогти у вирішенні багатьох проблем, пов'язаних як зі складністю сучасного навчання, так і з особливостями розвитку кожної дитини [2, с. 38]. Харчування школярів, особливо у віці від 10 до 17 років, пов'язано з певними особливостями розвитку, зумовленими відбуваються в цей час метаморфозами з тілом дитини. В цей час організм дитини інтенсивно росте і розвивається, перебудовуючи опорно-рухову, м'язову, серцево-судинну, травну і особливо гормональну системи. Ці зміни вимагають наявності "будівельного матеріалу", що забезпечується певною калорійністю раціону і його оптимальним складом (співвідношення білків, жирів і вуглеводів) [1, с. 38].

Активно змінюється психоемоційна сфера, що пов'язано як із загальним дорослішанням, так і зі значними шкільними навантаженнями, позакласною роботою і т.д.

Для того щоб дитина могла повноцінно рости і розвиватися, необхідний правильно підібраний раціон, що дозволяє компенсувати розумову і фізичну роботу в школі, зміни, що відбуваються з організмом школяра, але не приводить до набору зайвої ваги, що дуже актуально зараз.

Необхідну калорійність раціону для школяра можна дізнатися або зі спеціальних таблиць, які враховують вік, зріст і вагу дитини, або розрахувати самостійно. Але при самостійних розрахунках необхідно мати на увазі, що 2/3 добової калорійності витрачається на ріст і розвиток, тому на 1 кг ваги дитини потрібно не менше 120-130 ккал [3, с.15].

Важливий і оптимальний склад раціону (співвідношення білків, жирів, вуглеводів, вміст вітамінів, мінеральних речовин і т.д.).

Харчування дитини має будуватися за класичною схемою – сніданок, другий сніданок, обід, полуденок і вечерю:

- ✓ сніданок через півгодини після пробудження;
- ✓ другий сніданок в школі (в 10-11 годин);
- ✓ обід (або в школі, або вдома) в 13-14 годин;

- ✓ полуденок (вдома або в школі) через 2-3 години після обіду;
- ✓ вечеря не пізніше ніж за дві години до сну.

Перший і другий сніданки, а також обід повинні становити не менше 60% від раціону школяра і покривати більшу частину добової потреби в білках, жирах, вуглеводах, вітамінах і мінеральних солях [1, с. 39].

Однак особливість харчування школяра полягає в тому, що більшу частину дня він проводить у школі, тому часто ланч та обід проходять в шкільній їдальні, де досі рідко можна зустріти якісну їжу. Тому немає нічого поганого в тому, щоб дитина брав ланч та обід з собою з дому. Це не тільки дозволяє урізноманітнити раціон, а й зберігає інтерес до повноцінного правильного харчування [3, с. 14].

Харчування школяра має бути щадним за способом приготування (варіння, тушкування тощо), за складом (мінімум хімічних харчових добавок, ароматизаторів, підсилювачів смаку, консервантів). Краще не перенасичувати харчування школяра важкою, погано засвоюється їжею з великою кількістю тваринних жирів.

Навіть незважаючи на різноманітність продуктів, що використовуються при приготуванні страв для дитини, не забувайте про полівітамінних препаратах. Сучасні продукти харчування рідко можуть забезпечити покриття добової потреби школяра у вітамінах і мінералах, тому доводиться вдаватися до штучних вітамінів [2, с. 42].

Дотримання правил гігієни харчування, а також правил безпеки приготування та зберігання їжі також дуже важливо. Шлунково-кишковий тракт дитини ще не сформований остаточно, тому найменша похибка в зберіганні або приготуванні продуктів може призвести до харчового розладу.

Отже, щоб дитина була здоровою, потрібно раціонально і правильно харчуватися. Також харчування повинно бути різноманітним і правильно співвідноситися білки, жири і вуглеводи.

Література

1. Раціональні підходи до харчування дітей раннього віку / В. К. Козакевич, Л. С. Зюзіна, Т. І. Мизгіна, М. М. Фастовець // Вісник проблем біології і медицини. – 2015. – Вип. 1. – С. 37-44.
2. Характеристика здоров'я дитячого населення України / Г.О. Слабкий, Т.К. Кульчицька, В.В. Лазоришинець, Н.С. Бедій // Современная педиатрия. – 2009. – № 6. – С. 35-40.
3. Полноценное питание детей – залог будущего здоровья нации // Новости медицины и фармации (в Украине). – 2011. – № 21-22 (393-394). – С. 14-15.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМВІДНОСИН УЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Петровиц Ольга, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: *Дубровська Л.О.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Початкова середня освіта – це старт в інтелектуальному, фізичному та соціальному розвитку дитини. Саме в початковій школі діти здобувають перший досвід – вміння навчатися, культури поведінки тощо. Найважливіше завдання початкової школи – дати учням певне коло міцних знань і вмінь. Уміння вчитися включає в себе ряд умінь, пов'язаних з оволодінням знаннями: вміння читати, писати, спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати свою думку. Ці вміння є, образно кажучи, інструментами, без яких неможливо оволодіти знаннями.

У роки навчання в I – IV класах – від 7 до 11 років – відбувається становлення людини. Звичайно, цей процес не завершується до закінчення початкових класів, та саме на ці роки припадає найбільш інтенсивний відрізок людського життя. Дитина в цей період повинна не тільки готуватися до подальшого навчання, накопичувати багаж знань і вмінь, щоб успішно навчатися далі. Вона має жити багатим духовним життям. Роки навчання в початкових класах – цілий період морального, інтелектуального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку, який буде реальною справою, а не пустою розмовою лише за умови, що дитина живе багатим життям сьогодні, а не тільки готується до оволодіння знаннями завтра.

Перед кожним студентом педагогічного вузу рано чи пізно постає проблема взаємодії з тими, заради кого він освоює програму своєї професійної підготовки, – зі своїми учнями та вихованцями. Досвід свідчить, що знання і вміння, придбання яких здійснюється за роки навчання у вузі, будуть потрібні майбутньому фахівцю в якості своєрідного інструментарію навчання своїх учнів і залучення їх до витоків загальнолюдської культури.

Отже, і зміст навчальних предметів, що становлять стрижень кваліфікації вчителя, і методики їх викладання необхідні майбутньому фахівцю для того, щоб вступати в контакт зі своїми учнями, впливати на мотиви їх вчення, зацікавлювати школярів викладанням предмета і власною особистістю. Без цього процес навчання буде носити формальний, безособовий характер і не принесе задоволення ні самому педагогу, ні його учням, ні суспільству в цілому.

Спілкування в педагогічній роботі дуже важливо. Вчитель з найперших кроків свого спілкування з вихованцями привчає їх відчувати в собі піднесене почуття людської гідності.

На сучасному етапі розвитку педагогічної та психологічної науки в нашій країні однією з найбільш актуальних являється проблема взаємовідносин молодших школярів і вчителя.

Тому вивчення особливостей спілкування молодших школярів і вчителя є важливим напрямом психолого-педагогічного дослідження.

Термін "педагогічна взаємодія" як поняття в науковій літературі трактується неоднозначно. У філософії взаємодія розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану (О.О. Бодальов, Л.П. Буєва, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Паригін).

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Поняття "взаємодія" включає в себе в єдності педагогічний вплив і власну активність вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання).

Взаємна активність вихователів і вихованців у педагогіці позначається термінами педагогічна взаємодія, педагогічне співробітництво, педагогічне партнерство. Взаємодія – це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один одного і досягають успіху в розв'язанні поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб'єкти, і ті об'єкти, на які спрямована взаємодія.

Педагогічний процес – це динамічна взаємодія вихователів і вихованців, спрямована на досягнення поставленої виховної мети. Педагогічна взаємодія своєрідна: її зміст та способи визначаються завданнями виховання і навчання людей. Завдання заздалегідь передбачають зміну стану, перетворення властивостей і якостей вихованців. Тому можна констатувати, що педагогічний процес є процесом, у якому соціальні ідеї перетворюються в якості особистості.

Педагогічна взаємодія набуває дієвості, якщо технічні прийоми, які використовує вчитель, сповнені високих прагнень гуманістичного відношення до школярів і спрямовані на розвиток їхньої особистості. Визначаючи у свій час навчально-виховний процес як "багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення", В.О. Сухомлинський підкреслював, що не можна зводити педагогічний процес лише до педагогічного впливу вчителя на учнів.

Педагогічний процес не є нерозривним ланцюгом розвиваючих взаємодій вихователів і вихованців. В одному випадку в формуванні взаємин між ними виявляється позитивна тенденція, в іншому – виникають перешкоди, конфлікти. Так само суперечливо і нерівномірно відбувається розвиток вихованця. Він може добре опанувати необхідний обсяг наукових

знань, але не зробити світоглядних і моральних висновків, що впливають з них. Він прагне поводити себе відповідно до вимог загальнолюдської моральної норми, проте йому не вистачає сили волі й відповідних навичок.

Тому педагог повинен уміти розпізнавати особливості й основні причини протилежностей, знаходити компроміс, поєднувати інтереси, будувати партнерство з вихованцем. Лише за умов взаємоповаги, бажання та уміння вірити одне одному взаємодія педагога і вихованця стає досяжною. Це є найбільш надійним "соціальним клеєм" (А.С. Макаренко), людською основою педагогічного процесу, якщо він прагне бути людським.

Прихід до школи знаменує новий, цікавий етап у житті дитини. Учень знаходить себе в новій соціальній ситуації, яка в першу чергу пов'язана з педагогом, як найбільш значимих дорослих у цей віковий період. Зрештою, вчитель і учень, все частіше вступають в контакти, будувати міжособистісні відносини, і кожен з них формується певне емоційне ставлення один до одного.

Педагог виступає своєрідним центром емоційного життя учня (навіть у цих випадках, коли дитина не приймає вихователя), саме на вчителі "прив'язане" емоційне благополуччя дитини.

Педагог для учнів являється авторитетом, від його залежить всі інші переживання учнів. Насамперед, учні люблять і поважають педагога, в першу чергу, тому, що він учитель, він навчає, але в той же час учні мають свою точку зору, і якщо педагог не виправдовує їх, учні відчують незадоволеність, учні відносяться до педагога з повагою, зазвичай будь-яке слово виражене педагогом являється для них закон. Але вони хотіли, щоб педагог був суворим та вимогливим . це надає серйозності, важливість їх новій діяльності.

Головне в педагогічній діяльності – безпосередній контакт з учнем, взаємної довіри і поважні відносини, які дадуть змогу передати здобутті знання у спілкуванні. Учителю повинен спиратися не тільки на теорію, отриману з книг, мудрості і безпосередньо власний досвід, а також вміння розглянути в учня індивідуальне, властиве тільки йому.

Повинно бути творче відношення до уроку. Тобто краща підготовка до наступного заняття, переосмислити, показати учням не тільки нові знання, але і представляти інтерес для подальшого заохочення освоєння нових і вдосконалення раніше набутих знань.

Важливе для педагога вміння помітити і оцінити досягнення учня, відзначити всі позитивні сторони виховання. Це дасть учню стимул для подальшої роботи в класі і дома. Не повинно бути великої кількості зауважень. Це недолік усіх молодих педагогів. Досвідчений педагог звертає увагу учня на найголовніше.

Отже, головне у педагогічній діяльності – встановлення між вчителем і учнем взаємних довірливих і шанобливих відносин, що дають можливість передавати знання у безпосередньому спілкуванні. Для педагога необхідні не тільки глибокі теоретичні знання, почерпнуті ним із книг, мудрість і висновки з власного досвіду, а й уміння знайти в учня щось особливе, притаманне тільки йому, а також сприяння розвитку його здібностей, не сковуючи ініціативу.

Література

1. Коротаева Е.В. Директор-учитель-ученик: пути взаимодействия. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К., 2005. – 608 с.
3. Савенкова Л. Комунікативність учителя // Педагогіка толерантності. – 2007. – №1. – С. 94-100.
4. Савченко О. Формування у молодших школярів загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок // Журнал Початкова школа.-№10 Жовтень, 2014.-6 с.
5. Новак М. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності молодших школярів // Журнал Початкова школа.- № 2 Лютий, 2014.- 56 с.
6. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога- К.,2012.- 208 с.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США

Петруша Роман, студент факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Початок нового тисячоліття неминує веде науковців світу до пошуку нових філософських пріоритетів педагогічної освіти, які б відповідали типу глобального суспільства ХХІ ст. Сьогодні на Заході простежується тенденція того, що традиційна європейська освітня філософія і парадигма її модернізації все більше ставиться під сумнів або навіть заперечується постмодерністськими теоріями, а також мультиполлярними геополітичними реаліями, що виникли в період завершення холодної війни. За одностайним переконанням зарубіжних дослідників, у новому столітті запорукою виживання людства стає необхідність пошуку згоди між різними культурами та прийняття їхніх глибоко вкорінених

цивілізаційних відмінностей, які є значно глибшими, ніж ідеологічні розходження націй епохи холодної війни.

Метою статті є визначення тенденцій розвитку педагогічної освіти США, виокремлення найбільш перспективних напрямів підготовки вчителів у світі та показ шляхів реформування педагогічної освіти України у сучасних соціально-економічних реаліях.

Для досягнення цієї мети ми коротко розглянемо та охарактеризуємо своєрідність американського соціуму, що визначала загальні тенденції розвитку педагогічної освіти США протягом останніх десятиліть, і виокремимо провідні тенденції, основні суперечності й закономірності підготовки американських учителів (1960-2003); окреслимо спільне та відмінне у розвитку педагогічної освіти США у світовому контексті; та коротко опишемо можливості впровадження позитивного світового досвіду підготовки вчителів у практику педагогічної освіти України.

Своєрідність американського соціуму

Результати проведених сучасними вченими досліджень дати змогу виявити та охарактеризувати своєрідність американського соціуму, що визначала такі загальні тенденції розвитку педагогічної освіти протягом визначеного періоду:

- залежність від вимог споживачів, зумовлена впливом соціально-продуктивних чинників і тиску функції соціальної мобільності;
- визначальний вплив на формування особливостей американських педагогічних традицій зробив ринковий прагматизм Джона Дьюї, органічно інтегрований з ідеалами протестантської етики виховання в учнів практичності і працьовитості, вмінь забезпечити собі комфортне і зручне життя; саме це зумовило своєрідність освітньої теорії США, її концепцій педагогічної діяльності й професійної підготовки вчителів, орієнтувало їх на практицизм, центрацію на потребах учня, а не на предметі викладання; вказана тенденція особливо яскраво характеризує розвиток американської педагогічної освіти протягом останніх десятиліть, орієнтуючи педагогічні пошуки, зумовлюючи традиційний стратегічний напрям державної політики на якісне реформування школи і професійної підготовки вчителів;
- мультикультуралізм, гетерогенність та поліетнізм усе впливовіше стають основою життя диверситивного американського суспільства й кожного індивіда, зумовлюють розроблення освітньої політики, програм підготовки вчителів, змісту освіти, встановлення нормального психологічного і морального клімату і відносин між усіма учасниками освітнього процесу на усіх його рівнях;
- парадигмальне зрушення у бік постмодернізму, яке протягом останніх двох десятиліть відбувається в США, приводить до радикально нового розуміння політики, культури, освіти, науки; у сучасному світі ламаються

усталені структури педагогічної освіти, стереотипи мислення її учасників, їхні уявлення, перегляд відбувається у напрямі відходу від авторитарного вчителя і шкільного адміністратора; студентів та учнів починають розглядати як активних суб'єктів власної освіти, повноправними партнерами наставників, які у певному смислі вже втрачають колишні владні повноваження; надається усе більше свободи учням в організації шкільного життя, у виборі навчального матеріалу та способів його засвоєння; у зв'язку з цим велике значення приділяється розвитку у студентів – майбутніх учителів навичок рефлексивного і критичного мислення;

- сучасний американський вчитель є освітянином і політичним активістом; у навчальному класі він створює "спільноту учіння", що сприяє розвитку демократичних цінностей і практик через групове розв'язання проблем; у коледжі викладач бере участь у розвитку програми і навчального розпорядку; у широкій суспільній громаді педагог працює над поліпшенням навчальних умов та освітніх можливостей.

Тенденції розвитку сучасної американської педагогічної освіти

Проведені ауковцями дослідження дали можливість визначити провідні тенденції, основні суперечності й закономірності підготовки американських учителів (1960-2000 рр.) і здійснити таку класифікацію:

організаційно-структурні тенденції:

- 1) завершення еволюції нормальних шкіл через учительські коледжі до багатопрофільних вищих навчальних закладів або університетів;
- 2) становлення основ багаторівневої професійної підготовки;
- 3) збільшення терміну педагогічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах;

сутнісно-визначальні:

- 1) домінування філософії постмодернізму і соціал-конструктивізму при підготовці вчителів;
- 2) активізація феномену учіння педагога та його учнів, простежується тенденція до розгляду учіння як процесу осмислення власного педагогічного досвіду та основи неперервності освіти;
- 3) прагнення до оптимального поєднання теорії і практики у загальнопедагогічній підготовці вчителя;

і змістовно-процесуальні:

- 1) зміцнення загальноосвітнього компонента підготовки педагога;
- 2) виділення базового компоненту педагогічних знань учителя;
- 3) поліпшення знань вчителів з фахового предмета;
- 4) гармонійне співвідношення та єдність інваріантного і варіативного компонентів педагогічної освіти;
- 5) прагнення до акредитації програм підготовки учителя;

6) збільшення обсягу педагогічної практики студентів в структурі інтернатури при Школах професійного розвитку вчителів;

7) прагнення до встановлення стосунків рівноправного партнерства і співробітництва між викладачами університету і вчителями шкіл в умовах Шкіл професійного розвитку вчителів;

8) поліпшення соціалізації майбутніх учителів, коли вони починають свою педагогічну діяльність в умовах педагогічного наставництва;

9) тенденцію до неперервної освіти й забезпечення постійного професійного розвитку працюючих вчителів;

10) тенденцію до вдосконалення механізму державних стандартів, ліцензування й акредитації.

Світові тенденції розвитку педагогічної освіти

Як свідчать дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, на початку століття значно посилюються загальні тенденції до демократизації й гуманізації освіти, нового бачення ролі школи, зміни підходів до педагогічної освіти. Зокрема, російський педагог В.А.Бордовський, досліджуючи теорію та практику організаційно-методичного забезпечення інноваційно-педагогічного розвитку світової педагогічної освіти, на засадах вивчення освітньої літератури з проблем гуманізації, демократизації та гуманітаризації вказаного феномену, переконливо доводить, що саме за цими ознаками відбувається становлення нової парадигми світової педагогічної освіти, що носить глобальний характер [3, с. 97-100]. Дослідження інших вчених також переконливо засвідчують те, що на Заході протягом останніх десятиліть посилюється тенденція до подолання схеми авторитарного управління педагогічним процесом, акцент робиться на все більшому забезпеченні активності і самостійності студентів та учнів, створенні умов для їхнього самовизначення й самореалізації [4, с.70-81; 11; 12; 15, с. 94-100; 16, с. 82-92; 18, с. 16].

Педагогічний процес, стверджує Б.Л.Вульфсон, аналізуючи світові тенденції освіти, – прагне до природної багатоманітності, причому ця множинність реалізується на різних рівнях і у різних формах – у межах роботи з кожним, у контексті співіснування різних моделей і відповідно технологій, а також відмінних між собою національних систем освіти [5, с. 25-50]. Представлена у дослідженні Б.Л.Вульфсона ситуація, є типовою для постмодернізму, що, за визначенням вченого, є плюралістичним, проголошує ідею множинності істин, заперечує саму можливість обґрунтування влади як дискурсу загального, що ґрунтується на визнанні єдиної істини. Розвиток інтеграційних процесів, інтернаціоналізація суспільного життя, що охоплюють економіку, соціальні відносини, науку, культуру, освіту, є характерними рисами сучасного світу і педагогічної освіти зокрема. У той же час зберігаються багатовікові традиції різних культурно-історичних типів

суспільства, різних цивілізацій, що впливають на характер педагогічної освіти. Тому цілком природно, що найбільш інтенсивно інтеграція педагогічної освіти відбувається у рамках геополітичних регіонів, які об'єднують країни з відносно подібними умовами історичного розвитку та подібною соціально-політичною структурою. Серед цих регіонів перше місце за масштабами і глибиною інтеграції займають США і Західна Європа.

Наше дослідження доводить, що парадигмальне зрушення у бік постмодернізму, яке протягом останніх десятиліть відбувається в США, зароджується і в Західній Європі, приводячи до радикально нового розуміння політики, культури, освіти, науки [4, с. 71-81; 5; 2; 6; 7; 14; 13; 16]. У сучасному світі ламаються усталені структури, стереотипи, уявлення. У політичне й економічне життя багатьох країн приходить демократична система правління. Усе більше поваги й толерантності виявляється до особистості індивіда, до його ідентичності і прав.

Аналіз досліджень В.Я.Пилиповського, О.Б.Лисової, Н.М.Лавриченко, З.О.Малькової, Б.Л.Вульфсона, В.А. Бордовського з проблем інноваційного розвитку педагогічної освіти країн Західної Європи дає змогу кваліфікувати названі вище тенденції як глобальні. "В основному потоці педагогічних і дидактичних течій на Заході соціал-конструктивістський напрям особливо виділяється своєю увагою до суперечливих процесів, що визначають обличчя сучасної цивілізації... Первинний імпульс соціал-конструктивізму був зроблений у США ще кілька десятиліть тому," – стверджує у 1995 році В.Я.Пилиповський [17, с. 93]. Так само однозначно висловлює ідентичні погляди і Б.Л.Вульфсон [5].

Визначаючи інтегральні чинники у розвитку систем педагогічної освіти загальноєвропейського освітнього простору, Л.П.Пуховська виділяє низку загальних тенденцій, деякі з яких, на нашу думку, можна вважати спільними з тенденціями розвитку педагогічної освіти США. До інтегральних чинників дослідниця відносить національні системи та моделі педагогічної освіти, які "розвиваються під впливом певних історичних, політичних та соціальних контекстів" [19, с. 253]. Педагогічна освіта та її головні інституції, підкреслює автор, відображають "особливості культурно-національних традицій, переконань та поглядів щодо вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій." Крім того, "розвиток і реформування педагогічної освіти в країнах Західної Європи останніми десятиріччями значною мірою визначаються сучасними міжнародними педагогічними ідеями щодо професіоналізації, інтеграції, універсалізації тощо" [19, с. 253-261].

Однак слід відзначити, що протягом останніх двох десятиліть вплив міжнародних педагогічних ідей на розвиток підготовки вчителів у Сполучених Штатах Америки не був вирішальним, навпаки, як засвідчують

результати нашого дослідження, американську педагогічну освіту характеризує тенденція не лише відповідати світовим досягненням, але і передусім впливати на світовий соціокультурний простір, що було зумовлено своєрідністю американського соціуму.

Розглядаючи сучасну еволюцію систем професійної підготовки вчителів, Л.П.Пуховська виділяє загальні тенденції їхнього розвитку, а також конкретизує вимоги до вчителя в нових соціокультурних умовах. "У цьому питанні, – зазначає вона, – інтеграційні процеси у сфері педагогічної освіти сприяють формуванню нових вимог, пов'язаних з підготовкою вчителя-європейця, який готовий до роботи в полікультурному суспільстві, в різнорідному навчально-виховному середовищі, в альтернативних педагогічних системах тощо" [19, с. 254]. Хоча існують суттєві розбіжності між поняттями "учитель-європеєць" та "учитель-американець", ми вважаємо, що наведені Л.П.Пуховською вимоги до підготовки сучасного вчителя носять спільний характер і відповідають сучасній філософії постмодернізму.

Іншим важливим для нас положенням, яке також збігається з результатами вивчення проблем професійної освіти вчителів США, є думка про актуалізацію особистісно-орієнтованого напряму розвитку теорії та практики професійної підготовки вчителів, в основі якого лежать цінності саморозвитку, самоосвіти, самореалізації. Провідні концепції підготовки вчителя-дослідника, вчителя-вченого певною мірою, на думку Л.П.Пуховської, вплинули на ідеологію реформ педагогічної освіти середини 80-х – першої половини 90-х рр. у країнах Західної Європи, коли починається рух за підготовку вчителів-професіоналів. Зазначимо, що, досліджуючи цю проблему, ми зауважили, що хоча рух за професіоналізацію педагогічної освіти в університетах США починається з середини 60-х років, однак протягом середини 80-х рр. ХХ ст. у США також простежується хвиля нових, безпрецедентних за розмірами, реформ з підготовки вчителів, які здійснювалися з ініціативи Групи Голмса і Корпорації Карнегі.

Аналізуючи зміст реформ з педагогічної освіти в межах європейського освітнього простору, Л.П.Пуховська справедливо пов'язує його з піднесенням інтелектуального рівня педагогічної освіти, посиленням психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів та запровадженням у ряді країн державних стандартів професійно-педагогічної підготовки (вчитель-організатор самостійної пізнавальної діяльності учнів, учитель-вихователь), забезпеченням органічного зв'язку навчальних закладів, що готують учителів, зі школою (вчитель-рефлексивний практик) [19, с. 254-255].

В американській педагогіці проблема стандартів педагогічної освіти входить у порядок денний усіх реформ підготовки вчителів, починаючи з 1960 рр. Також розроблена і постійно вдосконалюється модель ідеального вчителя для ХХІ ст., аналізуються "педагогічні ролі" або вимоги до його

підготовки. У своєму дослідженні, аналізуючи результати реформування педагогічної освіти у США протягом 1960-2000 рр., ми виділяємо 10 педагогічних ролей, які відповідають сучасним вимогам до підготовки вчителів у світлі останніх реформ [10].

Слід зазначити, що сферу особистісних смислів і цінностей педагогів американські теоретики педагогічної освіти розглядають як гарант успішної реалізації того, що було досягнуто на рівні професійної "ролі" учителя. Тому формування гуманістично орієнтованих якостей педагога, вироблення стійких аксіологічних пріоритетів не менш важливі як для самого вчителя, так і для тих, з ким він буде працювати. Мотиваційно-сміслові аспекти, сподівання, цінності студентів і вчителів-початківців перебувають у фокусі уваги тих, хто складає програми підготовки вчителів, але не можна стверджувати, що заходи, скеровані на створення умов для самореалізації і творчості випускників носять загальний характер. У нашому дослідженні ми прагнули аналізувати і порівнювати лише, на наш погляд, прогресивні програми американських коледжів та університетів, у рамках яких проводяться експерименти, стверджуються найбільш ефективні інновації, збільшується час на педагогічну практику студентів, пропонуються нові методи роботи з майбутніми вчителями з метою зробити навчання особистісно орієнтованим і цінним з погляду на те, щоб підготовка вчителів, з одного боку, відповідала соціальним реаліям, а з іншого – уособлювала духовно-моральні цінності загальнолюдських і національних знань. І хоча не в кожному закладі діють подібні програми гуманістично орієнтованих учителів, перші результати мають величезне значення, оскільки визначають напрям загального руху в педагогічній освіті США. Спостереження і оцінка американських досягнень є, без сумніву, цінними для зарубіжних педагогів.

Видається також важливим спостереження Б.Л.Вульфсона, згідно з яким сучасні теорії освіти, у т. ч. педагогічної, державна політика, реальний педагогічний процес виходять з ідеї принципової незавершеності освіти. Класична традиція, яка у повному обсязі уособлена в модерністських підходах, розглядала освіту як важливий спосіб сходження людини до своєї всезагальної, єдиної, первісної сутності. Сучасна антропологічна думка тяжіє до "розгляду людини як можливості, що здійснюється в процесі освіти, яка ніколи не завершується, перманентно розгортається у просторі культури і освіти [5, с. 97]. Дослідження Б.О.Вульфсона свідчить про те, що у розвинених країнах світу простежується перехід до освіти, яка покликана сприяти розкриттю найліпших рис сутності людини. Результати нашого вивчення моделей американської педагогічної освіти у руслі ідей постмодернізму, критичної педагогіки, педагогічної антропології і соціал-конструктивізму також підтверджують це положення.

Аналіз структурних змін у системах та моделях професійної підготовки вчителів у ході сучасних реформ педагогічної освіти в Західній Європі уможлиблює виділення Л.П.Пуховською також організаційно-структурних тенденцій сучасної еволюції відповідних систем у кінці ХХ ст., які знаходяться на осі взаємозв'язку зі змістовно-процесуальними тенденціями. З першої групи тенденцій для нашого дослідження становлять інтерес такі: "відхід від системи структурних відмінностей в підготовці вчителів початкових та середніх шкіл; включення структур професійної підготовки вчителів у систему вищої освіти і поступовий перехід до вищої освіти як єдиного типу підготовки вчителів для всіх типів шкіл"; "послідовне утвердження системи багаторівневої педагогічної освіти;" "розширення підготовки вчителів в умовах університетів" [19, с. 255-257].

Що стосується перших двох зазначених Л.П.Пуховською тенденцій, то вони характеризують також і розвиток педагогічної освіти у США протягом середини 80-х рр., коли Група Голмса запропонувала єдиний тип навчальних програм для учителів школи "К-12" з продовженням терміну навчання цих учителів до здобуття ступеня магістра [1, с. 5-10]. Однак утвердження багаторівневої педагогічної освіти у США відбулося ще на початку 60-х рр., коли нормальні школи були трансформовані у відповідні структури підготовки вчителів багатопрофільних університетів. Певні відмінності простежуються також щодо останньої тенденції. Хоча кампусно-лабораторний компонент підготовки вчителів США є вагомим у сучасній педагогічній освіті, він не є домінантним у підготовці американських учителів, а лише є складовою частиною набуття лабораторно-клінічного досвіду студентів – майбутніх учителів в умовах університету і середніх шкіл, більшість з яких нині стає Школами професійного розвитку педагогів.

З ряду змістовно-процесуальних тенденцій розвитку професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в кінці ХХ ст., які виділяє у своєму дослідженні Л.П.Пуховська, з результатами нашого дослідження збігаються за змістом, але не за хронологією, такі тенденції: "перманентний перегляд навчальних планів та програм базової педагогічної освіти відповідно до реальних потреб шкільної практики"; "оновлення змісту всіх складових компонентів підготовки вчителя на засадах науковості та фундаментальності"; "посилення загальної підготовки вчителя у напрямі її культурологічного наповнення"; "ідеї неперервності професійного розвитку вчителя в країнах Західної Європи" [19, с. 254-261]. Результати нашого дослідження засвідчують, що такі тенденції характеризували розвиток американської педагогічної освіти протягом останніх чотирьох десятиліть, що дає нам підстави вважати їх загальними компонентами усіх реформ педагогічної освіти США у 1960-2000 рр.

Можливості впровадження американського досвіду професійної підготовки вчителів у теорію і практику сучасної педагогічної освіти України

Аналіз складних, суперечливих процесів, що відбуваються у світовій освіті, особливо важливий у контексті соціально-економічних змін, що відбуваються в Україні і радикальним чином впливають на українську освіту. Сьогодні українська освіта переживає період величезних матеріальних труднощів. Але парадокс історичного моменту полягає в тому, що саме у цей важкий час в українській освіті проводиться інтенсивна творча робота. Однак успіх цієї праці визначається не лише ентузіазмом і науковим пошуком вітчизняних педагогів і дослідників, але також і тим, наскільки вдало зуміє українська освіта "вписатися" до світових освітніх процесів, а для цього необхідне вивчення, розуміння та прогнозування можливого розвитку.

На основі теоретико-методологічних положень дослідження ми пропонуємо підхід до реформування підготовки вчителів України у сучасних соціально-економічних реаліях переходу до ринкової економіки. Цей підхід включає три концентричних, або спіральних, рівні професіоналізації студентів-майбутніх педагогів:

- набуття педагогічних знань з загальних основ педагогіки (філософії, історії, соціології освіти, психологічних теорій розвитку особистості, педагогічної антропології, теорії навчального плану і програми) з метою "інформування" й розвитку педагогічного мислення ("думати як вчитель");
- оволодіння ґрунтовними знаннями з фахового предмета і з педагогіки ("знати як вчитель");
- забезпечення інтеграції педагогічного мислення, знань та умінь у процесі набуття досвіду педагогічної діяльності ("думати, знати і діяти як вчитель"). Концентри пов'язані єдністю і наступністю змісту, мети і завдань, і дають змогу будувати повноцінну систему навчання педагогічній діяльності. Взаємозв'язок наступності цих рівнів, їхня спрямованість на розв'язання основних завдань професійної підготовки формують у студентів уміння самостійно та творчо розв'язувати завдання навчально-виховного процесу у різноманітних умовах роботи освітніх закладів. Розроблений підхід створює умови для забезпечення потрібного рівня кваліфікації майбутніх учителів-початківців як суб'єктів професійного самовдосконалення, котрі здатні адаптуватися і розвиватися в умовах, що постійно змінюються.

Висновки. Отже, зберігаючи свою специфіку, зумовлену своєрідністю американського соціуму, в багатьох аспектах розвиток сучасної педагогічної освіти США характеризує схильність до спільних тенденцій у підготовці вчителів, прагнення відповідати сучасному світовому рівневі розвитку

педагогічної теорії і практики. Водночас педагогічній освіті США характерна відносно невисока здатність до інтернаціональної інтеграції. Тому у педагогічній освіті США є значні відмінності порівняно з близькими за рівнем свого соціально-економічного розвитку країнами Західної Європи.

Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому масштабі є такими:

- прагнення до вироблення філософії освіти XXI ст. на засадах пост-модернізму, що сприятиме діалогу культур і цивілізацій у системі освіти із повагою та довірою до кожної етнічної спільноти; формування громади викладачів та учнів, об'єднаних спільною метою навчально-пізнавальної діяльності;

- ідея особистісного розвитку молодшої людини із урахуванням її диверситивності;

- орієнтація на подолання авторитаризму у всіх сферах системи освіти: управління, організації навчально-виховного процесу, взаємодії адміністрації, педагогів та учнів, студентів, міжособистісних взаємин в учнівському і студентському колективах;

- інтеграція педагогічної освіти у світовому масштабі із збереженням багатовікових традицій різних культурно-історичних типів суспільства.

Система професійної освіти в Україні у нових соціально-економічних умовах перебуває у стані пошуку шляхів її реформування з урахуванням світових тенденцій; головна ідея та основні положення дослідження відображені у запропонованому автором теоретико-концептуальному підході до підготовки вчителя в сучасних соціально-економічних реаліях.

Література

1. Бордовский В. А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Бордовский Владимир Алексеевич. – Санкт-Петербург, 1999. – 365 с.

2. Вульфсон Б. Л. Проблемы "европейского воспитания" / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 71–81.

3. Вульфсон Б.Л. Реформы образования в современном мире: Глобальные и региональные тенденции / Б.Л. Вульфсон. – М. [б. в.], 1995. – 180 с.

4. Кудін В.О. Освіта США та Японії: Методичний посібник / В.О.Кудін. – К. : Либідь, 1996. – 56 с.

5. Малькова З. А. США: поиски решения стратегической задачи школы / З.А. Малькова // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 82–92.

6. Пилиповский В. Я. Современная западная педагогика: социал-реконструктивистское направление / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 93–97.

7. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. / Л. П. Пуховська. – К., 1998. – С. 242–243.

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДИТИНИ ДО УМОВ ШКОЛИ

Подобна Неля, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Адаптація першокласників до навчання у школі – одна з найактуальніших проблем дитячої педагогіки, психології, біології, соціології. Процес адаптації – вузловий момент становлення дитини в якості суб'єкта навчальної діяльності. По-перше, тому, що в ході адаптації до шкільного навчання дитина отримує орієнтацію в системі поведінки, яка надовго визначає подальшу долю її розвитку. По-друге, в ході цього процесу формується учнівський колектив з певним рівнем соціально-психологічної згуртованості. Взаємини у шкільному класі виступають могутнім засобом залучення особистості дитини до нових соціальних функцій, культури, норм поведінки, характерних для школи.

Мета дослідження: в'яснити, що таке адаптація; її стадії та проблеми, визначити умови успішної адаптації молодшого школяра до школи.

Адаптація – універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем. Це складне соціально зумовлене явище, що охоплює три рівні адаптивної поведінки людини: біологічний, психологічний і соціальний з провідною роллю останнього. Адаптивну діяльність людей мотивують соціально зумовлені потреби. Водночас для неї властиве і специфічно біологічне, притаманне людському організму. Все це характеризує адаптацію як цілісний біопсихосоціальний процес [1, 90].

Процес адаптації першокласників протікає на всіх її рівнях:

- біологічному (пристосування до нового режиму навчання й життя);
- психологічному (входження до нової системи вимог, пов'язаних з виконанням навчальної діяльності);
- соціальному (входження до учнівського колективу) [1, 93].

Все це означає суттєву перебудову життя, фізіологічних та психічних станів першокласників, що супроводжується неприємними відчуттями дискомфорту (пов'язаними, в основному з втратою звичних й улюблених занять, зміною соціального оточення), зламом і дисбалансом динамічних стереотипів, швидким накопиченням нової інформації та особистісними

змінами. Проявами таких станів можуть бути тривожність, нестача впевненості в собі, невротичні прояви.

Соціальна адаптація – це процес, за допомогою якого дитина або дитяча група досягають стану соціальної рівноваги при відсутності переживання, конфлікту із оточуючими людьми.

Соціальну адаптацію розглядають як завершальний, підсумковий етап адаптації в цілому, що забезпечує як фізіологічне і психологічне, так і соціальне благополуччя особистості. Першокласник повинен пристосуватись до вимог тих соціальних груп, що характерні для школи (учнівська група, вчителі, інші класи тощо).

Соціальна адаптація проходить чотири основних стадії:

- врівноваження – встановлення рівноваги між групою та особистістю, які проявляють взаємну терпимість до системи вподобань і стереотипів поведінки один одного;
- псевдоадаптація – поєднання зовнішньої пристосованості до соціальної групи з негативним ставленням до її норм і вимог;
- пристосування – визнання і прийняття систем вподобань нової соціальної спільноти, взаємні поступки;
- уподібнення – психологічна переорієнтація особистості, трансформація колишніх поглядів, орієнтацій, установок відповідно до нової ситуації [2, 73].

Період адаптації першокласника пов'язаний із трансформацією раніше сформованих у нього стереотипів поведінки й навичок життєдіяльності, що призводить не лише до низки утруднень у взаємодії з оточуючим світом і в повсякденному житті, а й нерідко спричиняє погіршення навчальних успіхів. У першому класі спостерігається різке зниження мотивації дитини відвідувати школу й навчатись, падіння пізнавального інтересу, що пов'язано саме з труднощами адаптаційного періоду.

Основні проблеми соціалізації молодшого школяра в перші місяці відвідування школи можна позначити як труднощі соціально-психологічної адаптації дитини до вимог навчання в школі. До них належать наступні типи труднощів.

- *Зміна режиму життєдіяльності.* Дорослий повинен чітко, зрозуміло розкривати вимоги та доброзичливо контролювати їх виконання, використовуючи переважно схвалення дій дитини.

- *Специфіка відносин з учителем.* Учитель займає іншу позицію, ніж вихователь дошкільного закладу. Він оцінює, насамперед, результати діяльності учня, а не його особистість. Дитина ж прагне до схвалення своїх дій з боку дорослого, а при відсутності схвалення вважає, що дорослий його "не любить".

- *Нові вимоги в сім'ї,* члени якої починають серйозніше ставитись до дитини, до її діяльності в школі. Зростає обов'язковість у поведінці дитини. У центрі відносин з батьками – результати й процес учіння.

- Згасання інтересу до школи при появі перших труднощів у навчанні, коли потрібно докласти зусиль, проявити наполегливість, працелюбність. Подальший розвиток позитивної навчальної мотивації залежить від формування навчальної діяльності [3, 119].

Учитель повинен створити всі умови для успішної адаптації першокласників до шкільного навчання, а для цього педагог повинен глибоко розбиратись у вікових особливостях психічного розвитку молодшого школяра. Нагадаємо, що характеристика кожного вікового періоду психічного розвитку містить такі основні компоненти: провідну діяльність, соціальну ситуацію розвитку, новоутворення психіки й особистості. Складність управління цим процесом полягає в тому, що перебіг адаптації у різних дітей відбувається по-різному, залежить від їх індивідуально-психологічних особливостей, рівня підготовленості дитини до шкільного навчання, а також від педагогічних умов, створених у школі для роботи з першокласниками.

Отже у ході адаптації до шкільного навчання молодший школяр отримує орієнтацію в системі поведінки, яка надовго визначає подальшу долю її розвитку. Процес адаптації першокласників протікає на біологічному, психологічному, соціальному рівнях. Ознаками адаптивних проблем першокласника є стани тривожності, нестача впевненості в собі, невротичні прояви. Учитель повинен створити психолого-педагогічні умови для успішної адаптації першокласників до шкільного навчання.

Література

1. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 89 – 95.
2. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М.: Просвещение, 1990. – 135 с.
3. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. – К.: Освіта, 1998. – 199 с.

ОБГРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ДИНАМІЧНОЇ МОДЕЛІ ЦІНІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДНЗ

Поливко Оксана, магістр факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: *Демченко Н.М.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Система цінностей, що сформувалась у людини протягом усього періоду виховання, дозволяє легко і просто класифікувати різноманітність явищ і предметів дійсності з точки зору їх корисності, необхідності. Вона допомагає організувати, систематизувати найрізноманітнішу інформацію, яку особистість одержує від навколишнього

світу для задоволення власних потреб, бажань, намірів. Тому можна стверджувати, що ціннісні орієнтації не є чимось випадковим. Вони, насамперед, базуються на уже сформованих потребах особистості, її бажаннях, прагненнях. З системи цінностей людини впливає і мотивація діяльності, яка є свідомим обґрунтуванням необхідності здійснення тих чи інших дій.

Ціннісна система особистості – складне, ідеальне утворення свідомості і самосвідомості. Вона організована у відповідну ієрархічну структуру за ступенем їх важливості, актуальності, необхідності у даний період життя людини. Подібна структура не є застиглою. Навпаки, вона досить гнучка і динамічна. Так, для молодшої людини, що тільки закінчила школу, перше місце за значущістю посідає бажання вступити до вищого закладу і отримати професію. На даний період це є найважливіша потреба, яка превалує в системі цінностей. Коли ж мрія здійснюється, дана цінність відходить на другий план. Одна і та сама цінність може посідати різні порядкові місця у різні періоди життя людини. Вироблення особистістю ціннісних орієнтацій багато в чому залежить від її адекватних уявлень про рівень розвитку суспільства та його соціальні, політичні і моральні принципи. Такі уявлення сприяють запобіганню появи розбіжностей між системою знань і життєвим досвідом, стимулюють особистість реалізувати моральні принципи, норми у власній поведінці. Як показують педагогічні дослідження, дана проблема далека від остаточного розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При цьому будемо опиратися на основні положення концепцій структури та становлення особистості (М. Боришевський, Г. Костюк, С. Максименко, К. Платонов, С. Рубінштейн), процесу її професіоналізації (Б. Ананьєв, Ж. Вірна, Р. Каламаж, Є. Клімов, Д. Сьюпер) та формування ціннісно-сислової сфери (Б. Братусь, З. Карпенко, Д. Леонтьєв, Г. Радчук, А. Серий, В. Чудновський, М. Яницький).

Мета дослідження полягає в розкритті основних чинників і психологічних закономірностей формування ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів ДНЗ упродовж навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи той факт, що досліджувана проблематика недостатньо висвітлена в наукових джерелах, у цьому підрозділі ми обґрунтуємо вагомі складові процесу формування ціннісних орієнтацій власне майбутнього керівника дошкільного навчального закладу та опишемо відповідну структурно-динамічну модель.

У побудові зазначеної моделі важливим є розгляд, насамперед, таких аспектів: по-перше, аналіз сутності процесу формування ціннісних орієнтацій особистості майбутнього фахівця в контексті базових методологічних принципів; по-друге, визначення еталонної структури ціннісних орієнтацій

керівника ДНЗ – такої, до якої варто наближатися студентів у своєму професійному самовизначенні та самореалізації.

Виходячи з необхідності реалізації першого із зазначених пунктів, в основу конструювання структурно-динамічної моделі ціннісних орієнтацій майбутніх керівників були покладені наступні принципи:

- принцип розвитку (Л. Анциферова, В. Асєєв, Е. Еріксон, С. Максименко), який дає змогу розглядати психіку як динамічне утворення, що постійно змінюється на різних етапах становлення особистості;

- принцип детермінізму (О. Леонтєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, О. Ткаченко), згідно з яким усі явища об'єктивного світу взаємопов'язані та підпорядковуються причинно-наслідковому закону;

- принцип єдності свідомості та діяльності (О. Леонтєв, В. Петровський, С. Рубінштейн), відповідно до якого психіка являє собою орієнтувально-дослідницькі компоненти дій індивіда, результатом яких виступає постійно вдосконалюючий самого себе образ навколишнього світу;

- принцип активності (Б. Ананьєв, Н. Бернштейн, В. Мясіщев, А. Петровський), який стверджує активний орієнтувально-дослідницький характер психічного функціонування, спрямованого на дослідження навколишнього середовища та прогнозування можливих змін у ньому;

- принцип системності (О. Богданов, Б. Ломов, Г. Саймон, А. Чандлер), що передбачає розгляд психіки як складної системи взаємопов'язаних психічних явищ (елементів).

Розглянемо детальніше вагомі в контексті конструювання нашої моделі методологічні принципи. Розпочнемо при цьому з принципу розвитку, врахування якого є ключовим при концептуалізації процесу формування будь-якого психічного утворення.

Як зазначає С. Максименко, "під формуванням у психології розуміється сукупність прийомів та способів цілеспрямованого соціального впливу на індивіда, з метою сприяти розвитку в нього системи соціальних цінностей, складу мислення, соціально-значущих рис та якостей особистості".

У формуванні й розвитку власне ціннісних орієнтацій А. Задорожній виокремлює мотиваційний та дієво-практичний компоненти, а також соціально-культурні чинники та психолого-педагогічне середовище як детермінанти становлення системи ціннісних орієнтацій особистості під час її професійного навчання.

Отже, в контексті побудови структурно-динамічної моделі дуже важливо окремо згадати про принцип детермінізму, що дає змогу вказати на необхідність аналізу чинників формування ціннісних орієнтацій майбутнього керівника, які, власне, запускають і визначають таке формування. На різних етапах онтогенезу процес формування ціннісних орієнтацій

гетерохронний, проте визначається він завжди двома групами чинників: об'єктивними (насамперед, соціокультурною ситуацією у світі, країні, регіоні, ВНЗ) і суб'єктивними (індивідними та особистісними особливостями конкретних суб'єктів).

Щодо специфіки тісної взаємодії зазначених факторів, то слухним є твердження О. Музики про те, що особі неможливо надати готові цінності, а варто створити умови, щоб суб'єкт сам сформував уявлення про те, як вони набуваються. А от наявність індивідуальної системи цінностей, як зазначає Л. Смирнов, дає змогу кожній людині привласнювати собі уже прийняті у загальній культурі базові цінності.

Проте, результати багатьох емпіричних досліджень показують, що певний свій ціннісний вектор особі здатне нав'язувати суспільство. Це, зокрема, вплив суспільної думки, традицій, різноманітні події загальнодержавного значення та відображення їх у засобах масової інформації. Саме такі ситуації можуть призводити до тиску на самовизначення суб'єкта; тоді як справжнє прийняття цінностей можливе лише тоді, коли людина вирветься з-під залежності від суспільних шаблонів і стане "духовно вільною".

В аспекті загальноновизнаного, схваленого широкою громадськістю ціннісного орієнтира для особистісного становлення керівника ДНЗ в Україні виступає Базовий компонент дошкільної освіти та коментар до нього. Одним із пріоритетів державної політики в розвитку дошкільної освіти ці документи визначають, зокрема, "існування ідеального дорослого як зразка, носія гуманістичних цінностей".

На реалізації важливих завдань становлення особистості дошкільника під керівництвом компетентного дорослого наголошується також у програмах навчання й виховання дітей відповідного віку: "Впевнений старт", "Дитина", "Дитина в дошкільні роки", "Українське дошкілля" та інших. Можна стверджувати, що зміст усіх цих програм визначається конкретною поточною соціокультурною ситуацією в нашій країні.

Соціокультурний чинник у становленні ціннісних орієнтацій – це сукупність соціальних, культурних, політичних інтересів, а також ряд матеріальних і духовних структур, цінностей, норм та зразків поведінки, які об'єднані спільною людською діяльністю. Соціокультура загалом сприяє засвоєнню загальнолюдських та професійних цінностей, забезпечуючи гармонію суб'єкта у стосунках із навколишнім світом. Центральним же ядром соціокультурного середовища будь-якої країни, як і конкретного регіону, може вважатися етнокультурна ситуація – сукупність та відображення матеріальних і духовних цінностей, збережених певним етносом (або цілою нацією) упродовж його розвитку на власній території, зокрема, мови, традицій, релігії тощо.

Окремим чинником, що в цілому визначається соціокультурною ситуацією і суттєво впливає на формування цінностей та сучасної молоді, виступають засоби масової інформації (ЗМІ). Вони навіть вважаються своєрідною системою її неформальної освіти. За допомогою ЗМІ розповсюджуються різні види інформації, яка несе у собі як загальні настановлення, так і певні конкретні знання. Через фактично необмежене інформаційне поле (друковані видання, телебачення, мережі Інтернет) транслюються різноманітні взірці способів життєдіяльності, дій та вчинків людей, що, відповідно, формує певну ціннісну спрямованість у молодіжному середовищі й навіть модну культуру мислення, висловлювань, поведінки.

Усе вищезгадане – складові об'єктивного впливу суспільства на ціннісне самовизначення його членів. Крім того, формування відповідної сфери визначається, очевидно, й індивідуально-особистісними якостями, серед яких варто виокремити такі, як самооцінка та рівень домагань, інтелектуальна активність, цілеспрямованість, спостережливість, готовність допомагати та взаємодіяти, бажання самовдосконалюватися та ін.

А проте, як показують дослідження І. Сапогової, формування ціннісних орієнтацій у процесі навчання визначається не тільки особистісними якостями студентів, розвитком та усвідомленням ними своїх інтересів, а й цінностями значущого іншого, стилем спілкування з ним. При цьому важливе значення для загальної структури формування цінностей, на думку дослідниці, належить діалоговому стилю спілкування та розвитку рефлексії його учасників.

У резонансі з вищезгаданою думкою, одним із істотних факторів становлення особистісно-професійної позиції майбутнього педагога-керівника О. Мешко називає групову та індивідуальну взаємодію, міжособистісне спілкування і взаємини в навчально-виховному процесі. Й саме студентська група є важливим чинником самовиховання, самостворення та самовизначення, оскільки в ній асимілюється безліч правил, настановлень, життєвих цінностей, смислів, норм, моделей загальнолюдської та майбутньої професійної поведінки.

Також, як справедливо зазначає І. Маноха, особистість, що вступає у професію, не може обійтись без допомоги наставника, який вкаже найбільш результативні шляхи засвоєння обраної спеціальності, способи орієнтування в новому професійно спрямованому просторі, прийоми систематизації професійних знань, напрями здійснення вчинків тощо.

Ще один вагомий психологічний принцип – принцип єдності свідомості та діяльності, врахування якого необхідне у процесі організації учбово-професійної діяльності як центрального чинника первинної професіоналізації молоді. Зазначена діяльність є провідним рушієм становлення ціннісних орієнтацій студента, адже у процесі їх формування розвивається

загальна професійна спрямованість, формуються професійні здібності та якості характеру, базові знання та уміння.

Дана діяльність, на відміну від просто учбової, наділена рядом специфічних особливостей: засвоєння важливої інформації має професійну спрямованість; вона протікає разом із науково-дослідницькою роботою; потребує від суб'єктів учіння високих рівнів активності, самосвідомості, самоорганізації та ін.; при цьому майбутня професійна діяльність повинна набувати для суб'єкта життєвого смислу та особистісної цінності. Як результат – зростає особистісна відповідальність, поглиблюється професійна самосвідомість, посилюється бажання досягати успіхів у майбутній професійній кар'єрі, самовдосконалюватися та самореалізовуватися. Отже, учбово-професійна діяльність виступає стимулом професійного самовизначення, сприяючи не тільки формуванню фахових знань, навичок, умінь, а й усвідомленню власної професійної позиції, розвитку життєвих намірів та окресленню шляхів саморозвитку стосовно обраного фаху.

Зазначені процеси потребують звернення до суб'єктно-діяльнісного підходу в окресленні концептуальних засад професійної підготовки студентів, що спирається на психологічну теорію самоактивності особистості й визнає необхідність застосування різних видів діяльності для повноцінного її розвитку.

Л. Ткач великого значення надає, наприклад, практичній підготовці, участь у якій повинна бути зумовлена власними інтересами людини, а не вимушеними обставинами. Це дозволяє викладачам цілеспрямовано формувати зацікавленість у майбутній професії на основі справжнього прийняття її цінностей.

У контексті всього вищерозглянутого, безсумнівно, значущим є принцип активності, врахування якого необхідне у психолого-педагогічному супроводі самовизначення й самовдосконалення майбутнього фахівця. Як відомо, одним із провідних індикаторів активності людини є саме її самовизначення – встановлення власних можливостей, вибір критеріїв їх оцінювання, підстав розуміння себе, власних цінностей, місця у суспільстві та призначення у житті.

У роботі вже аналізувалось окремо професійне самовизначення – особливий процес, який стосується професійного становлення та розвитку людини, осмислення нею самої себе як фахівця відповідно до створених суспільних критеріїв та власних норм. Закономірним його продовженням виступає первинна професійна самореалізація студента, що передбачає апробацію отриманих знань, навичок, умінь та засвоєних цінностей під час проходження практики в ролі того чи іншого фахівця (у нашому випадку – професійної ролі керівника дошкільного навчального закладу), становлення готовності студента працювати за обраною спеціальністю, а згодом –

формування власного стилю у професійній діяльності, адаптацію та активне включення у систему професійно-суспільних відносин. З огляду на цей принцип, формування ціннісних орієнтацій розглядається нами як складна, багаторівнева, ієрархізована структура, що включає у себе сукупність цінностей і цілісно впливає на різноманітні інші сфери життєдіяльності та психічного функціонування людини, визначаючись, у свою чергу, складовими систем вищих рівнів – зокрема, спрямованістю та свідомістю (самосвідомістю) особистості.

Так, згідно з відомим підходом К. Платонова, у структурі особистості виокремлюються чотири основні складові, серед яких – підструктура спрямованості, яка формується вихованням [59]. Якщо ж розглядати ціннісної орієнтації в контексті формування особистості, то варто говорити не тільки про спрямованість як про власне професійну спрямованість майбутнього фахівця.

Н. Іванцев становлення зазначеної підструктури особистості також пов'язує з розвитком цінностей та ціннісних орієнтацій, які виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, визначаючи мотивацію її поведінки та впливаючи на всі сторони діяльності.

Професійну спрямованість керівника дошкільного навчального закладу ми розглядаємо як, насамперед, відповідальне ставлення до обраної педагогічної професії; безперервне оволодіння професійними знаннями; творчий підхід до вирішення фахових завдань і проблемних ситуацій; усвідомлення, прийняття та продукування професійних цінностей; осмислення себе як майбутнього професіонала тощо. У поєднанні з високими духовними вартостями, де в центрі перебуває цінність дитини, усе це формує належну гуманістичну професійну спрямованість керівника. Адже за відомою класифікацією Є. Клімова, педагогічна професія належить до групи тих, предметом яких є інша людина.

Цей тип професій визначається наступними якостями: стійким самопочуттям у взаємодії з людьми, потребою у спілкуванні, здатністю подумки ставити себе на місце іншої людини, швидко розуміти наміри, настрій людей, розбиратися у взаємовідносинах з ними, їх особистісних якостях. Такому фахівцю також повинні бути властиві уміння керувати, навчати, виховувати, здатність слухати, моделювати внутрішній світ співбесідника, бути впевненим у собі, вирішувати нестандартні ситуації.

Головна відмінність керівної професії від інших професій типу "людина-людина" полягає у тому, що вона належить до групи перетворюючих та управляючих одночасно. Тобто, маючи в якості основної мети своєї діяльності формування особистості іншого, керівник одночасно покликаний керувати процесом її усебічного саморозвитку, активного самопізнання й самовдосконалення. Отже, майбутній керівник ДНЗ

потребує подвійної підготовки – людиноцентрованої та спеціальної, в якій завжди міститься гуманістичне, загальнолюдське начало.

Як зазначає Н. Савелюк, власне керівник дошкільного навчального закладу спрямовує й контролює роботу вихователів із представниками раннього дитячого й дошкільного віку, що пов'язано з особливою правовою та моральною відповідальністю. Адже саме в цей період закладаються основи інтелектуального, особистісного, громадянського розвитку людини; проходить ряд найвагоміших сензитивних періодів; становлення психіки характеризується особливо інтенсивною динамікою, яка навряд чи колись ще повториться. Тому високий освітній рівень, належна фахова та життєва компетентність, моральність і щира любов до дітей, вміння організовувати роботу закладу керівником виступають найважливішими складовими його професійної придатності.

Ми вважаємо, що специфіка дошкільної освіти передбачає спрямованість не стільки на навчання як формування знань, умінь і навичок у дітей, скільки на виховання, інтенсивний розвиток і саморозвиток особистості дошкільника. Для порівняння варто зазначити, що в загальноосвітній школі, починаючи ще з початкових класів, переважно передбачає реалізацію дидактичних завдань у педагогічному процесі: організацію учбової діяльності; підбір матеріалів, засобів та методів для навчання учнів; мотивування їх до набуття знань; прагнення домогтися якнайкращого засвоєння ними програмного матеріалу тощо. А от власне виховні впливи з кожним роком перебування у школі дедалі більше перебирають на себе інші референтні суб'єкти – однокласники, друзі, мережа Інтернет, "вулиця" та обрані "кумири".

В унісон звучить думка Н. Зотової про те, що керівник дошкільного навчального закладу, порівняно із представниками інших педагогічних професій, знаходиться в особливій ситуації: саме його особа є потужним фактором у стимулюванні вихователів до формування особистості дитини. У реальній діяльності він відкрито демонструє засвоєні цінності й моделі поведінки, тому керівника ДНЗ впевнено можна назвати особою, котра самим своїм існуванням, вчинками та життєвими нормами змінює такий чутливий світ іншого – дитини.

Тому Т. Поніманська серед пріоритетних вартостей у структурі ціннісних орієнтацій керівника дошкільного навчального закладу вбачає, у першу чергу, цінності самоприйняття та прийняття особистості дитини, які взаємозумовлені та сприяють формуванню найвищих гуманістичних цінностей. Їх реалізація, на думку вченої, вимагає наявності відповідних особистісних якостей, необхідних у професійній роботі педагога дошкільного навчального закладу: здатність до рефлексії та контролю результатів педагогічної діяльності, гуманістичної взаємодії з дитиною, розвитку її

особистості; можливість емоційної та моральної підтримки; прагнення до близькості, забезпечення психологічного комфорту; постійна спрямованість на самонавчання й самовиховання для вдосконалення майстерності підлеглих; виявлення та врахування у процесі виховання дітей їх потреб та інтересів.

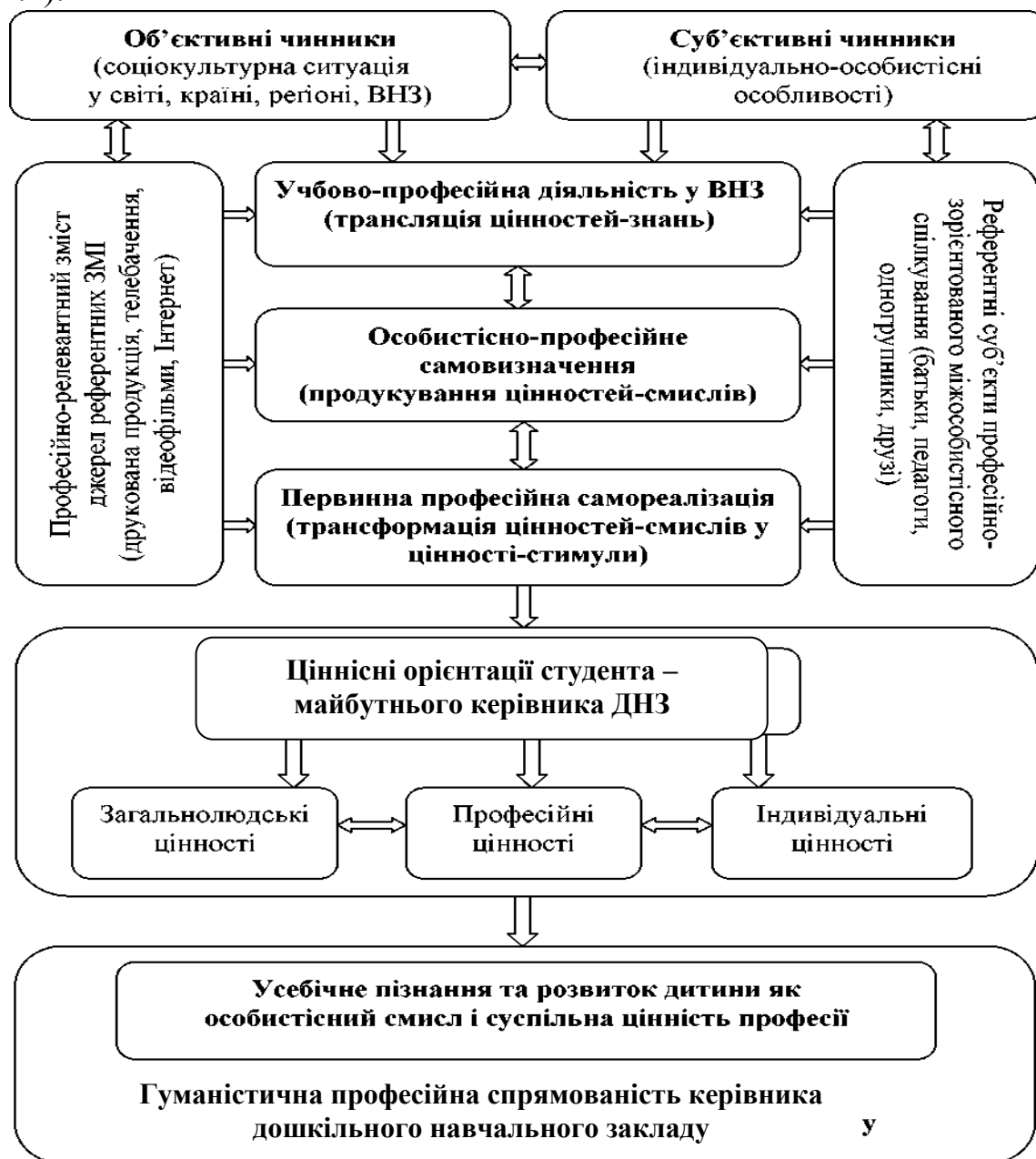
Становлення системи цінностей у їх особистому осмисленні студентом – майбутнім керівником – тривалий процес, що включає складну взаємодію, взаємопереходи загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей. Як уже аналізувалося, цінності – це фундаментальні норми та орієнтири поведінки людини в суспільстві, моральні регулятиви співжиття з іншими, серед яких – цінність життя, краса, творчість, пізнання, справедливість, свобода, віра, чесність, рівність. Ці та інші загальнолюдські цінності транслюються соціумом, потрапляючи під осмислення кожної людини; при цьому відкидаються індивідуально неприйнятні серед них, а усі інші приймаються, трансформуються і навіть спотворюються, перетворюючись уже в індивідуальні цінності, які втілюються в реальних життєвих настановленнях і цілях (наприклад, цінності дружби або збагачення).

Фактором і водночас наслідком професійного становлення людини виступають власне професійні цінності як уявлення про відповідні норми поведінки, особистісні якості та вчинки, що виступають орієнтирами успішного засвоєння та виконання професійної діяльності. Професійні цінності, у своїй взаємодії із загальнолюдськими та індивідуальними цінностями, формують в особі образ самої себе як майбутнього фахівця, поступово трансформуючись у професійні смисли.

Відтак, в ідеалі керівник дошкільного навчального закладу повинен володіти загальнолюдськими, професійними й особистісними цінностями в їх індивідуально осмисленому та прийнятому взаємозв'язку, а отже, бути наділеним високими морально-духовними чеснотами, по-справжньому любити обраний фах, постійно самовдосконалюватися й саморозвиватися. Ми переконані, що центром і найвищою вартістю у ціннісній ієрархії фахівця дошкільної освіти повинна бути дитина. Саме вона, на думку О. Запорожця, належить до найскладніших і найдинамічніших, наймінливіших з усіх тих феноменів, з якими має справу людство у своїй теорії та практиці.

Отже, студенти – майбутні фахівці дошкільного навчального закладу – повинні бути готовими до невпинного вивчення й розвитку дитини, щоб допомагати їй набувати досвід відносно самостійного прийняття рішень і вибору власних життєвих позицій. Така готовність керівника утворює ядро його професіоналізму. Професіоналізм, відповідно, забезпечує повну актуалізацію усіх можливостей людини. І тільки тоді, коли діяльність набуває особистісного смислу, починає формуватися справді внутрішня позиція професіонала.

Усі вищезазначені аспекти дають підстави сконструювати структурно – динамічну модель формування ціннісних орієнтацій особистості майбутнього завідувача (директора) дошкільного навчального закладу в процесі його професійного становлення в умовах вищого навчального закладу (мал.1.1):



Мал. 1.1. Структурно-динамічна модель формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Отже, ціннісні орієнтації майбутнього фахівця розглядається нами як складна, багаторівнева, ієрархізована структура, що включає у себе сукупність загальнолюдських, професійних, індивідуальних цінностей та особистісних смислів у їх системному взаємозв'язку. При цьому в якості основної одиниці аналізу зазначеної сфери пропонуємо розглядати поняття "цінність" – як суб'єктне утворення, що є результатом інтеріоризації

спочатку об'єктивної, зовнішньої суспільної цінності у дійсно особистісну, суб'єктивно-значущу цінність.

Власне формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі ми розглядаємо як взаємозумовлений процес трансляції цінностей-знань (загальнолюдських, професійних, індивідуальних) через зміст і засоби учбово-професійної діяльності; продукування на основі учбово-професійної діяльності та особистісно-професійного самовизначення багатоаспектного смислу обраної професії (цінностей-смислів); а також трансформацію цінностей-смислів у цінності-стимули в контексті первинної професійної самореалізації (через реальну апробацію перших). Сукупність зазначених складових цілісно впливає на формування і розвиток усіх інших сфер психіки та життєдіяльності людини, зокрема, регулює її пізнання, емоційні реакції та конкретні вчинки.

Відповідно до найбільш вагомих функцій психіки, процес розвитку ціннісних орієнтацій студента передбачає взаємозв'язані та взаємозумовлені трансформації наступних трьох основних складових:

- когнітивного компоненту, який утворюють ціннісні поняття та ідеали, що їх повинні знати майбутні вихователі, – декларативні цінності, або умовно названі нами "цінності-знання" ("що я знаю про це");

- емотивного компоненту, який базується на процесах ціннісно-сислового самовизначення й утворює сукупність власне "цінностей-смислів" ("як я це оцінюю");

- регулятивного (діяльнісного) компоненту, який зумовлює вибір і реалізацію конкретних дій та вчинків майбутнього фахівця як носія системи загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей (тобто "цінності-стимули" – "чим я реально керуюсь у поведінці").

Усі зазначені процеси визначаються та стимулюються рядом взаємозв'язаних чинників, основними серед яких виступають, на нашу думку, ознайомлення із професійно-релевантним змістом різноманітних друкованих видань (у тому числі, підручників і посібників), відеопродукції, Інтернет-джерел, що є втіленням загальної соціокультурної ситуації; а також спілкування із референтними суб'єктами первинної професійної соціалізації, вибір яких значною мірою зумовлений індивідуально-особистісними особливостями майбутнього фахівця.

Висновки. Отже, базові психологічні особливості процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів полягають, насамперед, у забезпеченні зв'язку змісту психолого-педагогічного впливу як із соціокультурною ситуацією у суспільстві загалом, так і з індивідуально-особистісними особливостями кожного конкретного студента зокрема; врахуванні взаємозв'язку учбово-професійної діяльності, особистісно-професійного самовизначення та первинної професійної самореалізації

майбутнього фахівця; а також оптимізації такого формування через упровадження активних психотренінгових (психотерапевтичних) форм і методів роботи зі студентами, кінцевим підсумком чого має стати прийняття цінності усебічного пізнання та розвитку дитини як центрального особистісного смислу обраної професії керівника дошкільного навчального закладу.

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ УПРАВЛІНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Пономаренко Ю. В., студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Кучерявець В.Г.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

У статті на основі аналізу педагогічних та психологічних джерел деталізовано компоненти управлінської свідомості та окреслено основні критерії її сформованості в єдності особистісного, професійного і рефлексивного компонентів. Охарактеризовано можливі рівні сформованості управлінської свідомості майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Актуальність дослідження. Однією із основних вимог ефективного здійснення майбутнім керівником своїх професійних обов'язків є, на наш погляд, його підготовка до управлінської діяльності, у тому числі формування управлінської свідомості. В основі професійного управлінського мислення має знаходитись техніка аналізу педагогічної діяльності, що забезпечує створення нових форм і методів організації структурних одиниць даної управлінської діяльності та процесу навчання. Для того, щоб професійно здійснювати управлінські функції, керівник навчального закладу має володіти специфічними формальними і змістовими засобами аналізу, що дозволить у подальшому розвивати діяльність окремого педагогічного працівника або всього педагогічного колективу. Тому метою формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів є становлення директора навчального закладу з новим рівнем свідомості, який здатний до самоаналізу та здійснення самооцінки; директора, що спроможний до самовдосконалення, як професійного, так і морального.

Актуальним у цьому контексті стає визначення основних компонентів управлінської свідомості, критеріїв та рівнів її сформованості.

Мета дослідження. Виявити та проаналізувати проблеми формування управлінської свідомості майбутніх керівників навчальних закладів.

Деталізувати структурні компоненти управлінської свідомості майбутніх керівників навчальних закладів, критерії та рівні її сформованості.

Питанням управління освітою та процесам становлення управлінських кадрів приділяли увагу такі вчені, як В. Бондар, Г. Єльнікова, М. Дарманський, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Луговий, В. Маслов, В. Пікельна, Р. Шакуров та інші.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, досліджень з проблем управління соціально-освітніми системами, професійної компетентності педагогів дає можливість зробити висновок про те, що формування управлінської свідомості майбутнього керівника навчального закладу вивчається в таких основних напрямках: обґрунтування загальних основ педагогічного менеджменту (Л. Даниленко, Г. Єльнікова А. Єрмола, І. Ісаєв, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, В. Кричевський, О. Мармаза, М. Поташник, А. Прокопенко, Т. Рогова, В. Симонов, В. Сластьонін, Т. Шамова, В. Шаркунова та інші); розкриття специфіки управлінської діяльності адміністрації навчального закладу (В. Андрєєва, Л. Артемова, К. Біла, А. Бондаренко, Г. Васильєва, Л. Денякіна, Т. Колодяжна, К. Крутій, Л. Пісоцька, Л. Покроєва, О. Саметіс, Р. Спружа, Р. Стеркіна, П. Третьяков, Л. Фалюшина та інші).

За безумовної важливості досліджень ступінь розробки проблеми формування критеріїв та рівнів управлінської сформованості майбутнього керівника навчального закладу є недостатнім: ученими розглядаються різні сторони управлінської діяльності майбутнього керівника навчального закладу, проте досліджень, присвячених безпосередньо питанням формування управлінської свідомості керівника, немає.

Процес розвитку і становлення особистості студента як майбутнього керівника навчального закладу відбувається у вищому педагогічному навчальному закладі на рівнях молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста. У свою чергу формування управлінської свідомості відбувається на рівні магістра за спеціальністю "Управління навчальним закладом". У цьому контексті поняття "управління освітою" ми розглядаємо як "цілеспрямовану діяльність територіально-функціонуючих установ з метою реалізації спільних і єдиних для усіх рівнів функцій щодо створення оптимальних умов навчання і праці та системного механізму їх реалізації" [3, с. 23].

Термін "управління" тісно пов'язаний із терміном "управлінська праця", під якою ми розуміємо професійну діяльність керівних осіб сфери управління освітою, яка має два напрями: керівництво підпорядкованими і підзвітними інституціями та спроможність прийняття обдуманих, раціональних, справедливих і законних управлінських рішень. Тому основним завданням вищої школи у даному контексті є формування особистості

майбутнього керівника навчального закладу, здатного професійно виконувати свої посадові обов'язки [6, с. 105].

Управління – це цілеспрямований вплив на колектив для досягнення певної мети, а також керівництво людьми, в процесі якого розробляються певні механізми та приймаються рішення. У психології історично склалися умови, за яких процес керування розглядається в діяльнісній парадигмі, тому суб'єкт управлінської діяльності – керівник, менеджер – розцінюється передовсім як носій певних функцій, якостей і властивостей.

Управлінська свідомість як форма свідомості утворюється системою значень, професійних смислів та чуттєвої тканини, які знаходять своє втілення у професійних мотивах, інтересах, виявляються у постановці професійних цілей, впливають на прийняття професійно значущих рішень, формують цілі та цінності [2, с. 5].

Управлінська свідомість розуміється як вищий рівень психічного відображення світу професії і внутрішнього світу суб'єкта управлінської діяльності, який визначається професійним змістом діяльності керівника.

Управлінська свідомість керівника передбачає таку структуру:

1) спрямованість на здійснення управлінської професійно-педагогічної діяльності (гуманістичний світогляд, настанови на пізнання й розуміння людини, підтримання процесів розвитку особистості вихователя і вихованця; особистісне прийняття цінностей педагогічного управління);

2) сформованість мотивації вдосконалення педагогічної майстерності, сукупності особистісно-професійних якостей (енергійність, діловитість, здатність до роботи з людьми, вимогливість до себе й інших людей, впливовість, толерантність, емпатія);

3) наявність управлінських знань і вмінь, необхідних для практичного розв'язання завдань управління навчальним закладом; розвиненість здатності до рефлексії й самоуправління [7, с. 96].

Формування управлінської свідомості пов'язане з якісними змінами, що відбуваються у всіх її структурних компонентах. Ознаками, на основі яких відбувається оцінювання цих якісних змін, виступають критерії сформованості управлінської свідомості.

Термін "критерій" у наукових словниках тлумачиться як ознака, на основі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація будь-чого, мірило суджень, оцінки, засіб перевірки істинності та помилковості одного чи іншого твердження, гіпотези; основна ознака, за якою одне рішення вибирають із множини можливих [4, с. 34].

Таким чином, враховуючи представлену вище структуру та у відповідності до особистісного, професійного та рефлексивного компонентів, виділяють такі основні критерії управлінської свідомості:

1) сформованість позитивної мотивації самовдосконалення (спрямованість на розвиток управлінської компетентності, стійкий інтерес до питань педагогічного управління);

2) сформованість особистісно й професійно значущих якостей (відповідальність, наполегливість, ініціативність, урівноваженість, тактовність);

3) наявність управлінських знань та управлінських умінь:

– гностичних (умінь адекватної діагностики педагогічних ситуацій, установлення причинно-наслідкових зв'язків, розрізнення головних і другорядних завдань управлінської діяльності);

– організаторських (умінь ставити чіткі цілі діяльності, планувати, розподіляти, мотивувати, інструктувати, контролювати, прогнозувати роботу підлеглих; позитивно впливати на учасників педагогічного процесу; оперативно приймати управлінські рішення);

– комунікативних (умінь установлювати контакти, слухати, сприймати, розуміти внутрішній стан співбесідника; гнучко варіювати стиль спілкування; не застосовувати конфліктогени спілкування);

4) сформованість здатності до рефлексії (аналіз, самоаналіз, оцінка, самооцінка, осмислення власної діяльності, поведінки, вчинків, спілкування, стосунків з оточенням та їх корекція) [4, с. 23].

Проаналізувавши педагогічні та психологічні джерела та спираючись на існуючий теоретичний і практичний досвід, ми виділили чотири рівні сформованості управлінської свідомості майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Перший рівень (низький) – передбачає наявність загальних уявлень майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів про майбутню професійну діяльність та спілкування в трудовому колективі. Знання основ професійної діяльності відсутні, або носять поверхневий ситуативний характер. Представники цього рівня відрізняються пасивністю, замкнутістю, уникають вести діалог, вступати в дискусію, виступати перед аудиторією. Потреба в професійно-педагогічному спілкуванні носить ситуативний характер, прагнення до імпровізації, творчості відсутнє, відзначається нестійкість мотивів. Переважає неадекватна самооцінка власної ролі у спільній діяльності, високий рівень особистісної тривожності, пасивність на заняттях, небажання включатися в навчальну бесіду; нездатність до аргументованого відстоювання власної думки і впливу на позиції інших. Слабо розвинені рефлексивні здібності. Самооцінка власної участі у спільній роботі занижена.

Другий рівень (достатній) – майбутні керівники загальноосвітніх навчальних закладів усвідомлюють значущість професійно-педагогічної підготовки для їх майбутньої професійної діяльності. Володіють знаннями основ теорії професійної діяльності. Виявляють цікавість до педагогічних

знань. Відрізняються здібностями до часткової модифікації наявної системи знань залежно від навчальної ситуації; застосування професійних знань при вирішенні комунікативно-виробничих ситуацій носить ситуативний характер. Самооцінка у спільній роботі неадекватна, часто завищена. Здібності до продуктивного спілкування недостатньо розвинуті. Толерантність в прийнятті партнера слабо виражена, або не розвинена. Мотив досягнення носить досить стійкий характер.

Третій рівень (середній) – передбачає сформованість системи педагогічних знань і наявність стійкого інтересу до їх поповнення. Студенти усвідомлюють необхідність оволодіння професійно-педагогічними знаннями та вміннями як умовою успішності майбутньої професійної діяльності. В результаті розвиненої потреби в спілкуванні вони легко вступають у діалог, включаються у спільну діяльність, у спілкування і підтримують його. Орієнтовані на застосування педагогічних знань при вирішенні комунікативно-виробничих ситуацій, аргументовано відстоюють свою точку зору. Адекватно оцінюють власну роль у виконанні спільних завдань. Однак, повага до співрозмовника розвинена недостатньо. Здатність до здійснення впливу на думку партнера носить ситуативний характер. Прагнуть до самореалізації, самоактуалізації в спілкуванні.

Четвертий рівень (високий) – представник цього рівня без утруднень включається в спілкування, ініціює і підтримує його, бере активну участь в обговоренні дискусійних питань, що включають і професійно-педагогічні проблеми, аргументовано відстоює свою точку зору, застосовує знання педагогіки у вирішенні комунікативно-виробничих ситуацій. Внаслідок орієнтації на співрозмовника, у процесі спілкування впливає на думки інших. Толерантний у прийнятті партнера, ерудований, тактовний. Усвідомлює свою роль у спільній роботі. Коригує власну поведінку залежно від ситуації спілкування.

Література

1. Дарманська І. М. Сутнісна характеристика складових моделі формування управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі його підготовки / І. М. Дарманська // Наукові записки кафедри педагогіки. – Хмельницький, 2012. – Вип. 28(2). – С. 57-65. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2012_28\(2\)_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2012_28(2)_10).

2. Дробот О.В. Професійний образ світу суб'єктів управлінської свідомості/ О.В. Дробот// Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. 2012. Випуск 15. – с. 192-202

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. Колпаков В.М. Теория и практика принятия управленческих решений / В.М. Колпаков// Учебное пособие. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.

5. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та інші, за ред.. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.

6. Слостенин В.А. Педагогика. Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 223 с.

7. Ханина И.Б. Динамика профессиональной семантики как показатель формирования профессионального мира // Психология субъективной семантики: Истоки и развитие // Под ред. И.Б. Ханиной, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 479 с.

ПОГЛЯДИ СОФІЇ РУСОВОЇ ПРО СОЦІАЛЬНИЙ НАПРЯМОК ВИХОВАННЯ

Примаченко Анна, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Актуальність. Зацікавлення проблемою соціального виховання школярів у найрізноманітніших його аспектах у наш час навряд чи можна назвати випадковим. Від того, як відбудуватиметься реалізація змісту соціального виховання, багато в чому залежить успішність педагогічної роботи з майбутніми поколіннями й, в остаточному підсумку, моральна чистота й стабільність суспільних відносин. Не слід забувати й про те, що соціально-виховна діяльність сьогодні все частіше розглядається як сукупність найрізноманітніших форм, засобів і методів виховного впливу на дітей, а також організація їх взаємодії, які, з одного боку, впливають на функціонування суспільних механізмів, а з іншого – залежать від стану суспільства у той чи інший історичний період.

Мета написання статті – проаналізувати погляди та підходи Софії Русової на процес соціального виховання дитини.

Завдання, що розв'язуються в статті: охарактеризувати основні особливості соціального виховання дитини; визначити осередки та засоби впливу на соціальний розвиток дитини; дослідити умови, механізми соціального виховання у школі.

Викладення основного матеріалу. Розкриваючи суть соціального виховання, педагог доходить висновку, що воно " намагається розвинути в

дитині ті особливі риси, які надалі дадуть їй змогу стати найкращим громадянином", формуватимуть громадянську свідомість. Наголошувала на потребі "привести до згоди" нові для її часу педагогічні ідеї – індивідуалізації та соціалізації виховання. На думку Софії Русової, соціальне виховання може стати міцним "фактором для виховання нації". Його основою і водночас засобами мають бути "товариська атмосфера в усій школі і довірливі відносини між учителем та учнями; самоврядування школярів, коєдукація, природна групування дітей, яка має численну неповторну клясу замінити малочисленими рухливими групами, реформа методів навчання з пасивного в активний і деяка зміна в самому програмі наук, призначених для середньої школи" [3, с. 9].

"Як привести до згоди два поняття: індивідуалізація і соціалізація?" – писала С. Русова. Індивідуалізація спирається на психологію, на повний розвиток усіх душевних сил дитини, а соціалізація визначає великий вплив на дитину не лише спадковості, але й соціального оточення. Мета індивідуального виховання – дати широкий, вільний розвиток усім духовним силам дитини, її здібностям. Соціальне виховання розвиває ті особистісні риси дитини, які дадуть їй змогу зайняти своє місце у суспільстві.

Соціалізація дитини не є проголошенням її індивідуальності: це розвиток у дитині тих рис характеру, які можуть бути корисні для групового життя, і такі знання, які дають людині можливість своїми силами пробитися крізь життя і ні в якому разі не бути тягарем для громадянства. Першим ділом треба виробляти в дитині працездатність, дух ініціативи, солідарності, мужності, правдивості, само опанування, витриманості [1, с.41].

Для того, щоб сформувати вільне суспільство складене з справжніх громадян, які творять своє життя потрібне соціальне виховання. Людина стає людиною лише в громаді. Свідомість закону, моральне розуміння волі закладається лише в спільноті, в контакті з людьми. Для окремої особи, відірваної від громадського життя, не існує закону, не виявляється безумовна ідея добра.

Лише в суспільстві, в спільному житті всіх людей складається моральний і юридичний закон, моральні завдання та обов'язки.

Тому виховання має дати дітям такі умови життя, такий напрямок розвитку, що сприяв би розумінню добра і зміцнив би волю дитини для виконання лише добрих вчинків, корисних суспільству. Для цього соціальне виховання має розвинути в дітях найкращі моральні якості та риси, здібності, які потрібні дитині для майбутньої реалізації себе в суспільстві.

С. Русова виділяє основні "добродії", які потрібно розвивати у дітей: це розум, воля, хоробрість, справедливість. Розум дає освіту, без освіти не може бути демократичного ладу. Освіта дає змогу виявитися особливим здібностям. Розум викликає активну думку, шукання істини. За

визначенням С. Русової сучасна освіта повинна звертати велику увагу на формування розуму, та вироблення активної думки. Слідом за розумом соціальне виховання потребує від дитини розвитку хоробрості. Смілива думка просуває людське суспільство. Щоб промовити активне слово, потрібна хоробрість, яка спирається на міцну незалежність активного духа. Отже, цю незалежність, цю самостійну думку потрібно виховати в дітях.

Найбільш видатні по своїй обдарованості особи стають у центрі соціального руху, роблять переворот чи в науці, чи в мистецтві, чи в техніці.

С. Русова засуджувала стару школу, і яка цілком ігнорувала об'єднання соціального та індивідуального. Вона виступала за поступову демократизацію освіти. Перед педагогами постає нове завдання: виховати справжнього громадянина, підготувати його до активної участі у житті. Потрібно виховати у дитини бажання керуватися не лише своїми інтересами, але й інтересами товаришів. Отже, виховання підростаючого покоління завжди має бути демократичним та високо моральним. С. Русова виділяла два осередки де може нормально виховуватися дитина: родина і громадські установи – "дитячі хати, захисти, школи". Усі ці дитячі установи повинні бути в найтіснішому контакті з місцевим населенням. Де б дитина не виховувалася, чи в родині, чи в якійсь дитячій установі, для того, щоб виховання її проходило як найкраще, потрібно, щоб дитину добре розуміли, знали її індивідуальне нахили та здібності. Потрібно дуже добре пізнати дитину.

С. Русова особливу увагу приділяла родинному вихованню і, зокрема, ролі матері. Вона вважала, що треба поширити освіту жінки на селі, щоб підняти свідомість жіноцтва і становище матері. Без неї та її ласки холодно й страшно було б жити. Ніяка школа, ніякі дитячі садки чи захистки не дадуть дитині того добра, ласки й любові, не розбудять так в дітях почуття правди, як щире виховання свідомої матері. Якщо порівняти дітей, які виховуються з материнською любов'ю і ласкою, з тими, що в дитячих притулках, то останні ніколи не будуть такі веселі, урівноважені, як перші[6, с.52-55].

Великого значення мають і соціальні умови в яких живе дитина. Діти, які живуть в різних соціальних умовах більш між собою відрізняються, ніж діти що належать до різних націй, рас. Умови життя – помешкання, їжа, повітря – дають великі відміни. Велику увагу С. Русова приділяла харчуванню дітей.

Для забезпечення нормального розвитку дітей потрібно також забезпечити і соціальні засоби, бо діти виростають під впливом того соціального оточення, якому вони виростають, яка б спадковість не була.

Людина стає тою чи іншою завдяки контактам з людьми. Ці контакти придушують одні інстинкти, викликають до життя інші. Кожна дитина, вважала С. Русова, не піддається пасивному впливу оточення, вона бере з

нього те, до чого прагне її індивідуальність. Дитина скрізь проявляє свою активність, вона є досліджувач, що самостійно переробляє свої враження і сприймання від оточення.

Також велику роль у соціалізації дитини за висновками С. Русової відіграє мова і гра.

"Гра і мова" – це соціальне життя дитини, це природна школа громадського виховання, релігії, мистецтва" – писала С. Русова. В грі дитина виявляє свої нахили і здібності.

Велике значення в соціальному значенні має і спільна праця, що утворює колективний інтерес, в атмосфері якого розвиваються індивідуальні зусилля, формуються міжособистісні відношення, які забезпечують належні умови для розвитку кожної особистості. Але найважливішою для розвитку соціально компетентної особистості, здатної здійснювати свідомий вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях, є "індивідуальна творчість, індивідуальна ініціатива". Для цього школа, за визначенням С. Русової, повинна розвивати і направляти творчість учнів на користь колективу. Індивідуальна праця в колективі сприяє розвитку творчих сил, соціальної свідомості, механізму самонавчання і самовиховання з урахуванням максимального включення індивідуальних здібностей учня.

Школа, з погляду С. Русової, – це не просто життя дитини; вона тут не готується до життя, а живе. Це осередок її духовних вражень, які потім переосмислюються в свідомості дитини не тільки відповідно до її індивідуальності, а й відповідно того соціального осередку, в якому вони приймаються. В школі усталюється світогляд, освоюються цінності культури, виробляється уміння самостійно вчитися, критично мислити, здатність до самопізнання і самореалізації особистості, вміння і навички до життєвого і професійного вибору, розуміння соціального життя і своєї ролі в ньому. С. Русова підкреслювала необхідність "соціалізації" і гуманізації освіти, пристосування навчання "своїм змістом і обсягом до природи дитини і до її потреб у тому громадянстві, в якому вона живе"[2, с.124-129].

За спостереженням Руна за дітьми, С. Русова зробила висновки: спочатку діти 5-6 років не виявляють соціальних нахилів, вони індивідуалісти, навіть егоїсти, але з розвитком мови у дітей пробуджується інтерес до товаришування, спочатку з іграшковими (розмовляє з ними) потім – з друзями. Тут велика роль належить дитячому садку. Це важливий момент, коли дитина перестає бути одинокою і порівнює себе з іншими дітьми. З цього моменту починається розвиток усіх душевних індивідуальних рис дитини (любов, заздрість, ревності, пошана другої особи і самопошана, щирість і т.д.). Соціальний інстинкт виявляється у дітей у потребі дружби, почутті ніжної симпатії. Дитина потребує любові і ласки. Якщо порівняти

тих дітей, які виховуються з материнською любов'ю та ласкою, з тими, що в дитячих притулках, то останні ніколи не будуть такі веселі та урівноважені, як перші.

Поряд із школою держава, церква, клуби, кінотеатри та інші соціальні організації також повинні мати соціальний вплив на виховання дитини.

У своїх працях по суспільному вихованні С. Русова спирається на дослідження Руссо, Песталоцці, Фребеля, Каменського. "Не сама дитина має пристосовуватись до наших методів, а навпаки: наші методи мають бути пристосовані до кожної дитини." – вважала С. Русова. Для цього потрібно вивчати дитячу психологію.

Відданість соціальній педагогіці простежується у творчості С. Русової також при формулюванні нею мети виховання на основі глибокого аналізу ідей видатних педагогів минулого та передового досвіду зарубіжної педагогіки: допомогти вільній еволюції духовних і фізичних сил дитини і в кінцевому результаті сформувати гармонійно розвинену людину, тобто людину працездатну, соціально свідому, корисну для суспільства, з піднесеною любов'ю до рідного краю і з пошаною до інших народів.

Висновки. Софія Русова зробила дуже багато, щоб суспільне виховання будувалось на демократичних засадах. Вона засуджувала стару систему виховання, яка пригнічувала людську гідність. Педагог підкреслювала, що "що виховання не може бути лише психологічно персональне, а мусить бути й соціальне, і школа мусить стати тим соціальним інститутом, який провадить дитину від вузького-родинного виховання через дитячий сад, ігральні майдани в широко соціальний колектив і веде учня через національно-громадське виховання до всесвіту, до загального людського братерства".

Література

1. Вибрані педагогічні твори: У 4 кн. – Кн.4/ За загальною редакцією Є.І. Коваленко; Упорядн., прим. Є.І. Коваленко, О.М.Таран.- Чернігів: КП Видавництво "Чернігівські обереги", 2009.- 328 с.
2. Журнал " Сіверянський літопис".- 2000.- № 6 – С. 124-129.
3. Русова С. Соціальне виховання, його значення у громадському житті / С. Русова. – К.: Либідь, 1998. – 254 с.
4. Русова С. Суспільні питання виховання // Софія Русова і Галичина: Зб. ст. і матеріалів / Упор. З.І. Нагачевська.- Івано-Франківськ: Вік, 1996.- С. 30.
5. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова // [вибрані педагогічні твори у 2-х кн]. – К. 2. – К.: Либідь, 1997. – С. 16-104.
6. Соціально-педагогічні аспекти діяльності Софії Русової в еміграції // Шлях освіти.- 2001.-№ 2.- С. 52-55.

РОЛЬ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДИТИНИ

Сахно Анна, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Благінін В.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Головний зміст і мета сімейного життя – виховання дітей. Головна школа виховання дітей – це взаємини чоловіка і дружини, батька і матері.
Сухомлинський В. А.

Вивчення родинного спілкування є надзвичайно важливим як для розуміння чинників, що впливають на становлення особистості дитини, так і для організації психолого-педагогічної практики. Про значущість цієї проблеми свідчить той факт, що багато психологічних теорій не обійшли увагою цю проблему, розглядаючи взаємовідносини батьків і дитини як важливе джерело дитячого розвитку.

Теоретичні основи по темі статті висунені в працях провідних вітчизняних психологів: В. С. Мухіної, Л. С. Виготського, А. Н. Леонтьєва про закономірності розвитку дитячої психіки, розуміння дошкільного дитинства як особливого періоду в становленні особистості. А також в дослідженнях ряду робіт авторів, які вивчали сім'ю і сімейні стосунки С. В. Ковальов, Н. Д. Соловйов, М. І. Лісіна.

Широко розглядав роль сім'ї у вихованні дитини й науковець М. Маккавейський, на думку якого, батьки, духовно розвиваючи себе та своїх дітей, мають сприяти вихованню добродійної поведінки. Учений вважав, що дітей потрібно виховувати на власному прикладі, привчати їх протистояти життєвим проблемам, учити бути терплячими, милосердними, "благодіяльними і вищими над усім земним". Адже, незважаючи на те, що людина живе в матеріальному світі, духовні ідеали завжди вважалися вищими, важливішими цінностями [6].

В усі часи і серед різних народів родинне виховання було і є незмінною цінністю, головною духовною основою життя нації, могутнім соціальним феноменом, який найтісніше об'єднує людей, неперевершеним чинником самовиявлення людини в усіх її іпостасях: немовля, дитина, підліток, юнак (дівчина), чоловік (жінка), син (дочка), дідусь, бабуся, онук та ін.

Сім'я – мала соціально-психологічна група, члени якої пов'язані шлюбними або родинними стосунками, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю.

Соціальна роль сім'ї обумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення. Будучи одним із найважливіших

елементів суспільства, значною мірою залежачи від процесів і тенденцій у ньому, сім'я є відносно автономним соціальним інститутом, що зумовлює її соціальну стійкість, захищеність, навіть недоступність для соціальних експериментувань. Як і кожне соціальне явище, вона також розвивається.

У сучасній сім'ї особлива роль належить функціям духовного спілкування, емоційної підтримки, виховній функції, оскільки суспільство, навчально-виховні заклади не можуть забезпечити таких унікальних умов для емоційно-духовного життя особистості, якими володіє сім'я. Саме завдяки проживанню в сім'ї, цілеспрямованим її зусиллям людина пізнає, осягає свою людську сутність, обов'язки перед іншими людьми, передусім перед батьками і дітьми, утверджує в собі все людське. Для цього вона повинна вирости в сім'ї, в якій витає дух любові, всі чуйно, турботливо ставляться одне до одного. Адже уроки доброти, любові, здатність до співпереживання неможливо почерпнути з книжок. Ці якості виробляються в дитині передусім під час її взаємодії з найближчими їй людьми. Відчуваючи любов до себе, спостерігаючи, у чому це виявляється, дитина вчиться любити інших людей. А любов до дитини виростає із взаємної любові батьків, від уроків любові, отриманих ними у своєму дитинстві, від щирості їхніх стосунків зі своїми батьками [1].

Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить від створення в ній належних умов. Головна умова сімейного виховання – міцний фундамент сім'ї, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища, забезпеченні на їх прикладі моральної підготовки молоді до подружнього життя.

Важливим у сімейному вихованні є те, наскільки родина живе інтересами всього народу, інтересами держави. Діти прислухаються до розмов батьків, є свідками їхніх вчинків, радіють їхнім успіхам чи співчувають невдачам. Виховний вплив сім'ї зростає, якщо батьки цікавляться не лише навчанням, а й позанавчальною діяльністю своїх дітей. За таких умов інтереси сім'ї збігаються з інтересами суспільства, формується свідомий громадянин країни.

Дієвим чинником сімейного виховання є спільна трудова діяльність батьків і дітей. Дітей слід залучати до сімейної праці, вони повинні мати конкретні трудові обов'язки, адекватні їх віковим можливостям. Така співпраця дітей з батьками має сильніший виховний вплив, ніж словесні повчання [4].

Успіх сімейного виховання значною мірою залежить від організації домашнього побуту, традицій сімейного життя: порядку в сімейному господарстві, залучення дітей до розподілу бюджету сім'ї, загального

режиму дня, визначення для кожного робочого місця, зокрема для навчальних занять, дотримання певних сімейних правил (кожна річ має своє місце, прийшов з прогулянки – вимий руки та ін.). Домашній затишок облагороджує дітей.

Виховні можливості сім'ї можуть бути реалізовані за наявності відповідних об'єктивних і суб'єктивних умов.

До об'єктивних умов реалізації виховного потенціалу в сім'ї належать:

- рівень матеріального достатку сім'ї (рівень і структура використання доходів, матеріальні умови життєдіяльності);

- забезпеченість дитячими дошкільними закладами, школами, закладами охорони здоров'я;

- кількість і склад (структура) сім'ї. Суб'єктивними умовами реалізації виховного потенціалу сім'ї є:

- громадянська спрямованість і культура батьків, їхнє прагнення бути авторитетними для своїх дітей, виховувати їх як гармонійних особистостей;

- загальний культурний потенціал, традиції, моральні та духовні цінності сім'ї;

- місце дитини в сімейному колективі, моральний авторитет батьків в її очах;

- педагогічна культура батьків.

Гармонійна взаємодія об'єктивних і суб'єктивних чинників є передумовою формування і розвитку досконалої особистості [2].

Провідну роль у сімейному вихованні відіграє мати. Саме вона найсильніше впливає на дітей, особливо в сфері духовно-морального виховання. Діти, які виростають без материнського тепла і ласки, похмурі, як правило, замкнені, злостиві, вперті.

Не меншим є й вплив батька, особливо коли йдеться про виховання хлопчиків. Проте виконати свої виховні функції батько і мати можуть лише за умови, що вони є справжнім авторитетом для дітей.

Справжнім авторитетом користуються батьки, які сумлінно ставляться до праці, до сімейних обов'язків, активні в громадському житті. Такі батьки уважні до дітей, люблять їх, цікавляться їхніми шкільними та позанавчальними справами, поважають їх людську гідність, водночас виявляючи до них належну вимогливість.

Важко переоцінити роль дідусів і бабусь у сімейному вихованні. Однак це не означає, що батьки повинні перекладати на них свої батьківські обов'язки. Дитині потрібні ті й ті. Сімейне виховання повноцінне лише за розумного поєднання виховного впливу першовихователів – батьків та багатих на життєвий досвід помічників і порадників – дідусів і бабусь.

Саме дідусі й бабусі допомагають вирішити й таку моральну проблему, як виховання у дітей чуйного, уважного ставлення до людей

похилого віку. Людяність виховується тільки на прикладі батьків. Якщо діти бачать зневажливе ставлення батьків до дідуся чи бабусі, то годі сподіватися від них іншої поведінки в майбутньому [4].

Виховна функція полягає у задоволенні індивідуальних потреб у батьківстві та материнстві, самореалізації особистості в дітях.

Особливості виховної функції сім'ї полягають у тому, що вона одночасно виховує дорослих і дітей та реалізується у таких трьох головних аспектах:

1. Становлення, розвиток, виховання дитини як особистості, сприяння розвитку її здібностей. Сім'я репрезентує дитині суспільство, забезпечує передавання їй соціального досвіду, охороняє її права.

2. Здійснення виховного впливу сім'ї на кожного індивіда впродовж усього його життя. Кожна сім'я має свою систему виховання, засновану на певних ціннісних орієнтаціях. Спочатку несвідомо, орієнтуючись на почуття близьких людей, дитина починає розуміти, що в її поведінці їх радує, а що засмучує. Пізніше у неї формуються уявлення про те, що є прийнятним у сім'ї, а дорослішаючи, вона починає усвідомлювати принципи, на яких вибудовуються стосунки в її сім'ї, порівнювати їх з ідеальною, на її погляд, системою.

3. Спонування дітьми саморозвитку, самовдосконалення своїх батьків та інших родичів. Дитина є невичерпним джерелом життєвих успіхів, емоційних стимуляторів для дорослих. Ледей з'явившись на світ, вона значно розширює його горизонти для своїх батьків, вносить у їхнє життя багато нового. Підростання, дорослішання дитини потребує нових знань, виховних умінь і навичок дорослих, реалізації своєї соціальної ролі на більш високому рівні. Виховуючи дитину, батьки самі повинні поводитися на рівні вимог, які їй пред'являють. Очевидно, на цьому ґрунтуються твердження, що не сім'я соціалізує дитину, а дитина соціалізує дорослих [1].

Взаємини, тактику виховання дітей у сім'ї можна віднести до одного з таких типів:

Ø **диктат.** Такі взаємини засновані на жорсткій регламентації поведінки дитини, суворому контролі за нею, використанні покарань, погроз тощо. Як правило, у таких сім'ях діти живуть у страху, постійно лицемірять, брешуть, наслідком чого стають різноманітні відхилення у їхній поведінці;

Ø **опіка.** Вдаючись до такої тактики, батьки намагаються відгородити дитину від життєвих реалій, випробувань, намагаються все вирішувати за неї, задовольняти її потреби і примхи. За таких умов дитина позбавлена змоги формувати в собі необхідні для подальшого життя психологічні, вольові якості, об'єктивно оцінювати себе, свої можливості й інших людей, цілеспрямовано працювати над собою. Усе це деформує її внутрішній світ,

систему цінностей, різко занижує або завищує її вимоги до оточення, спонукає до девіантних форм задоволення своїх потреб;

Ø мирне співіснування на засадах невтручання. Цю тактику характеризують максимальне дистанціювання дорослих від життя дитини, абсолютне невтручання у її справи, залишення наодинці зі своїми проблемами, мінімальні вимоги до її поведінки. Це породжує відчуження дітей і батьків. Діти, не маючи від батьків належної підтримки, будучи позбавленими необхідних для їх становлення зразків соціальної поведінки, часто почуваються складно у ситуаціях, з якими легко справлятимуться їх однолітки, які виростили у сприятливіших педагогічних умовах. У них можливі образи на своїх батьків за байдужість до себе;

Ø співробітництво. Така тактика взаємин у сім'ї, виховання дітей є найпродуктивнішою, оскільки батьки намагаються бути їхніми соратниками, є відкритими і щирими з ними, охоче впускають їх у свій світ. Між ними немає необґрунтованих таємниць, недовіри. За таких умов діти охоче експериментують, шукають, пробують себе, не боячись помилитися і бути за це покараними. Батьки охоче допомагають у всіх справах, вміло підводять дітей до вирішення проблем, завдяки чому діти відкривають у собі все нові можливості, здобувають упевненість у своїх силах. А участь у справах батьків збагачує їх соціальним досвідом, розширює світ, окреслює їм соціальну перспективу, яка часто є орієнтиром їхнього розвитку.

Дещо своєрідно тлумачить особливості виховного впливу батьків на своїх дітей зарубіжна педагогічна наука, яка розрізняє такі його стилі:

а) авторитарний стиль – регламентація батьками поведінки дітей відповідно до стандартів;

б) пермісивний стиль – відсутність контролю за розвитком, вихованням і життєдіяльністю дитини, що може бути зумовлена надмірною любов'ю до неї, недостатнім досвідом батьків, побоюванням втручатися в її розвиток, переоцінкою її можливостей;

с) авторитативний стиль – контроль за поведінкою дитини відповідно до її потреб з одночасним спрямуванням її розвитку, допомогою їй, визнанням її прав і врахуванням можливостей. Цей стиль вважають оптимальним.

Виховання у сім'ї ґрунтується передусім на авторитеті батьків, оскільки для дитини перших років життя зміст їх авторитету, за словами А. Макаренка, полягає в тому, що він не вимагає ніяких доказів, приймається нею як безсумнівна гідність старшого, як його сила і цінність. Авторитет реалізує себе у впливі особи, життєвому досвіді, заснованому на знаннях, моральних чеснотах.

Переваги авторитетних для дитини батьків ґрунтуються на їхніх знаннях, уміннях, досвіді, зрілості, а не на зверхності або поблажливості.

Справжній батьківський авторитет виростає на любові до дітей. Будучи оточеною цією любов'ю, дитина відчуває довіру, повагу авторитетного дорослого, потребу в спілкуванні з ним; живе з упевненістю, що він завжди за необхідності опікатиме і захищатиме її. Батьківська любов супроводжує людину все життя, вона є джерелом і гарантом її емоційної рівноваги і духовного здоров'я.

Кожна сім'я унікальна щодо організації свого життєвого простору, розподілу обов'язків, культури спілкування, виховання дітей. У цьому багатоманітні психологи (Лариса Абрамян, Росія) виокремлюють такі типи взаємодії батьків і дітей:

1. Любов – пристрасть. Такі стосунки характеризують ставлення батьків до своєї дитини як до найдосконалішої істоти, прагнення бути поруч із нею, некритичне оцінювання її поведінки. У зв'язку з цим часто виникають труднощі щодо узгодження бажань дитини і вимог до неї.

2. Любов – гармонія. Якісними ознаками таких стосунків є віра батьків у можливість, перспективи своєї дитини, підтримка її захоплень, сприяння розвитку її здібностей, тактовна участь у її справах. Водночас батьки ставляться до дитини цілком тверезо, бачать її недоліки, допомагають долати їх, зосереджуватися на проблемах саморозвитку і самореалізації. Усе це створює дитині атмосферу психологічного комфорту, відкриває можливості для виявлення її ініціативи, сприяє їй в об'єктивній самооцінці.

3. Любов – марнославство. Вражені марнославством батьки проявляють непомірні амбіції щодо можливостей, перспектив своєї дитини, часто ставлять перед нею непосильні завдання, незважаючи на вікові та індивідуальні особливості і можливості, форсують її працездатність, розвиток здібностей. За непідтвердженості своїх сподівань розчаровуються в дитині, створюючи відповідний психологічний тип стосунків, який нерідко травмує дитину на все життя.

4. Любов – конфлікт. Таким взаєминам батьків і дітей властиві спалахи й охолодження любові, істеричність. Ініціюють їх переважно одинокі матері. Як правило, вони травмують, руйнують психіку дитини, зумовлюють різкі перепади її емоційного стану, нестриманість, вразливість до несприятливих зовнішніх впливів.

Авторитет, у тому числі й батьківський, формується й існує для дитини поза її суб'єктивною волею. Він є незалежною від інтелектуальних процесів, часто неусвідомленою оцінкою своїх батьків. Найпоширенішими, за спостереженнями А. Макаренка, є такі типи батьківського авторитету:

Ø **авторитет придушення.** Основою його є боязнь дитини своїх батьків, причиною якої є покарання за будь-яку провину, що сковує,

паралізує її волю, породжує невпевненість, занижує самооцінку. Цей вид батьківського псевдо-авторитету А. Макаренко вважав найнебезпечнішим;

Ø **авторитет відстані**. Сутністю його є намагання батьків бути якомога далі від дітей, менше спілкуватися з ними, уникати виявів ніжності, любові, уваги. Головне для них – зовнішні вияви поваги з боку дітей (звертання до батьків на "Ви", тон розмови тощо);

Ø **авторитет чванства**. Намагаючись компенсувати відсутність справжнього авторитету, батьки постійно хизуються перед дітьми своїми "заслугами", розраховуючи на їх повагу до себе. Будучи переконаними у своїй правоті, вони не припускають, що їхні рішення та оцінки можуть бути піддані сумніву, обговоренню. Традиційним для них є твердження: "Я краще знаю, що тобі потрібно!";

Ø **авторитет педантизму**. Основою його є тотальний контроль за поведінкою дітей, організація їх на педантичне виконання всіх вимог і обов'язків, суворе дотримання режиму;

Ø **авторитет резонерства**. Схильні до резонерства батьки постійно повчають своїх дітей, перетворюючи спілкування з ними на тривалі й нудні нотації, що часто збуджує у дітей внутрішній спротив;

Ø **авторитет любові**. Не маючи справжнього авторитету, батьки вимагають від дитини слухняності як доказу, своєї любові, спекулюють на їхніх почуттях ("Якщо любиш маму, то ..."). Самі вони теж наголошують на своїй любові, вимагаючи від дитини слухняності ("Якщо хочеш, щоб я тебе любила, то ...");

Ø **авторитет підкупу**. Вимагаючи бажаної поведінки дитини, батьки обіцяють їй за те різноманітні матеріальні блага, поступки тощо. Така практика є особливо цинічною, аморальною;

Ø **авторитет доброти**. Такій моделі взаємодії властиві намагання батьків наголошувати на своєму винятково доброму ставленні до дитини, у всьому потакати їй, що породжує відчуття вседозволеності. Як правило, так діє один із дорослих, намагаючись вигідно постати в очах дитини, на відміну від іншого;

Ø **авторитет дружби**. Рівноправне спілкування, своє рідне панібратство, часто породжує грубощі в спілкуванні, зневажливе ставлення дітей до батьків, а також інших дорослих. Усе це не має нічого спільного із щирим ставленням, справжньою дружбою, взаємоповагою батьків і дітей [5].

Для налагодження спілкування з дітьми батькам слід знати і намагатись дотримуватися "Заповідей сімейного виховання", які сформулював В.А.Сухомлинський:

1. Не принижуй.
2. Не погрожуй.
3. Не вимагай обіцянки.
4. Не моралізуй.

5. Не позбавляй дитину можливості бути самою собою.
6. Не зашкодь.
7. Не бійся визнати свою помилку.
8. Розпочинай виховання з себе.
9. Вір у свою дитину.
10. Допоможи дитині повірити в себе [3].

Отже, є зрозумілим, що у дошкільні роки дитина повністю ототожнює себе зі своєю сім'єю, передусім із батьками; її емоційний світ майже цілком залежить від атмосфери в сім'ї. Саме тут вона пізнає й опановує моделі моральної поведінки, взаємодії з іншими людьми, природою тощо.

Розуміння цього педагогами сприяє поглибленню зв'язків з нею, пошуку можливостей щодо корекції сімейного виховання, підвищення педагогічної культури батьків, захисту дитини від несприятливого впливу неблагонадійної сім'ї.

Таким чином, говорячи про визначальну роль інституту сім'ї у вихованні дітей, у формуванні соціальної зрілості молодого покоління, можна зробити загальний висновок: коли б хтось запитав, що є центром планети Земля, варто було б поза всякими застереженнями відповісти, що це родина.

Література

1. Виховна функція сім'ї // Українська педагогіка: освітній портал. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ukped.com/statti/teorija-vihovannja/5069-vykhovna-funktsiia-simi.html> – Назва з екрану.
2. Деснова І. С. Виховний потенціал сучасної сім'ї в Україні / І. С. Деснова // Дошкільна освіта. – 2008. – №1 (19). – С. 20-24.
3. Криницька Р.Я. Родинне виховання та його вплив на особистісний розвиток дитини. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pedagogika.at.ua/publ/roдинne_vihovannja_ta_jogo_vpliv_na_osobistisnij_rozvitok_ditini/1-1-0-518 – Назва з екрану.
4. Місце і роль сім'ї у вихованні дітей. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ukped.com/statti/teorija-vihovannja/28-.html> – Назва з екрану.
5. Особливості сімейного виховання дошкільників. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://refs.in.ua/zmist-zagaleni-zasadi-doshkilenoyi-pedagogiki.html?page=32> – Назва з екрану.
6. Хмельницька О. Питання сімейного виховання у педагогічній спадщині М. Маккавейського./ О. Хмельницька // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди". – 2015. – № 36. – С. 175-182.

ІНДИВІДУАЛЬНІ І КОЛЕКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Сергієнко Наталія, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: *Дубровська Л.О.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Сім'я – той основний осередок, де відбувається формування особистості дитини. Вплив сім'ї на дитину домінуючий, унікальний, а багато в чому й незамінний.

Щодо школи, то вихователі тут – найближчі й найдорожчі для дитини люди, з якими вона постійно спілкується і яким повністю довіряє.

Саме тому співпраця батьків та школи є важливою. Проблема співпраці сім'ї і школи у вихованні дітей молодшого шкільного віку досить складна і багатоаспектна. Насамперед це стосується структури взаємодії, розподілу обов'язків, ролей, завдань і функцій між усіма учасниками навчально-виховного процесу, вироблення спільних дій.

З цього стає зрозумілим, що має бути зв'язок сім'ї та школи. Тобто вчитель має взаємодіяти з батьками учнів, зокрема через індивідуальні та колективні форми роботи.

Форми роботи педагогів з батьками – це способи організації спільної діяльності та спілкування. Робота педагогічних колективів шкіл з батьками здійснюється в двох напрямках: організаційна робота школи із сім'єю та підвищення педагогічної культури батьків. В організаційній роботі школи з батьками доцільним є поєднання індивідуальних, групових, колективних та масових форм роботи.

Індивідуальними формами роботи вчителя з батьками є: відвідування сімей учнів удома, бесіди з батьками учня, листування тощо.

Відвідування сім'ї учня вчителем. Вчитель відвідує сім'ю учня з метою налагодження контактів з батьками, з'ясування загальної та педагогічної культури сім'ї, умов життя учня, консультування щодо єдиних вимог до дитини, обговорення відхилень у її поведінці, вжиття необхідних заходів щодо їх запобігання, залучення батьків до участі в роботі школи тощо. В.О.Сухомлинський у книзі "Сто порад учителеві" переконливо доводить, що "без знання умов проживання дитини в сім'ї неможливе правильне навчання і виховання. Вчителю дуже важливо знати, як взаємостосунки в сім'ї впливають на формування дитини, її позитивних морально-психологічних якостей".[4,158]

О.Я.Савченко у "Виховному потенціалі початкової освіти" зазначає, що "педагогічний клімат залежить від взаємодії багатьох чинників: вихованості самих батьків, характеру стосунків між членами сім'ї, культури

домашнього побуту, організованості сімейного колективу, його традицій тощо. Педагогічний клімат багато в чому визначається нашою любов'ю до дітей...".[3,82] Отже, це питання є наріжним каменем у співпраці педагога і батьків, тому важливим у професійній діяльності вчителя початкової школи є вивчення умов сімейного виховання учня, мікроклімату сім'ї, взаємин між батьками і дітьми.

Відвідувати батьків учнів можна, маючи запрошення від них або домовившись заздалегідь. Несподіваний візит учителя викликає ніяковість, збентеження батьків. Під час зустрічі педагог має підкреслити позитивне в дитині, тактовно звернути увагу на недоліки, разом поміркувати над тим, як їх усунути. Дуже важливо створити атмосферу довіри і доброзичливості.

Перше відвідування сім'ї класним керівником є дуже відповідальним моментом, який найчастіше вирішує, чи будуть батьки прислухатися до порад учителя, співпрацювати зі школою в питаннях навчання та виховання дітей. До відвідування тієї чи іншої сім'ї вихователь готується заздалегідь: дізнається про її склад, матеріальне становище, освіту батьків, місце роботи, обмірковує можливі питання та відповіді на них, визначає, які дані про дитину потрібно отримати. Звичайно, за один візит класний керівник не зможе отримати відповіді на всі питання, що його цікавлять. Тому не слід виявляти нетерпіння, переривати розповіді батьків та інших членів сім'ї. Бесіда з батьками має проходити у доброзичливому, спокійному тоні.

Індивідуальні бесіди з батьками відбуваються як за ініціативою самих батьків, так і за ініціативою педагога.

Не можна проводити бесіду з батьками у присутності дитини. Не завжди бесіда з батьками має бути тривалою. Іноді буває достатньо короткої розмови, кількох вагомих слів.

Перевагою індивідуальної роботи є те, що наодинці з учителем батьки відвертіше розповідають про свої проблеми та труднощі у вихованні дітей. Дорослі мають бути переконані, що їхня бесіда з учителем залишиться між ними, що жодна їхня відверта думка не буде розголошена.

Індивідуальне спілкування з батьками дає вчителю можливість вибрати правильний підхід до дитини.

Листування передбачає періодичне надсилання батькам листів про успіхи учня в навчанні, старанність, уважність та відповідальність. Можна повідомити про певні труднощі дитини, попросити про зустріч. Варто висловити щире подяку за гарне виховання дитини. Лист передають батькам через дитину, попередньо ознайомивши її зі змістом. Найчастіше листування використовують, коли класний керівник не може зустрітися з батьками у них удома або запросити їх до школи.

До групових форм роботи належать засідання батьківського комітету та робота з групами батьків.

Батьківський комітет класу обирається на батьківських зборах у серпні-вересні. Зазвичай він складається з 3—5 осіб. Створюють батьківський комітет з метою забезпечення єдності педагогічних вимог до учнів, надання допомоги сім'ї у вихованні та навчанні дітей. Комітет діє відповідно до положення про батьківські комітети загальноосвітніх шкіл. До роботи в ньому залучають найактивніших батьків, авторитетних людей з високою громадянською свідомістю, які виявляють інтерес до справ класу, школи. Батьківський комітет обирається на весь термін навчання учнів у початковій школі. Залежно від потреб класу, він змінюється: чи за кількістю, чи за розподілом обов'язків. Класний керівник скеровує діяльність батьківського комітету на розв'язання навчально-виховних завдань, що стоять перед класом. Члени батьківського комітету встановлюють контакт з громадськими організаціями, беруть участь в організації дозвілля дітей (прогулянок, екскурсій, походів у театри та кіно), тобто допомагають класному керівникові.

Роботу з групами батьків класному керівнику доцільно починати зі спостереження за навчанням та поведінкою учнів та вивчення їхніх сімей. Застосування методів анкетування, опитування, вивчення шкільної документації. Спостереження дозволить вчителю отримати потрібну інформацію та розподілити батьків на групи (за типом сім'ї, за помилками батьків у сімейному вихованні, за проблемами учня, що виникають у навчанні, спілкуванні з товаришами тощо). Деякі батьки можуть входити до кількох груп. Соціально-педагогічна робота вчителя з групами батьків сприяє активнішій участі батьків у взаємодії зі школою.

Основними колективними формами роботи з батьками є класні батьківські збори, лекції, бесіди, конференції, сімейні свята в класі ("День матері", "Бабусина скарбничка", "Традиції моєї родини" тощо).

На класних батьківських зборах заслуховуються повідомлення з різних питань виховання (доповідь, інформація вчителя, лікаря чи повідомлення батьків про досвід виховання дітей у сім'ї), підбиваються підсумки роботи з учнями за семестр, рік; вирішуються організаційні та господарські питання.

Тематика педагогічних бесід та доповідей на класних зборах визначається вчителем відповідно до річного плану роботи з батьками. При цьому неодмінно мають враховуватись інтереси та побажання батьків. Зміст такої бесіди повинен містити не тільки теорію питання, але й конкретні рекомендації. Бесіда з батьками передбачає жвавий обмін думками, участь у ній кожного з батьків.

Класні батьківські збори є найпоширенішою формою колективної роботи, їх слід проводити двічі на семестр. Якщо є необхідність, можна організувати додаткові батьківські збори. Особливо це стосується батьків

першокласників, які більшою мірою потребують педагогічних порад щодо організації життя, навчання та виховання дитини.

Орієнтовний план проведення батьківських зборів

1. Бесіда на педагогічну тему, яку готує вчитель чи спеціаліст (лікар, працівник соціальної служби, психолог).

2. Обмін думками.

3. Повідомлення вчителя про навчально-виховну роботу в класі.

4. Обговорення та вирішення питань, що стосуються життя класу.

5. Різне.

Перед проведенням батьківських зборів класний керівник має потурбуватися, щоб у класі було прибрано, провітрено. Бажано посадити батьків на місця, де сидять їхні діти – таким чином вони побачать робоче місце сина чи доньки, матимуть можливість познайомитися з батьками сусіда по парті.

Класні батьківські збори мають тривати не більше ніж 1 год. – 1 год. 30 хв. Невимушене, емоційно забарвлене вступне слово вчителя створює доброзичливу атмосферу.

Після короткого вступу вчитель проводить бесіду на педагогічну тему. Зупиняючись на теоретичних та методичних аспектах проблеми, він обов'язково розкриває її стосовно конкретної ситуації життя даного класу, складу учнів та їхніх батьків. Характеризуючи учнів, потрібно відзначити успіхи тих, чії батьки прислухалися до порад учителя.

Вчителю дуже важливо продумати проведення тієї частини зборів, що стосується організаційних питань. Якщо не приділити їй належної уваги, то батьки будуть поспішати, записувати тільки те, що безпосередньо стосується їхньої дитини, намагатимуться уникнути доручень.

Батьківські збори за проблемами, що на них вирішуються, поділяються на організаційні, тематичні та підсумкові. Але більш раціональною та дієвою формою цієї роботи є комбіновані збори, які комплексно розв'язують завдання, поставлені перед школою в соціально-педагогічній роботі з батьками.

Ефективними є спільні тематичні заходи "дерево родоводу" – зустрічі поколінь; "родинний міст" – зустрічі з батьками та обговорення проблем виховання; "народна світлиця" – звернення до народних традицій у сімейному вихованні; "день добрих справ" – спільна трудова діяльність педагогів, батьків і дітей; "дні довіри", "сімейні дні в класі" тощо. Можна проводити і тематичні бесіди з батьками. До плану проведення тематичних бесід, батьківських зборів можна внести такі питання:

- Мати і батько в житті дитини.
- Моральна відповідальність батьків за виховання дітей.
- Роль внутрішньо сімейних стосунків у вихованні дітей.

- Вікові та індивідуальні особливості шестилітніх дітей.
- Фізіологічні особливості шестилітніх дітей, розвиток моторики і мовлення. Особливості уваги, пам'яті, сприйняття.
- Єдність вимог школи і родини як необхідна умова виховання учня першого класу.

Отже, як бачимо, виділяють індивідуальні та колективні форми роботи з батьками учнів. Тому якщо вчитель має бажання дізнатися більше про сім'ю дитини, про стосунки між батьками чи хоче налагодити контакт з ними, то він може обрати будь-яку, зручну для нього форму роботи, починаючи з індивідуальної і закінчуючи батьківськими зборами. Адже для педагога є важливим, щоб його вимоги і вимоги сім'ї були однаковими, щоб батьки дома налаштували дитину на те, що вона має підкорятися вчителю та слухати його. І лише тоді, коли школа та сім'я матиме єдині вимоги щодо навчально-виховної роботи дитини, через деякий час стане помітним позитивний результат цієї нелегкої праці.

Література

1. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / С. М. Мартиненко. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
2. Постовий Е. Г. Формування педагогічної культури батьків у сучасних умовах : наук.-метод. зб. / Відп. ред. Е. Г. Постовий. – К. : ІЗМН, 1998.- 80с.
3. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К. : СПД "Цудзиневич Т. І.", 2007. – С. 76-86.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 121-122, 156-164.

РОЛЬ ХАРЧУВАННЯ ДЛЯ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Сергієнко Наталія, студентка факультету психології та соціальної роботи
 Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри педагогіки

Тема харчування є однією з найважливіших тем в курсі безпеки життєдіяльності. Харчування є дуже важливим, перш за все, для підтримки життєдіяльності будь-якої людини. Якщо людина харчується правильно, раціонально, то це сприяє не тільки підтримці життя, але й його подовженню, довголіттю.

З їжею в організм надходять різноманітні, багаті потенційною енергією речовини. Далі в організмі ці речовини розпадаються на більш прості. Вивільнювана при цьому енергія забезпечує протікання різних фізіологічних процесів і виконання зовнішньої роботи. Крім того, речовини, що надходять в організм використовуються для відновлення і побудови нових кліток і тканин, також для утворення гормонів і ферментів.

Живильними речовинами, що забезпечують організм енергією і будівельними матеріалами, є: білки, жири і вуглеводи. Крім того, для нормального протікання обміну речовин в організмі необхідне надходження води, вітамінів і макро- і мікроелементів.

Скільки енергії необхідно людині? У стані спокою, при температурі навколишнього середовища 20 – 22 градуса енерговитрати дорослої людини в середньому складають 1 ккал. за 1 годину на 1 кг маси тіла. Наприклад, при вазі тіла рівному 70 кг витрата енергії дорівнює 1680 ккал. у добу. У чоловіків енерговитрати відносно вище, ніж у жінок, у дітей вище, ніж у дорослих. Розумова праця вимагає невеликих енергетичних витрат. При фізичній же роботі витрата енергії може досягати дуже великих величин.

Донедавна вважалося, що за добу людина повинна одержувати 1 – 1,5 грам білка на 1 кг ваги тіла. При важких фізичних навантаженнях і заняттях спортом ця кількість може бути збільшена до 2 грам на 1 кг маси тіла. Причому має значення якість білка. Наприклад, якщо прийняти біологічну цінність білків молока за 100 одиниць, то біологічна цінність білків м'яса виразиться 104 одиницями, риби – 95, гороху – 56, пшеничного хліба – 40 одиниць. Справа в тім, що рослинний білок містить мало незамінних амінокислот. До того ж клітковина рослин як би захищає свій білок від переварювання і він всмоктується в кишечнику трохи гірше. Таким чином, тваринний білок є більш якісним. Крім білка енергію дають жири і вуглеводи. Оскільки тваринні жири не дуже корисні організмові, то їхнє споживання варто звести до мінімуму. Обсяг енергії, що залишився, краще покривати за рахунок вуглеводів і рослинних жирів.

Спеціальне харчування впливає на продовження життя і збереження здоров'я. Обмеження калорійності і білка в раціоні приводить до уповільнення обмінних процесів – це розтягує життєвий цикл, тобто організм живе довше; знижена кількість калорій у їжі веде до низького утворення в організмі вільних радикалів – головних винуватців старіння.

Якщо організм починає випробувати недолік калорій, а також білка, то він включає пристосувальну реакцію, що полягає в уповільненні або підвищенні економічності обмінних процесів. Це відбувається тому, що при уповільненому обміні організмові легше задовольнити потребу в калоріях і білку. При цьому, чим повільніше або економічніше обмін, тим довше живе організм.

Отже, чим менше калорій і білка в їжі, тим довше життя. Ясна річ, що скороченню білка в їжі і її калорійності є межа. Наприклад, дослідження на тваринах під керівництвом В. Фролькіса показали, що обмеження калорійності споживаної їжі на 20-60 % викликає пролонгуючий (продовжуючий) ефект. Переклад молодих мишей на годівлю через день збільшував тривалість життя на 17%. Переклад більш старших у віці 12 місяців приводив до збільшення термінів життя на 30%. Збільшення тривалості життя спостерігалось і при перекладі на дієту "літніх" мишей. Був виявлений зв'язок між віком переходу тварин на дієту і тривалістю життя. Так, зниження споживання їжі в сосунковому періоді в експериментах на мишах приводило до зниження смертності на 71%, після досягнення полової зрілості – на 85%. Дуже важливо підкреслити, що є якась оптимальна величина обмеження дієти. Спочатку в міру зниження калорійності їжі терміни тривалості життя прогресивно нарастають, а потім це не приведе до подальшого росту і навіть збільшує смертність.

Калорійно обмежена дієта впливає не тільки на тривалість життя тварин, але і на їхній загальний стан, на всі рівні обміну речовин. Це не просто розтягнутий в часі звичайний розвиток, а нова траєкторія всього життєвого циклу. В.Н. Нікітіним було показано, що при обмеженій дієті росте вироблення одних гормонів і падає – інших. Наприклад, росте вироблення гормону росту, що відповідає за відновлення або омолодження кліток організму.

Література

1. Андреев Ю. Три кита здоровья. – С.-Пб.: 2001.
2. Бекетов А. Н. Питание человека в его настоящем и будущем. – С.-Пб.: 1993. С. 47-61.
3. Билич Г.Л., Назаров Л.В. Основы валеологии. – С.-Пб.: 1998.
4. Ужанов Г.Н. Путь к долголетию. – Р-на/Д.: Феникс, 1996.
5. Лисицын Ю.П. Слово о здоровье. – М.: 2002.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сиплива Катерина, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

З спостереження за учнями можна сказати що психолого-педагогічна особливість молодших школярів, їх природна допитливість, чуйність,

особлива прихильність до засвоєння нового, готовність сприймати все, що пропонує вчитель, створюють сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності.

А що таке пізнавальна активність? Пізнавальна активність – це міра розумового зусилля, спрямована на задоволення пізнавальних інтересів індивіда. Як педагогічне явище, пізнавальна активність є двостороннім взаємопов'язаним процесом: з одного боку, це форма самоорганізації і самореалізації учня, з другого – результат цілеспрямованих зусиль педагога в організації пізнавальної діяльності учня [1, 31].

Для чого ж формувати пізнавальну активність у молодших школярів? Відповіддю на це питання можуть стати слова російського психолога і педагога Л. В. Занкова, який зазначав, що "всебічний розвиток, духовне багатство не може бути досягнуто з примусу. Справжнє духовне багатство складається тоді, коли людина сама тягнеться до знань, до науки, до мистецтва". Формування пізнавальної активності учнів у навчанні може відбуватися за двома основними каналами, з одного боку сам зміст навчальних предметів містить у собі цю можливість, а з іншого – шляхом певної організації пізнавальної діяльності учнів [2, 9].

Перше, що є предметом пізнавальної активності для школярів – це нові знання про світ. Ось чому глибоко продуманий відбір змісту навчального матеріалу, показ багатства, укладеного в наукових знаннях, є найважливішою ланкою формування інтересу до навчання.

Які ж шляхи здійснення цього завдання?

Перш за все, інтерес збуджує і підкріплює такий навчальний матеріал, який є для учнів новим, невідомим, вражає їх уяву, змушує дивуватися. Здивування – сильний стимул пізнання, його первинний елемент. Дивуючись, дитина як би прагне заглянути в перед. Вона знаходиться в стані очікування чогось нового [2, 10].

Учні дивуються, коли складаючи завдання дізнаються, що одна сова за рік знищує тисячі мишей, які за рік здатні винищити тонну зерна, і що сова живучи в середньому 50 років, зберігає нам 50 тонн хліба.

Але пізнавальний інтерес до навчального матеріалу не може підтримуватися весь час тільки яскравими фактами, а його привабливість неможливо зводити до того що дивує та вражає уяву. Ще К. Д. Ушинський писав про те, що предмет, для того щоб стати цікавим, повинен бути лише частково новим, а частково знайомий. Нове й несподіване завжди в навчальному матеріалі виступає на тлі вже відомого та знайомого. Ось чому для підтримки пізнавального інтересу важливо вчити школярів умінню в знайомому бачити нове [3, 19].

Таке викладання підводить до усвідомлення того, що у звичайних, повторюваних явищ навколишнього світу безліч дивних сторін, про які він

зможе дізнатися на уроках. І те, чому рослини тягнуться до світла, і про властивості талого снігу, і про те, що просте колесо, без якого не обходиться жоден складний механізм, є найбільшим винаходом.

Всі значні явища життя, що стали звичними для дитини в силу своєї повторюваності, можуть і повинні придбати для нього в навчанні несподівано нове, повне змісту, зовсім іншого звучання. І це обов'язково буде стимулом інтересу учня до пізнання.

Саме тому вчителю необхідно переводити школярів із ступеня його чисто життєвих, досить вузьких і бідних уявлень про світ – на рівень наукових понять, узагальнень, розуміння закономірностей.

Інтересу до пізнання сприяє також показ новітніх досягнень науки. Зараз, більш ніж будь-коли, необхідно розширювати рамки програм, знайомити учнів з основними напрямками наукових пошуків, відкриттів.

Далеко не все в навчальному матеріалі може бути для учнів цікаво. І тоді виступає ще одне, не менш важливе джерело пізнавального інтересу – сам процес діяльності [3, 20]. Що б порушити не бажання вчитися, потрібно розвивати потребу учня займатися пізнавальною діяльністю, а це значить, що в самому процесі школяр повинен знаходити привабливі сторони, що б сам процес навчання містив у собі позитивні заряди інтересу. Шлях до нього лежить перш за все через різноманітну самостійну роботу учнів, організовану у відповідності з особливістю інтересу.

Література

1. Бугрій О.В., Буряк В.К. Формування в учнів пізнавальних умінь // Рідна школа. – 1993. – № 2. – с. 31 – 34.
2. Водолазька С. Формуємо пізнавальний досвід дитини // Початкова школа. – 1997. – № 4. – с. 9 – 10.
3. Данилова Л. Розвивати пізнавальну активність учнів // Рідна школа. – 2002. – № 6. – с. 18 – 20.

ФОРМИ СПІВПРАЦІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ УЧНІВ

Слісаренко Марина, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Дубровський В. Л.**, старший викладач
кафедри педагогіки

Одним із найважливіших напрямів діяльності класного керівника є робота з батьками учнів, створення для них сприятливих умов реалізації виховного потенціалу. Провідна ідея створення взаємодії вчителя з батьками

полягає в залученні до цього процесу всіх суб'єктів педагогічного процесу. Такими суб'єктами є класний керівник, учні, батьки, педагогічний колектив. Взаємодія класного керівника, у нашому розумінні, виступає як збалансована система, стан якої є особливою індивідуальною якістю для конкретного колективу й відбиває в собі рівень стабільності цієї якості колективу в найбільш широкому сенсі. Створення й становлення такої взаємодії виступає як двосторонній процес і вимагає урахування й прийняття думок усіх суб'єктів. В умовах педагогічного процесу загальноосвітнього закладу ефективність сприятливої взаємодії виявляється у високому рівні мотивації всіх суб'єктів, професійному зростанні вчителів, в академічних успіхах учнів, зростанні рівня педагогічної культури батьків, культури спілкування всіх суб'єктів.

Школа є провідною ланкою виховання молоді, тому слід зазначити, що без єдності зусиль з сім'єю, ефективність виховання буде низькою. Адже саме в сім'ї закладаються і виховуються першооснови виховного процесу укладом спільного життя: побутом, працею, традиціями, звичаями. Саме в сім'ї дитина засвоює такі загальнолюдські поняття, як добро і зло, правда і кривда, корисне і шкідливе, тобто її морально-етичні принципи на яких споконвіку ґрунтується педагогічний досвід народу.

У Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)", Законі України "Про освіту" наголошується на тому, що принцип співробітництва школи та сім'ї, єдності виховних впливів вчителів і батьків має важливе значення у практиці виховання підростаючого покоління. Реалізація цього принципу робить процес виховання цілісним і безперервним, забезпечує єдність і наступність виховного впливу на учнів у школі, сім'ї, сприяє органічному поєднанню і взаємозбагаченню суспільного і сімейного виховання, помітно звужує сферу стихійного, некерованого впливу на дітей [3].

Значний внесок у дослідження проблеми взаємодії школи і сім'ї у вихованні особистості зробили сучасні вчені, серед них: Т. Алексеєнко, С. Бабишина, В. Бойко, З. Болтарович, В. Кравець, В. Кузь, Д. Луцик, А. Марушкевич, В. Оржеховська, В. Постовий, І. Рибальченко, Ю. Руденко, В. Скутіна, Є. Сявавко, М. Стельмахович, В. Татенко, Т. Титаренко, Г. Чередніченко, П. Щербань.

Важливою умовою ефективної навчально-виховної роботи є співробітництво класного керівника з сім'ями, яке передбачає належний рівень педагогічної культури батьків. Тісний взаємозв'язок молодшої школи та сім'ї може розвиватися завдяки педагогічній освіті батьків і залученню їх до виховної роботи, роботи педагогів з батьками – це є зокрема, як один із способів організації спільної діяльності та спілкування.

Індивідуальними формами роботи класного керівника початкової з

батьками є: відвідування сімей учнів удома, бесіди з батьками учня, листування тощо. Коли класний керівник відвідує сім'ю учня завжди ставить перед собою мету, яка полягає в налагодженні контактів з батьками, з'ясування загальної та педагогічної культури сім'ї, умов життя учня, консультування щодо єдиних вимог до дитини, обговорення відхилень у її поведінці, вживанні необхідних заходів щодо їх запобігання, залучення батьків до участі в роботі школи тощо.

До *групових* форм роботи належать засідання батьківського комітету, робота з групами батьків тощо.

Батьківський комітет класу. Створюють з метою демократизації управління виховним процесом, налагодження зворотного зв'язку сім'я – школа, для поточного коригування управлінських рішень, забезпечення єдності педагогічних вимог до учнів, надання допомоги сім'ї у вихованні та навчанні дітей. Батьківський комітет працює у тісному контакті з класними керівниками.

Роботу з групами батьків вчителю доцільно починати зі спостереження за навчанням та поведінкою молодших учнів та вивчення їхніх сімей. Застосування методів анкетування, опитування, вивчення шкільної документації, спостереження дозволить вчителю отримати потрібну інформацію та розподілити батьків на групи (за типом сім'ї, за помилками батьків у сімейному вихованні, за проблемами учня, що виникають у навчанні, спілкуванні з товаришами тощо).

Батьківські читання – дуже цікава форма роботи з батьками, що дає можливість батькам не тільки слухати лекції педагогів, а й вивчати літературу з проблеми та брати участь у її обговоренні. Особливістю батьківських читань є те, що, аналізуючи книгу, батьки повинні викласти власне розуміння питання та зміну підходів до його рішення після прочитання книги.

Батьківські вечори – форма роботи, що прекрасно згуртовує батьківський колектив. Батьківські вечори проводяться у класі 2-3 рази на рік без присутності дітей. Теми батьківських вечорів можуть бути найрізноманітнішими. Головне, вони повинні вчити слухати й чути один одного, самого себе, свій внутрішній голос.

Орієнтовані теми батьківських вечорів молодшої школи:

Народження дитини та перший рік її життя й розвитку.

Перші книжки дитини.

Майбутнє моєї дитини. Яким я його бачу?

Друзі моєї дитини.

Свята нашої родини.

"Можна" і "не можна" у нашій родині.

День народження нашої родини. Як ми його святкуємо?

Форми вечорів дозволяють не тільки висловлювати свою думку із запропонованих тем, а й почути щось корисне для себе в міркуваннях інших батьків, узяти на озброєння у свій виховний арсенал щось нове, цікаве.

Значне місце в системі роботи класного керівника з батьками учнів приділяється психолого-педагогічній освіті.

Виділяють наступні форми психолого-педагогічної освіти:

університет педагогічних знань (така форма допомагає озброїти батьків основами педагогічної культури, познайомити з актуальними питаннями виховання дітей);

лекція (форма, що докладно розкриває сутність тієї чи іншої проблеми виховання. Головне в лекції – аналіз явищ, ситуацій);

конференція, яка передбачає розширення, поглиблення й закріплення знань про виховання дітей. Батьківські конференції, які в свою чергу поділяються на загальношкільні та класні, мають величезне значення в системі виховної роботи школи. Батьківські конференції повинні обговорювати насущні проблеми суспільства, активними членами якого стануть і діти. Батьківські конференції повинні готуватись дуже ретельно, з обов'язковою участю психолога, соціального педагога, які працюють у школі. У їхню задачу входить проведення соціологічних і психологічних досліджень проблеми конференції, а також знайомство учасників конференції з їх результатами. Активними учасниками конференцій виступають самі батьки. Вони готують аналіз проблеми з позицій власного досвіду. Особливістю конференції є те, що вона приймає визначені рішення або намічає заходи щодо заявленої проблеми.

практикум (форма вироблення в батьків педагогічних умінь з виховання дітей, ефективного розширення виникаючих педагогічних ситуацій, тренування педагогічного мислення батьків).

відкриття уроку (мета – ознайомлення батьків з новими програмами з предмета, методикою викладання, вимогами вчителя. Такі уроки дозволяють уникнути багатьох конфліктів, викликаних незнанням і нерозумінням батьками специфіки навчальної діяльності).

індивідуальні тематичні консультації (обмін інформацією, що дає реальне уявлення про шкільні справи та поведінку дитини, її проблеми).

Особливо ретельно спланованого індивідуального підходу потребує робота з багатодітними, неповними та неблагополучними сім'ями. Якщо в школі одночасно навчається троє і більше дітей однієї сім'ї, то батькам складно відвідувати і всі батьківські класні збори, і заняття позакласного педагогічного всеобучу. Школа повинна стати багатодітним сім'ям надійною опорою та партнером, активно пропагувати весь позитивний досвід виховання в них.

Інноваційною на сучасному етапі є організація роботи з батьками в сучасній школі сільської місцевості, яка спрямована на інтеграцію родинно-

сімейного, шкільного, дошкільного виховання. Традиції етнопедагогіки більш близькі саме сільським сім'ям, в яких велика увага приділяється трудовому вихованню, поважному ставленню до своєї родини і старших поколінь.

Отже, запорукою успішної виховної діяльності з молодшими учнями є співпраця класного керівника з батьками, оскільки саме сім'я значно впливає на процес розвитку особистості дитини. Тому важливе і відповідальне завдання вчителя – зробити батьків активними учасниками педагогічного процесу.

Взаємодія сім'ї і школи є складним процесом взаємовпливу цих соціальних інститутів один на одного, результатом якого є не лише збагачення виховних функцій і можливостей кожного з них, а й значне підвищення успішності виховання і навчання дітей молодшого шкільного віку. Результат взаємодії сім'ї і школи пов'язаний із взаємним збагаченням обох сторін як агентів виховання особистості школяра, забезпеченням становлення та розвитку його соціальної і моральної сфер.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 371 с.
2. Дякова А.С. Шляхи оптимізації взаємодії школи і сім'ї у розвитку особистості молодшого школяра / А.С.Дякова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dorobok.edu.vn.ua/article/view/597>
3. Закон України "Про охорону дитинства" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/2402-14
4. Кравченко Т. В. Взаимодействие семьи и школы в воспитании детей / Т.В.Кравченко. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1993 – 22 с.
5. Кравченко Т.В., Трубавіна І.М. Допомога батькам у вихованні дітей. Методичні рекомендації / Т.В.Кравченко, І.М.Трубавіна. – К.: ДЦССМ, 2004. – 99с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/files
7. Національна програма виховання учнів 1 – 12 класів (проект) // Виховна робота в школі. – 2008. – №3. – С. 26 – 46.
8. Програма формування педагогічної культури батьків. За редакцією Постоного В.Г. – К., 2003. – 108 с.
9. Рибальченко І.М. Взаємодія з батьками / І.М.Рибальченко. – Х.: Основа, 2007. – 341 с.
10. Савченко О.Я. Сімейне виховання: Молодші школярі / О.Я.Савченко. – К.: 1979. – 267 с.
11. Савченко С. Сутність взаємодії сучасної сім'ї та школи / С.Савченко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://narodnaosvita.kiev.ua>

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ЯК СУЧАСНА СОЦІАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ

Тетюра Ю. М., студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Падун Н.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

В даний час в суспільстві гостро виникла проблема інформатизації – це проблема інтелектуального розвитку суспільства. Сучасне суспільство називають інформаційним в силу того, що роль і кількість інформації, що циркулює в ньому, стрімко зростає, є всі необхідні засоби для її зберігання, поширення і використання. Інформація швидко досягає споживачів, зацікавлених в її отриманні і видається в звичній для них формі. Дана ситуація дозволяє говорити про те, що сучасне суспільство вступило в нову фазу – інформаційну, а саме суспільство все частіше називають інформаційним. В останні роки інформація стає одним з найважливіших виробничих факторів і одним з головних важелів управління будь-якої організації, в тому числі і освітнього закладу. Збільшується число завдань шкільної освіти, що втягуються в процеси інформатизації. В Україні процес розвивається в рамках чотирьох послідовних етапів:

- освоєння інформаційно-комп'ютерних технологій як нової складової змісту загальної освіти;
- використання інформаційно-комп'ютерних технологій як навчального засобу при вивченні існуючих навчальних предметів;
- розробка нових навчальних предметів, орієнтованих на оновлений зміст, цілі та методи освітньої підготовки школярів в умовах становлення інформаційного суспільства і органічного використання інформаційно-комп'ютерних технологій для досягнення цілей;
- перетворення не тільки змісту і методів, а й всієї організації навчання за рахунок широкого використання інформаційно-комп'ютерних технологій в управлінні шкільною освітою.

Інформатизація освіти – це процес зміни його змісту, методів і організаційних форм, спрямований на досягнення нової якості освіти на основі застосування інформаційних технологій. Вона повинна допомогти вирішенню двох основних завдань школи: освіта – для всіх, і нову якість освіти – кожному.

Інформатизація управління освітнім закладом пов'язана з прийняттям більш обґрунтованих управлінських рішень на основі автоматизованої обробки соціально-економічної, психолого-педагогічної та іншої інформації. В даний час інформатизація управління шкільною освітою розглядається на декількох рівнях:

- Приватному – інформатизація охоплює управління окремими навчальними закладами;
- Загальному – охоплює кілька навчальних закладів одного району чи регіону, передбачається частковий інформаційний обмін між навчальними закладами та органами управління освітою;
- Системному – поетапно охоплює всі освітні установи даної території з організацією повного інформаційного обміну на підставі єдиних інформаційних стандартів, що веде до формування єдиного інформаційного простору загальної освіти.

Виділяють кілька напрямків застосування інформаційних технологій в управлінні освітніми установами: моніторинг якості освітніх послуг на основі автоматизації збору статистичних даних, впровадження електронного документообігу, автоматизація зберігання відомостей про кадри і учнів, автоматизований облік стану будівель, устаткування і матеріалів, автоматизація бухгалтерського обліку. Для реалізації зазначених вище напрямків формується інформаційна система управління освітньою установою, що представляє собою взаємопов'язану сукупність засобів, методів і персоналу, використовуваних для зберігання, обробки та видачі інформації в інтересах досягнення поставленої управлінської мети. Для того щоб забезпечити її функціонування на всіх рівнях управління і їх взаємодії між собою, необхідно визначити такі інформаційні системи, які охоплювали б весь управлінський процес в цілому.

Сучасний керівник школи повинен досконало володіти комунікативними вміннями, коректно і доказово відстоювати свою точку зору, усувати при цьому компроміси на високому рівні культури спілкування з підлеглими. Від того, наскільки професійно враховує директор школи прагнення, інтереси і погляди альтернативних груп дорослих людей свого колективу, залежить успіх прийнятого ним рішення. Однак, щоб уникнути конфліктних ситуацій, важливо враховувати і психологічні особливості кожного працівника установи, дітей що навчаються і їх батьків. Отже, директор школи повинен володіти психолого-педагогічною та виробничою компетентністю. Можна виділити ще одну проблему. Соціально-економічна нестабільність в суспільстві і дефіцит коштів, вимагають від керівника не тільки знань в таких областях, як соціологія та економіка, а й позитивного досвіду роботи з використання можливостей додаткового фінансування з боку місцевих органів влади, а також залучення спонсорів. Для роботи в рамках такої системи управлінням виникає потреба в професійних керівних кадрах, які не просто розвивають в собі вміння управляти шляхом самоосвіти, що вважалося достатнім до теперішнього часу.

В даний час відомо кілька програмних систем, призначених для автоматизації процесів управління навчальним закладом. Велика частина

таких систем підтримує досить обмежене коло функцій, пов'язаних з управлінням навчальним закладом, має власну структуру даних, яка не дозволяє забезпечити горизонтальний і вертикальний обмін даними. До сих пір не вироблено єдиних підходів для забезпечення взаємодії з батьками та громадськістю. У той же час використання засобів ІКТ в організації та плануванні діяльності навчальних закладів дозволяє досягти багатьох переваг, в числі яких:

- підвищення ефективності навчального процесу;
- можливість управління з оперативним обліком результатів уже виконаних робіт;
- прийняття більш ефективних управлінських рішень;
- підвищення об'єктивності в оцінці діяльності педагогів і учнів;
- більш ефективне управління пізнавальною діяльністю учнів;
- можливість прийняття обґрунтованих і доцільних заходів, націлених на підвищення результативності освіти;
- оперативний адресний доступ до організаційної інформації навчального закладу;
- економія матеріальних і людських ресурсів, вивільнення вільного часу, скорочення обсягів рутинної роботи.

Сучасний стан інформатизації освіти в області створення і використання автоматизованих систем управління характеризується в основному наявністю окремих розрізнених локальних автоматизованих робочих місць з управління навчальним процесом в окремих школах. Засоби ІКТ, що використовуються в управлінні освітньою установою повинні кількісно і якісно обробляти такі дані: списковий склад контингенту школярів з даними про хід їх навчання, відомості про результати навчання кожного учня по кожному предмету, що викладається (підсумкові і поточні позначки, дані про переведення в наступний клас), дані з діагностики якості навчання (тестовий контроль знань, умінь, навичок), дані, які можна розглядати як основні параметри процесу навчання, організація навчального процесу, кадровий склад і кваліфікація педагогів, матеріальне, дидактичне і методичне забезпечення навчального процесу. Використання засобів ІКТ в організаційно-управлінській діяльності установ освіти може призвести до появи багатьох переваг, а саме:

Для адміністрації школи: оперативне отримання і узагальнення інформації про навчальний процес для ухвалення управлінських рішень, ведення особових справ працівників, учнів, батьків для створення оперативних звітів, моніторинг руху учнів, створення системи шкільного документообігу, автоматизоване складання звітності для управління освіти.

Для заступника директора з навчально-виховної роботи, педагогів, учнів і батьків: отримання підсумкових і поточних звітів про успішність і відвідуваність, в т.ч. конструювання власних звітів, доступ до щоденника, в який автоматично виставляються оцінки і відзначаються заборгованості з предметів.

Для педагогів: ведення класного журналу, календарно-тематичних планів, перегляд звітів, ведення індивідуальних портфоліо педагогів і учнів, а також портфоліо проектів, з гнучким настроюванням прав доступу.

Для всіх учасників навчально-виховного процесу: формування єдиного середовища обміну інформацією в рамках школи, що покращує взаєморозуміння і співпрацю між всіма учасниками освітнього процесу. Засоби ІКТ, що застосовуються в управлінні освітньою установою, повинні в сукупності представляти собою систему, засновану на використанні сучасних методів керівництва, застосуванні математичних моделей і методів в процесі прийняття рішень та створення необхідної інформаційної бази на основі засобів комп'ютерної техніки та зв'язку, що забезпечує досягнення нової якості в підвищенні ефективності системи освіти. Керівнику освітнього закладу в умовах інформаційного суспільства важливо знати і враховувати в професійній діяльності такі проблеми, як:

- Особливості інформаційного суспільства;
- Переваги інформаційного суспільства;
- Проблеми становлення інформаційного суспільства;
- Умови побудови інформаційного суспільства.

Важливо звернути особливу увагу на сучасні підходи в роботі з інформаційними матеріалами (збір, обробка, накопичення, зберігання, пошук і поширення інформації). Підготувати педагогічний колектив до реалізації основ безпаперової інформатизації в побудові документообігу навчального закладу.

Необхідно зазначити, що в умовах динамічно мінливого світу, глобальної взаємозалежності і конкурентності, необхідності широкого використання і постійного розвитку і ускладнення технологій фундаментальне значення має інформатизація сфери освіти. Зі сказаного вище можна зробити певні висновки: управління школою включає в себе велике коло питань: педагогічних, господарських, соціально-педагогічних, економічних, правових, фінансових. Інформатизація суспільства загалом та інформатизація освіти зокрема, привела ці системи у відповідність до потреб і можливостей сучасного інформаційного суспільства. Важливим фактором вдосконалення управління є інформаційні технології, які надають масу нових можливостей. Вони дозволяють накопичувати і оновлювати великі обсяги інформації, є інструментом оптимізації часу і коштів, які витрачаються на вирішення окремих завдань управління, сприяють підвищенню якості прийнятих управлінських рішень за рахунок надання оперативної і достовірної інформації про стан керованого об'єкта.

Література

1. Булгаков О. Феномен інформатизації як інструмент соціальної політики: філософсько – соціологічні аспекти // Вісн. УАДУ при Президентові України. – 1996. -№ 2. – С. 180 – 193.
2. Осовська Г. В. Комунікації в менеджменті: Курс лекцій. – К.: Кондор, 2006. – 664 с.
3. Ралдугін Є. Соціальні технології та інформатизація // Вісник УАДУ. 1997. – №3-4.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ ЕСТЕТИЧНОЇ ДОСКОНАЛОСТІ

Ткаченко Ольга, студентка філологічного факультету

Науковий керівник: *Демченко Н.М.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Психологи визначають об'єктивно-суб'єктивний характер потреб людини. Як зазначав Волинкін В. І., об'єктивна природа людських потреб обумовлена станом організму і його залежністю від зовнішніх умов, фізіологічним механізмом, джерелами виникнення і зовнішніми проявами потреб. Суб'єктивна сторона потреб проявляється в різних формах її переживання: захоплення, бажання, хотіння.

Динаміку розвитку і становлення потреб психологи вбачають в переході від усвідомлення мети до мобілізації засобів, за допомогою яких відбувається оволодіння цією ж об'єктивною метою, коли мета її спроектована на предмет задоволення.

Як зазначає Манукян С. П., у виникненні потреби роль формуючого начала відіграє конфлікт між засвоєним досвідом (звички, характер) і предметною актуалізацією цього досвіду, що виражається в предметній дії.

Таким чином, треба проходити шляхом від випадкового захоплення до повного усвідомлення мети і засобів її задоволення. Духовна потреба проявляється у свідомості особистості в якості переживань. Емоційне переживання є важливою стороною естетичних потреб, оскільки без емоцій потреби в психіці людини не існують.

В роботі Волинкіна В. І. "Художня потреба та шляхи її виховання" автор вказує, що початковий період в усвідомленні потреб виступає як бажання і проявляється у свідомості людини в якості переживань. У зв'язку з цим в науковій літературі відмічається, що емоційна сторона потреб суттєвіша. Зокрема Верб М. А. бажання визначає як елементарну форму прояву потреб, як органічну потребу, що відображається в органічній

чуттєвості. На рівні бажання також відбувається пізнання засобів, способів задоволення цього предмету (Шингарьов Т. Х.). Про бажання, як бачимо, говорять як про первинну спрямованість особистості, зверненої до об'єктів зовнішнього середовища, які можуть задовольнити потребу, тобто як про результат впливу предмета, ситуації, явища на особистість. Опредмечене бажання виступає як інтерес. Зв'язок потреб та інтересів відмічають у своїх роботах Ананьєв Б. Т., Мясіщев В. М., Божович Л. І., Петровський А. В. В інтересі естетична потреба усвідомлюється, приймаючи певну спрямованість. Потреба відповідно є першопричиною, основою інтересу.

Усвідомлення потреб, яке виступає у вигляді бажань та інтересів, стає мотивом поведінки людини (Якобсон П. М., Шаров Ю. В.). Рубінштейн С. Л. писав про те, що потреба проявляє себе як внутрішня динамічна тенденція особистості, яка в якості мотивів визначає людську діяльність і сама визначається зовнішнім середовищем, без яких неможливе існування особистості.

Таким чином, динаміка розвитку потреб являє собою перехід від неусвідомленого захоплення до усвідомлення мети як передумови діяльності, до мобілізації засобів за допомогою яких відбувається оволодіння цією суб'єктивною метою, коли вона спроектована на предмет задоволення.

Проаналізувавши психологічну та педагогічну літературу, етапи формування і розвитку потреби можна описати таким чином:

I етап – усвідомлення естетичної потреби – виступає як бажання і проявляється у свідомості особистості в якості переживань (емоційна сторона в потребі суттєвіша, оскільки без емоцій потреби в психіці людини не існують: переживання – це форма прояву потреб). Бажання – елементарна форма прояву потреб. Тут відбувається усвідомлення предмета в пізнанні засобів і способів задоволення цим предметом. Таким чином, бажання – це первинна спрямованість потреби на об'єкт зовнішнього середовища.

II етап – опредмечене бажання виступає як інтерес, в якому потреба остаточно усвідомлюється, приймаючи вибірково спрямованість (тобто потреба – першооснова інтересу). Інтерес – це синтез пізнавальної потреби діяльності, окрім того інтерес змикається з категорією відношення і ціннісно-сисловою орієнтацією особистості.

III етап – мотив – усвідомлення потреби, що виражається у вигляді бажань та інтересів, стає мотивом поведінки людини.

IV етап – діяльність суб'єктивації чи об'єктивації.

Ми вже зазначали, що потреби поділяють на вищі та нижчі.

А. Маслоу розробив ієрархію класифікації потреб, згідно з якою вищі потреби виникають тільки після задоволення потреб попередніх рівнів.

Проблема формування і розвитку естетичних потреб в психологічному і педагогічному аспектах актуальна ще й тому, що в її задоволенні беруть участь всі суттєві сили людини, всі її здібності: інтелект, воля, уява,

духовність. В. І Волинкін зазначає, що в процесі виникнення і задоволення естетичних потреб особистість розвивається цілісно, само актуалізується: разом з їх розвитком (на всіх етапах – від виникнення бажання до практичної дії) у людини "збираються" і розвиваються в комплексі (цілісно) всі її суб'єктивні сили, підводячи особистість до бажання і розвитку здатності до самовираження, саморегуляції, саморозвитку і самореалізації себе як людини. В психології це пов'язано з тим, що потреби відіграють важливу роль в основних різновидах психічних процесів і орієнтують певним чином весь суб'єктивний світ особистості. Розвиток естетичної потреби може відбуватися тільки в діяльності (конкретній художньо-практичній і творчій), де шлях від захоплення і насолоди, від елементарних сенсомоторних актів до найскладнішої ідейно-змістової діяльності, "до того синтезу активної потреби в діяльності зі змінами свого суспільного обов'язку, який і характеризує покликання" (Мясіщев В. М.).

Об'єкти потреб, проходячи через свідомість, виступають в якості мотивів, що передбачають більш-менш усвідомлену мету діяльності. Відношення між потребами і мотивами розглядаються психологами як відношення сутності до явища. Представлена в потребі залежність особистості від суспільства, соціуму проявляється в мотивах її діяльності, але сама вона виступає як форма спонтанності поведінки індивіда. Якщо в потребі діяльності людини по суті залежить від її предметно-суспільного змісту, то в мотивах ця залежність уявляється у вигляді власної активності суб'єкта. Оскільки потреби визначають характер, спрямованість, формування і розвиток людської діяльності, то в самій потребі важливим є питання про її предмет. Предметність – основна фундаментальна якість будь-якої потреби, зокрема й естетичної тому, що про потребу можна говорити лише тоді, коли це потреба в чомусь (Акопджанян Є. С.).

Таким чином, як бачимо, і в філософії, і в психології загальне визначення потреб є визначенням того факту, що основна ознака потреб це стан необхідності в тих чи інших факторах для нормальної життєдіяльності суб'єкта, і визнання вирішальної і провідної ролі потреб в активності особистості. Як зазначає Узнадзе Д. Н., "потреби – джерело активності. Там, де немає ніякої потреби, не може бути і мови про активність".

Психологи виділяють дві основні фази в розвитку естетичних потреб:

- вияв і наростання напруги, дискомфорту, відчуття нестачі у будь-чому;
- фаза позбавлення напруги, тобто задоволення потреби.

Звідси Джидар'ян І. Я. визначає характерні риси потреб: періодичність (фази потреб закономірно змінюють одна одну), стійкість, що виражається у тому, що вища фазності відбуваються регулярно.

Отже, можемо зробити певні висновки:

- естетичні потреби – функція поведінки, джерело активності особистості, психологічною формою вираження яких є мотив;
- динаміка потреб полягає у переході від усвідомлення мети до мобілізації засобів її розвитку;
- предметність – основна, фундаментальна властивість естетичних потреб, вони проявляються у свідомості особистості в якості переживань: без емоцій потреби в психіці людини не існують;
- усвідомлення потреб, виступають у вигляді бажань, інтересів стає мотивом поведінки людини.

Психологічна сутність виникнення потреб може бути представлена як ланцюжок: виникнення стану потреб – усвідомлення потреб – мотивація – дія по задоволенню потреб. Психологія також показує педагогу основні складові психологічного механізму реалізації потреб: захоплення, інтерес, потім – бажання. Знання цього механізму повинно допомогти педагогу при організації практичної роботи з учнями. Естетична потреба формує прагнення, яке визначає вибір естетичної цінності і форми поведінки. Знання цього дає можливість педагогу спостерігати за тенденцією орієнтації школяра у світі прекрасного, вчасною якщо це необхідно, вдосконалювати естетичну потребу учнів, застосовуючи методи педагогічної корекції. Таке педагогічне керування дозволить внести в життя школяра гармонію, творчість, цілісність.

Отже, філософський, психолого-педагогічний аналіз проблеми виявив, що саме мистецтво є найбільш ефективним засобом впливу на учнів при формуванні певного емоційно-образного сприйняття навколишнього середовища і є наявним у різних видах діяльності школярів. Проте вдосконалення естетичних потреб учнів не обмежується лише областю мистецтва. Великі виховні можливості має література як і предмет і особливий вид мистецтва – мистецтво слова.

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ СОФІЇ РУСОВОЇ

Ходосенко Ірина, студентка факультету психології та соціальної роботи
географічного факультету

Науковий керівник: **Новгородська Ю. Г.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

У сучасних умовах розвитку демократичного суспільства триває новий етап модернізації освітньої системи, який супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці. До стрижневих умов досягнення якості освіти належить професійне і соціальне забезпечення учительської діяльності.

С.Русова відводила вирішальну роль у навчанні і вихованні молодого покоління саме народному вчителю. Педагогічну працю вона розглядала як виключно складну і почесну. У своїй роботі "Нова школа соціального виховання" вона зазначала, що це "мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведінням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимсь ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне завдання".

Вчитель, за словами С.Русової, повинен мати високий інтелектуальний рівень, широку загальну і педагогічну освіту. У багатьох своїх роботах вчена висловлює тверде переконання в тому, що важливими професійними якостями учителя є ґрунтовна загальноосвітня підготовка, володіння глибокими знаннями у сфері своєї наукової галузі та методики, педагогічною майстерністю. Учитель повинен любити свою професію, з почуттям відповідальності ставитися до високого покликання педагога, до педагогічної справи, від якої багато в чому залежить майбутнє народу. У своїй роботі "Індивідуальність вчителя" вчена зазначала, що "... учитель, який передає дитині лише знання, – це ремісник; той, що виховує характер, – справжній митець у своїй справі".

Учитель як творча особистість, вважала С.Русова, повинен бути вільним від різноманітних приписів та наказів і постійно працювати над підвищенням власного науково-професійного рівня. Школа без творчого, національно свідомого вчителя буде вести до економічного занепаду, бо не даватиме особистостей всебічно розвинутих, здатних до кращої праці на користь особисту і суспільну. У педагогові вчена вбачала старшого товариша і мудрого порадника, наставника, який з довірою і взаємоповагою ставиться до учнів, дотримується індивідуального підходу до кожної дитини, прагне розвивати те особистісне, що тільки їй притаманне.

Однією з головних умов ефективності професійної діяльності вчителя С.Русова вважала знання ним психології дитини, розуміння її характеру та врахування індивідуальних цінностей. Це має поєднуватись з глибоким дослідженням особистісних якостей учнів, створенням сприятливих умов для розвитку особистості, побудовою взаємовідносин з учнями на принципах поваги та довіри. Завдання вчителя – своєю поведінкою, характером викликати любов і довір'я дітей, по-батьківському ставитися до них, добре знати вікові та індивідуальні особливості своїх вихованців. С. Русова образно порівнює дітей з кущами в саду, і підкреслює, що як серед розмаїття кущів немає двох однакових, так і всі діти різняться між собою почуттями, думками, характерами, здібностями.

Великого значення надавала С. Русова самоосвіті вчителя, який повинен багато читати і постійно збагачувати свої знання, бо "...той, хто учить, повинен сам учитись і багато знати". Саме педагога С. Русова називала "джерелом освіти".

У працях С.Русової є ряд вимог щодо мотиваційних якостей педагога. Серед них вона виділяє такі, як соціальна активність та відчуття обов'язку. До особистісних відносить позитивний приклад, авторитет, високу вимогливість до себе та учнів, розвинуте почуття відповідальності, уміння розвивати інтерес до свого предмету та ефективно здійснювати виховну роботу.

Соціальну активність вчена пов'язувала з національною самосвідомістю та громадянською відповідальністю вчителя. Громадянська відповідальність розглядалася нею, як усвідомлення педагогом власної гордості за приналежність до своєї нації й сприйняття оточуючого світу крізь призму національних інтересів. Під поняттям національної самосвідомості вчена розуміла причетність вчителя до свого народу, його культури, потребу у збереженні рідної мови та звичаїв. Саме тому вважала, що особистості вчителя мають бути притаманні такі громадянські якості як національна свідомість, національна гідність, волелюбство.

Актуальною на сучасному етапі є думка С.Русової, щодо необхідності володіння вчителем педагогічною технікою як сукупністю різноманітних умінь, які впливають на успішність результатів педагогічної праці, допомагають учителеві більш повно реалізувати свій творчий потенціал, домогтися високого рівня майстерності і неповторності, індивідуального стилю діяльності. вчителю, на думку вченої, мають бути притаманні такі риси: сила почуття, терплячість у відносинах до всього живого, ревності у праці; індивідуальна оригінальність; свобода, діяльність, продуктивність, яка є джерелом творчості; непохитність, твердість у своїх переконаннях.

Ретроспективний огляд проблематики професійної праці вчителя і його підготовки в спадщині С.Русової показав, що вона вбачає у вчителів високоосвічену, високоморальну особистість, яка досконало володіє мистецтвом навчання і виховання, здатна сприяти збагаченню не лише інтелектуального, а й духовного світу дитини, сумлінно виконувати свій учительський обов'язок.

СІМ'Я – ОСНОВНА ЛАНКА, ПЕРВИННИЙ СОЦІАЛЬНИЙ ОСЕРЕДОК ВИХОВАННЯ ДИТИНИ

Цвик Ірина, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: *Дубровська Л.О.*, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Сім'я є важливим осередком виховання дитини. Сімейне виховання дітей є спільною справою батьків.

Зміст сімейного виховання охоплює всі напрями – моральне, розумове, трудове, естетичне, фізичне і т. ін., спрямовуючись на розвиток тіла, душі, розуму юної особистості.

Духовно-моральне виховання передбачає формування у дітей високої духовності та моральної чистоти. Особливої уваги потребує виховання в дітей любові до батьків, близьких, рідної мови.

Особливе місце в родинному вихованні належить матері. Саме вона має найсильніший вплив на дітей, особливо у сфері духовно-морального виховання. Без материнського тепла і ласки діти виростають похмурими, замкненими, злостивими, впертими, схильними до девіантних вчинків. Не меншу роль у родинному вихованні відіграє і батько, особливо коли йдеться про виховання хлопчиків. Отже, духовність виховується духовністю, мораль – моральністю, честь – честю, гідність – гідністю.

Родинне виховання завжди здійснюється в реальному житті і трудовій діяльності сім'ї, що невід'ємна від праці всієї держави.

Успіх родинного виховання значною мірою залежить від організації домашнього побуту.

Естетичне виховання в сім'ї полягає в залученні дітей до прекрасного в житті, праці й мистецтві.

У сімейному вихованні використовують різноманітні засоби: атмосферу сім'ї, її громадянську зрілість, культуру взаємин; трудовий уклад і трудові традиції; організацію життя дитини (режим, обов'язки, вимоги).

Педагогічна творчість В. О. Сухомлинського багатогранна і невичерпно багата. Учений-педагог, ставить у своїх творах проблеми морального і естетичного виховання, розумового розвитку.

Водночас В. О. Сухомлинського все життя хвилювали й проблеми сімейного виховання, батьківської педагогіки, тієї найменшої соціальної клітинки, де закладаються основи особистості, формуються характер молоді людини, моральні почуття, поведінка, громадянська зрілість.

"Батьківська педагогіка" Сухомлинського – це захоплююча і хвилююча розповідь про найважливіший, священний обов'язок батьків щодо своїх дітей, це пристрасний гімн благородній душі дитини, її сподіванням, устремлінням, людському сімейному щастю.

Отже, авторитет батьків залежить від багатьох умов, однією з яких є правильне, уміле використання батьківської влади. Батьківська влада – це не тільки право, а й мистецтво.

У наші дні немає важливішого завдання у сфері виховання людини, ніж учити батька і матір виховувати своїх дітей.

В. О. Сухомлинський створив педагогічну школу для батьків, яка складалася з таких відділів:

- дошкільний;

- батьків учнів I-III класів; IV-VIII класів; IX-X класів, де за три роки до того, як віддати своїх дітей до навчання, мати й батько починають вчитися у школі для батьків.

Будучи соціальним осередком суспільства, сім'я задовольняє ряд його найважливіших потреб, у тому числі й у відтворенні населення. Впливають основні функції соціалістичної сім'ї: репродуктивної, економічної, виховної, комунікативна. Між ними існує тісний взаємозв'язок, взаємопроникнення і взаємодоповнюваність.

Репродуктивна функція сім'ї полягає у відтворенні життя, тобто в народженні дітей, продовження людського роду.

Сім'я бере участь у суспільному виробництві коштів до життя, відновлює витрачені на виробництві сили своїх дорослих членів, веде своє господарство, має свій бюджет, організує споживчу діяльність. Все це, разом узятє, складає економічну функцію сім'ї.

З економічною функцією тісно пов'язана проблема управління сім'єю, тобто питання верховенства в сім'ї.

Виховна функція сім'ї має три аспекти.

Перший – формування особистості дитини, розвиток її здібностей та інтересів, передача дітям дорослими членами сім'ї (матір'ю, батьком, дідусем, бабусею та ін.) накопиченого суспільством соціального досвіду.

Другий аспект – систематичний виховний вплив сімейного колективу на кожного свого члена протягом всього його життя.

Аспект третій – постійний вплив дітей на батьків (і інших дорослих членів сім'ї), що спонукає їх активно займатися самовихованням.

Успіх виконання цієї функції залежить від виховного потенціалу сім'ї.

Нерідко з комунікативною функцією зв'язують діяльність по створенню психологічного клімату сім'ї. Суспільство постійно змінюється, разом із ним змінюється і сім'я. Сім'я – це жива, постійно змінюється система.

Типи сім'ї

- *нуклеарна* (від лат. *nucleus* ядро) – вперше така назва вжита в 1949 році, американським соціологом Джорджем Мердоком; це сімейна група, що характеризується незалежністю, нечисельністю динамічністю;

- *розширена* (або складна) сім'я – сімейна група, що складається більше як з двох поколінь родичів, які проживають в одному будинку (квартирі) або дуже близько один від одного;

- *повна сім'я*, в якій є обидва члени подружжя;

- *неповна сім'я*, в якій тільки один із батьків (чоловік або жінка) виховує дітей;

- *реконструйована сім'я*, де один з батьків помер, другий взяв новий шлюб або вони розлучилися;

- сім'я, з якої індивід *походить*;

- сім'я, яку індивід збудував;
- *патріархальна* сім'я (керівна роль чоловіка, діти і дружина носять прізвище батька);

- *матріархальна* сім'я (керівна роль жінки).

Статистика свідчить, що більша частина молодих сімей не має окремого житла навіть через 10 років шлюбного життя і майже половина сімей живе з батьками в незадовільних для виховання дітей житлових умовах. Педагогічно неспроможні сім'ї характеризуються тим, що батьки намагаються виявити певну активність у вихованні дітей, але роблять це невміло. Їх виховний вплив непослідовний, педагогічно необґрунтований. Педагогічно пасивні сім'ї виявляють педагогічну пасивність у вихованні власних дітей. Через об'єктивні або через суб'єктивні причини вони не можуть належно виховувати дітей. У таких сім'ях стосунки між батьками напружені, конфліктні. Антипедагогічні сім'ї характеризуються аморальними умовами виховання дітей. Батьки в них не можуть виховувати своїх дітей, бо самі поводяться не педагогічно, нерідко й аморально.

У сучасних умовах склався ще один тип сімей, що потребують особливої уваги з боку школи, – це сім'ї, батьки яких займаються бізнесом. Вони забезпечують дитину всім, однак на виховання їм бракує часу, тому доручають цю справу гувернанткам.

Отже, сім'я здійснює різноспрямоване виховання підростаючого покоління.

Література

1. Бабій В. Сімейні традиції та їх виховне значення // Позакласний час, 2004, – № 7-8
2. Бондаровська В. та ін. Школа для батьків / В. Бондаровська, К. Бабенко, О. Возіянова та ін., ТОВ "Батискаф".- К.-2003.-320 с.
2. Калмиков Г. Про діяльність сім'ї та школи // Початкова школа.-№9, 1998.
3. Кравченко Т.В., Трубавіна І.М. Допомога батькам у вихованні дітей: Методичні рекомендації соціальних працівників. – К.: Держсоцслужба, 2005. –100 с.
4. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання: Навч. посіб. -К.: Знання, 2006 –324 с.
5. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. -М., 2000.
- 6.Купина Н.М. Погляд на сучасну сім'ю. Освітнянин, 2002, С 22
- 7.Лебедев П.АЮ "Сімейне виховання" Хрестоматія., М. 2001 р.
- 8.Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання: навчальний посібник.Вид. 2-ге, 2011. –293 с.

9. Морозова О.В. Педагогика семьи. – Омск: Изд-во ОмГГУ, 2000. – 210 с.
10. Розкажіть онуку, 2009, №3-4.- 57 с.
11. Початкова освіта, 2008, №21.
12. Початкова школа, 2008, №5.- 16 с.
13. Сухомлинський В.О. // Батьківська педагогіка. – К.: Радянська школа, 1978. – 263с.
14. Яценко Т. О. Історичне коріння українського народного виховання // Українська література в загальноосвітній школі, 2001. – № 3.
15. <http://osvita.ua/home/upbring/293>

ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ І НАВКОЛИШНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

Цвик Ірина, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Проблема здоров'я людини існувала завжди, в усі історичні соціально-економічні формації. Вона виникла з появою людини та видозмінюється відповідно до розвитку культури людського суспільства.

Покоління наших предків жили в тісному спілкуванні з природою. Уклад життя і праці був синхронним із природними ритмами.

Проблема здоров'я людини вирішувалась досить ефективно і просто. Це пояснювалось тим, що культура здоров'я складалась у індивідуальній свідомості особистості поступово, під впливом природних умов життя і була важливим елементом загальної культури людини.

У даний час вся сукупність факторів діяльності людини, які негативно впливають на її здоров'я, вимагає іншого підходу до проблеми формування здоров'я. Умови життя та праці сучасної людини, безперечно, покращились, але наслідки цього далеко не однозначні [1].

Забруднення навколишнього середовища, поряд із токсичними ефектами, таїть у собі небезпеку генетичних змін. Особливо негативно позначилась на стані здоров'я населення нашої країни аварія на Чорнобильській атомній станції. Високий рівень механізації й автоматизації виробничих процесів зумовив різке зменшення частки фізичної праці та збільшення нервових навантажень.

Сучасне постійне погіршення стану здоров'я людей і недостатньо ефективне медичне забезпечення зумовлене рядом причин (напр., погіршення екологічного стану довкілля, соціальні проблеми, наслідки генетичних змін). Мета лікувальної медицини полягає, головним чином, у лікуванні

хвороб, вилікування яких, на жаль, не завжди приносить здоров'я. В організмі людини нерідко залишається слід не тільки від перенесеного захворювання, але й від самого лікування.

За умов життя, що змінюються й ускладнюються, людині можна підтримувати здоров'я, навчившись адаптуватися до тих змін, які вона сама вносить у цей світ.

Вирішення проблеми здоров'я людини закладено в самій людині, у знанні та розумінні нею низки проблем (формування, збереження, зміцнення і відновлення свого здоров'я), а також в умінні дотримуватись правил здорового способу життя.

Самовіддана праця вчених, лікарів і науково-технічний прогрес дозволили розробити науково обґрунтовану й ефективну систему заходів боротьби з епідеміями [3].

Дослідженнями вченого І.В.Муравова встановлено, що з розвитком технічного прогресу скорочується частка м'язової діяльності в енергетичному балансі людства. Рухова активність людини в процесі сучасного виробництва істотно зменшується, що призводить до вимушеного зменшення обсягу довільних рухів людини (мала рухливість) внаслідок характеру її трудової діяльності.

Негативний вплив на організм людини чинять шкідливі відходи виробництва, що потрапили у навколишнє середовище. Природа неспроможна утилізувати їхню велику кількість. Тому разом із їжею, водою, повітрям до організму надходять і шкідливі речовини. А скільки шкідливих звичок (паління, зловживання спиртними напоями, пристрасть до наркотиків та ін.) набуло людство, і всі вони згубно впливають на здоров'я людини [4].

Залишається актуальною й сьогодні думка Гіппократа, яка полягає в тому, що єдина причина всіх хвороб – невідповідність між можливостями організму і вимогами, котрі висувають йому умови і спосіб життя. Досягнення науково-технічного прогресу, розвиток суспільства, соціальна сутність людини все більше деформують її біологічну природу. Одне із завдань суспільства – запобігти несприятливому впливові на все живе на планеті, у тому числі на здоров'я і довголіття людей [2].

Відомо, що у батьків, які ведуть здоровий спосіб життя, є всі передумови для народження здорових дітей. Також доведено, що передумови негативної спадковості можна частково чи повністю усунути, дотримуючись здорового способу життя. Наприклад, учні, котрі мають несприятливу спадковість із короткозорості та ще й готують уроки при слабкому освітленні, близько розташовують книгу під час читання, довго дивляться телепередачі, створюють умови для розвитку та закріплення аномальної короткозорості.

Хоча питаннями збереження та зміцнення здоров'я займається система охорони здоров'я, учені-спеціалісти стверджують, що здоров'я людини залежить від неї лише на 10 %. До функцій системи охорони здоров'я відносять професійну діагностику захворювань, висококваліфіковане лікування хворих, ефективність лікарських препаратів, профілактичну роботу лікарів щодо попередження захворювань [5].

Отже, як відомо, що життєдіяльність вивчають, використовуючи системний підхід, шляхом аналізу прямих та зворотних зв'язків у системі "людина – життєве середовище". Неможливо вивчати особливості людини, колективу чи суспільства, не враховуючи їх місця в навколишньому середовищі і стану цього середовища. Тому БЖД вивчає людину і її навколишнє середовище саме в системі "людина – життєве середовище". Поза межами цієї системи людина є об'єктом вивчення антропології, медицини, психології, соціології та багатьох інших наук. Середовище, яке оточує людину поза межами цієї системи, вивчають астрономія, географія, геологія, біологія, екологія тощо.

Література

1. Безпека життєдіяльності людини. – К., 2002.
2. Загальна гігієна з основами екології: Підручник / Кондратюк В.А., Сергета В.М., Бойчук Б.Р. та Ін. / За ред. В.А. Кондратюка. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2003.
3. Даценко І.І. та ін. Загальна гігієна з основами екології. – К., 2001.
4. О. М. Микитюк "Основи екології", Харків 2003 р.
5. Новиков И.М. Общая гигиена.- М.: Медицина, 2000.

ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Чіпіль Тетяна, студентка факультету іноземних мов

Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

В останні роки все частіше піднімається питання про застосування нових інформаційних технологій у середній школі. Це не тільки нові технічні засоби, але і нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Основною метою навчання іноземним мовам є формування і розвиток комунікативної культури школярів, навчання практичному оволодінню іноземною мовою.

На думку Е.С.Пасова, завдання вчителя полягає в тому, щоб створити умови практичного оволодіння мовою для кожного учня, вибрати такі методи навчання, які б дозволили б кожному учневі виявити свою активність, свою творчість. Сучасні педагогічні технології такі, як навчання в співробітництві, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей дітей, їх рівня навченості, схильностей і т.п. [5, с.54].

Змістовна основа масової комп'ютеризації утворення, безумовно, зв'язана з тим, що сучасний комп'ютер являє собою ефективний засіб оптимізації умов розумової праці взагалі, у будь-якому його прояві. Р. Вільямс і К. Маклі у своїй статті "Комп'ютери в школі" пишуть: "Є одна особливість комп'ютера, що розкривається при використанні його як пристрою для навчання інших, і як помічника в придбанні знань, це його бездушність. Машина може "дружелюбно" спілкуватися з користувачем і в якісь моменти "підтримувати" його, однак вона ніколи не виявить ознак дратівливості і не дасть відчути, що їй стало нудно. У цьому змісті застосування комп'ютерів є, можливо, найбільш корисним при індивідуалізації визначених аспектів викладання" [2, с.5].

На уроках англійської мови за допомогою комп'ютера можна вирішувати цілий ряд дидактичних задач: формувати навички й уміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати уміння письмової мови школярів; поповнювати словниковий запас учнів; формувати в школярів стійку мотивацію до вивчення англійської мови. [1, с.52]

Останнім часом методика викладання іноземних мов зазнала певних змін у організації процесу та методів навчання, його структури та змісті. На сьогоднішній день найпоширенішим та дієвим методом викладання та навчання іноземних мов, безперечно, є комунікативно-орієнтований, який покликаний максимально наблизити учнів до реальних умов іншомовного середовища. А активне застосування комп'ютерних технологій є одним із засобів реалізації цього методу. Саме тому перед спеціалістами в галузі комп'ютерних технологій, лінгвістами, методистами та викладачами іноземних мов виникла необхідність вдосконалення методики викладання, застосовуючи сучасні інформаційні технології [3, с. 25]. Таким чином, комп'ютер бере на себе левову частину рутинної роботи викладача, вивільняючи йому час для творчої діяльності, що на сучасному рівні розвитку техніки не може бути віддана комп'ютеру.

Основною метою застосування СІТ у навчанні є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства. Можна також виділити такі педагогічні завдання впровадження СІТ у навчальний процес:

- інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності;
- побудова відкритої системи освіти;
- система інтеграції предметних галузей знань;
- розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності;
- формування інформаційної культури учнів;
- реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства [2, с. 73].

Придатність сучасних технічних засобів навчання для використання на заняттях з іноземної мови визначається наступними критеріями:

- а) сприяння підвищенню продуктивності праці та ефективності навчального процесу;
- б) забезпечення контролю навчальних дій кожного учня;
- в) підвищення цікавості до вивчення мови;
- г) забезпечення оперативного зворотнього зв'язку та поопераційний контроль дій всіх учнів;
- д) можливість швидкого введення відповідей без тривалого кодування чи шифрування.

В основу використання засобів СІТ в навчальному процесі, як і будь-яких традиційних засобів і систем навчання, повинні бути покладені загальноновизнані дидактичні принципи навчання. Конкретизуючи вимоги до навчального процесу, організованого з використанням СІТ, з них можна виділити основні, такі як:

- а) принцип науковості

До змісту навчання слід включати тільки вірогідні наукові знання у формі, яка відповідає науковій моделі певного рівня адекватності. До змісту освіти, разом з тим, можуть включатись не тільки усталені в науці знання, але й фундаментальні проблеми сучасної науки. Принцип науковості визначає також способи подання навчального матеріалу відповідно до сучасного рівня наукових знань. У зв'язку з цим передбачається формування в учнів вмінь та навичок наукового пошуку, ознайомлення їх з сучасними методами пізнання. Отже і відтворення навчального матеріалу, в тому числі з використанням засобів СІТ, повинне відбуватись на основі моделей, які повинні бути адекватними науковому знанню і одночасно доступними для розуміння учнями.

- б) принцип наочності

Навчальна діяльність учнів повинна відбуватись за максимально можливою модальністю навчального матеріалу. Слід використовувати тільки ті засоби, які максимально сприяють реалізації мети навчання та, з допомогою СІТ, виявляти та акцентувати на найважливіших аспектах, абстрагуючись від не суттєвих на даний час.

Найважливіша перевага комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання ґрунтується на сучасному розумінні принципу наочності і полягає у тому, що за умов використання педагогічних програмних засобів учні не тільки споглядають навчальні ситуації, а й беруть у них участь. Таким чином реалізуються суттєві дидактичні передумови успіхів у навчанні – емоційне включення, гностичність, наочність навчального матеріалу, індивідуалізація темпу подання навчального матеріалу.

в) принцип систематичності й послідовності

Систематичність подання навчального матеріалу передбачає забезпечення передумов для створення учнем особистісної моделі знань, яка повинна бути внутрішньо несуперечливою системою, відповідати меті навчання, тобто бути максимально адекватною педагогічній моделі знань. У змісті цього принципу доцільно виділяти новий компонент – спосіб реалізації навчальних дій, у ході виконання яких засвоюються знання. А для того, щоб в учнів з самого початку склалась система уявлень про діяльність, яку слід виконати: необхідно на початку навчання дати загальні установки, тобто створити орієнтувальну основу дій.

г) принцип активного залучення всіх учнів до навчального процесу

Цей принцип вимагає від учителя не тільки залучення учнів до активної діяльності на уроці. Важливим є усвідомлення ними необхідності власної діяльності, надання їм можливості обрання таких її видів, які найкраще відповідають їхнім здібностям. Відповідну орієнтувальну основу створює вчитель – формулюванням критеріїв добору найбільш раціональних видів діяльності.

д) принцип індивідуального підходу у навчанні

Під час створення і добору комп'ютерно-орієнтованих систем навчання, із застосуванням яких реалізується принцип індивідуалізації навчання, повинні враховуватись напрямки та рівні цієї реалізації. Зокрема, під час добору методики подання та перевірки засвоєння предметних знань і вмінь учнів необхідно враховувати мотиваційний аспект, індивідуально-особистісні та психофізіологічні особливості кожного. Важливим є також забезпечення визначення і наступного врахування індивідуального початкового рівня, тобто визначення обсягу та глибини засвоєння опорних знань, сформованості відповідних умінь, стійкості навичок.

е) принцип доступності

Доступністю визначається можливість досягнення мети навчання як загалом, так і на певному його етапі. Умовою реалізації є наявність до початку навчання всіх його внутрішніх і зовнішніх передумов.

Принцип доступності пов'язаний з принципами систематичності і послідовності, оскільки тільки ті знання, які подаються у строгій послідовності, з дотриманням вимог систематичності, є більш доступними для сприйняття і засвоєння [4, с. 134-145].

Отже:

- інформаційні системи навчання повинні створюватися цілеспрямовано з урахуванням проблем організації навчальної діяльності і необхідності розвитку всіх її компонентів;
- СІТ повинні використовуватися на основі предметного змісту і відповідно до програм навчальних курсів, але при цьому можуть створюватися засоби для використання у вивченні різних навчальних дисциплін;
- системи навчання повинні створюватися для засвоєння системи понять: описаної з використанням ієрархії розумових дій і операцій суб'єкта навчання;
- інформаційно-комунікаційні технології повинні органічно вписуватись у процес навчання, виступати як засоби колективної і самостійної діяльності учасників цього процесу;
- комп'ютерно-орієнтовані технології навчання повинні розроблятися і використовуватися з урахуванням вікових особливостей суб'єктів навчання;
- комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання повинні задовольняти психолого-педагогічні, ергономічні дидактичні вимоги, створюватися на основі сучасних досягнень педагогічної науки;
- комп'ютерні програмні засоби слід супроводжувати докладним методичним забезпеченням, перед упровадженням в практику використання у навчальному процесі вони повинні пройти відповідні випробовування;
- комп'ютерні засоби навчання повинні легко адаптуватися до різноманітних конфігурацій обчислювальної техніки, а також відповідати рівню знань, умінь і навичок користувача, меті навчання, віковим особливостям учнів [2, с. 136-138].

Література

1. Барменкова О.І. Ефективні прийоми навчання іноземної мови: Учеб. Посібник для вчителя / О.І. Барменкова // Іноземні мови в школі. – 1991. – С. 50-59.
2. Казачінер О. С. Використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі / О. С. Казачінер // Англійська мова та література – 2009. – № 33. – С. 53
3. Кудін В. О. Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько-педагогічний аспект дослідження / В. О. Кудін – Х. : НТУ – "ХП". – 2002. – 207 с.
4. Москалева И. С., Голубева С. К. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранного языка / И. С. Москалева, С. К. Голубева // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. – С.83-87. 4

5. Рябченко Ж. В. Використання комп'ютера під час проведення уроків- досліджень / Ж. В. Рябченко // Фізика в школах України. – К. : Основа. – 2010. – № 11-12 – С. 88.2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ

Чуйко Лілія, студентка природничо-географічного факультету.
Науковий керівник **Падун Н.О.**, канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки

На сьогодні дуже поширеною проблемою в Україні та загалом у світі є формування здорового способу життя підлітків. Освіта та здоров'я є взаємодоповнюючими компонентами в формуванні здорового підлітка, але наразі дуже велика кількість підлітків, що намагаються не виділятися від інших та наслідувати своїх однолітків у всьому та насамперед у шкідливих звичках. Тому дана проблема є актуальною.

Серед науковців, які займалися питаннями формування ціннісних орієнтацій молоді на здоровий спосіб життя, слід відмітити дослідження Т. Титаренко, О. Яременка, Н. Нікіфорова, І. Беха, Т. Глазько, С. Лапаєнко, Г. Ващенко, С. Омельченка, Р. Купчинова, Н. Паніної та інших.

Метою дослідження є проблем формування здорового способу життя у підлітковому віці.

Завдання дослідження : 1) Визначити основні причини формування шкідливих звичок у підлітків.

2) Дослідити вплив соціуму на формування здорового способу життя підлітка.

3) виявити особливості пропаганди державою здорового способу життя підлітка.

Якщо проаналізувати психолого-педагогічні особливості дітей відповідно до їх віку то можна помітити певні закономірності, а саме у цей віковий період дитина бажає відчувати щось нове та швидше стати дорослою.

Кожна дитина при потраплянні у нове оточення хоче показати себе з якомога кращої сторони та потрібно прийняти це все як належне. У житті кожного підлітка виникає питання про вибір між життям без шкідливих звичок чи все ж таки піддатися спокусі та спробувати щось нове, те що кажуть "це дійсно круто" та саме тоді дитина повинна вирішити своє майбутнє, адже шкідливі звички нічим добрим не завершуються.

Відмітити потрібно те, що найбільш важливою ця проблема є у підлітковому віці, адже він охоплює період розвитку дитини від 11 до 15 років. Він є органічним продовженням молодшого шкільного віку. Цей

період називається перехідний, оскільки в цей час в розвитку дитини відбувається перехід від дитинства до юності у фізичному, психічному і соціальному відношеннях. Яскраво виявляється прагнення до виявлення свого "Я", властивих дорослому, форм поведінки, інтенсивного становлення якостей розуму, почуттів, волі, бажань[3].

Підліток має деякі риси дорослого, але він не дорослий, намагається осмислити свої прагнення, дії, як це роблять дорослі, але осмислює своєрідно, по-дитячому. В підлітковому віці дитина намагається ніби сліпо копіювати дорослих, наслідувати їх поведінку, вчинки, манери. Усім давно відома залежність поведінки підлітків від свого близького оточення, яка доходить до стадності. Тому дуже важливим фактором їх виховання є оточуюче середовище. Несформована особистість ніби поглинає ззовні компоненти, на яких згодом будується її внутрішній світ. В такий період життя дитина є найбільш вразливою, щодо згубних звичок, і водночас найкраще сприймає і переосмислює нову інформацію, відмовляється від опіки дорослих. Від підлітка вимагається відповідальність за свої вчинки.

Аналіз літературних джерел показав що фізичний розвиток веде до появи нових потреб. Підліткам властиве групування, найчастіше – вуличні компанії, які, як правило, нічим не займаються, головна їх функція – розваги. Саме таким компаніям притаманна рання алкоголізація. Там частіше всього дотримуються правила: думати, чинити "як всі". Істиною вважається те, що прийнято друзями. Дуже важливим завданням яке ставить перед собою дитина у таких компаніях це показати себе як найкраще та саме це призводить для створення в подальшому залежності від цигарок чи алкогольних напоїв.

Насправді, була визначена навіть теорія соціального впливу яка стверджує що підлітки практикують ризиковані моделі поведінки (ранні статеві стосунки, куріння), оскільки на них "тисне" оточення та підлітки. Тому найкраще розповісти підлітку якомога раніше з якими формами тиску він зіткнеться і допомогти виробити вміння їм протистояти. Звідси випливає, що просте інформування про негативні наслідки шкідливих для здоров'я навичок не дає очікуваного результату, необхідно радше вчити розпізнавати самі ситуації ризику і вміти опиратися втягненню в таку ситуацію.

Значущим також у формуванні адиктивної поведінки мають особливості взаємин у сім'ї, зокрема "деформованій", де батьки весь час перебувають на межі розлучення, або асоціальної – з пияцтвом чи криміналом дорослих, жорстокими взаєминами членів родини. Підлітки при цьому стають "вуличними" та групуються з такими ж, як вони самі. Психоактивні речовини перетворюються на важливий ритуал, що об'єднує групу, полегшує комунікацію і сприяє самоствердженню. Проте ні склад родини, ні ступінь її "деформації" не є вирішальним фактором, що негативно

впливає на юну особистість. Чимало адиктивних підлітків вирости в зовні міцних, повних родин [4].

Необхідно додати що досить важливим є допомога школи при формуванні у дитини своєї точки зору що до шкідливих звичок. У попередні роки з метою формування навичок здорового способу життя та на виконання протокольного рішення засідання Національної координаційної ради боротьби з наркоманією при Кабінеті Міністрів України та подальшого розвитку міжнародного проекту "Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю" МОН України спільно з МОЗ України, було проведено Всеукраїнський конкурс-захист сучасної моделі навчального закладу – Школи сприяння здоров'ю. Зараз в Україні, за оцінками Міністерства освіти і науки, нараховується близько 2,5 тис. шкіл, які до пріоритетів навчання та виховання включили питання формування здорового способу життя учнів адже спираючись на сучасні дослідження, серед загальної кількості студентства, до моменту набуття вищої освіти, здоровими залишаються лише 6%, близько 45-50% випускників мають морфофункціональні відхилення, а 40-60% – хронічні захворювання, третя ж частина випускників мають обмеження у виборі професії. Від 20 до 80% студентів набувають за роки навчання в університеті вади 2-5 систем організму [2]. А саме це все є наслідками того що неправильне рішення проблеми не почато у певний період а отже у самі шкільні роки. У наш час потрібно проводити різні зустрічі та виховні години якомога раніше.

Щоб зрозуміти можливості профілактичної й психокорекційної роботи у закладах освіти, в тому числі фахівцями шкільної психологічної служби, важливе знання психологічних механізмів, що запускають адиктивну поведінку підлітків. Вітчизняні й зарубіжні дослідження мотивації підлітків у формуванні такої поведінки та спробі побудувати ієрархію мотивів досить різняться. Мотиви, виявлені під час клінічного інтерв'ю з підлітками, що епізодично вживали наркотики, за даними А.Є. Лічко такі:

- бажання не відставати від компанії, бути "як усі" в групі ровесників – 31%
- намір пережити емоційно-приємний стан – "кайф" – 19%
- пошук фантастичних ведінь, галюцинацій, бажання "спіймати глюки" – 12%
- намагання забутися, відключитися від неприємностей – 10%
- цікавість, бажання відчувати невідоме – 8%
- вплив старшого за віком "звabника" – 7%
- бажання показати одноліткам свої виключні якості – 6%
- стимуляція творчості – 2%
- заміна алкоголю – 2%
- інші мотиви – 2% [1].

Отже, беручи до уваги всі фактори які впливають на формування здорового способу життя у підлітковому віці можна зробити висновок що дуже велика кількість проблем присутня при розгляданні даного питання. Основною проблемою все ж таки залишається соціум, адже коли дитина дорослішає вона намагається зробити все щоб інші не осудили її. Важливою складовою також є бажання відчувати щось нове, донині невідоме, адже цікавість це велика сила яка може спонукати до будь яких вчинків, навіть тоді коли ти знаєш що це не є правильним. Також важливим є відносини у родині, адже дитина росте та дивиться на поведінку дорослих, вважаючи це правильним, але, нажаль, не всі дорослі розуміють що їхня поведінка буде унаслідуватись їхніми дітьми, тому необхідно навчити здоровому способу життя не тільки дітей а й їх батьків.

Література

1. Бурлаки В.В. Профілактика поширення наркозалежності серед молоді: Навчальний посібник / Під ред. В.В.Бурлаки. – К: Герб, 2008. – 224с.
2. Стрижак А.С. Сучасні підходи до формування в школярів здорового способу життя / А.С. Стрижак, К.-2015.-5с.
3. Електронне джерело: Формування здорового способу життя в шкільному середовищі. 2016.: <http://psihologberbega.ucoz.ua>
4. Електронне джерело: Психолог про підлітків у школі й родині. – 2010.: <http://www/horting/org/ua>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ

Шило Ольга, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Сьогодні позначено реформуванням української системи освіти в цілому та дошкільної її ланки зокрема. Одним з пріоритетних напрямів підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є формування вмінь, навичок та стратегій до взаємодії з сім'єю дитини. Це зумовлено тим, що в сучасних складних економічних, соціальних, політичних умовах змінюється сама парадигма відносин між педагогами, як представниками освітньої системи, та батьками, як представниками власної дитини та захисниками її прав. На сучасному етапі важливо розробити таку структурно-функціональну модель взаємодії ДНЗ та сім'ї з питань розвитку дитини, яка б сприяла успішній реалізації навчально-

виховних програм та задовольняла високі потреби формування особистості. Однак, декларуючи такі серйозні зміни в системі дошкільної освіти, вихователі ДНЗ часто не готові до вирішення поставлених завдань. Вони потребують ґрунтовної підготовки, що дозволить їм не лише реалізувати інноваційні підходи до навчання та виховання дитини, а й залучити до цього процесу її батьків, створити умови для плідної конструктивної співпраці з сім'єю. Зазначене вище спонукає сучасні педагогічні вищі шукати нові форми підготовки майбутніх вихователів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема професійної діяльності педагога дошкільної освіти є об'єктом досліджень К. Белої, А. Бородич, О. Драгунової, І. Єрофєєвої, М. Ковардакової, В. Логінової, О. Панько, К. Прахової, П. Саморукової та інших. Питання, пов'язані з її загальною характеристикою і структурою, а також специфікою професійних умінь фахівця цієї галузі розглядаються в роботах Т. Куликової, Л. Семушиної, Л. Поздняк, В. Ядешко, які внесли вагомий вклад у розробку комплексно-дослідних програм з формування особистості майбутнього педагога. У працях А. Алексюка, О. Гури, Р. Хмельюк досліджуються різноманітні аспекти вдосконалення професійної підготовки студентів факультетів дошкільної освіти, розкриваються основні функції майбутнього спеціаліста, що забезпечують ефективність процесу його адаптації до реальної професійної діяльності. На сучасному етапі підготовка фахівців потребує якісного оновлення, наповнення новим змістом, оволодіння новими методиками, що, в свою чергу, спонукає до ґрунтовної розробки сталих уже форм. Це стосується і питань співпраці вихователів ДНЗ з родиною дошкільника, які сьогодні потребують варіативності.

Мета статті – схарактеризувати традиційні форми взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю дитини та розкрити нові підходи до підготовки майбутнього вихователя до цього процесу. Виклад основного матеріалу. Підготовка вихователя до успішного вирішення професійно значущих проблем неможлива без урахування запитів сучасної сім'ї. Аналіз наукових праці провідних українських та зарубіжних дослідників доводить, що вплив сім'ї на виховання дитини є вирішальним, а для ефективного розвитку її педагогічний колектив та родина мають взаємодіяти. Сучасна сім'я розвивається в умовах якісно нової суперечливої суспільної ситуації. З одного боку, спостерігається поворот Т. О. Довженко суспільства до проблем сім'ї, розробляються і реалізуються комплексні цільові програми по зміцненню і підвищенню її значущості у вихованні дітей.

З другого боку, спостерігаються процеси, які призводять до загострення сімейних проблем. Це, перш за все, падіння життєвого рівня більшості сімей, вирішення проблем економічного, а часом і фізичного виживання, посилило соціальну тенденцію самоусунення багатьох батьків від вирішення питань виховання і особистісного розвитку дитини.

Отже, у складних умовах сьогодення сім'ї потрібно систематична і кваліфікована допомога з боку дошкільного закладу освіти. Процес взаємодії сім'ї і ДНЗ спрямований на активне включення батьків у навчально-виховний процес та дозвільну діяльність. Сучасне суспільство усвідомлює, що необхідно переглянути застарілі підходи та форми взаємодії сім'ї та освітнього закладу. Усе більше фахівців (психологи, соціологи, педагоги) говорять про сучасні форми взаємодії педагогів та батьків. Виникла нагальна потреба поновити заходи щодо підвищення педагогічної культури сім'ї, а відтак варто організувати нові форми просвіти батьків, утвердити в суспільстві концепцію свідомого та відповідального батьківства.

Успішне здійснення теоретичних і методичних основ навчання і виховання відбувається тільки за умови об'єднання виховних зусиль ДНЗ, сім'ї та громадськості. Саме ДНЗ має стати організуючим центром спільної виховної роботи. Це зумовлено низкою *факторів*:

по-перше, в сьогодні тільки дошкільний заклад забезпечує необхідний рівень розвитку дитини, який обумовлюється вимогами сучасності та прискоренням науково-технічного прогресу;

по-друге, ДНЗ має спеціально підготовлені кадри, більшість же батьків не мають належної педагогічної підготовки;

по-третьє, значну частину свого часу більшість дітей проводять в ДНЗ, його вплив позначається також на їх поведінці в сім'ї.

Зазначені фактори, пов'язані з визначальним впливом дошкільного закладу на виховання дитини, зберігають своє значення і відносно впливу суспільних умов. Саме тому ДНЗ і має бути організуючим центром, об'єднуючим виховну діяльність сім'ї та громадськості. Все те, що має поступальний розвиток, завжди стикається з певними перешкодами, які можна назвати проблемами. Так і у вихованні: цей процес безперервний, поступовий, має свої стадії, і в кожній з них виникають певні проблеми виховання.

Найважливіші з цих проблем можна об'єднати в **три** основні групи.

До першої групи слід віднести проблеми, які пов'язані з осмисленням цілей і змісту освітньо-виховної роботи ДНЗ і сім'ї. Необхідно, щоб батьки усвідомлювали, що сучасне виховання має своєю метою всебічний і гармонійний розвиток особистості.

До другої групи проблем спільної роботи відносимо вмале стимулювання активності дитини, спрямованої на її особистісний розвиток і формування.

До третьої групи проблем – належить врахування вікових та індивідуальних особливостей дошкільників. Діти прагнуть до самостійності, обтяжуються зайвою опікою з боку батьків, бажають відвідувати різноманітні позанавчальні заклади, і саме вихователь ДНЗ часто стає ініціатором розвитку тих творчих нахилів та здібностей, на які батьки не звертають уваги.

Для того щоб вирішити ряд проблем, необхідно організувати правильну взаємодію батьків і вихователів, засновану на принципах гуманізму і партнерства. Дошкільний навчальний заклад та сім'я мають об'єднати свої зусилля не лише у процесі виховання дитини, її соціалізації, а й у розвитку її інтелектуальної сфери, підготовці її до навчання у школі, у питаннях збереження здоров'я. Переважна більшість психосоматичних та фізичних вад виявляється саме у дитячому садку, бо вихователь, як фахівець, здатен розпізнати дислексію, вади мовлення, порушення м'язового та опорно-рухового апарату, виявити порушення зору та слуху. Це відбувається тому, що він бачить дитину в нових навчальних умовах, тоді як батьки позбавлені такої можливості й не володіють відповідними вміннями

В односторонньому порядку дошкільному закладу освіти важко налагодити діалог, якщо друга сторона – сім'я – до нього, або не готова, або не бажає співпрацювати. Однак, систематична, послідовна робота веде до виникнення зв'язку між ДНЗ та сім'єю, яка виливається в партнерські відносини за умови, що сім'я бачить зацікавленість в розвитку дітей і буде прагнути до контакту.

Усе вищезазначене доводить, що сучасна система дошкільної освіти потребує фахівця нової формації, а педагогічна освіта в сучасних умовах розвитку усіх сфер життєдіяльності суспільства покликана сформувати педагога-спеціаліста універсально освіченого, який має фундаментальну гуманітарно спрямовану та науково-дослідну підготовку, здатний до творчості і прагне до постійного самовдосконалення.

Саме тому, в Україні актуалізовано процеси становлення системи багаторівневої безперервної педагогічної освіти, котра дозволяла б сформувати мережу професійних освітніх закладів для підготовки конкурентноспроможних фахівців. Основними цілями створення такої освітньо-професійної системи визначено, по-перше, організацію творчої діяльності спеціаліста, створення умов для гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами у соціокультурному середовищі, що забезпечує чітке співвідношення кількості підготовлених фахівців з потребами ринку праці; по-друге, формування особистісних якостей людини (професійні характеристики, стиль мислення, рівень культури, інтелектуального розвитку та ін.), що дозволяє певною мірою вирішити проблеми кадрового забезпечення, упровадження новітніх технологій, модернізації навчально-виховного процесу засобом поширення позитивного досвіду світових систем підготовки педагогів-фахівців, розширення міжнародного співробітництва.

Вся система роботи в ДНЗ спрямована на прийняття сім'ї як першої і головної дійової особи у вихованні та освіті дитини. Тому участь сім'ї у виховно-освітньому процесі дозволяє підвищити якість освіти дітей, адже

батьки краще знають можливості своєї дитини і зацікавлені у подальшому розвитку.

Основними напрямками взаємодії з сім'єю є:

- вивчення потреби батьків в освітніх послугах;
- освіта батьків з метою підвищення їх правової та педагогічної культури.

Аналіз практики роботи ДНЗ виявив *два види форм спільної роботи:*

- спільні заходи вихователів і батьків: батьківські збори, конференції, консультації, бесіди, тематичні виставки, диспути, зустрічі з адміністрацією, відвідування сімей на дому, батьківський комітет.
- спільні заходи педагогів, батьків і дітей: гуртки, вікторини, свята, сімейні конкурси, концерти, змагання, благоустрій ДНЗ та прилеглої території.

Існують традиційні і нетрадиційні форми спілкування вихователя з батьками дошкільнят, метою яких є збагачення педагогічними знаннями.

Традиційні форми поділяються на колективні, індивідуальні та наочно-інформаційні.

До колективних форм відносять батьківські збори, конференції, зустрічі з адміністрацією тощо. Батьківські збори – це дієва форма роботи вихователів з колективом батьків, форма організованого ознайомлення їх із завданнями, змістом і методами виховання дітей певного віку в умовах дитячого садка і сім'ї. Порядок денний зборів може бути різноманітним, з урахуванням побажань батьків. Тему рекомендуємо формулювати проблемно, наприклад: "Ваша дитина слухняна?", "Чи потрібно карати дітей?" тощо. Сьогодні батьківські збори витісняються новими формами роботи, такими як усні журнали, педагогічні вітальні, круглі столи, батьківські конференції, семінари-практикуми – основна мета – обмін досвідом сімейного виховання. Доцільно поєднувати різні форми роботи, наприклад, після проведення розважальних заходів з батьками можна організувати бесіди, збори, диспути.

До індивідуальних форм відносяться педагогічні бесіди з батьками; це одна з найбільш доступних форм встановлення зв'язку з сім'єю. Бесіда може бути як самостійною формою, так і застосовуватися в поєднанні з іншими, наприклад, може бути включена в збори, відвідування сім'ї. Мета педагогічної бесіди – обмін думками з того чи іншого питання щодо виховання дітей; її особливість – активна участь і вихователя і батьків.

Тематичні консультації організуються з метою відповісти на всі питання, що цікавлять батьків. Головним призначенням консультації є те, що батьки переконуються в тому, що у дитячому садку вони можуть отримати підтримку і пораду. Існують і заочні консультації (ящик (конверт) для питань батьків). Читаючи "пошту", педагог може заздалегідь підготувати повну відповідь, вивчити літературу, порадитися з колегами або

переадресувати питання. Ця форма отримала відгук та підтримку у батьків. Як показав досвід проведення заочних консультацій, батьки анонімно задають різноманітні питання, які не бажають говорити вголос, особисто.

Окрему групу становлять наочно-інформаційні методи. Вони знайомлять батьків з умовами, завданнями, змістом і методами виховання дітей, сприяють подоланню поверхневого судження про роль дитячого садка, надають практичну допомогу сім'ї. До них відносяться відеофрагменти організації різних видів діяльності, режимних моментів, занять; фотографії, виставки дитячих робіт, стенди.

Відвідування сім'ї також відіграє важливу роль у встановленні контакту з дитиною і її батьками. Традиційні форми взаємодії педагогічного колективу дошкільного закладу з сім'єю поєднуються сьогодні у нових соціальних умовах з варіативними інноваційними технологіями організації взаємодії вихователів ДНЗ з батьками вихованців.

Найбільш проблемною сферою для вихователів є організаційні питання, пов'язані з включенням батьків у життя дошкільного закладу. Спонукаючи батьків брати участь у житті ДНЗ доцільно через розуміння важливості такої співпраці для розвитку їхніх дітей. Батьки повинні усвідомити конкретні позитивні наслідки їхнього включення у життя дошкільного закладу для дитини.

Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ – це складний багатоаспектний процес. У базовий компонент навчальних планів закладено низку фахових дисциплін, що мають на меті сформувати методичну, психолого-педагогічну, комунікативну готовність студента до подальшої професійної діяльності.

У процесі вивчення фахових дисциплін ("Дошкільна педагогіка", "Вступ до спеціальності", "Методика розвитку мовлення", "Організація роботи в ДНЗ" та інші) пропонуємо підготувати майбутніх вихователів до реалізації моделі взаємодії ДНЗ та сім'ї з питань розвитку дитини. Модель складається з трьох блоків: інформаційно-аналітичного, практичного та контрольної-оцінного.

Інформаційно-аналітичний блок передбачає збір і аналіз відомостей про батьків і дітей, вивчення сімей, їхніх труднощів, а також виявлення готовності сім'ї відповісти на запити дошкільного закладу. Ці завдання і визначають форми і методи подальшої роботи вихователів. До них відносяться: опитування, анкетування, патронаж, інтерв'ювання, спостереження і спеціальні діагностичні методики, що використовуються здебільшого психологами. Робота з батьками в межах інформаційно-аналітичного блоку будується за двома взаємозалежних напрямками. Перший напрям – освіта батьків, надання їм необхідної інформації.

Для вирішення питань можуть використовуватися різні форми: лекції, індивідуальні та групові консультації, інформаційні листи, газети, листи-

пам'ятки, бібліотека для батьків тощо. Другий напрям – організація продуктивного спілкування всіх учасників освітнього процесу, тобто обмін думками, ідеями, почуттями. З цією метою плануються і проводяться такі заходи, які включали б батьків і дітей у загально цікаву справу, що змушувало б дорослих вступити з дитиною в діалогічне спілкування. Основним завданням педагогічного колективу є створення умов для ситуативно-ділового, особистісно-орієнтованого спілкування на основі спільної справи (малюнки, ролі в спектаклі, книги, ігри, підготовки до свят тощо).

Відповідно до вирішення цієї задачі обираються і форми взаємодії: ігротеки, виставки вихідного дня, традиції, театральна п'ятниця, зустріч з цікавою людиною, свята, видання сімейних газет, журналів, захист сімейних проєктів і багато іншого. Другий – практичний блок, містить інформацію, спрямовану на вирішення конкретних завдань, пов'язаних з розвитком дітей.

Цей блок може складатися з таких форм роботи, як: психологічний тренінг – інтерактивне спілкування з батьками; проєкт "Віртуальна приймальня", яка передбачає віртуальне спілкування з батьківською громадськістю на сайті.

Форми і методи роботи, які можуть використовуватися вихователями і психологами залежать від тієї інформації, яку вони отримали під час аналізу ситуації в межах першого блоку.

З метою вирішення завдання ефективної взаємодії дошкільних установ з родиною вводиться третій блок – контрольньо-оцінний, тобто це аналіз ефективності (кількісний і якісний) заходів. Для визначення ефективності зусиль, витрачених на взаємодію з батьками, можна використовувати опитування, книги відгуків, оціночні листи, експрес-діагностику та інші методи, що застосовуються після проведення того чи іншого заходу. Не менш важливим є самоаналіз з боку вихователів. У роботі з батьками повторна діагностика, співбесіда з дітьми, спостереження, облік активності батьків можуть бути використані для відстеження та оцінки відстроченого результату.

Таким чином, ми забезпечуємо цілісну, системну підготовку майбутнього вихователя до роботи з сім'єю. Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що співпраця навчального закладу з родиною дитини завжди належала до пріоритетних завдань освітнього процесу.

Об'єднані зусилля педагогів та батьків, їхня співпраця завжди дають позитивний результат, особливо коли вони спрямовані на всебічний розвиток дитини та становлять єдину систему. На сучасному етапі розвитку українського суспільства виникають нові вимоги до такої співпраці. Починати її треба ще на етапі дошкільної освіти, а це, в свою чергу, вимагає

інноваційних підходів до освіти вихователів ДНЗ. Так, у процесі підготовки студентів факультетів дошкільної освіти пропонується реалізувати модель, що складається з трьох взаємопов'язаних блоків: інформаційно-аналітичного, практичного та контрольної-оцінного, які повністю розкривають сутність організації співпраці вихователя ДНЗ з родиною дитини та готують майбутнього фахівця до такої роботи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці технології підготовки майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти інноваційної взаємодії з сім'єю.

Література

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : Видавничий дім "Слово", 2011 (2013). – 704 с.
2. Джайнотт Х. Дж. Родители и дети / Х. Дж. Джайнотт. – Москва : Арбат, 1992. – 93 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
4. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : навчально-методичний посібник / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ НА УРОКАХ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

Яременко І.І., студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Формування патріотизму в дітей молодшого шкільного віку – наскрізна мета сучасного освітнього середовища.

Інтегрований предмет "Основи здоров'я" передбачає формування у школярів мотивації до дбайливого ставлення до життя і здоров'я; формування стійких переконань щодо пріоритету здоров'я як основної умови реалізації фізичного, психічного, соціального та духовного потенціалу людини з урахуванням її індивідуальних особливостей тощо [2, с. 97].

Громадянська компетентність на уроках основ здоров'я формується шляхом комплексного підходу до всіх його складових. Практика доводить, що найбільш результативним формування патріотичної особистості школяра

буде за умови застосування у навчально-виховному процесі інноваційних педагогічних технологій: цілеспрямованого, систематичного й послідовного впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес, а саме: інтерактивних уроків, факультативних курсів, позакласних заходів, екскурсій, соціального проектування, пошуково-дослідницької діяльності, музейної справи, учнівського самоврядування, експериментальної роботи тощо.

Патріотизм починається зі свідомого, відповідального, патріотичного ставлення до рідного класу, рідної школи. І його виховання повинно починатися з першого класу (напр. прийняття "Правил дружби", "Заповідей учня", "Морального кодексу класу", а згодом – активна участь у шкільному житті) [3, с. 215].

Формування в учнів етичних поглядів, переконань і світогляду, навичок і звичок моральної поведінки, виховання моральних почуттів, морально-вольових рис характеру, єдності між свідомістю та поведінкою є завданнями морально-духовного виховання.

В умовах відсутності моральних ідеалів та системного національного виховання провідною ідеєю є формування в учнів паростків духовності, закладених багатівіковими традиціями нашого народу, що виявляються насамперед у різноманітних народних та державних християнських святах.

Зусилля педагогів мають бути спрямовані на виховання учнів у дусі патріотичного обов'язку, готовності до військової служби та захисту України, повазі до національного та міжнародного законодавства, засад демократичної, правової держави. Патріотизм в Україні традиційно завжди мав духовні корені, насичені православною вірою. Велику роль у становленні особистості відіграють християнські цінності як основа формування гуманних якостей дитини, як аспект розвитку її духовності. Широко вживані форми та методи виховання спираються на народні традиції, кращі надбання національної та світової педагогіки і психології [1, с. 6-7].

У шкільних стінах починається все, що може нас радувати чи непокоїти... Тут сьогодні плекається громадянин, який перейме на свої плечі тягар з плечей старших поколінь, діятиме і мислитиме по – новому, нестандартно, буде активним перетворювачем життя. Застосування набутих знань на практиці, розвиток людської гідності, громадянськості, патріотизму, чесності, толерантності, працьовитості стане запорукою формування вільної патріотичної особистості, добробуту українського народу, правової держави, рівноправної інтеграції до європейського співтовариства.

Література

1. Вишневський О. Ще раз про народження громадянина: національне і громадське у сучасному українському вихованні / О. Вишневський // Освіта. – 2002. – №8-9. – С.6-7.

2. Володарська М.О. Громадянської освіти на уроках основи здоров'я / М.О. Володарська. – Х.: Основа, 2008. – 122 с.

3. Ляшко Л. Виховання патріотичних почуттів молодших школярів у творчій спадщині В.О. Сухомлинського // Школа першого ступеня: теорія і практика: Зб. Наук. Пр. – Переяслав-Хмельницький, 2002, – Вип.4. – с.204-218.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник праць молодих науковців

Випуск 1

Технічний редактор – І. П. Борис
Комп'ютерна верстка та макетування – О. В. Борщ
Книга друкується в авторському редагуванні.

Підписано до друку 19.01.17 р.
Гарнітура Computer Modern
Замовлення № 630

Формат 60x848/16
Обл.-вид. арк. 25,13
Ум. друк. арк. 23,95

Папір офсетний
Електронне видання



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.