

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

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

Кафедра педагогіки і професійної освіти

МАТЕРІАЛИ

науково-практичної конференції
студентів і молодих вчених

«ОСВІТА В МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ВИМІРІ»

(5-6 листопада 2019 р.)

Том 1

Вінниця – 2019

УДК 371.134:372.4
ББК 74.580
О-72

Друкується за рішенням Вченої ради
Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців
вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №4 від 13 листопада 2019 р.)

Рецензенти:

доктор пед. наук, проф. В. І. Шахов
канд. пед. наук, доц. Л. М. Дровозюк

О-72 Освіта в міждисциплінарному вимірі: Матеріали науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (м. Вінниця, 5-6 листопада 2019 р.). Том 1. – Вінниця: «Твори», 2019. – 228 с.

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

Для викладачів, студентів, учителів.

Наукове видання

Матеріали науково-практичної конференції студентів і молодих вчених
«ОСВІТА В МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ВИМІРІ»
(м. Вінниця, 5-6 листопада 2019 р.)
Том 1

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

Підписано до друку 13.11.2019 р.
Формат 60х84/16. Папір друкарський. Друк цифровий.
Гарнітура Arial. Ум. др. арк. 15,7.
Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, http://www.tvoru.com.ua
Видавець ТОВ «Твори»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

© Автори, 2019

ЗМІСТ

Алексєєнко Д. О. Культура педагогічного спілкування вчителя	6
Бабенко М. О. Педагогічні умови ефективної взаємодії вчителя та учнів на уроці	11
Багрійчук Н. С. Особливості системи роботи дошкільного закладу освіти	15
Білошицька І. Ю. Моделі управління освітою в зарубіжних країнах	19
Богоносюк З. В. Методи дослідження конфліктної особистості	25
Бондар К. Виховання толерантності в учнів загальноосвітньої школи	27
Бригадир Ю. А. Шляхи та методи згуртування учнівського колективу	33
Бритасова О. О. Професійна підготовка вчителя іноземної мови до взаємодії з учнями: історико-педагогічний аспект	36
Бучинська Л.О. Історія створення сучасних музичних колективів та їх вплив на виховання моральних почуттів школярів	40
Вакулєнко В. В. Ціннісні орієнтації як мета виховання особистості	44
Верещака Г. П. Особливості навчання гри на фортепіано учнів різних вікових категорій	48
Вільчинська О. В. Конфлікти як психолого-педагогічна проблема у діяльності педагога	51
Вінтер М. В. Дидактична гра: загальні положення, класифікація, принципи використання	56
Вістяк Н. М., Чегорська М. С., Андрійчук М. А., Пінаєва О. Ю. Діяльність керівника освітнього закладу з виховання громадянської свідомості учнів	60
Войтко Л. Основні аспекти музичного виховання крізь призму народної педагогіки	62
Гимбель В. О. Структура та рівні готовності майбутнього вчителя до діалогічної взаємодії з учнями закладу середньої освіти	65
Гнатенко Н. А. Психічні стани у хворих на неврози	70
Гнатюк І. С. Інноваційні технології та методика навчання в початковій школі	77
Горлова Н. Спілкування як особливий вид діяльності вчителя	82
Гураш М. Попередження і розв'язання педагогічних конфліктів	87
Демидас А. В. Стиль керівництва як специфічна система способів діяльності	91
Джуринська Ю. В. Тестування як науковий феномен і метод педагогічної діагностики	95

Дика Д. Ю. Аналіз готовності до самовизначення як механізму особистісної адаптації молоді в умовах соціальних змін	99
Дмитренко І. Портрет як засіб характеристики літературних героїв у повістях М. Твена "Пригоди Тома Соєра" і Е. Портер "Поліанна".....	102
Довгань Д. Д. Психолого-педагогічна сутність понять «інтерес» та «пізнавальний інтерес»	106
Дробчак Ю. В. Професійний розвиток викладача вищої школи	111
Дубова В. В. Культура педагогічного спілкування як складова професіоналізму вчителя.....	113
Дячинський Р. В. Діалогічність навчальної взаємодії як стимул до пошуку студентами індивідуального стилю професійної діяльності	117
Єзерська О. С. Сутність соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів	122
Завгородня А. О. Роль музичного фольклору у формуванні духовності учнів	126
Завірюха О. А. Порівняльний аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду демократизації організаційної культури школи.....	129
Іпатов В. М. Педагогічна підтримка морального самовизначення студентів як умова розвитку їх моральної свідомості	134
Капітанчук В. В. Підвищення ефективності уроку засобами дидактичних ігор	137
Кірсанова Т. І. Методичні аспекти управління інноваціями в закладі дошкільної освіти.....	141
Кондратюк Т. В. Роль українського пісенного фольклору у формуванні естетичної свідомості учнів	144
Коріненко О. О. Творча активність особистості як психолого-педагогічне поняття.....	147
Коріненко О. О. Застосування інноваційних технологій як педагогічна проблема	149
Кубик Є. Моніторинг як засіб перевірки знань учнів	153
Курдій С. Г. Заохочення довірою як прийом виховання	160
Кутушонок Л. П. Критерії та рівні творчих здібностей учнів дитячої музичної школи	164
Лавриченко Л. М. Формування у студентів мотивації вдосконалення комунікативного аспекту педагогічної діяльності	169
Леус С. В. Народнопісенна творчість Поділля	174
Лешко М. Д. Форми і методи патріотичного виховання учнів	177
Липова Я. В. Соціально-педагогічний супровід дітей-сиріт в умовах закладів інтернатного типу.....	180

Липовенко Т. В. Шляхи налагодження ефективної взаємодії сім'ї і педагогічного колективу в структурі управлінської діяльності заступника директора школи	183
Лисай М. Ю. Роль педагогічного колективу у системі управління розвитком закладу середньої освіти.....	187
Ліпач І. М., Пінаєва В. В., Андрійчук М. А., Пінаєва О. Ю. Моніторинг якості знань учнів – основна форма аналітичної компетентності керівника закладу	189
Логоша А. А. Сімейне виховання як першооснова особистісного розвитку дитини	193
Луцька А. Виховуюча авторська позиція в романах Ч. Діккенса.....	196
Макаренко А. В. Педагогічна творчість учителя і шляхи її становлення в шкільній практиці	201
Максимишин М. М. Педагогічні умови формування ціннісної спрямованості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін	205
Маткевич К. О. Розвиток творчих здібностей в учнів підліткового віку	213
Мельник М. В. Формування музичного смаку студентів на засадах української національної традиції	216
Міщенко І. Написание слов прописными буквами как графическое выразительное средство в повестях В. Токаревой.....	220
Московчук О. С. Мотиваційний критерій сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів	223

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ

Алексєєнко Д. О.

Студентка 4 курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Поняття “культура педагогічного спілкування” включає в себе такі структурні складові, як культура і педагогічне спілкування. Термін “культура” – це загальнофілософська категорія, яка використовується в багатьох дисциплінах. Дане поняття має латинське походження і перекладається як “виховання”, “освіта”, “розвиток”, “пошана”. Навіть з перекладу очевидно, що поняття багатозначне і використовується для визначення багатьох явищ.

Одне зі значень, які пропонує словник С. Ожегова це – “ступінь суспільного та розумового розвитку, який притаманний кому-небудь” [6]. Соціологічний словник дає такі визначення, як “рівень оволодіння тією чи іншою галуззю знань чи діяльності; форми соціальної поведінки людини, які обумовлені рівнем її виховання й освіти”. Філософ Б. Гершунський вважає, що культура – це “найвищий вияв людської освіченості й професійної компетентності. Саме на рівні культури може у найбільш повному вигляді виявитися людська індивідуальність” [1, с. 74].

У педагогічній науці спілкування представлено окремим видом, що має назву “педагогічне спілкування”. У визначенні даного терміну науковцями простежуються деякі суперечності, ймовірно тому, що вчені по-різному трактують термін “спілкування” й часто замінюють його терміном “комунікація”, вважаючи їх синонімічними лексичними одиницями. Тому вважаємо за доцільне розтлумачити наведені поняття “спілкування”, тому що йому притаманний високий рівень узагальнення.

Теоретичне осмислення дане поняття отримало й у соціології, психології, педагогіці, логіці та в інших наукових галузях. Ідучи за словниковими джерелами, спілкування – це “взаємодія індивідів чи соціальних груп, яка складається в неопосередкованому обміні діяльністю, навичками, вміннями, досвідом, інформацією, яке задовольняє потреби людини в контактах з іншими людьми [9]. Педагогічне спілкування як вид спілкування має спільні риси цієї форми взаємодії й специфічні для освітнього процесу. Так, О. Леонтьєв вказує, що педагогічне спілкування – це таке “спілкування вчителя з учнями в процесі навчання, яке створює найкращі умови для правильного формування особистості школяра, сприяє емоційному клімату навчання, сприяє управлінню соціально-психологічними процесами у дитячому колективі, та дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особистісні якості вчителя” [7, с. 8]. Відтак, специфіка педагогічного спілкування полягає в тому, що воно здійснюється під час вивчення навчальних предметів, та характеризується зацікавленістю рівних партнерів (вчителя та учнів) один в одному з метою особистісного розвитку та вдосконалення обох партнерів.

Аналіз понять показує, що вони досить близькі за значенням,

визначаються один одним, а термін “педагогічне спілкування”, є більш відповідним щодо визначення багатоплановості взаємодії вчителя й учня у сучасній системі освіти, яка спрямована на гуманізацію.

Отже, поняття “педагогічне спілкування” розуміємо як форму взаємодії двох суб’єктів навчального процесу (вчителя та учнів) з метою спільної переробки інформації, особистісного розвитку та вдосконалення обох партнерів за допомогою різноманітних комунікаційних засобів. Узагальнюючи зазначимо, що поняття “культура педагогічного спілкування” – це наявність відповідного рівня професійних та особистісних властивостей учителя, які забезпечують ефективну організацію й перебіг навчального процесу, спрямованого на духовне збагачення обох сторін (вчителя та учнів).

Головним завданням сучасного вчителя є виховання свідомого громадянина, патріота, інтелектуально розвиненої особистості, якій притаманні висока духовність та фізична досконалість, моральна, художньо-естетична, трудова, екологічна культура. Вирішення цих завдань забезпечується не лише високим професіоналізмом вчителя, а і його власною внутрішньою культурою, духовністю, інтелігентністю, толерантністю. Загальновідомо, що залучення дитини до суспільно-історичного досвіду людства відбувається лише завдяки спілкуванню з дорослим, з учителем, з наставником. Саме спілкування висувається як найважливіша умова виховання. Завдання виховання та навчання продуктивно та творчо дозволяє вирішувати так званий своєрідний соціально-психологічний фундамент, тобто висока культура педагогічного спілкування вчителя з учнем.

Проблема спілкування вчителя та учнів не нова й завжди цікавила прогресивну педагогічну думку. Уперше у навчанні та вихованні діалог як ефективну форму спілкування використовував давньогрецький мислитель Сократ. Діалог було покладено і в основу сократівсько-платонівської педагогіки, де провідна роль відводилася самостійності учня. Сократ замість відповідей на питання учнів ставив зустрічні запитання. Система цих питань будувалася таким чином, щоб співбесідник-учень входив у протиріччя зі своїми початковими твердженнями. Так учні мали змогу зрозуміти діалогічний шлях пізнання істини. Тобто вже в давні часи педагоги намагалися побудувати навчальний процес так, щоб учні були зацікавлені у самовдосконаленні та розвитку, а керувала цим процесом глибокоосвічена та творча людина.

Аналізуючи історичний процес розвитку культури педагогічного спілкування, доречним буде звернення до “народної” та “батьківської” педагогіки. Батьківський альтруїзм чітко виступає у намірах старших навчити прийдешнє покоління того, чим вони самі оволоділи, застерегти від помилок та негараздів на яскравих прикладах минулого. Звичаї та традиції, представлені у “батьківській” педагогіці, також широко було використано і в “народній” педагогіці. Народні звичаї, ігри, байки несуть виразно окреслену

мету щодо цілеспрямованого морального впливу. Отже, “народна” та “батьківська” педагогіка складає значний етап розвитку культури педагогічного спілкування.

Новий виток розвитку знань про культуру педагогічного спілкування з’явився у зв’язку з появою класно-урочної системи навчання. Ще на початку XVII століття Я. Коменський наполягав на тому, щоб стосунки вчителів та учнів були наповнені батьківською любов’ю. Дане твердження вказує на той факт, що вже в ті часи вчені-педагоги звернули увагу не тільки на професіоналізм вчителя, а й на його особистісні духовні якості. У XX столітті з’явилися нові наукові теорії, що продовжили дослідження сутності поняття “культура педагогічного спілкування”. У 80-х роках О. Леонтьєв окреслив культуру педагогічного спілкування як культуру сприйняття та розуміння особистості учня, культуру стосунків й звертання, повідомлення та переконання, впливу й взаєморозуміння [7]. В. Кан-Калик запропонував спілкування вчителя “від партнера”, а не “від себе” і підкреслив, що вдосконалення культури педагогічного спілкування є реальною умовою підвищення ефективності навчального процесу [5]. Т. Левашова однією з найперших розкрила зміст даного поняття неописовим шляхом. Вона дає таке визначення: “культура педагогічного спілкування передбачає оволодіння глибинним змістом та різноманітними засобами педагогічного спілкування на перехресті науки, мистецтва та техніки спілкування, інтегрованим результатом чого є професійна майстерність і педагогічна творчість [6, с. 8]. У сучасній педагогічній науці вчений С. Мусатов, не використовуючи терміну “культура педагогічного спілкування”, стверджує, що “перебудувати на гуманістичних засадах педагогічний процес можуть учителі з відповідними поглядами, гуманістично-педагогічною філософією, професійний хист яких сприяє побудові педагогічних технологій співробітництва, культивуванню взаємної довіри та поваги між учнями та учителями” [9, с. 26]. Його думку поділяють Д. Балдинюк, В. Грехнев, О. Киричук, І. Комогорцева та ін.

Таким чином, вчені підкреслюють важливість і особистісних якостей вчителя, і його професійного хисту, але не звертають увагу на певний рівень розвитку таких якостей. Подібні твердження спонукають до осмислення сутності, напрямів формування, розвитку культури педагогічного спілкування вчителів. Сутність поняття “культура педагогічного спілкування” не обмежується тільки визначенням його обсягів. Важливою умовою існування культури педагогічного спілкування є не тільки зміст, але й структура змісту. Структура культури педагогічного спілкування характеризується достатньою кількістю компонентів, які взаємодіють та взаємозумовлюються.

Зокрема, вчителю, який прагне забезпечити демократичний і водночас продуктивний стиль спілкування варто: дотримуватися позиції “на рівних” з учнем, що означає обстоювати право дитини, не зважаючи на її вік і недосвідченість; створити у класі дух товариськості при додержанні певної дистанції, атмосферу емпатійності, доброзичливих взаємин з учнем при

збереженні впевненості в діях, твердості голосу й інтонаційної переконливості, аби, не вдаючись до засобів тиску, дати зрозуміти дитині, що останнє слово лишається за дорослим; використовувати різноманітні засоби для підтримання інтересу до знань, які він передає учневі, як-от – емоційна насиченість повідомлення, створення проблемних ситуацій, вплив своєї особистості тощо; забезпечити активну роль дитини в організованій педагогом навчальній діяльності через створення умов для самоактуалізації учня в процесі навчальної взаємодії, вияву творчості і самостійності при виконанні навчальних завдань, для виходу (вивільнення) емоцій у спілкуванні, а також для розвитку ініціативності у вирішенні власних комунікативних проблем [3].

Звідси зрозуміло, що продуктивність нових форм навчання і виховання, дієвість різних комунікативних технік і, зрештою, загальна спрямованість навчально-виховного процесу залежать від психологічної готовності до комунікативної взаємодії і здатності педагога дотримуватися у своїй педагогічній діяльності демократичного стилю спілкування [2].

Педагогічному спілкуванню властиві дві форми [6], що реалізуються за допомогою вже сформованої фахової культури вчителя і культури спілкування учня, яка тільки-но починає формуватися: Перша – позаситуативно-особистісне спілкування педагога з учнем, покликане сформуванню в дитини вміння уважно слухати і розуміти вчителя, адекватно сприймати його професійну роль. І друга – ділове спілкування між учнями як суб'єктами спільної навчальної діяльності, упродовж якого педагог має виробити в них уміння успішно взаємодіяти, виконуючи спільні навчальні дії.

У структурному плані культуру спілкування вчителя, за В.С. Грехневим, утворюють дві складові: знання, вміння, навички, зовнішня презентабельність як уособлення його особистісних якостей; операційні засоби здійснення взаємовідносин – такі, як наказ, приклад, прохання, примус, заохочення, схвалення тощо, що розглядаються як способи реалізації самого процесу спілкування [7].

У свою чергу, С.В. Кондратьєва відносить до засобів оптимізації управління пізнавальною діяльністю учнів низку таких особистісних і комунікативних якостей учителя, які виявляються: у забезпеченні зовнішнього комунікативного вигляду: охайність, підібраність, зібраність, активність, доброзичливість, привабливість тощо; у реалізації мовленнєвих і невербальних засобів взаємодії, активному включенні міміки, мікроміміки, контакту очима тощо [9].

До найважливіших наукових результатів дослідження психологічних аспектів педагогічного спілкування належить передусім визначення типу спілкування – комунікативної стратегії – в умовах шкільного навчання.

Поняття «оптимального педагогічного спілкування» ввів у науковий обіг О.О. Леонтьєв, розуміючи його як оптимальну організацію педагогічного спілкування в навчальному процесі. До змістових параметрів цього поняття належать: створення найкращих умов для розвитку мотивації учнів і

творчого характеру навчальної діяльності; правильне формування особистості школяра; забезпечення сприятливого емоційного клімату навчання, який, зокрема, перешкоджає виникненню «психологічного бар'єру»; управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі; максимальне використання в навчальному процесі особистісних особливостей учителя [7].

Були також визначені психологічні умови оптимального педагогічного спілкування в системі «вчитель – учні». До однієї з головних психологічних умов оптимізації педагогічного спілкування дослідники (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Л.І. Божович, С.В. Кондратьєва, О.М. Леонтьєв, М.І. Лісіна, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик та ін.) відносять такий тип спілкування в навчально-виховному колективі, який передбачає не приниження особистості, а глибоку переконаність в її творчих можливостях, не ігнорування її емоційної сфери, а адекватний відгук на неї.

Такому спілкуванню, на думку О. О. Бодальова, має бути властива суб'єкт-суб'єктна основа: при цьому відбувається прийняття іншого учасника як особистості, домінує не позиція «над», а позиція рівного. За цієї умови «встановлюється не мікрольовий, а міжособистісний контакт, внаслідок чого виникає діалог, а отже, і найбільша сприйнятливість, і відкритість до впливів одного учасника спілкування на іншого. Створюється психологічно оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній і поведінковій сферах кожного з тих, хто спілкується» [9, с. 5]. При цьому педагог має можливість згідно зі специфікою педагогічного спілкування здійснювати комплексний вплив на учня, забезпечуючи навчальний, виховний і розвивальний ефект.

Отже, культура педагогічного спілкування вчителя відображає певний рівень освіченості, вихованості, інтелігентності, інтелектуальності, делікатності людини в окремій галузі діяльності. Оскільки нас цікавить педагогічний аспект діяльності людини, а така діяльність належить до системи «людина-людина», вона реалізується шляхом спілкування. В умовах гуманістично спрямованого навчання, основними рисами якого є суб'єкт-суб'єктна взаємодія та залучення до культурних надбань людства, стає зрозумілим, що культура педагогічного спілкування – це найважливіша частина професійно-педагогічної культури вчителя, оскільки виступає показником його схильності здійснювати свої взаєностосунки з учнями, уміння сприймати та засвоювати зміст, думки, почуття у процесі вирішення конкретних педагогічних завдань за допомогою комунікативних засобів спілкування. З'ясування сутності культури педагогічного спілкування та окреслення її структури дозволяє глибоко усвідомити кожному вчителю завдання щодо ефективної реалізації навчального процесу, а також особистісного розвитку та самовдосконалення.

Література

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник / О. Вишневський. – К., 2008. – 562 с.
2. Галузьяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк //

Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 26. – С. 23-33.

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

4. Серьожникова Р. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник / Р. Серьожникова, Р. Пархоменко, Л. Яковицька. – К.: Знання, 2003. – 319 с.

5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – Москва: Просвещение, 1987. – 234 с.

6. Волкова Н. Педагогіка: посібник / Н. Волкова.-К.: Альма матер, 2003. – 486 с.

7. Леонтьев А. А. Психология общения / А.А. Леонтьев.– М.: Смысл, 1997. 48 с.

8. Психологічний словник / Під Ред. В.І. Войтика. – К., 1982. – 340 с.

9. Психология и педагогика: учебное пособие / Под ред. А. Бодалева, В. Жукова. – М., 2002. – 384 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ НА УРОЦІ

Бабенко М. О.

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

Сьогодні вчителю для виконання вимог і підвищення якості освіти необхідно вибудовувати навчальний процес не з позицій «знання», а як процес розвитку особистості, прийняття духовних, моральних, соціальних, сімейних та інших цінностей. Тому для ефективного та плідного психолого-педагогічного спілкування, використовуючи свій особистісний потенціал і професіоналізм, педагогу необхідно створювати, вибудовувати, удосконалювати суб'єкт – суб'єктні відносини, при яких кожен учень стає активним учасником всіх видів і форм життєдіяльності. В цьому випадку всі учасники взаємодії (учитель – учень, учень – учень) сприймають один одного як рівноправних партнерів спілкування. Таке рівноправне сприйняття дозволяє кожному мати свою думку, відстоювати і захищати її в діалозі.

В умінні вибудовувати діалог з іншими проявляється активність особистості, її потреба в саморозвитку і досягненні нового рівня взаємовідносин. Вчителю необхідно на уроці створити демократичне, вільне, яке зберігає здоров'я освітнє середовище для реалізації комунікативних потреб учнів відповідно до їх вікових і психологічних особливостей. Відмовляючись від повчальної ролі, педагог на особистісному рівні приймає норми толерантної взаємодії з дітьми. В цьому випадку психолого-педагогічне спілкування охоплює області особистих думок, пристрастей, інтересів, цінностей, смислів учня і педагога і стає педагогічно ефективним, цілеспрямованим, з інтерактивною складовою.

У зв'язку з цим, в сучасній науці і практиці все більше визнання набуває концепція педагогічного процесу як діалогу, як методу групової дискусії. Педагогічне спілкування починає виступати як головний механізм обміну

духовними цінностями і смислами, досягнень основних цілей навчання і виховання. Фасилітація (стимулювання, натхнення) як складова науково-методичного супроводу розглядається як процес впливу на мотивацію професійно особистісного розвитку педагога, ціннісного ставлення до педагогічної діяльності і засвоєння смислів як елементів особистісного досвіду; стимулювання і підтримки потреби в саморозвитку.

Сучасному педагогу необхідно отримати антропологічну підготовку, що дозволяє йому розуміти своїх учнів і будувати з ними свої відносини з урахуванням фізіологічного, психічного, соціального розвитку, їх здібностей і потреб, їх особистого досвіду, запитів, інтересів. У зв'язку з цим постала потреба в перегляді організації процесу навчання. Педагог у професійній діяльності, взаємодіючи з учнями, повинен створювати для них ситуацію вибору, виступати з ними на рівних при вирішенні спільних проблем, спільно розділяючи відповідальність; організовувати діяльність, яка реалізує ідеали справжнього співробітництва, діалогу, творчої співпраці.

Формування вміння працювати в команді (парами, групою) передбачає вміння висувати ідею; поставити мету; планувати діяльність по досягненню мети; розподіляти ролі відповідно до потреб, здібностей і бажань членів команди, створюючи ситуацію успіху кожному в спільній справі; організовувати спільну діяльність і взаємодопомогу; аналізувати спільний результат і продукт діяльності, оцінюючи внесок кожного; проводити рефлексію. Співтворчість, як складова одиниця науково-методичного супроводу, на етапі організації освітнього процесу сприяє вибудовуванню гармонії людських відносин; спільному створенню, осмисленню, оцінці досвіду психолого-педагогічного спілкування; розширенню суб'єктного простору особистості. Знання учня та використання цього знання при плануванні уроку, надання допомоги дітям в розкритті для себе особистісного сенсу досліджуваного матеріалу, організація взаємодії на уроці, включення в зміст уроку творчих завдань та інтерактивних ситуацій, продумування, формулювання і реалізація ціннісних підстав змісту навчального матеріалу дозволяє зробити сучасний урок особистісно-орієнтованим, встановити суб'єкт-суб'єктні відносини.

Спільною особливістю взаємодії суб'єктів у навчальній діяльності є перетворення позицій особистості до засвоєного змісту навчального матеріалу і власних взаємодій. Це виражається в зміні ціннісних установок, смислових орієнтирів, цілей і мотивів навчання, способів і форм взаємодії і відносин між учнями і вчителем. В цьому випадку відмінними рисами сучасного уроку виступають: широта педагогічного задуму, націленість на досягнення головної мети освіти, реалізація різноманіття цілей і конкретних завдань уроку, інтегративний зміст уроку, використання комплексу засобів на уроці, технологізація, оцінка якості уроку та його результатів в процесі діагностики, моніторингу, контролю, самоконтролю, саморефлексії, самооцінки. Науково-методичний супровід діяльності педагога з планування уроку полягає в со-управлінні процесом включення педагогів в проектування

нових видів освітньої практики і управління цими процесами; створення передумов для вибудовування суб'єкт – суб'єктних відносин.

Для підвищення якості освіти педагогічна практика потребує інноваційних освітніх технологій «... особливістю освоєння технологій є необхідність індивідуального досвіду творчої діяльності, переживання шляху досягнення мети» [2, с.2 5]. Це дозволить педагогу вдосконалювати свою методичну систему викладання, процеси самоосвіти та самовдосконалення як особистості і як професіонала, що в кінцевому підсумку сприятиме підвищенню якості освіти. В рамках реалізації ДОО загальної освіти «затребувані технології, що розширюють досвід творчої діяльності: технологія проблемно-модульного навчання, технологія проектної діяльності, технологія майстерень, технологія діалогової взаємодії, рефлексивні технології ...» [2, с.24] Вони роблять освітній процес «особистісно-орієнтованим, активним, який виховує, розвиває, результативним» [2, с.24]

Розширювати свою професійну компетентність педагога допомагають діалогові технології, спрямовані на принципово нову якість освіти – «створення умов для становлення людини толерантною, мислячою, самостійною, здатною до слова, вибору, дії, самовизначення» [2, с. 27]. З позиції педагогічної науки, «діалог – це обмін інформацією між учасниками освітнього процесу; освітня технологія, спільний пошук істини, колективний пошук праці» [2, с. 59]. Саме за допомогою діалогу в людині розвивається особистісне і починається процес пізнання себе, рефлексії, самовиховання, самоосвіти, самореалізації. На думку Е.А. Ямбурга сьогодні діалог виступає як «єдиний гідний людини спосіб вирішення найскладніших заплутаних проблем» [11, с. 488]. На етапі вибору інноваційних освітніх технологій консалтинг (консультування) в рамках науково-методичного супроводу трактується як інтелектуальна діяльність з виявлення й аналізу професійних і особистісних проблем; вибору засобів і методів, спрямованих на дозвіл виявлених проблем; підвищення психологічної готовності до діяльності в ускладнених умовах, в ситуаціях, що змінилися.

Одна з особливостей «державного» уроку – демократичний стиль спілкування, який сприяє становленню громадянина свого суспільства при взаємодії і спілкуванні з іншими людьми; який робить його успішним і наділяє здатністю до співпраці. Головне завдання вчителя – створення демократичної атмосфери і гнучкої структури уроку, заохочення лідерства та рівності можливостей усіх і кожного, пріоритетне формування позитивної самооцінки, широке використання інтерактивних методів навчання і виховання, залучення кожного в активну взаємодію, розвиток критичного мислення, відкритість і співробітництво. Спільна діяльність мотивується педагогом. Він прислухається до думки учнів, підтримує право вихованця на свою позицію, заохочує активність, ініціативу, включається в процес обговорення задуму, способів і ходу діяльності. Демократичний стиль спілкування характеризується позитивно-емоційною атмосферою взаємодії,

довірою і доброзичливістю, вимогливістю і повагою, урахуванням індивідуальності особистості. Науково-методичний супровід вибудовування демократичного стилю спілкування у навчальній діяльності направлено на формування потреби в демократичній взаємодії, у взаємозбагачуючому процесі обміну інформацією, спільному пошуку істини, колективної праці, організації «комунікативних стратегій впізнавання» і просторів міжособистісних зустрічей учасників.

При інтенсивному впровадженні державних освітніх стандартів загальної освіти розраховувати на продуктивність і ефективність стихійно організованих методичних заходів в школі не доводиться. Необхідна система методичної роботи, організація саме науково-методичного супроводу по професійно-особистісному розвитку педагогів в умовах загальноосвітньої організації. Основою ефективною професійною діяльністю вчителя є вдосконалення процесу психолого-педагогічного спілкування педагога і школяра в навчальній діяльності.

Практико-орієнтовані і навчальні семінари, педагогічні ради та марафони, круглі столи та конференції, дискусії та методичні практикуми, майстер-класи та педагогічні дебати, методичні майстерні, діалогова взаємодія і співпраця з актуальних питань організації освітнього процесу при реалізації ДОС загальної освіти сприяють професійно-особистісному розвитку педагога, і тому спрямовані на підвищення якості освіти.

Література

1. Бутенко Н. Ю. Педагогическое общение [Текст]: уч. пособие / Н.Ю. Бутенко. – М.: Феникс, 2010. – 383 с.
2. Галицких Е.А. Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст]: уч. – метод. пособие / Е.А. Галицких. – М.: Академический Проект, 2004. – 240с.
3. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете [Текст]: монография / Е.О. Галицких. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 264 с.
4. Галузьяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.– С.30-34.
5. Галузьяк В. М. Особистісна зрілість педагога як фактор гуманізації виховання / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2009. – С. 77 – 82.
6. Даутова О. Б. Управление введением ФГОС основного общего образования [Текст] / О. Б. Даутова [и др.]. – СПб., 2013. – 160 с.
7. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
8. Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми [Текст] /А.Н. Тубельский; под ред. А. Русакова. – М.: Первое сентября, 2012. – 440 с.
9. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? [Текст] / Е.А. Ямбург. – М.: Просвещение, 2014. – 175 с..

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ РОБОТИ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Багрійчук Н. С.

Студентка магістратури ННІПППФВК
Науковий керівник – доц. Хамська Н. Б.

Активні дослідження щодо конкретизації поняття «система» та розробки оперативних методів аналізу систем припадають на середину ХХ століття. Вчені визначають кілька етапів еволюції поняття «система». Зокрема, загальна організаційна наука (тектологія) – загальна теорія організації (дезорганізації), наука про універсальні типи структурної перебудови систем (Л. Богданов); загальна теорія систем (як сукупність принципів дослідження систем і набір окремих емпірично виявлених ізоморфізмів у будові і функціонуванні різнорідних системних об'єктів). Система – комплекс взаємодіючих елементів, сукупність елементів, що перебувають у певних співвідношеннях один з одним і з середовищем (Л. фон Берталанфі); розвиток кібернетики і проектування автоматизованих систем управління. Н. Вінер відкрив закони інформаційної взаємодії елементів у процесі управління системою (Н. Вінер); концепції загальної теорії систем, забезпечені власним математичним апаратом, наприклад, моделі багаторівневих багатоцільових систем (М. Месарович, П. Глушков) [11].

У Філософському словнику за ред. В. Шинкарука поняття система (від грецьк. «поєднання», «утворення») – сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму, або структуру системи [18, с. 583].

За визначенням Ю. Шабанової, системний підхід трактується як "напрямок у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем". Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину [18, с. 28].

С. Васильєва використовує системний підхід до вивчення розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні. Автор розглядає ці заклади, аналізуючи такі аспекти, як системно-структурний, системно-функціональний, системно-комунікативний, історичний [3].

Ці аспекти впливають з принципів – основних положень, на яких ґрунтується феномен, що нами аналізується. У філософському енциклопедичному словнику принципи системи окреслено наступним чином: а) принцип цілісності, згідно з яким досліджуваний об'єкт виступає як щось розчленоване на окремі частини, органічно інтегровані в єдине ціле; б) принцип примату цілого над його складовими частинами, який означає, що ціле визначає функції як окремих компонентів, так і системи взагалі; в) принцип ієрархічності, який постулює субстанційну відносність розрізнення системи та її елементів; г) принцип полісистемності, за яким кожен складний

об'єкт може розглядатися як деяка сукупність систем, вписаних одна в одну [19, с. 584].

У науковій літературі розглядають різні види систем. Їх розрізняють за походженням (природні, штучні, змішані); за об'єктивністю існування (реальні, абстрактні); за характером зв'язків параметрів системи з навколишнім середовищем (закриті, відкриті комбіновані); за здатністю ставити мету (цілеспрямовані, казуальні – системи, яким мета внутрішньо не притаманна); за структурою (прості, складні); за характером функцій (спеціалізовані, багатофункціональні (універсальні)); за структурою управління (централізовані, децентралізовані) [5, с. 24].

Система як поняття має певні характеристики. Невід'ємною складовою системи є її елемент. Вивчення різнобічності елементів, відношень, чинників освітнього процесу проводили С. Гончаренко, І. Зязюн В. Садовський, Н. Чумаченко. Як зазначає І. Зязюн, між елементами системи є певні зв'язки та відношення, що інтегруються і визначають цілісність системи, і є її властивістю.

Обґрунтування концепції системності дало можливість використати цей феномен у педагогічній науці і практиці. Так, Н. Кузьміна ввела в широкий обіг поняття «педагогічна система». Автор цю категорію розглядає як множину взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання людей. Науковець визначила структурні (навчальна інформація; засоби педагогічної комунікації (форми, засоби, методи, прийоми); учень; педагог; мета навчально-виховної діяльності) та функціональні (конструктивні, комунікаційні, організаційні, прогностичні) компоненти та висвітлила зв'язок між ними [10].

І, як відзначає Т. Жишко, компоненти цілісної системи набувають значимість лише у своїй органічній єдності з іншими компонентами. Зміна одного з них діалектично веде до зміни інших компонентів (елементів). Тому так важливо дотримуватися системності, закономірностей функціонування конкретної педагогічної системи у розв'язанні цілої низки освітніх проблем. Системний підхід є інструментом діяльності людини взагалі і важливою передумовою ефективності управління різноманітними процесами.

Прикладом цілісності системи як сукупності взаємопов'язаних взаємозалежних елементів у контексті нашого дослідження можуть виступати компоненти педагогічної діяльності: гностичний (аналіз, узагальнення); проектувальний (цілі, завдання, планування); конструктивний (відбір і організація навчального матеріалу); організаторський (здійснює педагогічний процес, створює розвивальне середовище); комунікативний (уміння встановлювати педагогічно-доцільні взаємини).

Цілісність певного процесу визначається також на основі сукупності певних функцій у педагогічній діяльності: уявлення про те, як одна величина відображає значення іншої величини. Прикладом можуть бути функції вихователя дитячого садка: організаційно-мотиваційна, мобілізаційна, формувально-розвиткова, інформаційно-комунікативна, профілактично-

перевиховна, оцінково-контрольна [4]. Як доводить С. Васильєва, функції елементів похідні від функцій системи, вони є суттю дії, спрямовані до досягнення системних цілей. Водночас, працюючи на головну мету системи ДНЗ різних типів, її елементи виконують свої специфічні функції, дії для досягнення специфічної (не системної мети) [3].

Учені виділяють у системному підході системно-комунікаційний аспект, що характеризується як виокремлення із зовнішнього середовища тих структур, з якими здійснюється тісний взаємозв'язок [2]. Прикладом такого взаємозв'язку для закладу дошкільної освіти є департамент освіти, методичні служби в їх ієрархічній структурі.

Історичний аспект в системі вимагає розглядати об'єкт, його структуру, функції, зміст від зародження до нинішніх часів. Це забезпечить наступність, врахування традицій, досвіду і перехід об'єкта у своєму розвитку на новий якісний рівень, що відобразиться в таких компонентах системи, як цільовий, змістовий, операційно-дійовий, контрольно-розвивальний та оцінно-результативний.

Зарубіжні вчені-класики, основоположники теорії системи А. Аверьянов, В. Афанасьєв виділяють інші системоутворюючі, системо зберігаючі чинники. Серед них визначальними є інтегративні, що найбільш глибоко розкривають аспект цілісності. Його визначають як управлінський, оскільки будь-яка система потребує управління. У нашому дослідженні це можна показати через ієрархію системи управління дошкільною освітою від нижчого рангу до вищого. Зв'язок між елементами цієї системи здійснюється за допомогою інформації. Саме тому вчені виділяють такий аспект системності, як інформаційний, оскільки дані, відомості є основним засобом зв'язку елементів системи, кожного з них, з системою загалом, а останньої із середовищем, що і визначає аспект системності – інформаційний [6, с. 145].

Як стверджує К. Сорока, системний аналіз забезпечує утворення цілого, побудову цілого; зростання і розвиток цілого; відношення між цілісною системою та іншими системами; відношення між системою та метасистемою, великою зовнішньою системою, до складу якої вона входить [9].

Дошкільна освіта є структурним елементом системи освіти України. Її можна назвати ще підсистемою загальної системи освіти, і разом з тим, розглядати як один з елементів системи освіти.

Систему дошкільної освіти становлять: дошкільні навчальні заклади (незалежно від підпорядкування, типів і форми власності); наукові і методичні установи; органи управління освітою; освіта та виховання в сім'ї [16]. Мета дошкільної освіти визначена у Законі «Про освіту» – «забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей, їх повноцінний розвиток, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь, навичок, необхідних для навчання в школі» [8].

Для реалізації цілей дошкільної освіти О. Савченко окреслює основні її завдання: збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного

здоров'я дитини; виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду; виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту; здійснення соціально-педагогічного патронату сім'ї [17, с. 4 – 5].

Використаємо підхід до системи дошкільної освіти, що є загальноприйнятим у дошкільній педагогіці (Н Лисенко, Н. Кирста, Т. Поніманська): мета і завдання виховання дітей дошкільного віку; зміст виховання: фізичне, розумове, моральне, трудове, естетичне; методи, засоби і форми виховання; навчання дітей дошкільного віку; цілі навчання; зміст навчання; методи, засоби і форми навчання; суб'єкти, об'єкти освітнього процесу; освітнє середовище; результат дошкільної освіти – готовність дітей до шкільного навчання [11;12].

Таким чином, науковий аналіз феномена «система» дає нам можливість глибше розглянути у дошкільній освіті естетичний напрям виховання як один з елементів системи виховання, що забезпечує цілісність процесу формування особистості. З іншого боку, естетичне виховання дошкільників є підсистемою, розгалуження якої забезпечить систематичність, послідовність, поетапність, логічність наступність у реалізації досліджуваного компоненту змісту дошкільної освіти.

Література

1. Андрущенко В. Теоретико-методологічні засади реформування вищої освіти в Україні / В. Андрущенко // Педагогічна газета. – 2000. – № 12.
2. Варгата О. В. Організаційно-методичні засади управління естетичним вихованням учнів загальноосвітнього навчального закладу : монографія / О. В. Варгата. – Хмельницький : ХНУ, 2014. – 150 с.
3. Васильєва С.А. Системний підхід до вивчення розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні з другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. : автореф. дис. на здоб. Ст. канд. пед. наук / С.А. Васильєва. – К., 2018. – 20 с.
4. Виховуємо в садочку / Основні функції вихователя <https://sites.google.com/site/vihovuemoprofesia-vihovatela/osnovni-funkcii-vihovatela>
5. Дудник І.М. Вступ до загальної теорії систем: посібник: – Полтава: 2010. 129с. <https://www.twirpx.com> › file
6. Жижко Т.А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців / Т.А. Жижко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 11. ... С. 144-151.
7. Жилин Д. М. Теория систем: опыт построения курса / Д.М. Жилин. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 184 с.
8. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII: Джерело: <https://www.pedrada.com.ua/article/1484-znayomtesya-zakon-ukrani-pro-svtu-2017>.
9. Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія / Олена Вікторівна Ковшар ; Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ

- «Криворізький національний університет» МОН України. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. – 270с.
10. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд.-во Ленингр. Ун-та, 1980. – 172 с.
11. Кузнецов Ю. Теория организации / Ю.Кузнецов, Е. Мелякова – М., 2015. – 365 с.
12. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: Монографія / В.А. Кушнір. – Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
13. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : навчальний посібник : У 3 ч. Ч. 2 / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. – 360 с.
14. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська.– Київ :Академія, 2006. – 436 с.
15. Поступна О. В. Теоретичні основи державного управління системою дошкільної освіти в Україні / О. В. Поступна // Теорія та практика державного управління. – 2011. – Вип. 4. – С. 86-92.
16. Про дошкільну освіту. Закон України від 11.07.2001 № 2628-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>. – Назва з екрана.
17. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О. Савченко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4-5.].
18. Шабанова, Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» / Ю. А. Шабанова – Д.: Національний горний університет, . – Д. : НГУ, 2014. – 120 с
19. Сорока К.О. Основи теорії систем і системного аналізу: Навч. Посібник /К.О. Сорока. – ХНАМГ., 2004. – 291 с.
20. Філософський енциклопедичний словник / За ред В.І. Шинкарука. – С. 584. https://studme.com.ua/1924070111174/ekonomika/sistemnyy_podhod_ego_razvitie.htm.

МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Білошицька І.Ю.

**Студентка магістратури ННПППФВК
Науковий керівник – проф. Акімова О. В.**

Глобалізація та інтернаціоналізація, що відбуваються у світі, здійснюють трансформуючий вплив на розвиток освіти та науки; поява та розвиток транскордонної освіти є передумовою виявлення особливостей європейського, американського, азійського ринку освітніх послуг. У результаті реформуються підходи до управління освітніми системами на різних рівнях та підвищується інтерес наковців та практиків до проблем управління освітою.

Науковими дослідженнями у галузі управління освітою у зарубіжних країнах в XXI столітті охоплені такі проблеми: тенденції розвитку державного управління освітою в економічно розвинутих країнах світу (М. Болдуєв, 2012), управління освітою у країнах – членах ОЕСР (В. Вахштайн, 2014); розвиток європейських систем освіти в контексті євроінтеграції (М. Білозерова, 2013); розвиток нормативної бази управління вищою освітою в Європі (О. Шеломовська, 2011), управління вищою і професійною освітою у

зарубіжних країнах (Н. Максимчук, 2009, Л. Петренко, 2009), управління освітою у США (Д. Дзвінчук, 2006, В. Луначек, 2011), особливості управління освітою у Туреччині (С. Сапожников, 2008; О. Карпенко, 2012), особливості управління закладами освіти у Франції (В. Лащихіна, 2010), управління освітою в Японії (В. Вахштайн, 2007), управління закладами освіти у Нідерландах (А. Ржевська, 2009) тощо.

Розглянемо основні особливості управління освітою країн, що входять до міжнародної Організації економічного співробітництва (OECD) на основі аналізу їх аналітичних оглядів (Changing patterns, 2003, 2005, 2009), які доводять, що: домінуючою є концепція (new public management) новітнього державного управління освітою, котра базується на пріоритеті цінності автономії освітніх закладів визначати стратегічні вектори розвитку без надмірного державного керівництва. Визначальними стають й інші концепції, а саме: стратегічного менеджменту, дерегуляції і підзвітності закладів освіти. Сутність цих концепцій полягає у визначенні домінуючим напрямом ринкове регулювання на основі дотримання стандартів і моніторингу якості освіти у закладах освіти, фокусування уваги суспільства на інноваційних аспектах управління освітою, встановленні нової стратегії й відповідних для неї пріоритетів, визначення нових технологій контролю якості освіти й прозорих механізмів фінансування за рахунок грантів.

У країнах – членах ОЕСР управління освітою (Changing patterns, 2003), а саме управління університетами, визначається великою свободою щодо власних пріоритетів; створення академічних структур; програми навчальних дисциплін; роботу викладачів. Так, університети (Австралія, Велика Британія, Нідерланди, Мексика, Польща) мають великий ступінь автономії у більшості аспектів управління. У північних країнах (Австрії, Данії, Норвегії, Фінляндії, Швеції) автономія університетів значно менша, самостійність фінансах обмежена. Ще менша автономія управлінської діяльності у державних університетах Кореї, Туреччини, Японії (Brennan and Shah, 2000). Ступінь управлінської автономії не пов'язана жодним чином із світовою програмою державного моніторингу якості освіти, зазвичай вимагається здійснення самооцінки якості, що є умовою зняття контролю державно управління.

Нині науковці за рубежем послуговуються поняттям «нова культура якості освіти», котра забезпечується національними службами з оцінювання якості освіти: Інстит оцінювання якості освіти (Данія, EVA); Служба з моніторингу якості освіти (Норвегія, NOKUT); Центр забезпечення якості освіти та акредитації (Швейцарія, OAQ); Служба по забезпеченню якості освіти (Велика Британія, INQAANE). Національний інститут академічних ступенів (Японія, NIAD); Національний комітет оцінки (Франція, CNE).

У країнах Євросоюзу визнаються *підходи оцінювання якості освіти*:

- *результативний* – за об'єктивними показниками освітньої діяльності;
- *репутаційний* – за результатами експертних оцінок;
- *науковий* – відповідно до стандартів;

- *традиційний* – задля престижу закладу освіти;
- *менеджерський* – задля задоволення здобувача освіти;
- *демократичний* – щодо корисності закладу для суспільства [6].

Різними є також *критерії, показники та процедури*, що використовуються національними агенціями (INQAAHE, 2010): в Австралії – увага інститутам; у Нідерландах – програмам або факультетам; у більшості країн використовується комбінація, коли оцінюється якість викладання, управління або менеджменту. У більшості країн використовується *центральне управління* освітою на чолі з міністерством освіти. Незначна кількість країн послуговується *регіональною владою*, тоді відповідальність поділяється із національним урядом або *федеральними органами управління*. Біля чверті країн використовує *спеціальні органи фінансування* закладів освіти. Велика кількість країн застосовує *національні агенції* забезпечення якості освіти, або *національні консультативні органи*, або національні конференції ректорів.

Специфічним у країнах Європейського Союзу є *управління вищою освітою*: зміни в управлінні вищою освітою подані у форматі різних *моделей управління* – *атлантичної* (США, Канада); *континентальної* (Литва, Німеччина, Франція), *східноазійської* (Китай, Туреччина, Японія). Вони в єдності забезпечують системність специфічних змін в управлінні вищою освітою. Основу *Континентальної моделі* складають французька та німецька системи, що засновані на державному контролі в управлінні вищою освітою. Федеральні міністерства *Німеччини* опікуються такими питаннями, як: стратегічна організація освітньої діяльності; здійснення управління головними напрямками діяльності та програмами; міжнародне співробітництво; зако-нодавчий процес; функції контролю у підвідомчих установах. Структура органів управління включає: Федеральне Міністерство освіти, науки і технологій; Комітет з питань освіти у Бундестазі; Конференція ректорів і президентів закладів вищої освіти [2]. Заклади вищої освіти Німеччини вважаються юридично незалежними закладами, мають право на: самоуправління, визначення структури закладу, визначення змісту, форм, методів та технологій освітньої діяльності.

Щодо освітнього менеджменту у *Франції*, то Міністерство освіти створило додаткову управлінську структуру – Спеціалізоване управління розвитку університетів, котре регулює ступінь автономії університетів, сприяє більшій гнучкості системи управління освітою та її меншій централізації. Централізованість системи освіти стосується розробки стандартів освіти, змісту освіти, законодавчих документів про освіту, конкурсного відбору професорсько-викладацького складу. Відмінною характеристикою управління освітою у Франції є наявність впливових суспільних органів й консультаційних асоціацій, таких як: Національна рада і Районні ради з освіти (CNESER); Конференція президентів університетів.

Управління освітою у *Литовській Республіці* має свої особливості: в країні створена освітня інституція – *Едукаційна комісія*; управління освітою

здійснює *Міністерство освіти і науки та Наукова рада Литви*, Центр оцінки якості освіти. До функцій Ради з наукових досліджень Литви відносяться: *бюджетна* – охоплює питання науки і підготовки вчених; *організаційна* – питання конкурсного фінансування наукових досліджень; *аналітична* – питання оцінювання результативності наукової діяльності. Виокремлено також спеціальну організацію – *Державний фонд освіти*, котрий опікується адмініструванням державних надходжень й надає спонсорську підтримку. Особливо стоїть – *Центр оцінки якості освіти*, він є державною установою підпорядкованою Міністерству освіти і науки, питання його повноважень є: оцінка якості діяльності закладів освіти; акредитація закладів й освітніх програм; надання можливостей для внутрішньої та зовнішньої мобільності здобувачів освіти; здійснення можливості визнання в Литві кваліфікацій та спеціальностей для іноземців. У державних університетах існують також органи академічного самоврядування, сперед них найвищим є *Сенат*, котрий об'єднує науковців, діячів культури і мистецтва та обов'язко представників студентства.

Визначимо основні *особливості континентальної моделі управління* освітою, котрі характерні для Німеччини, Франції, Литви, а саме:

- *централізація управління* освітою, котра передбачає передачу основних функцій, управлінських прав й повноважень центральним державним органам, вертикальну субординацію в управлінні освіти;

- *патерналізм* управління з боку держави до закладів освіти, котрий полягає у створенні стратифікованої системи фінансування освітніх установ та підтримці їх академічної свободи.

До характерних особливостей управління *Атлантичної моделі* освіти, котра розповсюджена у США, Канаді, Японії, відносимо:

- управління освітою у США засновано на тих *принципах*: гуманізму, демократії, соціальної та особистісної детермінації, пріоритету права, інформатизації, компетентності, суб'єктності;

- *децентралізація управління у США*, тобто на законодавчому рівні управління [1].

- *дуальний підхід до управління* освітою в США: пірамідальний (поєднання горизонтального й вертикального); горизонтальний – участь в управлінні державних та громадських органів. Державне управління освітою має декілька адміністративних рівнів: *федеральний* (Департамент освіти США, Американська рада з освіти); *штатний* (рада регентів, координаційна рада, консультативна рада, департамент освіти штату); *колегіальний* (рада округу); навчальний заклад (адміністрація закладу освіти, опікунська рада,) [4].

- *загальностратегічне планування* реформуванням освіти, що надано Департаменту освіти США; котрий опікується формуванням освітньої політики та законодавчих засад, розподілом фондів, здійснює контроль за акредитацією;

- *громадсько-державний характер управління* освітою в США, тому що вплив громадських організацій на управління є значним, а саме:

Американська рада державних коледжів і університетів (AASCU) опікується проблемами доступності різних видів освіти; Американська рада з питань освіти (American Council on Education) – займається питаннями розвитку вищої освіти та фінансування науки;

- *забезпечення якості вищої освіти* через механізми акредитаційного процесу, що має у США громадсько-державний характер щодо форм контролю недержавними організаціями, зокрема: рада з акредитації безперервної освіти і підготовки кадрів (ACCET), що забезпечує управління якістю освіти відповідно до міжнародних норм [3].

Визначимо *основні тенденції* управління освітою в США: орієнтація у керівництві на фахівців з управління освітою, а не з науки; становлення системи підготовки адміністраторів управління в освітній галузі; використання в управлінні освітніми закладами стратегій бізнесу.

Розглянемо особливості *управління освітою в Канаді*, і перш за все це *децентралізація* згідно з Конституцією: відсутність загальнонаціональних стандартів освіти, відсутність федерального міністерства освіти; координуючими органами є об'єднання та асоціації; наявність організації–Асоціації університетів і коледжів Канади (AUCC), у котру входять усі університети, що є об'єднуючою ланкою університетів й уряду; ця організація займається розвитком міжнародних зв'язків та освітніх проєктів.

До специфічних рис «атлантичної моделі» (США, Канада) науковці відносять: децентралізацію управлінням освітою; спільне державно-громадське управління; широке самоврядування, наявність колегіальних рад та зв'язків із громадськістю.

Східноазійський тип освіти (Японія і Китай), зазнав певного впливу з Америки, але зберіг власну азійську традиційність. Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології Японії здійснює управління освітою, контроль стандартифікованих програм освіти та підготовку підручників, надає довіз на утворення нових закладів освіти – муніципальних, приватних університетів і коледжів. Всі державні заклади освіти йому підпорядковані безпосередньо [1]. *Система управління освітою в Японії* включає «Національний інститут моніторингу освітньої діяльності», що створений задля підвищення ефективності перебігу коштів на освітню та наукову діяльність та реформування освіти. Звіти цієї інституції постійно викладається в документі «Japan national study». Визначимо *основні напрями розвитку освіти Японії*, а саме: реформування системи управління освітою; створення національних університетських корпорації замість університетів; підвищення якості освітніх послуг до рівня міжнародних стандартів на основі застосування конкуренції та зовнішньої оцінки закладів освіти; покращення наукових програм в університетах, на основі рейтингів визначення найкращих університетів за напрямками. Ефективними результатами управлінських освітніх реформ в Японії науковці вважають такі: автономія державних закладів освіти щодо бюджетних надходжень; кадрового складу та педагогічних інновацій; побудови кар'єри випускників та їх конкуренто-

спроможності. Освітній менеджмент внауківцями як стратегічний, ефективний, та функціональний на всіх рівнях; на рівні закладів вищої освіти – це адміністративні пікуються питання управління закладом [1].

Управління освітою у Китаї включає Міністерство освіти, що знаходиться у складі Держради та регулює діяльність системи освіти: організовує акредитації закладів, сертифікацію педагогів, здійснює затвердження навчальних програм та підручників, освітніх стандартів, проводить моніторинг та розробляє шляхи модернізації освіти; присвоєння наукових ступенів. До кола питань, котрими опікується Міністерство освіти Китаю віднесено новий напрям – *реалізація довгострокових проектів* з реформування освіти в країні, покращення якості освіти, посилення наукової складової діяльності закладів освіти. Метою проектної діяльності визначено розробку концепції вищої освіти для визнання університетів Китаю на ринку освітніх послуг. До основних *особливостей управління освітою в Японії* можна віднести: широку автономію у педагогічній та дослідницькій діяльності; диверсифікація фінансування освітньої діяльності на основі державного бюджету; навчальні програми спільні з іноземними закладами освіти задля підвищення можливості зовнішньої мобільності. Таким чином, *східноазійська модель* має такі особливості управління освітою: централізація управління освітою, вплив держави на освітню діяльність, достатній приватний освітній сектор; лібералізація державного управління; надання освітній діяльності пріоритетів, інтернаціоналізація освіти.

Кожна з розглянутих моделей має визначальні специфічні типи управління освітою, а саме: *унітарний тип управління* як підпорядкованість регіонів центру (Великобританія, Іспанія, Франція), що у певній мірі нівелює освітні відмінності територій і громад. *Федеративний тип управління* як рівна значущість центру та регіонів, позитивний баланс стосовно системи освіти (Німеччина, США). *Конфедеративний тип управління* в освіті – визначальними є регіони за незначною роллю центру (Канада) [1].

Література

1. Вахштайн В.С. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР: Система высшего образования США. / Бюллетень “Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика”. – М.: ГУ ВШЭ, 2005. – С.34–60.
2. Дідківська Л. І. Державне регулювання економіки : навч. посіб. / Л. І. Дідківська, Л. С. Головка. – [5-те вид., стер.]. – К. : Знання, 2006. – 213 с.
3. Дзвінчук Д.І. Особливості демократичного управління вищими навчальними закладами у США // Проблеми гуманітарних наук. наук. зап. ДДПУ. Філософія. – 2006. – Вип. 15. – С. 104 – 113.
4. Луначек В. Публічне управління освітою в США : проблеми підготовки фахівців // Теорія та прак-тика держ. управління. – 2011. – Вип. 4 (35). – С. 416 – 423.
5. Соколова І.В. Управління вищою освітою у зарубіжних країнах // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Випуск 3-4, 2014. 345 с.
6. Соколова І.В. Європейські стандарти якості університетської освіти: проєкція на професійну компетентність викладача вищої школи / І.Соколова // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: зб. наук. пр.– Рівне: НУВГП, 2011.– С. 12–20.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Богносюк З. В.

Студентка магістратури ННІПППФВК

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Як показав проведений аналіз публікацій, у дослідженнях конфліктів, конфліктних взаємодій останнім часом використовуються практично всі методи психології. Проте найчастіше застосовуються бланкові методики, психологічні тести, спостереження, аналіз документів, інтерв'ю, ретроспективні методи аналізу і навіть лабораторні експерименти. Аналізуючи методи дослідження конфліктів у вітчизняній психології, А. Анцупов та А. Шипілов зупиняються на перевагах і обмеженнях кожного з названих методів.

Так, автори відзначають, що при експериментальному конструюванні конфліктів переважно в лабораторних умовах (С.Гренко, М. Єлькін, А. Лурія, Ю. Костюшко, В. Мерлін, Т. Савченко, Л. Титаренко та ін.) за основу беруться як прості конфліктні ігри, розроблені в зарубіжній психології і їх модифікації, так і складніші конфліктні ситуації, що з деякою точністю моделюють реальні життєві зіткнення. В той же час такі дослідження конфліктів пов'язані з великими труднощами організаційного плану. Деякі з них просто неприйнятні з етичної позиції, оскільки вони можуть у психологічному плані травмувати особистість. Крім того, на основі вивчення простих, у значній мірі керованих конфліктів, не можна робити серйозних висновків щодо реальних життєвих ситуацій. Немає ніякої упевненості, що взаємозв'язки, виявлені в ігровій ситуації, виявляться так само в реальних конфліктах. В експерименті надзвичайно важко моделювати мотивацію, характерну для реальної конфліктної ситуації. В той час, як саме мотивація визначально впливає на багато параметрів конфлікту.

Бланкові методики застосовуються, як правило, при вивченні таких конфліктогенних явищ у групах, як напруженість у взаєминах, схильність до агресивної поведінки окремих осіб, наявність мікрогруп з негативною спрямованістю та ін. З цією метою застосовуються різні особистісні опитувальники і тести, а також варіанти соціометричного методу (І. Ворожбит, Н. Гришина, Л. Романкова, І. Рудзевич, О. Шкіль та ін.). Проте, як відзначають А. Анцупов та А. Шипілов [1], при цьому виникає низка проблем. По-перше, за межами досліджень залишається сам конфлікт як соціально-психологічне явище, що виникає в процесі спілкування, взаємодії людей. По-друге, соціометрія виявляє переважно поверхневий шар взаємин, емоційну привабливість, рівень міжособистісного взаємоприйняття. При цьому причини неприязного ставлення, тобто предмет конфлікту, що зрештою призводить до конфлікту, залишається за межами досліджень. По-третє, при опитах зазвичай вивчається думка респондентів про найбільш часті причини конфліктів, способи поведінки, реакції на дії опонентів тощо. Отримувана таким чином інформація є даними рольової поведінки, тобто як

людина з позицій рефлексії оцінює свою поведінку в типових конфліктних ситуаціях, а не про конкретну поведінку в конкретному конфлікті. Крім того, зафіксовані особистісні особливості, що характеризують схильність до агресивної поведінки в стосунках з іншими людьми, піддаються ситуативній зміні. Це вимагає додаткових досліджень, зокрема із застосуванням психологічного тестування.

Ретроспективний метод полягає в описі конкретних конфліктів або конфліктних ситуацій, які вже мали місце у минулому, вже відбулися. Докладному аналізу піддаються учасники конфлікту, об'єкт, причини, способи і прийоми взаємодії, результат (Ю. Канатаєв, С. Лукін, В. Степаненкова, І. Холковська). Науковці відзначають, що, не дивлячись на те, що даний підхід більш соціологічний, ніж психологічний, за умов доцільного формулювання питань він у значній мірі дозволяє відтворити соціально-психологічну картину конфлікту. Проте цей метод також не позбавлений недоліків. Перш за все, важливим є те, хто описує конфлікт, оскільки вільно чи мимовільно він займає певну позицію в аналізованому конфлікті, що знижує достовірність отриманої інформації. Крім того, відіграє роль і можливість охоплення питаннями всіх характеристик конфлікту. В наявних дослідженнях конфлікти переважно описуються не за єдиною методикою, а на основі використання різних методів – у ході бесід, інтерв'ю, при вивченні документів, анкетуванні тощо. Це створює додаткові труднощі в обробці отриманих даних. Часто втрачаються важливі характеристики причин, що призвели до конфлікту, його динаміки, наслідків. За всеосяжним і комплексним описом конфліктів втрачається пояснення і пошук сутнісних зв'язків, що, врешті-решт, є найважливішим у таких дослідженнях.

Перераховані методичні проблеми, на думку А. Анцупова і А. Шипілова, обумовили необхідність комплексного використання дослідниками різних методів, які доповнюють один одного і усувають недоліки, пов'язані із застосуванням того або іншого методу. Такий комплексний підхід є найбільш типовим у сучасних соціально-психологічних дослідженнях. Ми поділяємо цю позицію, тому емпіричну базу нашого дослідження склали різні групи методів.

Грунтуючись на методологічному принципі єдності особистості і діяльності, вибір нами методів дослідження здійснювався за двома напрямками: 1) опосередкованого вивчення об'єкту; 2) безпосередньої взаємодії з об'єктом. Опосередковане вивчення об'єкту повинно базуватися на застосуванні таких методів: аналіз документів; матеріали психологічних досліджень конфліктів, проведених іншими дослідниками; спостереження за поведінкою конфліктних особистостей, їх діяльністю і стосунками (конфліктні особистості визначалися на основі аналізу документів і методом експертних оцінок). Крім того, у вивченні характеристик конфліктної особистості широко використовується метод експертних оцінок. Думки експертів важливі для систематизації масиву даних про психологічні прояви конфліктної особистості, при виявленні найбільш значущих різнорівневих чинників або

психологічних детермінант конфліктності особистості.

Оскільки безпосереднє вивчення конфліктної особистості в методичному відношенні утруднене і є неетичним, вивчення об'єкту здійснюється з використанням такого методу і методик: психологічне тестування (ММР1,16PF Кеттелла у модифікації М. Конюхова, тести Розенцвейга і Айзенка, колірний тест М. Люшера і колірний тест стосунків). Доцільним є застосування опитувальника самоствавлення і непрямого вимірювання системи самооцінок (В. Столін, Дж. Ліггетт) за допомогою спеціальних опитувальників (К. Томаса у модифікації Н. Гришиної).

Застосування цих методів дослідження дозволяє отримати важливі характеристики, що піддаються системному аналізу.

Література

1. Анцупов А.Я. Конфликтологія: учебник для вузов / А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов. – СПб., Литер, 2008. – 496 с.
2. Галузяк В. М. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник / В. М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 208 с.
3. Холковська І.Л. Методи вивчення конфлікту в педагогічній діагностиці // Матеріали Дніпропетровської сесії III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Придніпровські соціально-гуманітарні читання». – Дніпропетровськ: Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, 2014. – С. 27-30.

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Бондар К.

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

Проблема толерантності як однієї з провідних якостей особистості на сучасному етапі розвитку суспільства є предметом вивчення філософії, соціології, психології, культурології та інших наук. Для педагогіки вона набула особливого значення в останнє десятиліття в умовах гуманістичного виховання. Французький філософ – просвітитель XVIII ст. Ф. Вольтер сказав : «Ваші ідеї мені глибоко осоружні, але я віддам життя за право їх виголошувати!» Ми живемо в складний і неспокійний час, а причини занепаду нашої моралі ми пояснюємо, виправдовуємо економічною та екологічною кризами, недоліками ринкових стосунків тощо. Глобальні проблеми, що їх має розв'язувати людство, дедалі більше загострюються, а конфлікти стають усе небезпечнішими, і тому зростає усвідомлення необхідності співпраці людей і привабливість ідей толерантності. Таке ціннісне ставлення до людини вимагає адекватних виховних програм, технологій, вибору доцільних форм і методів виховання.

Різні аспекти ціннісного ставлення до людини досліджували Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, Л. Виготський, В. Киричок, В. Семиченко, К. Чорна та ін. У довідниковій літературі існують різні визначення поняття «толерантність», оскільки науковці по – своєму розуміють та інтерпретують це поняття.

Аналіз наукової літератури з філософії, культурології, історії, соціології, а також психології і педагогіки свідчить, що до толерантності, взаємної поваги і співробітництва закликали гуманісти Ф. Вольтер, А. Дістервег, А. Маслоу, П. Рікер, В. Сухомлинський та ін.

Аналіз досліджень з проблеми виховання толерантності дозволяє стверджувати, що різні сторони толерантності сьогодні вивчені набагато ширше, порівняно з педагогічними. Отже, вихованню і формуванню якостей толерантності у підростаючого покоління на сьогодні приділяється незначна увага. Тому актуальність, недостатня теоретична розробленість проблеми та необхідність подолання виявлених суперечностей у шкільному колективі зумовили вибір і мету такої теми. Метою статті є також приклади критеріїв, що є визначними у вихованні толерантності школярів, прийоми та методи, які допоможуть вчителям початкових класів у вирішенні цього питання.

Толерантність – у загальному значенні здатність приймати щось, не схвалюючи це. На індивідуальному рівні – це здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також – особливості поведінки та способу життя інших. Терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, вірувань є умовою стабільності та єдності суспільств, особливо тих, які не є гомогенними ні у релігійному, ні в етнічному, ні в інших соціальних вимірах [4]. Таке ж коротке і незмістовне означення дає «Український педагогічний словник» [7]. Це ще раз ілюструє невивченість цього питання в психології.

Ще одне означення, не стільки психологічне, скільки біологічне, є в словнику з психології 90-го року видання.

Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – відсутність або послаблення реагування на який-небудь несприятливий фактор в результаті зниження чутливості на його вплив. Наприклад, толерантність до тривоги проявляється в підвищенні порогу емоційного реагування на загрозову ситуацію, а зовнішньо – в витримці, самовладанні, здатності дієво виносити несприятливі впливи без зниження адаптивних можливостей [6].

Проблема культури спілкування, толерантного ставлення до його учасників – одна з найгостріших як в школі, так і в суспільстві загалом. Розуміючи, що ми усі різні і що потрібно сприймати іншу людину такою, якою вона є, ми не завжди поводитимось коректно і адекватно. Важливо бути терпимим по відношенню один до одного, що зазвичай нелегко. «Педагогіка співпраці» і «толерантність» – ті поняття, без яких неможливі які-небудь перетворення в сучасній школі. Шлях до толерантності – це серйозна емоційна, інтелектуальна праця і психічна напруга, яка можлива тільки на основі зміни самої себе, своїх стереотипів, своєї свідомості.

Формувати почуття толерантності у дітей і підлітків, розвивати їхню здатність до співпереживання і співчуття, довіру, гідність і співпінання – процес важкий і довготривалий.

Будучи демократичною цінністю й маючи соціальне коріння, толерантність формується поступово, день за днем. Це складний, тривалий

процес, що проходить такі стадії:

- загальна поінформованість щодо того, з ким установлюються відносини (особистість або група);
- формування позитивного уявлення про цю особистість/групу;
- спілкування шляхом обміну думками з виявленням подібностей і відмінностей;
- домовленість про взаємоповагу до відмінностей та ідентичності (етнічної, соціокультурної, індивідуальної, статевої), визначення принципів та умов спілкування, співробітництва і співіснування, виявлення подібностей і розходжень;
- формування ефективних відносин: перехід від етапу пасивності, від простого співіснування до етапу активності, спільної участі, кооперації, взаємодії.

Формування толерантності у школярів буде ефективнішим, якщо:

- розроблена система розвитку толерантності, що забезпечує можливості оволодіння необхідними цілями, завданнями, принципами, знаннями, уміннями толерантного характеру;
- організація процесу толерантного виховання спрямована не лише на активізацію навчально-пізнавальної роботи, але і на створення умов для включення школярів в різні види соціально-значимої діяльності в школі і сім'ї;
- педагогічні умови формування толерантності включатимуть пізнавальний, особовий і комунікативний блоки.

Виходячи з даних критеріїв, можна виокремити такі етапи формування толерантності учнів:

Організаційно-підготовчий. Діагностика толерантних установок молодших школярів і членів їхніх родин. Вчитель на цьому етапі проводить анкетування учнів школи і членів їхньої родини з питань толерантних установок.

Інформаційне забезпечення. Забезпечення інформованості з проблеми толерантності, підвищення толерантної культури як самих школярів, так і членів їхніх родин. На цьому етапі вчитель має проводити різноманітні бесіди, лекції, позакласні заходи за відповідною тематикою.

Формування толерантного мислення в родині. Розвиток толерантних якостей у членів родини та самоаналізу на основі рефлексії.

Розвиток комунікативних навичок.

Розвиток моральної сфери учнів.

Як дуже вірно радить ООН, цю книгу треба широко розповсюдити в сфері освіти, психології, педагогіки, адже це великий шанс діагностувати і покращити в наших школах, а можливо і в інших закладах, атмосферу толерантності [7].

Які ж критерії є визначними у вихованні толерантності? У визначенні ціннісного ставлення до людини у дітей молодшого шкільного віку слід опиратися на когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний

критерії.

Емоційно – мотиваційний критерій передбачає здатність довіряти своїм відчуттям і розглядати їх як основу для вибору поведінки, прояв ціннісного, шанобливого ставлення до кожної людини, вимогливість до себе та інших.

Показниками поведінково-діяльнісного критерію є вміння оцінювати власні дії, вчинки та давати оцінку діям інших людей, здатність до вчинку – чуйності, вчинку – розради, вміння відстоювати гідність іншої людини та власну гідність, дотримуватися слова, передбачати наслідки власних дій за власною спонукою, а не за підказкою чи вказівками дорослих.

Ми спостерігаємо таку картину: діти знають, що існують моральні правила, але не мають уявлення, чому їх необхідно виконувати. Основні мотиви моральної поведінки – страх перед покаранням або бажання заслужити похвалу, увагу тощо. У дітей ще не сформоване ціннісне ставлення у ставленні до оточуючих. Вони не усвідомлюють, що доброзичливо ставитися необхідно не тому, що так говорять (будуть карати або хвалити), а для того, щоб доставити іншим радість і самому отримати від цього задоволення. Отже, у молодших школярів необхідно виховувати не « авторитарну совість» – поступай морально, тому що тебе покарають. Необхідно виховувати « гуманну совість» – поступай ціннісно в ставленні до інших людей, тому що на цьому тримається життя в суспільстві та у світі. Дітям не вистачає етичних знань про моральні закони, їхній характер та значення у житті.

Вважаю, що учнями весь час треба проводити бесіди для з'ясування причин та мотивів вибору поведінки. Наприклад, на питання « Чому ти хочеш бути сильним?» діти найчастіше відповідають : « Щоб не ображали», «щоб боялись». Дуже мало хто це пояснював тим, що це необхідність із наміру захищати слабших, беззахисних. Тобто, більшість дітей орієнтується на бажання мати «практичні» якості, прагматичний напрямок. У переважній більшості учнів несформоване розуміння змісту моральних цінностей. А домінують бажання, спрямовані на отримання матеріальних цінностей, якихось зисків і переваг, тоді як про високі моральні якості не мають глибокого уявлення. Несформованість етичних знань, відсутність життєвого досвіду, незнання прикладів ціннісного ставлення до людей, високої моральності може призвести до зубожіння духовного світу учнів початкових класів. Життєві уявлення дітей відображають лише насущні потреби, що переконує вчителів в необхідності проведення відповідної виховної роботи щодо розширення знань морально – етичного спрямування, зокрема щодо ціннісного ставлення до людини.

І все ж таки, у більшості дітей присутнє уміння співчувати, співпереживати, формується вміння оцінювати власні дії з позиції людяності і поваги до іншого. Діти можуть поставити себе на місце іншого, зрозуміти іншу людину. В дитячих колективах поступово накопичується досвід моральних взаємостосунків. Учні усвідомлюють моральну основу ціннісного ставлення до людини, до суспільства, до самого себе. З іншого боку

виховання ціннісного ставлення до людини не носить активного характеру. Необхідна робота з цілеспрямованого розвитку у дітей моральних почуттів: розкриття дитині позитивних сторін оточуючих її людей, уміння бачити і відчувати чужий біль, а також дієвої участі, бажання прийти на допомогу, виховання у дитини прагнення цінувати особистість іншої людини.

Звісно, вчителям не завадило б відвідати відповідні лекторії, семінарські заняття, отримати новітню інформацію з цієї проблеми, мати змогу проконсультуватися у науковців, ознайомитися з сучасними тенденціями у педагогіці, методичними розробками та виховними технологіями.

У своїй педагогічній практиці шкільні педагоги, як правило, покладаються на власні інтуїцію та досвід, керуючись не фактами педагогічної реальності, а своїми відчуттями, уявленнями, догадками, почуттями, асоціаціями, симпатіями та антипатіями тощо. Можна стверджувати, що виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів проходить не систематично, стихійно, а основні причини цього – недостатня підготовка учителів (зокрема, знання, володіння сучасними методами організації процесу залучення дітей до етичних знань). Лише незначна частина вчителів володіє сучасними методами морально – етичного виховання. Більшість використовує традиційні методи: позакласні заходи, бесіди про толерантність, забуваючи про виховні етичні ситуації, проблемні методи і т. ін., що пояснюється браком необхідних інформаційних, діагностичних і методичних розробок. Сучасні вчителі початкової школи потребують підтримки, допомоги і відповідної підготовки. Звісно, велику роль у вихованні толерантності відіграє сім'я.

На думку О.Я. Савченко, «у школі дітей переважно переконують, повчають, а сім'я – це практична школа моралі. І якщо в сім'ї здоровий мікроклімат і діти виховуються особистим прикладом батьків у душі моральності, гуманізму, відповідальності, це і є основою виховання» [1, с.90]. Питанням толерантності впродовж останніх десяти років приділяється дуже багато уваги. Наприклад, 1995 рік був проголошений роком толерантності.

Є багато програм, які намагаються поширювати ці поняття серед школярів, молоді, інших верств населення. Скоріше за все, це викликано тим, що зараз в нашому світі, охопленому дегуманізацією, війнами, етнічними конфліктами, знання про толерантність допомагає людям задуматись і зупинитись. Можливо, у наших школах варто було б ввести курс сучасного гуманізму, який би розповідав про загальнолюдські цінності.

А поки що технологія виховання в учнів толерантності передбачає обов'язкове дотримання у процесі роботи таких вимог:

1. Залучення всіх учнів до діяльності, пов'язаної з підготовкою та проведенням виховного заходу.
2. Стимулювання активності кожної дитини у спілкуванні та взаємодії з іншими дітьми під час виховного заходу.
3. Детальної підготовки й чіткої організації виховного заходу.

4. Пізнавальної цінності (що було новим, значущим, корисним, цікавим для кожної дитини з точки зору виховання толерантності).
5. Емоційної долученості школяра до власної діяльності.
6. Високого естетичного рівня виховного заходу.
7. Позитивної самооцінки заходу його учасниками.
8. Впливу заходу на позитивні зміни в поведінці дітей (прояв толерантності у взаємовідносинах, спільній діяльності, поведінці).

Кінцевою метою виховання толерантності має стати розуміння учнями того, що:

1. Всі люди різні – не кращі й не гірші, а просто різні.
2. Потрібно сприймати людей такими, якими вони є, не намагаючись змінити в них те, що нам не подобається.
3. Важливо цінувати кожну людину як особистість, поважати її думки, почуття, ідеї, вірування.
4. Найважливіше завдання кожного – здатність знайти себе, зберегти «власне обличчя» і за будь-яких обставин залишатися собою.

Із вище сказаного можна зробити висновок, що діти мають бажання до пізнання нового. Хоча коло знань про соціальний світ, ціннісне ставлення до людини у дітей є обмеженим. Більшість дітей не помічає морального аспекту в навколишній дійсності, проявляє бездушність, байдужість, душевну черствість.

Виховання ціннісного ставлення до людини до рівня самостійного, усвідомленого прийняття рішення повинно стати перспективною метою у роботі з школярами. Учням треба доносити думку про те, що сама толерантність вже передбачає наявність деяких вищих етичних орієнтирів і цінностей, що й втримують її в «силовому полі» справжньої людяності. [6]

Таким чином, виховання толерантності у дітей молодшого та старшого шкільного віку є актуальним напрямком у сучасній практиці виховання і потребує розробки відповідних виховних методик і технологій.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання./ І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Галузяк В. М. Показники міжособистісної толерантності вчителя / В. М. Галузяк // Формування професійної культури майбутніх педагогів в умовах модернізації освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 5-6 грудня 2012 року. – Харків: ФОП Шейніна О.В., 2012. – С. 91 – 92.
3. Галузяк В. М. Толерантність як критерій особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск XXXI. – Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2013. – С. 59-65.
4. Малахов В. Етика. Курс лекцій. –К.: «Либідь», 2001. – с.259 – 276.
5. Психология. Словарь. – М.: Издательство политической литературы, 1990.
6. Ризрдон Б.Э. Толерантность – дорога к миру. – М.: Бонфи, 2001.
7. Український педагогічний словник. – К., 1997.
8. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

ШЛЯХИ ТА МЕТОДИ ЗГУРТУВАННЯ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ

Бригадир Ю. А.

Студентка 4 курсу факультету іноземних мов
Науковий керівник – доц. Шаманська О. І.

Виховання підрастаючого покоління було і є чи не найважливішою проблемою людства протягом усієї історії його існування. Її вивченню здавна було присвячено чимало уваги видатними мислителями, мудрецьями та філософами минулого. Лише протягом останнього тисячоліття питання всебічного та гармонійного розвитку особистості неодноразово досліджувалися у працях багатьох зарубіжних та вітчизняних педагогів. Серед них насамперед на нашу увагу заслуговує творча спадщина таких педагогів-гуманістів, як А. Макаренко та В. Сухомлинський. Саме вони є основоположниками тієї системи всебічного виховання дітей та молоді, що й до сьогодні лежить в основі вітчизняної освітньої системи.

Для роботи педагога велике значення має правильне уявлення про те, що варто розуміти під словом "колектив". А. Макаренко характеризував колектив як «вільну групу трудящих, об'єднаних єдиною дією, організовану, оснащену органами самоврядування, дисципліни і відповідальності. Колектив – це соціальний організм у здоровому людському суспільстві».

Тому до основних характерних ознак колективу належать: наявність суспільно значущих цілей; їх послідовний розвиток як умова і механізм постійного руху вперед; спільний виборний керівний орган, структура, актив; відносини взаємної залежності, загальної турботи, система підпорядкування і відповідальності за себе та інших; сприятливий психологічний мікроклімат; розвинена критика і самокритика; свідомо дисципліна.

Також варто згадати функції колективу: організаторську (керує своєю діяльністю); виховну (є носієм моральних переконань); стимулюючу (сприяє формуванню морально цінних стимулів, регулює поведінку своїх членів, взаємовідносини учасників).

Дитячий колектив класу організований педагогом, як правило, здійснює педагогічно виправданий вплив і сприяє: формуванню в дитини цілісної й науково обґрунтованої картини світу; моральному становленню особистості учня; створенню умов для самореалізації дитини у різних видах діяльності (спілкування, гра, навчання); емоційному й моральному насиченню життєвого простору дитини, захищеності і комфорту дитини у класі. Актуальною в світлі сучасних підходів до виховання дитини є ідея А. Макаренка про стадії розвитку дитячого колективу, що відображають динаміку його змін. Адже на шляху до створення колективу кожна група проходить шлях якісних перетворень. Антон Семенович виокремлює стадії розвитку колективу, пов'язуючи їх з вимогами, що висуваються до кожної особистості зокрема та усього колективу загалом. Він виходить з таких положень: висунення вимог і ініціатива в постановці цілей, завдань, перспектив діяльності; ставлення колективу до поставлених педагогічних вимог.

На першій стадії (після організаційного оформлення колективу) важливо сформулювати перед вихованцями систему педагогічних вимог, рішучих за формою, зрозумілих за змістом, з певними елементами навіювання. Педагог на цій стадії здійснює інтенсивний вплив на учнів, формуючи ядро активу з учнів, які добре вчаться, виконують вимоги шкільного режиму і правила для школярів, вимогливі до себе й до інших, мають організаторські здібності. Цю стадію розвитку колективу не варто затягувати. Якщо учні довго залежать лише від педагогічного колективу, вони звикають до цього і згодом їм важко змусити підкорятися органам учнівського самоврядування.

На другій стадії вимоги педагога підтримує частина вихованців, актив ставить вимоги до товаришів і до самих себе. Ця стадія починається зі створення органів самоврядування. В колективі триває процес вивчення один одного, пошуки товаришів і друзів. Оскільки ядро активу ще не має досвіду роботи, педагоги висувають до учнів категоричні вимоги, спираючись на актив. Невиконання учнем вимог шкільного режиму відтепер варто розглядати як свідому протидію і використовувати певні заходи впливу. Особливу увагу на цій стадії приділяють засвоєнню органами самоврядування своїх прав і обов'язків, методів роботи. Розширюється актив. Іноді на цій стадії може утворитися і неофіційна група, яка протиставляє себе активу. Проте наявність органів самоврядування допомагає вчителю справлятися з нею.

На третій стадії вимоги висуває колектив. Цього досягають, згуртувавши вихованців у єдиній діяльності. Педагог працює з активом, допомагає йому завоювати авторитет серед учнів, контролює його діяльність, прагнучи залучити до нього найбільше учнів з метою посилення його виховних можливостей. Вимоги педагогів і активу учнів стають лінією поведінки всього учнівського колективу.

На четвертій стадії кожен учень сприймає колективні, загальноприйняті вимоги як вимоги до себе. Створюють умови для нових, складніших вимог, які висуваються в процесі розвитку колективу, розширюються права та обов'язки активу, ускладнюються види діяльності колективу.

На всіх стадіях розвитку учнівського колективу педагоги цілеспрямовано працюють над його згуртуванням. Важливою у цій роботі є система – низка послідовно поставлених перед колективом цілей, досягнення яких зумовлює перехід від простого задоволення до глибокого почуття обов'язку.

Засобом згуртування учнівського колективу є й формування в ньому традицій, оскільки ніщо так не цементує його, як традиції. Особливо важливі так звані «традиції щоденного вжитку» – дотримання певних правил поведінки у повсякденному житті (наприклад, «у нашому класі не запізнюються», «у нашому класі допомагають один одному» та ін.). Шкільні традиції виховують в учнів почуття обов'язку, честі, гордості за колектив, його успіхи в навчанні та праці.

Сприяє згуртуванню учнівського колективу обґрунтований і використовуваний А. Макаренком принцип паралельної дії – вимога до

вихованця ставиться не прямо, а через колектив, коли відповідальність за кожного члена покладається на колектив і його самоврядування. Цю методику можна використовувати вже на другій стадії розвитку колективу. Такий же меті підпорядкована організація колективної діяльності. Різноманітна спільна діяльність робить життя дитячого колективу цікавим, сприяє налагодженню стосунків між первинними колективами, загальношкільним і первинними колективами, що згуртовує і первинні колективи, і загальношкільний. Об'єднують колектив цікаві конкретні справи, що потребують узгоджених дій його членів. Якщо учні, наприклад, самі знайшли предмет праці, вони розподілять обов'язки між собою, охоче займатимуться конкретною ділянкою роботи, переживатимуть радість від досягнутих успіхів.

Особлива роль у згуртуванні учнівського колективу належить громадській думці, що формується переважно на третій стадії його розвитку. Формою її вияву є загальні збори колективу, на яких вирішуються всі важливі справи, проблеми, порушення норм поведінки (зловживати такими обговореннями не варто).

Позитивно впливає на колектив і учнівське самоврядування. Педагоги повинні зміцнювати його авторитет серед школярів, частіше звертатися по допомогу до членів учнівського самоврядування, радитися з ними. За таких умов учні починають прислухатися до них. Проте не варто обмежуватися тільки роботою членів самоврядування. Важливо, щоб кожен учень виконував конкретну, хоча б невелику роботу для загального блага, виявляючи себе при цьому як член колективу.

Продумана організація дозвілля учнів – колективні відвідування кіно, театру, організація екскурсій, турпоходів, підготовка та проведення шкільних свят і вечорів відпочинку, участь у художній самодіяльності й інших заходах – допомагає об'єднати учнів у повноцінний колектив.

На згуртованості учнівського колективу позитивно позначається і згуртованість у діяльності педагогів, єдність вимог з їхнього боку до нього. А. Макаренко вважав, що у згуртованому педагогічному колективі кожен педагог насамперед дбає про згуртованість загальношкільного колективу, відтак – про справи свого класу й лише потім – про власний успіх.

Так відбувається розвиток колективу разом із розвитком вимоги у такий спосіб: вимоги вихователя – вимоги активу – вимоги колективу – вимоги до себе. Сьогодні найвищим рівнем розвитку дитячого колективу педагоги вважають рівень співробітництва, якому притаманні цілеспрямованість, вмотивованість, цілісність, структурованість, узгодженість, організованість, результативність. За таких умов у дитячому колективі спостерігатиметься низький рівень конфліктності, взаємозв'язок усіх учасників і прагнення до спільної мети, а вчитель виступатиме координатором.

Література

1. Галузьяк В. М. Две личности – две парадигмы воспитания / В. М. Галузьяк, Н.И. Сметанский // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 83-88.

2. Галузяк В. М. А.С.Макаренко і В.О.Сухомлинський: дві парадигми виховання / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2000. – №7. – С. 35-40.
3. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу / А.С. Макаренко // Сочинення: в 7 т. – М.:Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – С. 9–100.
4. Макаренко А.С. О личности и обществе / А.С.Макаренко // Сочинения: в 7 т. – М.:Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т.7. – С. 11-16.
5. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания / А.С. Макаренко // Сочинения: в 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – С. 133–163.
6. Макаренко А.С. Художественная литература о воспитании детей / А.С.Макаренко // Сочинения: в 7 т. – М.:Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – С. 358–387.
7. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К., 2001. – 355 с.
8. Сметанський М.І. Проблема виховання особистості у колективі в теоретичній спадщині А.Макаренка та В.Сухомлинського / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк // Рідна школа. – 2002. – №4. – С. 16-18.
9. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Бритасова О. О.

Студентка магістратури ННІПППФВК

Науковий керівник – канд. пед. наук Громов Є.В.

Сьогодні в Україні відбувається процес становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до освітнього світового простору. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці як у середніх, так і у вищих навчальних закладах. Дослідження проблем професійної підготовки вчителів іноземної мови виявляють низку суттєвих недоліків, серед яких переважають відчуженість сучасної іншомовної освіти від реальної мовної практики, відставання методик навчання від соціальних запитів, потреб освітніх закладів, інтересів дітей і дорослих, зацікавлених у вивченні іноземної мови.

Негативним моментом, на наш погляд, є також те, що традиційний освітній процес у вищій школі орієнтований на підготовку фахівців-предметників як трансляторів основ наукових знань і передбачає практичне застосування деяких знань без їх самостійного осмислення, що в подальшому викликає труднощі в ході соціально-професійної адаптації. Проведене дослідниками опитування директорів шкіл показало (12 вересня 2015 р. опитування Фонду «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва), що якість підготовки вчителів іноземної мови сьогодні не відповідає їхнім очікуванням [4]. На думку 50% опитаних, як і в попередні роки, залишається невисоким рівень предметної, в тому числі мовної, і загальнопедагогічної підготовки фахівців; 30% працедавців відзначають, що багато початківців-учителів не володіють необхідними професійно значущими якостями, мають

низьку мотиваційну готовність до здійснення педагогічної діяльності і потребу в професійній та особистісній самореалізації; 20% респондентів показали, що в деяких учителів іноземної мови не сформована професійно-педагогічна самосвідомість.

Наведені вище дані дають підстави стверджувати, що проблема підготовки майбутніх учителів іноземної мови під час навчання у закладі вищої освіти є такою, що вимагає подальшого осмислення й пошуку ефективних підходів і технологій до покращення якості. Втім спочатку вважаємо доцільним звернутися до історико-педагогічного аналізу підготовки вчителів іноземної мови, що дасть можливість виявити напрями поліпшення якості підготовки фахівців на сучасному етапі та уникнути повторення методичних помилок попередніх років.

Мета статті – проаналізувати історико-педагогічний аспект розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови в контексті продуктивної навчальної взаємодії з учнями.

Основи змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови висвітлено у науковому доробку багатьох учених-дослідників (Л. Архипенко, Ю. Васильєва, А. Вихруща, В. Гусєва) та ін. Як свідчать історико-педагогічні джерела, до 60-х років XIX ст. спеціалізованої підготовки вчителів іноземних мов не проводилося. Негативним моментом було те, що іноземна мова виступала як загальноосвітній навчальний курс без організованої мети й сфери його застосування, без урахування його використання в майбутній професійній діяльності. Науковці наразі виокремлюють п'ять етапів професійної підготовки вчителів іноземної мови впродовж XIX-XX ст. Перший етап (з 60-х рр. XIX ст. до більшовицького перевороту 1917 р.) пов'язаний з освітніми реформами 1864 і 1915 рр., які актуалізували необхідність організованої підготовки вчителів іноземних мов.

По всій країні в цей час організовуються короткотермінові педагогічні курси, відкриваються історико-філологічні факультети в університетах [1]. Основні стратегії в навчанні іноземних мов зводяться до поєднання мовної, методичної та педагогічної підготовки, до використання взаємозв'язків рідної та іноземної мов з метою досягнення внутрішньої цілісності освітнього процесу, в наявності історико-філологічних дисциплін теоретичного характеру, великої складової педагогічних відомостей. З 1900 до 1917 рр. в університетах України (Київ, Харків, Одеса), в Ніжинському історико-філологічному інституті готували вчителів стародавніх мов. Якщо змістова й організаційна, філософська і мовознавча підготовка вчителів класичних мов була задовільною, то відчутно бракувало методичної підготовки, особливо спеціальної. Інспекторська перевірка стану професійної підготовки вчителів у Ніжинському історико-філологічному інституті, проведена в травні 1914 року засвідчила, що викладання спеціальних методик замінялося в ньому бесідами наставників-керівників, шкільною практикою зі студентами старших курсів під час підготовки і проведення ними пробних уроків. Підготовка вчителів стародавніх мов в університетах ґрунтувалася на фахових науках.

Аналіз навчальних планів історико-філологічного факультету Київського університету від початку ХХ століття і до 1917 року засвідчує, що мовні методичні курси тут не читали. Не було жодної шкільної педагогічної практики як форми практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до діяльності, оскільки вважалося, що педагогічні вміння вони мають набувати самостійно у процесі професійно-педагогічної діяльності [3, с.25].

Методична допомога вчителям полягала в організації короткотермінових курсів, які відрізнялися варіативною спрямованістю навчання. Одні з них припускали тільки методичну або педагогічну перепідготовку, інші ставили своїм завданням повну загальноосвітню підготовку слухачів. Такі курси існували в навчальних закладах усіх великих міст. У змісті навчальних планів простежуються такі особливості [2, с.37]: реалізація мовної та методичної підготовки на основі політичної і загальної освіти; актуалізація педагогічної спрямованості, акцент на становлення педагога-громадянина, зорієнтованість змісту освіти на нові запити освітніх установ.

До основних проблем у підготовці вчителів на цьому етапі варто віднести відсутність органічної єдності цілей, змісту і методів освітнього процесу; відсутність рівноваги в співвідношенні обсягів матеріалу і часу; велику кількість історико-філологічних дисциплін (антична література, історія мови та ін.), що перешкоджало концентрації уваги на сучасній мові; нездатність забезпечити мотиваційну включеність особистості в процес навчання; відсутність матеріально-технічного забезпечення навчальної бази. Крім курсів, які здійснювали підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів, країні потрібні були спеціальні вищі навчальні заклади для навчання майбутніх учителів іноземних мов. Таким спеціалізованим закладом у період СРСР став Перший вищий Петроградський педагогічний інститут. До його складу входив словесно-історичний факультет, на якому, крім історичного та словесного відділень, у 1918 р. було відкрито ще й Неофілологічне [2, с. 35]. Основна мета інституту полягала в тому, щоб дати майбутнім викладачам іноземних мов широку наукову освіту й спеціальні методичні навички в обраній сфері. Розвитку практичних навичок надавалося другорядного значення. Особливо варто зупинитися на деяких нововведеннях системи навчання в інституті. До них належать: а) диференційований підхід до навчання студентів (за рівнем знань); б) пріоритетна роль мовної та педагогічної підготовки; в) організація екскурсій на заводи, фабрики, ферми, дослідні поля з метою залучення студентів до практичної діяльності; г) планування поїздок за кордон для занурення учнів в мовне середовище і вдосконалення рівня володіння іноземною мовою [1; 3]. На той час це була справжня педагогічна інновація, що в подальші роки перетворилася на стабільну систему професійної підготовки вчителя іноземної мови на третьому етапі – радянський період до початку 1980-х років.

Процес посилення мовної, практичної і педагогічної спрямованості реалізується в ході проведення факультативних занять з використанням технічних засобів і тісною взаємодією лекцій і семінарів з практикою в школі (

про це свідчать публікації в педагогічній періодиці 1930-1970-х років). Так, для поліпшення мовної та практичної підготовки передбачалося скоротити кількість студентів до 7-9 чоловік, організувати спеціальні курси, перевести на іноземну мову лекції з теоретичних дисциплін педагогічного циклу, використовувати технічні засоби в процесі навчання [2]. Основні недоліки цього етапу в професійній підготовці майбутнього фахівця обумовлені нездатністю актуалізувати потенційні можливості особистості, активізувати мотивацію студентів до процесу навчання і до майбутньої професійної діяльності, відсутністю раціональної організації освітнього процесу.

На четвертому етапі (1980-ті рр.) рішення проблем попередніх років здійснювалося за рахунок оптимізації і раціональної організації процесу навчання, вирівнювання знань абітурієнтів з різним рівнем мовної підготовки, збільшення обсягів самостійної роботи студентів, використання їх внутрішніх можливостей, мотивації до навчання, професійною спрямованістю підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Істотними недоліками в підготовці вчителів у 1980-х рр. були обмежена кількість годин на вивчення іноземної мови, відрив логіки засвоєння навчального матеріалу від практичних дій учнів з ним; недостатня увага викладачів до розвитку професійно значущих умінь, рефлексивних здібностей майбутніх учителів іноземної мови.

На п'ятому етапі (1990-ті рр. – початок XXI століття) досягнення оптимального рівня професіоналізму майбутнього вчителя іноземної мови пов'язувалося з формуванням професійної культури, професійної спрямованості системи підготовки, фундаментальної та широкої міждисциплінарної підготовки, моделюванням змісту й структури учительської діяльності, посиленням практичної підготовки й науково-дослідної роботи, з наданням студентам можливості індивідуальної самореалізації [2].

Аналіз програм вищих навчальних закладів дозволяє виявити такі умови підвищення ефективності професійної підготовки вчителя іноземної мови [1; 2]: диференційований підхід до навчання; стажування за кордоном з метою підвищення мовного рівня; навчання практичного володіння іноземною мовою в умовах максимальної педагогізації навчального процесу, ідея тісної взаємодії наук (міжпредметної інтеграції); посилення професійної та практичної спрямованості за рахунок створення мовного середовища в рамках суб'єкт-суб'єктної взаємодії з викладачем іноземною мовою; використання активних методів навчання; викладання на старших курсах переважно іноземною мовою; оптимальне співвідношення теорії і практики в мовній освіті; організація процесу навчання за варіативними освітніми програмами. Як бачимо, саме на цьому етапі актуалізується і, зрештою, знаходить свою практичну реалізацію, потреба в підготовці вчителя, орієнтованого на продуктивну навчальну взаємодію з учнями, – цього вчителя готують саме в умовах продуктивної взаємодії на університетських заняттях, тому він має всі шанси навчитися це робити на власному досвіді.

На наш погляд, основні проблеми в підготовці на даному етапі були пов'язані з великими часовими розривами між процесом отримання знань і застосуванням їх на практиці; відривом логіки засвоєння навчального матеріалу і наочної інформації від змісту і форм майбутньої професійної діяльності; неповним використанням потенціалу особистості в дидактичному процесі; технологічною незабезпеченістю суб'єктного розвитку майбутніх фахівців; неадекватністю структури освітнього процесу структури особистості, що стає професіоналом.

Проведений нами історико-педагогічний аналіз проблеми підготовки вчителя іноземної мови до взаємодії з учнями дозволив виявити основні проблеми в професійному становленні вчителів як суб'єктів освітнього процесу, а також визначити деякі напрями її вдосконалення, які могли б забезпечити як ефективність освітньої взаємодії з дітьми на уроках, так і підвищити якість професійного становлення фахівця, що відповідає потребам сучасного суспільства.

Література

1. Мисечко О.Є. Започаткування професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищій школі України (XVII ст. – 60-ті рр. XX ст.) // Педагогіка і психологія. – 2005. – №3. – С. 120 – 132.
2. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993. – 159 с.
3. Савченко Л.М. Проблеми у підготовці вчителів іноземної мови у педагогічних вузах // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень 11 Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Ч. 4. – К.: – 2001. – С. 24 – 26.
4. Школа очима батьків, вчителів та директорів шкіл (за результатами соціологічного опитування) / Електронний ресурс : режим доступу : <https://dif.org.ua>

ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ СУЧАСНИХ МУЗИЧНИХ КОЛЕКТИВІВ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ ШКОЛЯРІВ

Бучинська Л.О.

Студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв

Науковий керівник – доц. Теплова О. Ю.

Вітчизняна освіта, орієнтуючись на поглиблення психологічних основ виховання молоді, вимагає від учителів не лише досконалого теоретичного вивчення проблеми, а й розробки необхідних методичних матеріалів, програм, технологій, які нададуть можливість педагогам підвищити ефективність роботи на уроках.

Проблема формування загальнолюдських моральних цінностей залишається однією з найактуальніших у педагогічній науці та шкільній практиці. Оскільки сьогодні існує загроза обмеженості свідомості, девальвація морально-духовних цінностей, виникає необхідність говорити

про дефіцит моральної культури та потребу створення умов, які б сприяли розвитку та вихованню моральних почуттів учнів основної школи в процесі музикування, на уроках музичного мистецтва та художньої культури [4, с.7].

Аналіз останніх досліджень з історичних основ впливу музичного мистецтва на процес виховання моральних почуттів учнів свідчить про те що актуальність даної проблеми націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечують максимальний результат такого впливу. Основи морального виховання та вплив музичного мистецтва на моральні почуття особистості досліджувались у філософських роботах В.Біблера, В.Блюмкіна, А. Гусейнова, І. Кона. Проблеми моралі та особливості її формування у дітей різного віку відображені в дослідженнях відомих педагогів дореволюційної доби, зокрема С.Русової, К.Ушинського, та сучасних дослідженнях О. Богданової, В.Сухомлинського, М. Левківського, І. Зязюна.

Музичне мистецтво, як особливий виховний фактор впливу на свідомість школярів, історично змінюється відповідно до соціально – економічного розвитку суспільства [1, с.13-14]. Таким історико – соціальним феноменом трансформації музичного виховання учнів в сучасних умовах реформування української культури є виникнення наприкінці минулого століття особливої молодіжної субкультури. Її особливі категорії безпосередньо впливають на формування мистецьких уподобань школярів, в першу чергу у відповідності з їхніми моральними почуттями. Дослідження з історії виникнення колективів сучасної української молодіжної музичної субкультури як і її безпосередній вплив на виховання моральних почуттів учнів основної школи вимагають ретельного аналізу з боку психологів, педагогів, представників мистецьких напрямків освіти. О. Теплова підкреслює що в наш час стратегія музичної освіти відчуває потребу кардинальної модифікації, зміни її орієнтації в бік демократії, толерантності, вимагає постійного розвитку, адаптування до змін та переоцінки мистецьких цінностей, зокрема моральних почуттів підлітків у контексті їх музично-просвітницької підготовки [5.с108]. Зацікавленість молодіжною субкультурою дозволяє учням розширити мистецькі обрії та проявити свої музичні уподобання й переконавання у відповідній їх віковим особливостям формі [6.с .271]. Поп-музика – поняття, що охоплює різноманітні стилі, жанри та напрями масового музикування. У сучасному розумінні це галузь легкої розважальної музики, найбільш загальними ознаками якої являються простота сприймання, демократичність, тягіння до актуальності проблематики у віршованих текстах пісень, стандартизованість музично-поетичної мови. Феномен поп-музики сформувався передусім в англійських країнах Заходу як явище молодіжної культури. Вперше термін «pop song» в англійській мові прозвучав ще в 1926 році, проте коріння поп-музики сягає ще глибше. Безпосереднім попередником поп-музики була народна музика, а також більш пізні вуличні романси та балади [7].

Критерії популярності поп-музики визначаються наступними чинниками: через організацію та проведення щорічних фестивалів і конкурсів; за

підрахунком виданої аудіо продукції та іншими статистичними даними з інтернет ресурсів.

Щорічно в світі проводяться сотні фестивалів і конкурсів. Один із них – це міжнародні фестивалі й конкурси, що виявляють «найкращих». Найавторитетнішим конкурсом поп-музики вважається премія Grammy Awards. Крім Grammy Awards існує безліч різних нагород, серед яких найпрестижнішими є American Music Awards, World Music Awards, MTV Video Music Awards. Поп-музика представлена також на щорічному конкурсі «Євробачення», дещо політизованому через спосіб підрахунку голосів по країнах. Інший спосіб пов'язаний зі статистичними даними, зокрема підрахунком кількості проданих компакт-дисків, популярності пісень на радіостанціях і в продажу, здійснюваному через Інтернет. На основі статистичних даних складаються списки, подібні до найбільшого національного музичного списку у світі – Billboard Hot 100 (США). На сучасній українській сцені представлені майже всі музичні напрями: від фолку до acid джазу. Активно розвивається клубна культура. Популярність багатьох українських поп – гуртів і виконавців – Тіни Каоль, Олександра Пономарьова, Світлани Лободи, Melovin, Pianoбой, Джамали, ONUKA, MONATIK, Руслани Лижичко – давно перетнула кордони України й набула популярності в країнах СНД, США, Європи.

Виконавці з України достойно представляли Україну на конкурсах Євробачення, зокрема Руслана, яка синтезувала у своїй музиці фольклорні мотиви карпатського регіону, стала переможницею конкурсу Євробачення-2004, виборовши для України право на проведення наступного конкурсу – Євробачення-2005. На Євробаченні-2008 відзначилася Ані Лорак, посівши другі місця. Злата Огневич з Євробачення-2013 привезла до України третє місце. У 2016 переможницею Євробачення стала співачка Джамала, тому у 2017 Євробачення пройшло в Україні. Поруч з тим розвивається українська рок-музика. Серед найвідоміших гуртів – «Океан Ельзи», «Воплі Відоплясова», «Танок на майдані Конго», «Крихітка», «Скрябін», «Тартак», «Плач Єремії», «Один в каное». За результатами опитування, проведеного Соціологічною групою «Рейтинг» у вересні 2019 року, найулюбленішими стилями музики для українців є поп-музика (26%), класична (25%) та народна музика (21%), а також шансон (18%).

За всіх епох серед провідних стилів у музичному мистецтві виникали найбільш популярні у молодіжному середовищі. Сучасна молодіжна субкультура культивує моду на поп-музику. Але поп-музика змінюється. Так, 22 – го березня в столичному Палаці Україна відбулася восьма музична премія YUNA – українська щорічна національна професійна музична премія. Аббревіатура «YUNA» розшифровується як Yearly Ukrainian National Awards.

Переможці премії «Кращий виконавець» – MONATIK; «Краща виконавиця» – Джамала; «Краща поп-група» – KAZKA.

З історії виникнення сучасних гуртів – лідерів молодіжної української субкультури – робимо висновок, що програма та виконавські задачі

найпопулярніших груп тісно пов'язані з тенденціями розвитку психології сучасних підлітків.

«KAZKA» – український музичний гурт, який виконує поп-музику з елементами електро-фолку. З моменту створення у 2017 році вокалістка Олександра Заріцька, сопілкар Дмитро Мазуряк та мультиінструменталіст Микита Будаш вже встигли стати «Проривом року» за версією музичної премії M1 Music Awards, першим українськомовним гуртом, що потрапив до всесвітньовідомого чарту SHAZAM та рекордсменом серед українських артистів в YouTube. «Плакала» (сингл з дебютного альбому «KARMA») очолив музичні рейтинги в десятці країн, серед яких Україна, Латвія, Болгарія, Білорусь, Росія, та інші. Продюсуванням і менеджментом групи займається Юрій Нікітін і компанія matamusic. Вперше гурт «KAZKA» заявив про себе 1 березня 2017 року дебютним релізом пісні «Свята», який одразу став хітом і підкорив радіостанції України.

27 квітня 2018 року на цифрових майданчиках, відбувся реліз дебютного альбому гурту під назвою «KARMA». До альбому увійшло десять пісень: три вже відомі – «Свята», «Дива», «Сама», та шість нових композицій. Навіщо гурт презентував альбом 1 червня на першому сольному концерті у київському клубі Atlas. Сингл «Свята» був визнаний «найкращою піснею поп-гурту», а сам гурт – «кращим дебютом» за версією радіостанції «Країна ФМ». «KAZKA» стала абсолютним рекордсменом серед вітчизняних артистів за кількістю переглядів і потрапила в ТОП 100 кращих кліпів на YouTube. Музикантам кілька разів присуджувалося звання «Прорив року», а з піснею «Плакала» вони отримали статуетку за «Хіт Року» і відзначилися в рейтингу найпопулярніших треків України за версією Apple Music. На початку березня гурт відправився у тур на підтримку дебютного альбому, у якому відвідав тринадцять міст Європи, зокрема Лісабон, Гаага, Варшава, Тель-Авів та інші. Того ж місяця вийшла пісня «Bedingungslos» яку гурт записав спільно з німецьким репером Туа для його однойменного альбому.

Тренери «Голосу Діти» Надя Дорофєєва і Позитив також стали призерами премії YUNA-2019. Гурт «Время и Стекло» отримав нагороду у номінації Найкращий поп-гурт.

кастингу та кастингу в Києві до гурту приєдналася Надія Дорофеева.

Сингл «Ім'я 505» в червні 2015 увійшов до топ-чарту iTunes. Восени 2017 року солісти гурту як тренери беруть участь у телепередачі «Голос. Діти» на «1+1». 5 липня 2019 вийшов альбом VISLOVO, що складається з 14 аудіозаписів. Альбом записаний на трьох мовах: російська, англійська, українська.

У складній економічній, соціальній, та культурній ситуації сьогодення молодь потрібно виховувати на кращих зразках національної та світової культури, щоб зробити їх високодуховними громадянами своєї країни. Сучасний педагог, навіть якщо від є справжнім професіоналом, не може чинити опір засобам масової інформації. І тому педагогу потрібно гарно розбиратись в субкультурі, щоб зрозуміти підлітка, зменшити негативний вплив деяких проявів субкультури та направити культурний розвиток підлітка у потрібне русло.

Література

1. Біблер В. Школа діалогу культур./ В.Біблер // Мистецтво в школі.– 1992.– №2.– С.13-14
2. Бушанський В. Культура масова. / В.Бушанський// Політична енциклопедія. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. – К.:Парламентське видавництво, 2011. – С.380 .
3. Джон Сторі. Теорія культури та масова культура. – Харків: Акта, 2005. – 360 с.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання / Г.М.Падалка. – К.:НПУ, 2007. – С.7 – 11.
5. Теплова О.Ю. Шляхи формування готовності майбутніх учителів музичного фаху до творчої самореалізації в системі мистецьких виконавських практик. / О.Ю.Теплова // Педагогічна освіта: теорія і практика:Збірник наукових праць. КПНУ ім. І.Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Вип. 22(1-2017). Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2017. – С.108 – 109.
6. Теплова О. Ю. Творча самореалізація вчителя музики в контексті естетичного виховання школярів у позаурочній музично – виконавській діяльності. / О. Ю. Теплова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка №4 (143). – 2008. – С. 271 – 272.
7. Шестаков Г. Ю.// Поп-музыка / Полупроводники /Пустыня [Электронный ресурс]. – 2015. – С. 138–139. – гл. ред. Ю. С. Осипов ; 2004–2017, т. 27).

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК МЕТА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Вакуленко В. В.

**Студентка 4 курсу факультету філології і журналістики
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Погано, коли у людини все сіре:
і душа, і думки, і погляд.
Сірі тільки перепілки гарні.
М. Стельмах

Кожної миті у світі відбуваються зміни в духовній, політичній, економічній сферах, проте вони несуть за собою і оновлення в психології та ціннісних

орієнтаціях. Проте, щоб зрозуміти основи формування громадянських ціннісних орієнтацій нам спершу варто визначити сутність даного поняття.

Ціннісні орієнтації – спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей; способи диференціації нею об'єктів і явищ за їх значущістю для себе. Психологічні словники дають такі визначення ціннісних орієнтацій: «Це ідеологічні, політичні, моральні, естетичні та інші підстави оцінок суб'єктом навколишньої дійсності й орієнтації в ній; це спосіб диференціації об'єктів індивідом за їх значимістю». А також: «Це компонент спрямованості особистості ... внутрішньо прийняті нею матеріальні і духовні цінності, схильність до сприйняття умов життя і діяльності в їх суб'єктивної значущості. Це опорні установки для прийняття рішень і регуляції поведінки».

Дане поняття було введено в післявоєнній соціальній психології як аналог філософського поняття цінностей. Але ціннісні орієнтації, будучи одним з центральних особистісних новоутворень, демонструють свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і в цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки і справляють істотний вплив на всі сторони її дійсності. Особливого значення набуває зв'язок ціннісних орієнтацій із спрямованістю особистості. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її поглядів на навколишній світ, до інших людей, до себе самої, основу світогляду, ядро мотивації і «філософію життя».

Головним підґрунтям для формування ЦО є вищі соціальні потреби, а також їх реалізація. Саме вони є одними з головних елементів для формування свідомості людини. Цінності охоплюють також пізнавальну та емоційну сферу, саме тому ми можемо бачити людину та людство загалом в усіх його проявах (поведінка, вчинки, емоції). Оскільки ціннісні орієнтації є складним утворенням, то ми можемо розчленувати його на 3 головні складові: когнітивний; емотивний; поведінковий. Когнітивний – це знання; емотивний – це емоційна складова; поведінковий – це елемент, який пов'язаний з реалізацією ціннісних орієнтацій в поведінці людини.

Для того щоб краще зрозуміти поняття про ЦО нам варто також відрізнити поняття «цінність» та «ціна». Отож, ціна – це вартість товару, виражена в грошових одиницях. Сума вартостей всіх товарів даного суспільства збігається з сумою цін товарів. Цінність – це те, що має певну духовну вартість. Відомо, що у кожної людини своя індивідуальна система цінностей, але вони унікальні лише на таку мірою, якою унікальна сама людина. Термін «цінність» пояснюється через такі явища, як «значущість» (М. Добринін, С. Рубінштейн), «життєва позиція» (Л. Божович), «особистісний смисл» (О. Леонтьєв, Г. Олпорт), «мотив» та «установка» (Б. Додонов), «потреби» (Е. Фромм). Способом встановлення цінності є оцінка, що передбачає порівняння, зіставлення об'єктів та їх властивостей, здатних задовольнити суб'єктивні потреби.

Ціннісні орієнтації тісно пов'язані з вихованням. Розглядаючи це

питання, не можна не торкнутися такого поняття як «особистість», в структуру якої входять ціннісні орієнтації. Особистість, за твердженням В.С. Мерліна, являє собою інтегральну індивідуальність, сукупність відносно вільних автономних систем, індивідуальних властивостей організму, ціннісну характеристику соціально-типових та індивідуальних властивостей людини. Людина ж у світлі сучасних антропологічних досягнень являє собою єдність трьох сутностей: природної, соціальної та культурної.

Життєві цінності нині складаються, в основному, стихійно, під впливом різних факторів. Роль ціннісного впливу на їх формування мінімальна. Існують різні точки зору на відповідність цілей виховання життєвим орієнтаціям (установкам). Наприклад, є думка, що бажаним є відповідність цілей виховання реально функціонуючій в суспільстві системі цінностей. Виховання людини в їх дусі і є правильне рішення проблеми. Можливо, така ситуація і влаштувала б, якби життєві цінності, які формуються стихійно, благотворно впливали на гармонійний розвиток підлітків та на суспільний прогрес в цілому. Але, нажаль, такої картини поки не спостерігається.

Громадянські цінності – це загальнолюдські, демократичні, національні. Вони не залежать від класових інтересів, симпатій, уподобань, однакові для представників усіх класів і верств суспільства. Особливо яскраво виражені у світових релігіях. Головне місце в загальнолюдських цінностях посідають питання, пов'язані з моральними ідеалами особистості. Громадянські цінності, громадянські знання, громадянські уміння є складовими громадянської компетентності.

Критерії ціннісних орієнтацій старшокласників визначаються так: громадянськість висвітлює соціальне спрямування особистості старшокласника; гуманність показує ставлення старшокласника до людей в цілому; цінність "Я" розкриває самоцінність особистості старшокласника; сімейні цінності визначають прагнення старшокласників до створення в майбутньому сім'ї; професійні очікування прогнозують досягнення життєвого успіху на основі обраної професії. Визначено три рівні виявлення ціннісних орієнтацій старшокласників: високий, середній, низький.

При формуванні змісту громадянської освіти та виховання необхідно дотримуватись: особистісно-зорієнтованого підходу, за якого у центрі навчально-виховного процесу стоять інтереси людини; діяльнісного підходу, який визначає спрямування змісту громадянської освіти на розвиток уявлень і вмінь, що сприяють успішній соціальній активності особистості; конкретно-історичного підходу, який вимагає розглядати навчальний зміст в цілому, як історичну категорію, своєрідну модель конкретних вимог суспільства щодо підготовки молоді до життя та діяльності.

Базовими принципами громадянської освіти та виховання є ті, що ґрунтуються на методологічних засадах розвитку громадянського суспільства, зокрема: принцип гуманізму означає пріоритетність ідеї прав і свобод людини, творчий розвиток особистості, виховання людської гідності, поваги до приватної власності; принцип демократичності означає виховання

духу соціальної солідарності, справедливості, вміння конструктивно взаємодіяти із суспільством та приймати рішення; принцип зв'язку з практичною діяльністю передбачає пріоритетність для системи громадянської освіти та виховання умінь і дій; принцип зорієнтованості на позитивні соціальні дії означає спрямованість громадянської освіти та виховання на соціальні сподівання учнівської та студентської молоді; принцип наступності і безперервності означає поетапне, відповідно до вікових особливостей, розширення інформаційного, виховного, інструментального (практичного) обсягу системи освіти для демократії; принцип міждисциплінарності означає навчання і виховання громадянськості в процесі вивчення різних навчальних дисциплін; узгодження змісту навчальних програм із метою та завданнями громадянської освіти; принцип культуровідповідності передбачає врахування у змісті громадянської освіти етнонаціонального, регіонального культурного і звичаєвого контексту, зв'язок шкільного та студентського колективу з місцевою громадою, участь у спільних із нею соціальних, культурних, природоохоронних акціях; принцип інтеграції, що передбачає інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру та ін.

Серед головних громадянських цінностей в сучасному суспільстві ми можемо виділити такі: свобода; обов'язки, що випливають з прав і свобод інших народів; рівність можливостей; повага до демократичних виборів і демократично обраної влади; суверенітет особи; пріоритет ідеї громадянськості над владою; відстоювання соціальної та міжетнічної справедливості; пошана праці як головного джерела суспільного добробуту; готовність до захисту індивідуальних прав і свобод; прагнення до соціальної гармонії; свобода слова; самовідповідальність людини; пошана до Закону; повага до національно-культурних цінностей інших народів; право на свободу думки, вибору конфесії, участі у політичному житті, проведення зборів, самовираження; толерантне ставлення до чужих поглядів, якщо вони не суперечать абсолютним і національним цінностям; культура соціальних і політичних стосунків; право людини на життя, власну гідність, безпеку, приватну власність; рівність громадян перед Законом.

Стосовно формування громадянських ціннісних орієнтацій президією академії педагогічних наук України у 2004 році було прийнято постанову № 1–7/6 – 98 «Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні». Мета і завдання Програми полягають в морально-духовному становленні дітей та учнівської молоді, їх підготовці до активної, творчої, соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності, є найважливішою складовою розвитку суспільства та держави.

Література

1. Галузьяк В. М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 29. –

Вінниця, 2009. – С. 86-92.

2. Дьяченко М.І. Короткий психологічний словник / М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович.. – Мн.: Хелтон, 1998. – 399 с.

3. Короткий психологічний словник / Упоряд. Л.А. Карпенко ; під заг. ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського. – М.: Политиздат, 1985. – 431с.

4. Рудіна О.М. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах навчально-виховного процесу гімназії: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – Київ, 2002. – 20 с.

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

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО УЧНІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ

Верецака Г. П.

**Студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та
мистецтв**

Науковий керівник – доц. Теплова О. Ю.

У наш час існує надзвичайно багато можливостей для саморозвитку та навчання. Завдяки всесвітній мережі Інтернет ми маємо можливість познайомитись з методиками навчання гри на музичних інструментах, зокрема фортепіано. Можна знайти багато цікавих методичних аудіо та відео візуальних ресурсів. Деякі з них досить корисні та пізнавальні, а деякі викликають сумнів. Завдяки ним можна самостійно вивчити музичний інструмент, та в більшості випадків навчання музичному виконавському мистецтву потребує індивідуальної форми навчання з викладачем.

Питаннями методики викладання гри на фортепіано займалось багато професійних музикантів та практикуючих викладачів, серед яких Г. Нейгауз, С. Мальцев, В. Листовий, О. Гнесіна, О. Алексєєв, М. Рубінштейн.

Специфіка методики викладання фортепіано полягає у тому, що для кожного учня підбирається індивідуальна програма з врахуванням його вікових особливостей, технічних можливостей, музичних пріоритетів та мистецьких уподобань, бажання й надалі займатися музикою. Дехто бажає просто ознайомитись з інструментом «для себе», і тоді потреба у вивченні складних музичних творів відпадає априорі.

Незалежно від віку, з перших занять навчання гри на фортепіано, потрібно навчити учня правильної посадки за інструментом, яка визначається в подальшому зручністю у володінні інструментом.

Стілець потрібно ставити напроти середини клавіатури. Зберігати струнку осанку, але при цьому не напружуватись. Опиратись на спинку стільця не варто. Ноги, (на початковому етапі навчання), повинні

знаходиться на підлозі біля педалей. Для дітей часто використовують спеціальні підставки.

Лікті не варто притискати до корпусу, а також розводити далеко в сторони. Піаніст при грі своїй сидить невимушено, але не зовсім розслаблено. Це слід пояснити учню.

Зап'ястки мають бути гнучкими, пальці напівзігнуті, на клавіатурі знаходяться ближче до чорних клавів. Все це потрібно показувати учневі на власному прикладі вчителя.

Також слід пояснити, що пальці піаніста мають порядкову назву: великий палець – перший, вказівний – другий, середній – третій, безіменний – четвертий, мізинець – п'ятий.

На початку заняття варто дати учневі можливість погратись з клавіатурою: дати можливість пошуміти, покалатати, (в розумних межах). Це зацікавить дітей, а дорослим надасть можливість впевнитись в своїх силах, адже знайомство з новим видом діяльності завжди хвилює.

Наступний період навчання передбачає освоєння початкових вправ щодо роботи з клавіатурою та основами прочитання нотного тексту з аркушу. Методичний ефект таких вправ полягає в освоєнні правильного звукоутворення на інструменті. Зазвичай початкові вправи викладач обирає відповідно обраної методики залежно від вікових особливостей та музичних здібностей учня. Запропонуємо декілька варіантів таких вправ.

1. Плавним і спокійним рухом опускати третій палець правої руки на окремі клавіші: соль, мі, до та інші. Цю ж вправу повторити і лівою рукою. Поступово переходити і на інші пальці правої та лівої руки. Можна починати з ноти до, так як її простіше запам'ятати. Тут важливо врахувати вік учня, адже дітям дошкільного періоду та учням молодшого шкільного віку важко запам'ятати велику кількість інформації за один урок.

2. Третім пальцем правої руки зіграти ноту «до», плавним рухом руки по октавах в праву і ліву сторони клавіатури, починаючи з першої октави. Повторити вправу лівою рукою.

3. Першим і третім пальцем правої руки грати терції. Великі чи малі – вибір викладача. Повторити лівою рукою. Така вправа підходить і дорослим. За тим же принципом грати сексти першим та п'ятим пальцями лівої та правої рук.

Надзвичайно важливо пам'ятати про вікові особливості учнів. Найбільш сприятливий вік для початкового навчання – п'ять – сім років. Часто батьки приводять до викладачів дітей і меншого віку. Особливість роботи з такими учнями полягає в часі навчання. Звісно потрібно навчити правильно тримати руку, сидіти за інструментом, дати можливість «пограти». Але сам процес вивчення інструменту займе багато часу. Заняття з молодшими учнями рекомендовано проводити у

формі гри: використовувати кольорові картки, таблички, ноти, іграшки. Особливу увагу слід приділити прослуховуванню музики. Можна використовувати аудіозаписи, мультфільми, ігри, та живе виконання. Давати можливість дитині аналізувати те, що вона послухала (сумна мелодія чи весела? Сподобалась чи ні? Що дитина відчуває при прослуховуванні? Можливо в неї виникають певні образи чи асоціації при слуханні музики).

Рух для дитини це важлива частина життя. Варто проводити певні рухові ігри під музику (ритмічно плескати в долоні разом з мелодією, використовувати танцювальні рухи, робити зарядку).

Для старших учнів важливо підбирати цікаві твори, які виступають як фактор стимулювання їхньої фортепіанної підготовки.

Викладач має уникати сухого, академічного та повчального тону при доступному донесенні інформації учневі. Рекомендовано включати в програму занять різнохарактерні та різнорівневі твори, для надання учневі можливості проявити сильні сторони, і розвинути недостатній виконавський потенціал.

На початковому етапі навчання необхідно пояснювати, як визначати форму та тональність твору, побудову музичної фрази, розповісти та допомогти зрозуміти художній образ, закладений в творі. Легко недооцінити значення художнього образу твору. Автор показує його через назву, динамічні відтінки. Дуже добре, коли учень починає відчувати образ твору, закладений автором та його характер. Тоді працювати над твором набагато простіше і учневі і викладачеві. Важливо весь матеріал ілюструвати власною грою та аудіозаписами.

Фортепіанна методика не може обійти питання педалізації. Дана проблема одна з найбільш складних у фортепіанній педагогіці. Вона меш, ніж інші піддається систематизації і методичній розробці власне тому, що вміння педалізувати – одним з компонентів художнього мислення виконавця. В педалізації проявляється творче уявлення, глибина розуміння музики і почуття стилю, багатство звукової палітри і на кінець, артистичність, яка відзначається в імпровізаційності педалізації, що залежить від акустики і особливостей даного інструменту. Тому навчання педалізації абсолютно невід'ємне від звучання музики, від живого її виконання, включаючи перші навчальні вправи в педалізації.

Навчити застосовувати педалізацію – значить, перш за все, навчити слухати, уловлювати відтінки звучання і вслуховуватись в них, виховувати смак до педальних фарб, до зміни звукового колориту. Мелодика навчання педалізації зводиться до двох основних паралельних, але не рівнозначних по глибині і трудності двох розділів: оволодіння прийомами і навиками педалізації та виховання відношення до педалізації, як творчого процесу.

Зі здібними до музики учнями, що вміють вслуховуватись в звучання інструменту, можна розбирати музичний твір відразу з педаллю. Тоді з першого знайомства, учень одержить уяву про характер музики і колорит звучання, що без сумніву зацікавить і захопить учня. Поступово йому можна давати вже більшу можливість в самостійному застосуванні педалі.

Отже, методика початкового навчання гри на фортепіано спирається на спеціальні виконавські уміння та навички, розуміння вікових особливостей учнів та їх психічної організації, фахову майстерність викладача.

Література

1. Андреева, М. Первые шаги в музыке / М. Андреева, Е. Конорова.– М.: Музыка, 1981.– С. 125.
2. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский.– М.: Просвещение, 1984.– С. 53.
3. Кувшинников, Н. Школа игры на фортепіано / Николай Кувшинников.– М.: Музыка, 1964.– С. 136.
4. Теплова О. Ю. Проблемы формирования готовности до творчої самореалізації учнів у процесі їхньої фортепіанної підготовки / О. Ю. Теплова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка №4 (143). – 2008.– С. 272.

КОНФЛІКТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Вільчинська О. В.

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

Значне прискорення сучасного ритму життя, через перехід суспільства до постіндустріального етапу свого розвитку, має негативний вплив на самопочуття і психологічний стан людини, що призводить до перевтоми, стресів, депресій і нервових зривів. А це, у свою чергу, провокує конфлікти в різних сферах суспільної та професійної діяльності особистості. Там, де є різні думки та погляди на життя, там і виникає конфлікт. Найчастіше це відбувається коли одна людина не виправдовує очікування іншої людини, коли цінності та інтереси не співпадають, коли люди хочуть нав'язати свою думку або коли не сприймають позицію іншої людини. Нам не уникнути конфліктів, адже це частина нашого життя. Нікому не подобаються конфлікти, але іноді вони можуть принести користь – звісно, якщо люди готові вислухати одне одного та знайти компроміси.

Конфлікт – це стосунки між особистостями, які характеризуються протиборством за наявності протилежних інтересів, цілей, ідеалів чи поглядів. Конфлікти існували з моменту появи людини. Конфліктологія ж виникла зовсім нещодавно, в другій половині ХХ століття.

Конфліктологія – це прикладна наукова дисципліна, що вивчає теорію і практику попередження і подолання конфліктів. Це область професійної діяльності, що вимагає спеціальних знань, умінь і навичок з врегулювання конфліктів, а також, відповідно, спеціальної підготовки.

У конфліктології використовуються методи і методики, розроблені в інших галузях знань, в першу чергу методи психології. З метою вивчення внутрішньо-особистісних конфліктів можуть застосовуватися: індивідуальна бесіда, методика Т. Лірі, шкала депресії, методика Г. Келлера, опитувальник К. Томаса, методика по визначенню рівня внутрішньої конфліктності. Для визначення рівня міжособистісної конфліктності можуть бути застосовані наступні тести і особистісні опитувальники: опитувальник Басса – Дарки, опитувальник Айзенка, 16-факторний опитувальник Кеттелла, шкала реактивної та особистісної тривожності. Міжособистісні конфлікти в групі зазвичай вивчаються за допомогою таких методів і методик: спостереження, соціометрія і її модифікації, модульна методика діагностики міжособистісних конфліктів, колірний тест відносин, ретроспективний аналіз конфліктів, різні типи опитувань, проектні методики.

Проте, на даний час в психології немає метода, що спеціально призначений для визначення конфліктності людини. Тому науковці та психологи використовують тести та опитування, які показують вираженість певних якостей характеру людини, що свідчать про підвищення конфліктності особистості. Якщо особа має високий рівень конфліктності, то вона стає постійним ініціатором напруженості в стосунках і конфліктних ситуацій з оточуючими. Конфліктність особистості визначається такими факторами: темперамент, рівень агресивності, психологічна стійкість, емоційний стан, соціальні цінності, ставлення до опонента, умови життя, оства та інше.

Структура конфліктної ситуації складається з внутрішньої і зовнішньої позиції учасників, їх взаємодій і об'єкта конфлікту. Так у внутрішній позиції учасників можна виділити їх цілі, інтереси та мотиви; вона безпосередньо впливає на перебіг конфліктної ситуації, але перебуває ніби «за кадром» і часто не промовляється в ході конфліктної взаємодії. Зовнішня позиція проявляється в мовленнєвій поведінці конфліктуючих осіб, вона відбивається в їх думках, поглядах і бажаннях. Розрізняти внутрішню і зовнішню позицію необхідно для того, щоб вирішити конфліктну ситуацію.

Конфлікт – це природнє явище, яке може виникнути у будь-якому суспільстві. Для осіб, які прагнуть досягти своїх цілей, конфлікт є неминучий. Хоча протиріччя будуть виникати, результат не повинен бути негативним. Конфлікт кидає нам виклик думати краще, бути більш креативним, розвивати наше розуміння та шукати альтернативні шляхи вирішення проблеми, які є більш ефективними та продуктивними. Однак невирішений конфлікт може призвести до збільшення емоційної напруженості людини, стресу та поганого самопочуття. Якщо у педагогічному процесі виникає конфлікт, то це знижує продуктивність праці як учня, так і вчителя. Тому,

важливо знати як попередити появу конфлікту та коректно його вирішити.

Педагогічний конфлікт як феномен освітньо-виховного простору – поширене і активно досліджуване явище. Результати психолого-педагогічних досліджень констатують неминучість виникнення напруженості і конфліктності в освітніх установах різного рівня. Багато в чому це детерміновано базовими процесами розвитку особистості. Міжособистісні конфлікти у взаєминах вчителів досліджені в меншій мірі в порівнянні з іншими видами конфліктів в шкільних колективах. Це пов'язано з тим, що конфлікти між вчителями набагато складніші і різноманітніші, ніж конфлікти за участю школярів. Особливості конфліктів в педагогічних колективах обумовлені причинами, що їх викликали. Без знання причин важко зрозуміти механізми розвитку і вирішення конфліктів, а найголовніше – займатися їх профілактикою. Адже профілактика – це усунення умов і факторів, що викликають конфлікти, управління причинами, що їх породжують.

Педагогічні конфлікти базуються на протиріччях, які виникають в навчально-виховному процесі при зіткненні вимог та інтересів педагогів, учнів, батьків, керівників. Ці конфлікти потребують гармонії та розуміння між учасниками. Дуже часто в новинах, у мережі Інтернет, в газетах піднімається питання про конфлікти в школі. Сучасні діти вирізняються неабиякою байдужістю і жорстокістю. Вони не мають поваги ні до однолітків, ні до вчителів. Тому дуже важливо для педагога вміти попередити конфлікт. А, якщо він все таки виник, то вміти грамотно його вирішити.

Проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває все більшого значення для сучасної школи. Існує безліч причин, які ускладнюють стосунки вчителів та учнів, адже суспільство розвивається, змінюються погляди на життя, різні покоління сприймають світ по різному. Міжособистісні та міжгрупові конфлікти – це ті конфлікти, які найчастіше трапляються у педагогічній діяльності. Вони з'являються, коли порушено взаємозв'язки між учнем і вчителем або між вчителем та адміністрацією.

Сучасна конфліктологічна парадигма орієнтує всіх учасників педагогічного процесу на розуміння неминучості конфліктів в освітньому середовищі. Однак той факт, що педагоги не вміють керувати конфліктом, визначати причини його появи та шукати способи вирішення негативно позначається на організації навчально-виховного процесу в школах. Як правило, конфлікт в школі пов'язаний з проблемою прийняття всіма суб'єктами освітнього процесу певних правил, за якими існує навчальний колектив, але норми часто стають неефективними, нездатними до стримування різного роду протиріч, без яких не обходиться ні розвиток окремої особистості, ні функціонування колективу в цілому. Прагнення дитини розібратися в діаді «хочу – можу», з одного боку, претензія дорослого (батька чи вчителя) на самоствердження, підкріплення своєї значущості будь-яку ціну, з іншого – нерідко вступають в протиріччя і

призводять до виникнення конфліктів. З психологічних позицій розвиток і вирішення конфлікту являє собою особливу форму розвитку особистості, оскільки в ньому змінюються колишні і формуються нові відносини особистості.

Педагоги і батьки, як правило, бояться конфліктів. Причиною настільки негативного ставлення до педагогічних конфліктів, мабуть, є страх втратити можливість керувати дитиною, ефективно впливати на неї. Педагоги часто не взаємодіють з учнем, а впливають на нього. Конфліктологічна некомпетентність вчителів проявляється в невмінні запобігати конфліктам і керувати ними. Конфлікт у педагогічній діяльності легше попередити, ніж успішно розв'язати. Кожен учитель повинен володіти певним набором знань і навичок, що дозволяють запобігати конфліктам в школі і ефективно управляти ними, якщо вони все ж виникають.

Формування готовності до продуктивного вирішення конфліктів пов'язано, з одного боку, зі складною внутрішньою роботою вчителя, з іншого – з включенням в цей процес всіх учасників конфлікту, будь то учні, чи їх батьки, колеги або адміністрація школи. Управління конфліктом неможливо без взаємодії з усіма його учасниками.

В даний час найкращим способом врегуляції конфліктів є медіація. Медіація – це посередництво (третя особа, яка не бере участь в конфлікті, є найменш зацікавленою і емоційно нейтральною). В педагогічному середовищі функцію медіатора може виконати директор, завуч, психолог. Для успішної медіації треба притримуватись кількох важливих принципів: неупередженість або відсутність зацікавленості конфлікту (якщо медіатор не здатний проводити процес в неупередженій манері, він зобов'язаний припинити медіацію); конфіденційність (гарантія конфіденційності є важливою для сторін, медіатор повинен обговорити її з конфліктуючими сторонами); добровільність (вийти з процесу на будь-якому етапі або продовжувати медіацію це особиста справа кожного учасника; особи не можуть бути примушені до участі в медіації).

Педагогічний конфлікт є формою прояву протиріч у педагогічній діяльності, які формують негативний емоційний фон комунікації між усіма суб'єктами педагогічної діяльності і передбачає можливість конструювання процесів конфліктної взаємодії, вирішення проблем і конструктивної комунікації.

Педагогічний конфлікт як феномен освітньо-виховного простору поширене і активно досліджуване в різних галузях сучасного гуманітарного знання явище. Результати психолого-педагогічних досліджень констатують неминучість виникнення напруженості і конфліктності в освітніх установах різного рівня. Багато в чому це детерміновано базовими процесами розвитку особистості, закономірностями її дорослішання, яке в апіорі конфліктно. Формування Я-концепції, стилю взаємин з оточуючими припадає на період дитинства і юності, які більшість сучасних дітей проводять в освітніх установах. За допомогою різних форм комунікації діти

пробують себе в часом полярних соціальних ролях, знайомляться з різними стратегіями поведінки в соціумі, освоюють принципи спілкування з представниками інших поколінь.

Педагогічний конфлікт займає особливе місце серед конфліктів. Суб'єкти конфлікту в педагогічному спілкуванні мають один спільний інтерес. У цьому випадку конфлікт відбувається не між суб'єктами, а між двома інтересами різного характеру. І дуже важливо в даному випадку, щоб вирішення конфлікту відбувалося на професійному рівні. Вирішити конфлікт можна різними способами: провести психологічний аналіз ситуації, що склалась; намагатись не тільки слухати, але й чути учня; спробувати не докоряти йому, а поговорити з ним з приводу наявного конфлікту; запросити «третю сторону» для вирішення конфлікту.

Серед способів вирішення конфліктів і зниження емоційно-психологічної напруженості дітей вирізняють: аудіовізуальний спосіб (загальновідомо, що певні звуки голосу, тон і візуальний контакт знижують напругу. Якщо голос починає звучати тихіше – це дає сигнал заспокоїтись), кінестетичний спосіб (рух, положення тіла; бажано, щоб в періоди виникнення напруженості рухи педагога були передбачуваними і точно розрахованими, а не нервовими і різкими), вербальний спосіб (вступавши в мовний контакт з найбільш роздратованими дітьми, необхідно сказати їм щось нейтральне або емоційно позитивне, а потім ненав'язливо, поволі підказати їм найбільш адекватний спосіб конструктивного поведінки, а значить, і наступний крок комунікативних дій).

Якими б різними були методи і способи подолання конфліктів у педагогічному спілкуванні, важливо пам'ятати, що в більшості випадків їх виникнення можна уникнути. Для цього необхідно навчитися грамотно оцінювати і аналізувати конфліктні ситуації та перешкоджати їх подальшому переростанню в конфлікт.

Література

1. Галузяк В. М. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник / В. М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 208 с.
2. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
3. Холковская И.Л. Приемы конфликтологической подготовки будущих учителей // Социосфера. – 2013. – №4. – С. 132-136.
4. Холковська І.Л. Компетентнісний підхід до конфліктологічної підготовки педагогів // Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск XXXI. – Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2013. – С. 323-330.
5. Холковська І.Л. Формування конфліктологічної компетентності вчителя як педагогічна проблема // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 33. – Вінниця, 2010. – С. 354-359.

ДИДАКТИЧНА ГРА: ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ, КЛАСИФІКАЦІЯ, ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ

Вінтер М. В.

Студент 4 курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – доц. Шаманська О. І.

Сучасні умови характеризуються гуманізацією освітнього процесу, зверненням до особистості дитини, розвитком її кращих якостей, формуванням різнобічної і повноцінної особистості.

У законі "Про загальну середню освіту" зазначається, що забезпечення пріоритетного розвитку людини, відродження культури та духовності в усій різноманітності вітчизняних і світових зразків є вкрай необхідним для підвищення освітнього рівня в Україні до рівня розвинених країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад. Величезна роль у розвитку, вихованні та навчанні дитини належить грі – найважливішому виду дитячої діяльності. Вона є ефективним засобом формування особистості школяра, його морально-вольових якостей. Вітчизняний педагог В. Сухомлинський підкреслював, що «гра – це величезне вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості».

У педагогічній та методичній літературі дидактична гра потрактовується різним чином. Наприклад, у своєму дисертаційному дослідженні Т. Блінова розглянула деякі загальні положення, що відображають сутність феномену гри. Науовець вважає, що дидактична гра – це спеціально організована форма спільної діяльності вчителя та учнів в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння загальноосвітнього досвіду, в яких складається й вдосконалюється самоврядування поведінкою дитини і формується індивідуальний досвід учнів з рішення пізнавальних і особистісних проблем [2].

На думку Т. Маслової, гра – радикальний засіб розумового розвитку дитини. Вона підкреслює, що впровадження дидактичної гри в педагогічний процес сприяє тому, що діти, захоплені грою, непомітно для себе набувають певних знань, умінь і навичок. Таким чином, гра є засобом самореалізації і самовираження дитини.

За О. Газманом, дидактична гра – це гра з правилами, спеціально створена педагогікою з метою навчання і виховання дітей [4].

Таким чином, гра – це один з тих видів дитячої діяльності, який використовується дорослими з метою виховання дітей шкільного та дошкільного віку, навчання їх різним маніпуляціям з предметами, способів і засобів спілкування. У грі дитина розвивається як особистість, у неї формуються ті психічні процеси, від яких згодом будуть залежати успішність її навчальної та трудової діяльності, а також її відносини з людьми.

У сучасній дидактиці існують різні підходи до класифікації дидактичних ігор.

За змістом дидактичні ігри поділяються на такі види:

- математичні (для закріплення уявлень про час, просторове розташування, кількість предметів);
 - сенсорні (для закріплення уявлень про колір, величину, форму);
 - мовні (для ознайомлення зі словом і реченням, формування граматичної будови мовлення, виховання звукової культури мовлення, збагачення словника);
 - музичні (для розвитку звуковисотного, тембрового слуху, почуття ритму);
 - природознавчі (для ознайомлення з об'єктами і явищами живої і неживої природи);
 - для ознайомлення з навколишнім середовищем (з предметами і матеріалами, з яких вони виготовлені, з професіями людей тощо).
- Залежно від використання дидактичного матеріалу дидактичні ігри традиційно поділяються на три групи:
- ігри з предметами та іграшками, що включають сюжетні дидактичні ігри та ігри-інсценівки;
 - настільно-друковані ігри, влаштовані за типом різних картинок, складних кубиків, лото, доміно;
 - словесні.

Предметні ігри – це ігри з народною дидактичною іграшкою, мозаїкою, різними природними матеріалами (листя, насінням). До народних дидактичних іграшок відносять: дерев'яні конуси з одноколірних і різнобарвних кілець, барила, кулі, матрьошки, грибки і ін. Основні ігрові дії з ними: нанизування, вкладання, катання, збирання цілого з частин тощо. Ці ігри розвивають у дітей сприйняття кольору, величини, форми.

Настільно-друковані ігри спрямовані на уточнення уявлень про навколишній світ, систематизацію знань, розвивають розумові процеси та операції (аналіз, синтез, узагальнення, класифікацію тощо).

Настільно-друковані ігри можуть бути розділені на кілька видів:

1. Парні картинки. Ігрове завдання полягає в тому, щоб підібрати картинку за подібністю.

2. Лото. Вони будуються також за принципом парності: до картинок на великій мапі підбираються тотожні зображення на маленьких картках. Тематика лото найрізноманітніша: "Іграшки", "Посуд", "Одяг", "Рослини", "Дикі і домашні тварини" і ін. Ігри в лото уточнюють знання дітей, збагачують словник.

3. Доміно. Принцип парності в цій грі реалізується через підбір карток–картинок при черговому ході. Тематика доміно так само різноманітна, як і лото. У грі розвиваються кмітливість, пам'ять, вміння передбачати хід партнера тощо.

4. Розрізні картинки і складні кубики, на яких зображений предмет або сюжет ділиться на кілька частин. Ігри спрямовані на розвиток уваги, зосередженості, на уточнення уявлень, співвідношення між цілим і

частиною.

5. Ігри типу "Лабіринт" призначені для дітей старшого дошкільного віку. Вони розвивають просторову орієнтацію, уміння передбачати результат дії.

Словесні ігри. У цю групу входить велика кількість народних ігор типу "Фарби", "Мовчанка", "Чорне і біле" і ін. Ігри розвивають увагу, кмітливість, швидкість реакції, зв'язне мовлення. Залежно від характеру ігрових дій виокремлюють такі види дидактичних ігор:

- Ігри-подорожі. Мета гри-подорожі – посилити враження, надати змісту трохи казкової незвичності, звернути увагу дітей на те, що знаходиться поруч, але не помічається ними. Ігри-подорожі загострюють увагу, спостережливість, осмислення ігрових завдань, полегшують подолання труднощів і сприяють досягненню успіху.

- Ігри-припущення. Дидактичний зміст гри полягає в тому, що перед дітьми ставиться завдання і створюється ситуація, що вимагає осмислення подальшої дії. Ігрове завдання закладене в самій назві. Ці ігри вимагають уміння співвіднести знання з обставинами, встановлення причинних зв'язків. Педагогічна цінність їх в тому, що діти починають думати, вчаться слухати один одного.

- Ігри-доручення. В основі їх лежать дії з предметами, іграшками, словесні доручення. Ігрове завдання та ігрові дії в них засновані на пропозиції щось зробити: «Збери в кошик всі предмети червоного кольору», «Розклади колечка за величиною», «Дістань з мішечка предмети круглої форми».

- Ігри-загадки. Змістом загадок є навколишня дійсність. Головною особливістю загадок є логічна загадка. Способи побудови логічних завдань різні, але всі вони активізують розумову діяльність дитини. Дітям старшого віку подобаються ігри-загадки.

- Ігри-бесіди. В основі гри-бесіди лежить спілкування вихователя з дітьми, дітей з вихователем і дітей один з одним. Це спілкування має особливий характер ігрового навчання та ігрової діяльності дітей. Відмітними його рисами є безпосередність переживань, зацікавленість, доброзичливість, віра в «правду гри», радість гри. Виховно-навчальне значення укладено в змісті сюжету – темі гри, в стимулюванні інтересу до тих або інших явищ навколишнього життя, відображенням у грі.

Принципи, на яких ґрунтується дидактична гра, мають багато спільного з основними принципами навчання в школі. В. Логінова відносить до цих принципів: принцип розвивального навчання; принцип доступності навчання; принцип системності і послідовності; принцип свідомості і активності дітей у засвоєнні і застосуванні знань; принцип індивідуального підходу до дітей.

До перелічених вище принципів В. Логінова, розглядаючи навчання як принцип всебічного розвитку особистості дитини, додає принцип міцності знань, який розглядається як зв'язок навчання з повсякденним життям і діяльністю дітей (дидактичною грою, працею), тобто як необхідність дітей у застосуванні отриманих знань на практиці, а також врахування

індивідуальних і вікових особливостей. Таким чином, дитина, опановуючи навички навчальної діяльності в формі гри, освоює й основні способи виконання навчальних завдань.

У дидактичних іграх розвивається наполегливість, прагнення до успіху, вдосконалюється мислення, пам'ять. Ці ігри змушують думати, надають учневі можливість перевірити і розвинути свої здібності. Гра допомагає вчителю знайти спільну мову з дітьми, а дітям досягнути знання без стресів і з інтересом. У грі відбувається розвиток мотивації, почуття колективізму.

Як бачимо, існують різні погляди на дидактичну гру, її основні функції та педагогічний потенціал. В останні роки різко зросла увага вчених до проблеми дидактичної гри, позначилася потреба в більш глибокому і різнобічному вивченні окремих питань даного виду ігрової діяльності. Це пов'язано з пошуком найбільш раціональних і ефективних шляхів навчання і виховання молодших школярів і дошкільнят, введенням ігрових прийомів у навчання молодших школярів, застосуванням нових видів ігрової діяльності.

Таким чином, дидактичні ігри – це незамінний засіб навчання дітей, який використовується для подолання різних труднощів, що виникають під час розумової діяльності. Ці ігри приховують в собі великі можливості виховного впливу на дітей шкільного віку.

Література

1. Беба Д.Н. Дидактическая игра и её роль в процессе обучения младших школьников / Д.Н. Беба, В.С. Лаврова, С.Н. Числова // Студенческий электрон. научн. журн. – 2018. – № 16(36). – Режим доступу: <https://sibac.info/journal/student/36/116168>
2. Блинова Т. Л. Имитационные дидактические игры как средство развития познавательного интереса учащихся в процессе обучения математике в общеобразовательной школе: автореф. дис... канд. пед. наук. / Т.Л. Блинова. Екатеринбург, 2003. – 20 с.
3. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – М, 1991. – 124 с.
4. Газман О. С. В школу – с игрой: книга для учителя / О. С. Газман. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.
5. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012.– 400 с.
6. Галузяк В. М. Формування у школярів позитивного ставлення до учіння / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Вісник профтехосвіти. – 1995. – №1. – С. 8-11.
7. Жолнерович Н. Игрушка: ее место и роль в воспитании ребенка / Н. Жолнерович.. – М.: Просвещение, 1997. – 87 с.
8. Смоленцева А. А. Сюжетно-дидактические игры / А. А. Смоленцева. – М: Просвещение, 1987 . – 125 с.
9. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е. И. Удальцова – Мн., Асвета, 1996. – 86 с.
10. Холковська І.Л. Рольова гра як метод підготовки майбутніх соціальних педагогів до розв'язання кризових ситуацій у педагогічному процесі // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 20. – Вінниця, 2007. – С. 171-177.

ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ З ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ

Вістяк Н. М., Чегорська М. С., Андрійчук М. А., Пінаєва О. Ю.
Навчально-науковий інститут педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації

Громадянська свідомість належить до пріоритетних напрямів національної системи виховання та передбачає формування патріотичних почуттів, любові до свого народу, глибокого розуміння громадянського обов'язку, готовності відстоювати державні інтереси Батьківщини. До засобів такого виховання належать рідна мова, вітчизняна історія, українська література, рідна природа, українська культурно-духовна спадщина тощо. Важливим завданням виховання учнівської молоді є також подолання в учнів недовіри й підозрливості у ставленні до інших народів і націй, сприяння толерантності міжнаціональних відносин в умовах багатонаціональної держави [1].

У процесі організації виховання громадянської свідомості необхідно дотримуватись таких принципів:

- національної спрямованості – передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до його культури;
- гуманізації виховного процесу – педагог, керівник гуртків зосереджує увагу на дитині як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості й можливості, не форсує її розвиток, спонукає до самостійності, задовольняє базові потреби вихованця, виробляє індивідуальну програму його розвитку, стимулює свідоме ставлення до своєї поведінки, діяльності, патріотичних цінностей;
- самоактивності й саморегуляції – сприяє розвитку в учнівської молоді суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень;
- культуровідповідності – передбачає єдність патріотичного виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, які забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь;
- полікультурності – інтегрованість української культури у європейський та світовий простір, створення для цього необхідних її передумов: формування у дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до культури, мистецтва, вірування інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;
- соціальної відповідності – обумовлює необхідність узгодженості змісту, методів національно-патріотичного виховання в реальній соціальній ситуації, в якій організовується освітній процес у позашкільні [2].

Діяльність керівника освітнього закладу з виховання громадянської

свідомості учнів здійснюється за такими напрямками:

- державний – базується на забезпеченні державою системи патріотичного виховання;
- соціальний – ґрунтується на вивченні норм моралі, їх дотриманні, орієнтований на усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей та інтересів, виховання шанобливого ставлення до культури, історії, мови, звичаїв, традицій українського народу;
- військовий – передбачає вивчення військової історії України, основних зразків техніки, озброєння Збройних Сил України, набуття початкових навичок користування ними, підвищення фізичної загартованості в інтересах підготовки до захисту Вітчизни;
- психолого-педагогічний – ґрунтується на вивченні психологічних особливостей молоді, урахуванні їх у процесі підготовки юнаків до військової служби, проведенні методичної роботи з узагальнення та поширення передового досвіду волонтерського і патріотичного виховання, вдосконаленні форм і напрямів цієї діяльності;
- правовий – передбачає формування глибоких правових знань, розвиток високої правової культури.

Науковці визначають виховання громадянської свідомості як суспільний і моральний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї країни та виявляється в певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів, що узагальнено називається любов'ю до Батьківщини. Це одне з найглибших почуттів, що закріплювалося століттями й тисячоліттями розвитку відокремлених етносів. Це соціально-політичне явище, якому притаманні природні витоки, власна внутрішня структура, що в процесі суспільного розвитку наповнювалася різним соціальним, національним і класовим змістом.

Психологи його визначають як певне моральне ставлення й оцінку особистістю елементів Вітчизни, соціально-моральне у своїй основі, особистість набуває не лише шляхом біологічної спадковості, а неодмінно під впливом соціального середовища, виховання (соціалізації) у широкому розумінні слова. Нині він покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини.

Визначальною рисою українського виховання громадянської свідомості має бути його дієвість, спроможна перетворювати почуття в конкретні справи та вчинки на користь держави, мати активну життєву позицію, своїми справами та способом життя сприяти якісним змінам ситуації в країні на краще. Для формування такої свідомості особистості має бути успішно реалізована цілісна система виховання. В основу якого мають бути покладені історичні й культурні цінності, традиції і звичаї народу, значення яких зростає в умовах європейської інтеграції України. У зв'язку з цим воно є

важливим державним завданням. Саме тому зусилля педагогів позашкільників повинні бути спрямовані на утвердження в Україні національної самосвідомості та патріотизму, посилення моральної складової в загальній системі формування у молоді національної гідності, готовності до виконання громадянських та конституційних обов'язків, особистісних рис громадянина Української держави, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, набуття соціального досвіду, фізичної досконалості, художньо-естетичної, інтелектуальної, правової, трудової, екологічної культури.

Література

1. Пінаєва О.Ю. Професійне навчання і перенавчання дорослого населення Вінниччини / Ольга Юріївна Пінаєва // Сучасні інформаційні технології навчання та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. // Зб. наук.пр. – Вип. 33 /Редкол.: І.А.Зязюн та ін.– Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, – 2012.-430с. – С. 412 – 417.
2. Пінаєва О.Ю., Особливості формування готовності випускників до практичної трудової діяльності в сучасних умовах / Ольга Юріївна Пінаєва // Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей: досвід, проблеми, перспективи. / За заг. ред. д.п.н. Р.М. Горбатюка. – Тернопіль : ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2013. – 128с. – С. 76 -79.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ КРИЗЬ ПРИЗМУ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГКИ

Войтко Л.

Студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв

Науковий керівник – проф. Герасимова І. Г.

Сучасні реалії розвитку українського суспільства вимагають пильної уваги до питань духовного розвитку підростаючого покоління. Серед духовних цінностей – інтелектуальних, моральних та естетичних – особливого значення набувають у наш буремний час естетичні цінності і мистецтво, які, займаючи важливе місце у структурі духовних цінностей, сприяють формуванню художньо-естетичної культури особистості, розширюють горизонти світосприйняття та світобачення, створюють образи естетичної та художньої картини світу.

Художньо-естетична культура вбирає в себе всі аспекти прояву естетичного і художнього, що проявляються у різних видах художньої творчості: літературної, образотворчої, музичної. Естетичний концепт лежить в основі художнього виховання, в тому числі і музичного, формує духовні потреби підростаючого покоління, емоційно-естетичне ставлення до дійсності і мистецтва. Це визначається специфікою музики як виду мистецтва, емоційно-образним характером сприйняття музики і спілкування в процесі музичної діяльності, а також специфікою дитячого віку.

Проблеми музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні кризь

призму народної педагогіки знайшли своє відображення в наукових працях М. Стельмаховича [8], Л. Коваль [1], Л. Кондрацької, О. Рудницької [7], Л. Масол [2], О. Михайличенка [3; 4], О. Олексюк [5;6] та ін.

Музично-естетичне виховання завжди було невід'ємною складовою частиною української народної педагогіки. У поглядах на красу народна педагогіка – глибока і багатогранна. Видатний діяч М. Стельмахович підкреслює, що масова практика музичного виховання в українській культурі спрямована на формування у підростаючого покоління естетичного ставлення до життя, до природи, праці, громадської діяльності, мистецтва, особистої поведінки. Саме за допомогою художніх засобів народ споконвіку прагнув наповнити особливим змістом працю, прикрасити побут, облагородити взаємини між людьми [8, с.46].

Але, як стверджує О. Михайличенко, «природна музична обдарованість багатьох українських дітей вимагала подальшого розвитку їх художніх здібностей і не могла обмежуватися лише засобами народної педагогіки. Не випадково елементи музично-естетичного виховання присутні уже в перших школах, відомих ще з часів княжої доби » [3, с. 24].

Основною метою народної педагогіки було прагнення навчити дитину відчувати та розуміти красу, збудити потяг до художньої творчості. Процес музично-естетичного виховання в українській сім'ї розпочинався дуже рано, з маминої колискової пісні, в якій оспівується природа, любов і ніжність, людяність і добро. Саме задушевна мамина пісня ставала найдієвішим засобом прилучення дітей до музичного мистецтва [8, с.46].

Невичерпні джерела народної фантазії через нехитрі ритми і рими несуть справді золоті зерна всього того кращого, що віками засівалось в українській народній усній творчості з її вершинами духовності і виховної мудрості. Саме народні пісні відрізняються яскравим змістом та чарівною мелодійністю. Діти усвідомлюють художньо-образну сутність народної пісні через емоційне переживання музично-поетичного художнього образу, усвідомлення поетичного змісту. Український народнопоетичний пісенний матеріал володіє неповторною образною стихією, яка сприяє вмінню дітей емоційно переживати, стежити за розвитком художніх образів, знаходити щось нове, оцінювати красу мелодії, а також розвиває слухові і вокальні дані. В музичних образах пісень-казок химерний, водночас чарівний, неповторний світ образної стихії, мотиви і сюжети малюють перед дитячою уявою проникливу людяність, неприхований ліризм, іноді лукавий гумор [1, с.137-139].

В українській народнопоетичній творчості яскраво відображається національне самоусвідомлення народу. Колядки, щедрівки, в яких молодь славилася «господаря» і які виконувалися на різдвяні свята, є однією з форм українських міфів. Поетичний зміст цих творів розкриває перед нами картину народного життя, неповторний і самобутній світ наших предків, яких вабили образи зоряного неба, сонця, зміна пір року тощо. Але в образах цих пісень ми бачимо і сім'ю світлих богів давніх українців – це небесна сім'я: ясний

місяць, ясне сонце, дрібний дощик, яскраві зірки тощо. Такі твори розповідають про духовність народу, багатовікові традиції самобутньої культури [6, с.219]. Варто наголосити, що дитячі народні пісні не можуть не викликати у дітей інтересу до інших видів творчості – декоративно-прикладного мистецтва, особливо української вишиванки, яка завжди використовується для художнього оздоблення традиційного українського костюму тощо [5, с.281].

Музичний і поетичний матеріал пісень дозволяє створювати в уяві ліричну картину українського пейзажу, в якому краса природи знаходиться в гармонійній єдності з устроєм селянської родини. Наші предки, давні слов'яни, одухотворяли природу і приписували їй усі переживання, які відчуває людина, і це відбивається в поетичному змісті творів. Яскравою, поетичною мовою підкреслюється органічна близькість людини і навколишньої природи, їх нерозривний зв'язок. Пісні, які були створені народом багато століть тому, є популярними в народі і в наш час: «Щедрик», «Ой, є в лісі калина», «Косарі», «Журавель», «Іди, іди, дощику», «А вже весна», «Добрий вечір, дівчино» та інші. Музичні і поетичні образи цих пісень викликають моральні переживання та знайомлять дітей з обрядами та традиціями українського народу, адже в народній пісні відображені особливості сімейного виховання, глибокі чисті взаємини між людиною та її родиною, повага до старших та особливо – материнська любов [2, с.142].

У любовній ліриці українських народних пісень оспівується краса жінки, глибина її почуттів, глибока любов, ніжність, вірність, сила духу. Особливо яскраво оспівується почуття глибокої любові до рідної землі, до свого народу. В українському фольклорі є чимало дитячих пісень, які розвивають у дітей музичний слух і музичний ритм, уяву та сприйняття музичних образів, спонукають до виконання танцювальних пластичних рухів. Саме такий спосіб розвитку музичних задатків до музичної діяльності дітей є найбільш ефективним. Шляхів залучення молоді до прекрасного багато – це і дитячі іграшки, виховання ввічливості у спілкуванні, наприклад, увагу дітей до мовного етикету постійно закріплюють не тільки народні казки з етикетом вітання, а й дитячі пісні-казки [7, с.173].

Серед необхідних умов естетичного виховання в українській родині та в українській педагогіці завжди було сприйняття краси навколишнього середовища, розуміння мистецтва та залучення дітей до активної художньої творчості. Зростаючи у таких умовах, молода людина залучалась до естетичних та духовних цінностей народу [4, с.169].

Отже, можемо підвести підсумки, що музичне виховання нероздільно пов'язане з народною педагогікою. Успадкування духовного надбання українського народу, досягнення культури і розвиток духовності – основні складові такого поєднання. Якщо розглядати музичне виховання крізь призму народної педагогіки, то можна сказати, що такий процес складається з багатьох факторів і особливо залежить від розвитку культури суспільства, музичного мистецтва і рівня освіти у країні, а також підтримки з боку

держави. Також варто відзначити, що музичне виховання повинно здійснюватися систематично в певній послідовності і за конкретно передбаченими програмами, враховуючи вікові особливості дітей.

Народна педагогіка використовує здобутки в галузі музичного навчання і виховання, що яскраво виражається у педагогічних поглядах народу на принципи, зміст, методи розвитку пізнавальних сил, музичні здібності. Все це сприяє розвитку музичної і мовної культури української нації.

Основним завданням музичного виховання є безпосередній вплив на формування та розвиток духовності кожної особистості. Віками цей фактор впливу був притаманний народній педагогіці. Аналіз історії і характеру українського народу, його думок і почуттів, побуту, трудової діяльності, соціальної боротьби має важливе значення для українців. Тому можна сказати, що поєднання принципів народної педагогіки та музичного виховання в цілому відіграє важливу роль у формуванні національної свідомості, ідейних і морально-етичних почуттів, вихованні всебічно розвиненої особистості.

Література

1. Коваль Л. Г. Музично-естетичне виховання підлітків / Л. Г. Коваль. – К.: Б.В., 1979. – 248 с.
2. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
3. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): монографія / О. В. Михайличенко. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня», видавництво «Козацький вал», 2007. – 356 с.
4. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: навч. посібник для студентів музичних спеціальностей / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.
5. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник / О. М. Олексюк, М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
6. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу молоді / О. М. Олексюк. – К.: КДІКК, 1996. – 253 с.
7. Рудницька О. П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. д-ра пед. наук: 13.00.01/ О. П. Рудницька. – К., 1994. – 342 с.
8. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: навч. -метод. посібник / М. Г. Стельмахович. – Київ, 1997. – 231 с.

СТРУКТУРА ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Гимбель В. О.

Студент магістратури ННІППФВК.

Науковий керівник – доц. Волошина О. В

У нашому дослідженні компетентність у сфері діалогічної взаємодії майбутнього вчителя з учнями закладу середньої освіти ми розглядаємо як

інтеграційне професійно-особистісне утворення, що проявляється в здатності і готовності до усвідомленого і якісного здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

У змісті компетентності у сфері діалогічної взаємодії майбутнього бакалавра педагогічної освіти ми виокремили чотири компонента: мотиваційний, когнітивний, технологічний і особистісний.

Мотиваційний компонент містить сформовану сукупність мотиваційних утворень (мотивів, інтересів, потреб), які регулюють продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учасниками освітнього процесу.

Когнітивний компонент містить систему знань про теорію і технології педагогічного спілкування – це знання сутності, функцій, структури, стилів педагогічного спілкування; технології педагогічного спілкування; особливостей взаємин з різними суб'єктами педагогічного процесу; етапів, видів, закономірностей перебігу і способів вирішення педагогічних конфліктів; особливостей спілкування школярів кожної вікової групи; способів оптимізації спілкування; знання про себе як суб'єкта педагогічного спілкування тощо.

Технологічний компонент складається з сукупності вмінь і навичок педагогічного спілкування: володіння вербальними і невербальними засобами спілкування; аналіз своєї діяльності, свого спілкування; проникнення у внутрішній світ співрозмовника, вміння слухати і чути його; встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег; розв'язувати педагогічні ситуації і конфлікти; вміння долати бар'єри в педагогічному спілкуванні; дотримуватися оптимального стилю спілкування з учнями в різних ситуаціях; обирати такий спосіб спілкування, який би не розходився з вимогами моралі і враховував індивідуальні особливості співрозмовника.

Особистісний компонент включає значущі якості особистості, необхідні для продуктивного педагогічного спілкування. Найбільш значущими для педагогічного спілкування ми вважаємо такі якості, як товариськість, емпатія, конфліктостійкість.

Товариськість – це якість особистості, що проявляється в умінні легко вступати в спілкування з іншими людьми, знаходити з ними порозуміння. «У товариськості виражається потреба людини в інших людях і контактах з ними, прагнення до цих контактів, їх інтенсивність і легкість, а також схильність людини до дружньої поведінки в ситуації спілкування і встановлення приязних стосунків, вміння не губитися в момент спілкування, прагнення взяти на себе ініціативу...» [6, с. 416].

Емпатія – «розуміння емоційного стану іншої людини, співпереживання психологічного стану іншого» [3, с. 789]. Вчитель з високим рівнем розвитку емпатійних здібностей відчуває стан учня, найменші зміни в його настрої, розуміє його думки і почуття.

Конфліктність можна визначити як властивість особистості, яка характеризує готовність людини вступати в конфлікти, частоту участі в

конфліктних ситуаціях. Конфліктостійкість будемо розуміти як низький рівень конфліктності.

Виокремлення компонентів компетентності у сфері діалогічної взаємодії у майбутніх бакалаврів педагогічної освіти свідчить про те, що ця характеристика педагога виступає складним структурно рівневим утворенням, яке проходить тривалий період становлення, вдосконалення й розвитку. У зв'язку з цим, можна говорити про виявлення рівнів сформованості діалогічної компетентності у майбутніх учителів і визначення критеріїв для його діагностування.

Критерій розуміється як ознака, на підставі якої проводиться оцінка чогось; те, що дозволяє провести вимірювання об'єкта і на підставі цього оцінити його [7]. Критерій можна розглядати також як певний еталон, який дозволяє отримати уявлення про кількісний і якісний стан чогось. Ми розглядаємо критерій як мірило, порівняння з яким реальних явищ дозволяє оцінити ступінь відповідності цих явищ виокремленим критеріям.

Аналіз сутності компетентності діалогічної взаємодії майбутнього бакалавра педагогічної освіти, яку ми розглядаємо як інтегративне професійно-особистісне утворення, дозволив нам визначити критерії сформованості цієї компетентності:

- мотиваційний критерій, відповідний мотиваційному компоненту компетентності;
- когнітивний критерій, що оцінює сформованість когнітивного компонента компетентності;
- технологічний критерій, який визначає сформованість технологічного компонента;
- особистісний критерій, що відображає особистісний компонент компетентності.

Розглянемо визначені критерії більш докладно.

Мотиваційний критерій необхідний для оцінки характеру мотивації майбутнього вчителя до діалогічного спілкування. У психолого-педагогічній науці поняття «мотивація» позначає процес, у результаті якого діяльність набуває для особистості сенсу, створює стійкий інтерес до неї і перетворює зовнішні мотиви у внутрішні потреби особистості [1].

Показниками мотиваційного критерію можуть виступати мотиви, які спонукають і регулюють спілкування (мотиви досягнення успіху у вирішенні педагогічних задач, мотиви самореалізації в професійній діяльності, мотиви задоволення особистих потреб); усвідомлення значущості спілкування для успішної професійної діяльності, потреба в спілкуванні. Ми показниками мотиваційного критерію вважаємо: мотивацію оволодіння діалогічним спілкуванням, потребу в педагогічному спілкуванні, прийняття педагогічного спілкування як значущої складової педагогічної діяльності.

Когнітивний критерій досліджуваної компетентності необхідний для оцінки рівня сформованості у майбутніх бакалаврів педагогічної освіти знань теорії і технології діалогічної взаємодії. Оцінюється повнота, глибина,

міцність і систематизованість перерахованих знань.

Технологічний критерій компетентності в галузі діалогічної взаємодії у майбутніх бакалаврів педагогічної освіти необхідний для оцінки рівня сформованості технологічного компонента цієї компетентності. Показниками цього критерію є вміння і навички педагогічного спілкування.

Особистісний критерій компетентності в галузі діалогічної взаємодії у майбутніх учителів необхідний для оцінки рівня сформованості особистісного компонента цієї компетентності. Показниками особистісного критерію є особистісні якості, необхідні для продуктивного педагогічного спілкування. Найбільш значущими для педагогічного спілкування в дослідженні були визначені товариськість, емпатія, конфліктостійкість.

Сукупність визначених критеріїв і показників дозволяє оцінити рівень сформованості компетентності в галузі діалогічної взаємодії у майбутніх учителів.

Н. Кузьміна визначає п'ять рівнів професійної діяльності вчителя: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий

знання й поведінку, системно-моделюючий діяльність і відносини [5].

В. Максимов, класифікуючи рівні готовності вчителя до професійно-творчої діяльності, пропонує такі: рівень професійної непридатності, рівень переважання репродуктивно-творчих умінь, рівень технічно-продуктивних умінь і здібностей, рівень творчих умінь і здібностей [8].

Аналіз існуючих класифікацій дозволяє зробити висновок, що більшість учених розглядають рівні як певні шаблі процесу розвитку. Початковий рівень характеризується появою окремих, не пов'язаних один з одним компонентів компетентності. На наступному рівні між цими компонентами формуються певні зв'язки. На високому рівні сукупність компонентів утворює систему [2, с.14].

Ми визначили три рівні сформованості компетентності в галузі діалогічної взаємодії у майбутніх учителів: низький, середній, високий. Визначення цих рівнів обумовлене певним обсягом показників, наявних у майбутніх бакалаврів педагогічної освіти: чим менше проявляється ознак, тим нижчий рівень компетентності в галузі діалогічної взаємодії.

Низький рівень сформованості компетентності у сфері діалогічної взаємодії у майбутніх учителів мають студенти, у яких відсутня позитивна мотивація оволодіння педагогічним спілкуванням і потреба до педагогічного спілкування. Вони не приймають педагогічне спілкування як значущу складову педагогічної діяльності; знання про теорію і технології педагогічного спілкування поверхові; погано володіють уміньми і навичками педагогічного спілкування, не застосовують їх на практиці; особистісні якості, необхідні для продуктивного педагогічного спілкування, виявляються рідко.

Середній рівень сформованості компетентності у сфері діалогічної взаємодії у майбутніх бакалаврів педагогічної освіти є достатнім для здійснення продуктивного педагогічного спілкування. У студентів присутня

позитивна мотивація оволодіння педагогічним спілкуванням, потреба в педагогічному спілкуванні проявляється в більшості випадків. Вони приймають педагогічне спілкування як значущу складову педагогічної діяльності, володіють системою знань про теорію і технології педагогічного спілкування не в повному обсязі; вміння та навички педагогічного спілкування сформовані, часто застосовуються в практичній діяльності; особистісні якості, необхідні для продуктивного педагогічного спілкування, проявляються ситуативно.

Високий рівень сформованості компетентності у сфері діалогічної взаємодії у майбутніх учителів дозволяє найбільш ефективно здійснювати педагогічне спілкування. У студентів виявляється стійка позитивна мотивація оволодіння педагогічним спілкуванням і потреба в педагогічному спілкуванні. Вони приймають педагогічне спілкування як значущу складову педагогічної діяльності; мають глибокі й різнобічні знання щодо теорії і технології педагогічного спілкування; глибоко володіють уміньми і навичками педагогічного спілкування, застосовують їх на практиці; особистісні якості, необхідні для продуктивного педагогічного спілкування, сформовані.

Розроблені нами критерії та показники стали основним інструментом для виявлення сформованості компетентності сфері діалогічної взаємодії у майбутніх учителів.

Спираючись на системний підхід, для діагностики кожного з компонентів сформованості компетентності у сфері діалогічної взаємодії у майбутніх бакалаврів педагогічної освіти ми використовували комплекс методів.

Рівень сформованості мотиваційного компонента компетентності включав виявлення: мотивації оволодіння діалогічною взаємодією, потреби в педагогічному спілкуванні, прийняття педагогічного спілкування як значущої складової педагогічної діяльності за допомогою анкетування та опитування. Ступінь сформованості когнітивного компонента компетентності ми визначали за допомогою тестів, що включали завдання на виявлення знань теорії і технології педагогічного спілкування.

Технологічний компонент цієї компетентності проявляється в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях педагогічної діяльності, володіти вербальними і невербальними засобами спілкування. На думку В. Кан-Каліка, для здійснення педагогічного спілкування педагогу необхідні такі вміння: спілкуватися на людях; організовувати творчу діяльність спільну з учнями; цілеспрямовано організовувати спілкування і керувати ним; встановлювати психологічний контакт з дітьми; завойовувати ініціативу в спілкуванні тощо [4]. Технологічний компонент, на нашу думку, проявляється в наявності у майбутніх бакалаврів педагогічної освіти вмінь і навичок педагогічного спілкування:

- володіти вербальними і невербальними засобами спілкування;
- аналізувати свою діяльність, своє спілкування;

- проникати у внутрішній світ співрозмовника, слухати і чути його;
- встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег;
- розв'язувати педагогічні ситуації і конфлікти;
- долати бар'єри в педагогічному спілкуванні;
- дотримуватися оптимального стилю спілкування з учнями в різних ситуаціях;
- обирати такий спосіб спілкування, який би не розходився з моральними вимогами і враховував індивідуальні особливості співрозмовника.

Розроблені критерії та показники оцінювання рівня сформованості діалогічної взаємодії майбутнього вчителя з учнями закладу середньої освіти використовувалися нами під час експериментальної роботи.

Література

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Волошина О.В. Використання активних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С.13-16.
3. Гуревич П. С. Психологический словарь / П. С. Гуревич; под общ. науч. ред. П. С. Гуревича. – М.: ОЛМА Медиа Групп: ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – М. : Знание, 1985. – 32 с.
6. Куницына В. Н. Межличностное общение: учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
7. Рапацевич Е. С. Золотая книга педагога / Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск : Соврем. шк., 2010. – 720 с.
8. Системно-ролевая теория формирования личности педагога / В. Г. Максимов [и др.]. – М.: Academia, 2007. – 536 с.

ПСИХІЧНІ СТАНИ У ХВОРИХ НА НЕВРОЗИ

Гнатенко Н. А.

**Студентка магістратури за спеціальністю «Психологія»
Донецький національний університет імені Василя Стуса
Науковий керівник – проф. Шпортун О. М.**

Наш час – це час вибухового розвитку інформаційного простору людини. За позитивними наслідками – розширенням можливостей особистості – виникають й негативні наслідки такого явища. Близько половини населення в Україні страждає від невротичних розладів і лише третина з цієї кількості людей звертається за кваліфікованою допомогою [9]. Відповідно до особливостей даної ситуації, що склалася сьогодні в суспільстві, тема нашого дослідження є достатньо актуальною.

Невротичні стани можна лікувати медикаментозним шляхом, але для більш ефективного лікування медикаментозна терапія застосовується у комплексі з психотерапією. Наприклад, є дані що символдрама зарекомендувала себе як ефективна при лікуванні неврозів і психосоматичних захворювань, а також при психотерапії порушень, пов'язаних з невротичним розвитком особистості [5, с.99].

Проблемі неврозу, за весь час існування цього поняття, було присвячено безліч наукових праць, проте донині так і не вироблено єдиної концепції неврозу, загальноживаної процедури його діагностики та терапії.

Вперше термін «невроз» був використаний шотландським лікарем У. Кулленом у 1776 році. На думку дослідника, причиною виникнення неврозу було захворювання нервів, тобто, автор розглядав невроз як явище соматогенного походження [11, с.21].

Проте, цілком природньо було припустити, що розвиток невротичних розладів залежить від психічних рис особливості. І. Павлов визначав невроз як хронічні (тривалістю від тижнів до років) відхилення вищої нервової діяльності від норми, що виявляються в послабленні нервових процесів (збудження та гальмування), в хаотичній нервовій діяльності та в різноманітних проявах «гіпнотичних» станів [4, с.11].

В. М'ясищев, розвиваючи ідеї І. Павлова, робив наголос на зв'язку неврозу та індивідуальних якостей психіки людини, називав невроз «хворобою розвитку особистості», що витікає з властивостей самої особистості, викликається тим, як особистість обробляє або переживає власну дійсність, своє місце і свою долю в цій дійсності [6, с.19].

В. Гарбузов називає невроз психозахисним пристосуванням до дійсності. Автор вважає, що причиною виникнення невротичного розладу є психічна травма. Дослідник виокремлює три форми неврозу: «капітуляція, відмова» (неврастенія), «надмірний захист» (обсесивно-компульсивний невроз) та «інвалідна реакція», «втеча в хворобу» (конверсійний невроз). В результаті «втеча в хворобу», за В. Гарбузовим, є своєрідним невротичним засобом пристосування до дійсності [1, 33].

В. Менделевич та С. Соловйова визначають невроз як психопатологічні симптоми та синдроми неспихотичного рівня, що поєднуються з вегетативною дисфункцією та виникають внаслідок дії на особистість актуальної психічної травми і недосконалості механізмів антиципації (тобто передбачення, прогнозування) та психологічної компенсації [6, с.10-16].

К. Платонов, наприклад, вважав, що протиріччя між тими чи іншими здібностями і нездібностями і різними рисами характеру мають важливе значення для становлення особистості та можуть призвести самі по собі до невротичних зривів [7, с. 12].

А. Калініна визначає поняття неврозу в межах сучасного психоаналітичного підходу: «невротик розщеплений надвое уявною діалектикою Его і об'єкту», при цьому, слідуючи ідеї співвіднесення даної клінічної категорії зі стадіями психосексуального розвитку людини: «Невроз представлений

спробою суб'єкта замінити втрату реальності уявними об'єктами фантазії і ідеалізованими нарцисичними відносинами» [3, с. 71–73].

В західних психологічних течіях невроз розглядається як необхідний елемент розвитку особистості, що є своєрідним вирішенням суперечностей між інстинктивними потягами та вимогами соціуму (З. Фройд, М. Кляйн та ін.); [7, с.11]. Удосконалюючи ці положення, Х. Хартман створив загальну теорію незалежного розвитку Его, а Е. Еріксон розробив її більш специфічні аспекти. В результаті у загальних форм функціонування в схемі Е. Еріксона існує три корені: інстинктивний розвиток, поява зрілих здібностей і тенденцій і виникаючі на кожній фазі розвитку зовнішні соціальні умови [12, с.331-335]. Тобто констатуємо, що невроз виникає на основі порушення нормального формування особистості і її функцій. Але більшість учених сходяться на думці, що невроз – це психічне відхилення від норми, пов'язане з болісними переживаннями, але не завжди визнане хворобою [4, с. 19].

У сучасній фаховій літературі, що присвячена проблемі невротичного розладу, зазвичай виокремлюються такі основні групи неврозів:

- тривожно-фобічні розлади – характеризуються наявністю виражених неадаптивних, ірраціональних почуттів тривоги та страху;

- obsesивно-компульсивні розлади – характеризуються наявністю стереотипних повторюваних мимовільних думок (obsesій) та/або наявністю стереотипних повторюваних ірраціональних дій (компульсій), що часто мають захисний характер;

- конверсійні (істеричні) розлади – характеризуються наявністю патологічних неврологічних і соматичних проявів (амнезія, паралічі, судомні випадки, сенсорні, вегетативні порушення тощо) психогенної етіології, що зазвичай пояснюються «зміцненням» інтрапсихічного конфлікту в соматичну сферу;

- неврастенічні розлади (астенічний невроз) – характеризуються підвищеною втомлюваністю, нервовістю, нездатністю розслабитися, зниженням працездатності, низкою сомато-вегетативних проявів (головні болі, безсоння, запаморочення, розлади серцево-судинної системи тощо).

Задля оцінки психічних станів хворих нами були обрані такі тести:

Міннесотський багатогранний особистісний опитувальник. Цей тест був запропонований С. Хатхеєм і Д. Мак-Кінлі в 1940р. і з тих пір значно вдосконалений. Сьогодні MMPI є базовою методикою при проведенні практично всіх видів психологічної діагностики. Методика дозволяє отримати багатобічний портрет людини.

Методика «САН». Дана методика розроблена В. Доскіним, Н. Лаврентьєвою, В. Шарай, М. Мірошниковим у 1973 році і дає можливість діагностувати три основні функціональні психоемоційні стани [8, с.58-59].

Тест «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком) дозволяє виміряти показники таких емоційних станів: тривожність, фрустрацію, агресивність, ригідність. Тривожність – переживання емоційного неблагополуччя, пов'язане з передчуттям небезпеки або невдачі. Фрустрація – психічний

стан, що виникає в ситуації розчарування, нездійснення якої-небудь значущої для людини мети, потреби. Ригідність – утрудненість, аж до повної нездатності, в зміні наміченої суб'єктом програми діяльності в умовах, що об'єктивно вимагають її перебудови. Агресивність – стійка характеристика суб'єкта, схильність, що відображає його ставлення до поведінки, метою якої є спричинення шкоди оточенню, або подібний афективний стан (гнів, злість).

Шкала соціально-ситуаційної тривоги О. Кондаша. Ч. Спілбергер дає наступне визначення тривожності: під тривогою розуміється емоційний стан або реакція, що характеризуються: а) різною інтенсивністю; б) мінливістю в часі; в) наявністю усвідомлюваних неприємних переживань напруженості, заклопотаності, занепокоєння, побоювання; г) супроводжуються одночасно вираженою активацією вегетативної нервової системи [10, с.164].

Опитувальник PEN (Ганс і Сіблла Айзенк). Найбільш популярний опитувальник, що вимірює такі психічні властивості, як нейропсихічна лабільність, екстраверсія і психотизм. Опитувальник показує зв'язок між цими чотирма типами темпераментів і результатами факторно-аналітичного опису особистості.

За даними власного дослідження профілю MMPI відмічаються певні тенденції, наведені в таблицях 1 і 2.

Таблиця 1

Основні показники психічного стану досліджуваних за профілями MMPI

Варіант профілю MMPI	Хворі на неврози (n=33)	Здорові (n=29)	P
I «гіперсоціальний»		1 (3,4%)	
II «гіпостенічний»	2 (6,1%)		
III «невротичний»	19 (57,6%)		
IV «істеричний»	8 (24,2%)		
V «афективно-імпульсивний»	3 (9,1%)		
VI «стенічний»		3 (10,4%)	
VII «дезадаптивний»		2 (6,9%)	
VIII «індивідуалістичний»		2 (6,9%)	
IX «гіпертимний»			
X «гармонійний»	1(3,0%)	21 (72,4%)	<0,01

Необхідно зазначити, що за даними нашого обстеження у хворих на неврози переважають профілі невротичного та істеричного типу, а серед здорових – гармонійного. Отже, ми маємо можливість зробити висновок, що захворювання на невроз обумовлене певним профілем психічного стану особистості.

Ми провели ранговий факторний аналіз даних профіля MMPI (розташовуючи профілі в залежності від їх значущості для особистості досліджуваного). Результати наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Профіль особистості досліджуваних груп (%)

Група	Сума балів						
	40	50	60	70	80	90	100
Хворі		6,1	6,1	9,1	54,5	24,2	
Здорові	65,6	24,1	3,4	6,9			

При інтерпретації отриманих результатів виходили з того, що будь-який показник, котрий дорівнює 70 Т або вище (пік «профілю»), приймають за нормативний для виявлення патологічних відхилень. Високими оцінками за всіма шкалами після побудови профілю особистості є оцінки, що перевищують 70, низькими – менше 40. За нашими даними ми бачимо високі показники в групі хворих на невроз, проти середніх показників у групі «здорових» осіб, що є статистично достовірним результатом ($p < 0,05$).

Дослідження за методикою «САН» дали такі результати (таблиця 3).

За нашими даними ми маємо можливість констатувати, що в групі хворих на неврози спостерігаються схильність до відхилених від середнього показників (більше в сторону знижених), в той же час у здорових обстежених є достовірна перевага ($p < 0,05$) середніх показників над аналогічними в групі хворих. На наш погляд, це зумовлено симптомами захворювань в групі обстежених, хворих на невроз.

Таблиця 3

Результати тесту «САН» в досліджуваних групах (%)

Група	Самопочуття			Активність			Настрій		
	Зниж.	Сер.	Підв.	Зниж.	Сер.	Підв.	Зниж.	Сер.	Підв.
Хворі	63,7	12,1	24,2	72,7	9,1	18,2	48,5	27,3	24,2
Здорові	24,1	69,0	6,9	44,8	38,3	6,9	24,1	58,7	17,2

Самооцінка психічних станів за Г.Айзенком показала такі результати (таблиця 4).

Таблиця 4

Психічні стани в досліджуваних групах за Г. Айзенком (%)

Група	Хворі на невроз (n=33)			Здорові (n=29)		
	Низ.	Серед.	Висок.	Низ.	Серед.	Висок.
Показники						
Тривожність	3,0	12,1	84,9	17,2	44,8	38,0
Фрустрація	12,1	63,7	24,2	24,1	72,5	3,4
Ригідність	12,1	24,2	63,7	48,3	34,5	17,2
Агресивність	63,7	9,1	17,2	72,5	27,5	-

З наведених даних зрозуміло, що у хворих на неврози високий рівень тривожності (84,9 %), ригідності (63,7%), за цими даними є статистично вірогідна різниця з групою здорових осіб ($p < 0,05$).

Необхідно зазначити, що і у психічно здорових обстежених діагностується феномен підвищеної тривожності, що, на нашу думку, викликано сучасними умовами життя та підвищеним рівнем стресових факторів, що постійно впливають на особистість. Наявність феномену тривожності зумовила більш детальний розгляд цього питання з застосуванням шкали О. Кондаша.

Таблиця 5

Стан тривожності за шкалою О.Кондаша

Група	Хворі на невроз (n=33)		Здорові (n=29)	
	Абс.	%	Абс.	%
Професійна				
Високий	27	81,8	10	34,5
Середній	5	15,2	14	48,3
Низький	1	3,0	5	17,2
Самооцінка				
Високий	7	21,2	4	13,8
Середній	3	9,1	21	72,4
Низький	23	69,7	4	13,8
Міжособистісна тривожність				
Високий	8	24,2	14	48,3
Середній	16	48,5	11	38,9
Низький	9	27,3	4	13,8

Як видно з цієї таблиці, статистично вірогідна різниця відмічається в показниках обох груп. Причому, у групі хворих на неврози ми визначаємо високі рівні професійної тривожності (у 81,8% опитаних) та низьку самооцінку (у 69,7% опитаних), натомість показники міжособистісної тривожності є достатньо середніми. У здорових же осіб спостерігається деяке підвищення професійної тривожності та досить вагоме міжособистісної тривожності (високий рівень у 48,3% опитаних) при середніх показниках професійної тривожності та самооцінки.

Для дослідження особливостей нейропсихічної лабільності, екстраверсії і психотизму ми використовували опитувальник "PEN". Результати дослідження представлені в таблиці 6. Як видно з таблиці, в обох групах реєструються статистично вірогідні результати ($p < 0,05$). Так, у групі здорових найвищий середній показник зареєстровано за екстраверсією – інтроверсією, високий бал якого склав 14,71. Тобто досліджувані здорові відповідають екстравертованому типу темпераменту. Цей тип особистості характеризується зверхністю по відношенню до навколишнього світу, для нього властиві імпульсивність, ініціативність, гнучкість поведінки, товарицькість, соціальна адаптація. Протилежна картина спостерігається у хворих на невротичні розлади. У хворих на неврози високі рівні психотизму та невротизму (17,31 та 19,12 відповідно), отже, в них високий рівень

конфліктності та знижена психологічна стійкість. Також ми отримали низькі показники за шкалою «щирість» і можемо чітко сказати, що дослідження вважається достовірним.

Таблиця 6

Результати обстеження досліджуваних груп за опитувальником «PEN»

Шкали	Хворі на невроз	Здорові	t
Психотизм	17,31±1,08	8,11±2,02	4,02
Екстраверсія/інтроверсія	6,12±2,32	14,71±1,15	3,32
Нейротизм	19,12±1,11	8,75±2,31	3,66
Щирість	5,14±2,09	5,22±2,42	0,03

Наші дослідження доводять, що у хворих на неврози спостерігаються такі психологічні феномени, що характеризують зміни їх психологічного стану: за профілями ММРІ це високі рівні невротичності та істеричності, причому показники, що свідчать про патологічні відхилення, є високими та вірогідно більше показників здорових, яким притаманні середні результати. За методикою «САН» ми виявили у хворих на неврози зниження показників самопочуття, активності і настрою, які в групі здорових знаходились в обсягах середніх величин (різниця є статистично вірогідною, $p < 0,05$). Ми виявили у хворих на неврози високі рівні тривожності та ригідності, відмітили також більше середнього рівень тривожності в групі здорових.

Подальше дослідження вказує на те, що у хворих на невроз високі показники професійної тривожності при низькому рівні самооцінки, а у здорових профіль тривожності інший – переважає тривожність у міжособистісних стосунках, при середньому рівні самооцінки. За опитувальником «PEN» ми виявили в групі хворих високі показники психотизму та нейротизму, на відміну від здорових, де ці показники є невисокими (що статистично вірогідно, $p < 0,05$). В той же час у хворих на невроз відмічається переважаюча схильність до інтравертованості, на противагу здоровим, більш схильним до екстравертованості. Ми вважаємо, що головними напрямками психокорекції в роботі з хворими на неврози буде першочергове зняття підвищеної тривожності, а на другому етапі – формування позитивного ставлення до життя, підвищення активності та настрою. На нашу думку, необхідно звернути увагу на такий метод корекції психічних станів, як символдрама, яка показала досить вагомі результати в корекції описаних нами порушень.

Література

1. Гарбузов В.И. Неврозы и психотерапия: монография / В.И. Гарбузов. – Санкт-Петербург, Сотис, 2001. – 242 с.
2. Зливков В.Л. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях: навч. посібник / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська, О.В. Федан. – К., 2016. – 219 с.
3. Калинина Н. Ф. Основы психоанализа / Н.Ф. Калинина. – Киев: Реф-бук-Ваклер, 2001. – 352 с.
4. Каменецкий Д.А. Неврозология и психотерапия: монография / Д.А. Каменецкий. –

Слб.: Гелиос, 2001. – 242с.

5. Кравченко Н. М. Символдрама як засіб корекції під час конфлікту / Н.М. Кравченко, І.В. Мельничук // Наука і освіта. – 2015. – № 1. – С. 98-104.

6. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: учебное пособие / В.Д. Менделевич. – Москва: МЕДпресс-информ, 2005. – 432 с.

7. Мушкевич М. І. Основи психотерапії: навч. посіб. / М.І. Мушкевич, С.Є. Чагарна. – Луцьк: Вежа-Друк, 2017. – 420 с.

8. Практикум з психології: психодіагностичні методики для самопізнання / упорядник І.М. Періг. – Тернопіль: СМП «Тайп», 2017. – 116 с.

9. Українська неврологія сьогодні // *Здоров'я України*. 27.03.2015 URL: <https://health-ua.com/article/18138-ukrainska-nevrologiya-sogodni>(дата звернення: 01.10.2019)

10. Шевчик О. М. Психологічні особливості тривожності у старшокласників / О.М. Шевчик, О.М. Немеш // Психологія: реальність і перспективи. – 2014. – Вип. 3. – С. 163-166.

11. Cramer P. Protecting the Self: Defense Mechanisms in Action / P. Cramer. – New York: Guilford Press, 2006. – 384 p.

12. Eriksen C. W. Cognitive responses to internally cued anxiety: Anxiety and Behavior / C. W. Eriksen. – New York: Academic Press, 1966. – P. 327-360.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Гнатюк І. С.

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

Термін «інновація» походить від латинського *innovati* – нововведення. У соціологічному словнику інновація визначається як «процес доцільного створення, розповсюдження та реалізації суспільно-корисної ініціативи, спрямованої на якісні зміни в різних сферах життєдіяльності суспільства, раціональне використання матеріальних, економічних і соціальних ресурсів». Низка фахівців стверджує, що в цілому під інноваційним процесом розуміється комплексна діяльність зі створення (народження, розробці), освоєнню, використанню і поширенню нововведень.

Нове в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, технології, але і той комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу, які несуть в собі прогресивні початки, що дозволяють в умовах, що змінюються, досить ефективно (принаймні, ефективніше, ніж раніше) вирішувати завдання виховання і освіти. Інноватика склалася як міждисциплінарна галузь досліджень на стику філософії, психології, соціології, теорії управління, економіки та культурології.

Навчання охоплює великі періоди життя людини, поглинаючи її продуктивні, творчі роки. Ключовим питанням у вихованні дитини в школі є опертя на національні та суспільні цінності, формування системного світорозуміння і мислення, що можливо тільки на основі синтезу технічної і гуманітарної культури людини.

Якісно новий рівень навчання і виховання дітей повинен досягатися на основі повноцінного використання всього арсеналу засобів і можливостей, якими володіє суспільство. Сама система освіти повинна бути не тільки гнучкою, але повинна дотримуватися наступності, використовувати народну педагогіку, враховувати національні, регіональні та мікросоціальні проблеми.

Для шкіл характерний сьогодні широкий інноваційний пошук. Його сфера надзвичайно велика. Це і організаційні перетворення (зміна статусу установи, ритму роботи школи, функції адміністрації), введення регіонального та шкільного компонентів навчального плану, інтеграція навчальних предметів, цільовий відбір змісту навчання відповідно до проблем глобальної освіти. Це й експериментальна перевірка нових навчальних технологій, оптимізація базового освітнього стандарту, нові методики, що дають можливість найбільш детально, об'єктивно і повно отримати своєчасну інформацію про різні аспекти педагогічного процесу і його результати.

Термін «інновація» по-різному визначається в енциклопедіях і словниках. У великому енциклопедичному словнику це поняття трактується як новоутворення. Радянський енциклопедичний словник визначає його теж як новоутворення. О. Кочетов дає поняттю «інновація» такі визначення: цілісна теоретична і технологічна і методична концепція оновлення педагогічної діяльності, що забезпечує її виведення на вказаний рівень. Ми не можемо повністю погодитися з цим визначенням. На погляд В. Кваші та В. Латкіна, «інновація – це створення принципово нових зразків діяльності, що виходять за межі норми і водночас виводять професійну діяльність на принципово новий якісний рівень». Практика переконує, що будь-яка інновація виходить за межі нормованої діяльності і спрямована до прориву вперед. Але разом з тим, педагогічному колективу інноваційних шкіл необхідно озиратися на минулий досвід, співвідносити свою діяльність з практикою, яка існує.

Інновації, як правило, виникають на стику декількох проблем і вирішують принципово нові завдання, ведуть до безперервного оновлення педагогічного процесу.

Глобальною метою інноваційних шкіл є цілісний розвиток особистості. Особистість – об'єкт дослідження різних суспільних наук.. Це людина, що розглядається з боку суспільної значущості та громадської діяльності.

Інноваційна діяльність – один з аспектів роботи сучасної школи в режимі розвитку, під яким розуміється послідовність певних стадій, що характеризуються позитивними якісними змінами. Інноваційна діяльність передбачає свого роду відхилення від норми, що є стандартом, визнаним у конкретних соціально-психологічних умовах; введення альтернативних норм, запозичення їх з інших сфер. Вона забезпечує сукупність засобів для розвитку, передбачає свідоме перетворення дійсності.

Інноваційна діяльність характеризується процесами, що складаються з

етапів виникнення, розробки та реалізації нововведень. «Інноваційна діяльність – зазначає В. Горбунова, – залежить від двох чинників: сили, що допомагає розвиватися інноваційному процесу, і характеру його відносин з середовищем». В умовах інноваційних шкіл це, з одного боку, обґрунтованість вибору або розробки нововведень, з іншого – зацікавленість у ньому вчителів, учнів, батьків.

Ведучий методист В. Горбунова виокремлює п'ять факторів, що сприяють інтенсифікації інноваційного процесу:

1) творчий потенціал керівників школи, куди можна віднести здатність до зміни ціннісних орієнтацій, конструювання нових образів особистісної поведінки; розробку нових технологій і навчання інноваційної діяльності учасників процесу; організацію інтенсивної взаємодії та комунікації;

2) розроблені комплексні проекти (програми, плани), що містять параметри не тільки самого інноваційного процесу, а й середовище, на яке він впливає;

3) консультування щодо проектів (програм, планів) і самого процесу, що забезпечує надійність дій керівників, можливість створення альтернативних варіантів, своєчасну корекцію. Роль цього фактору велика, оскільки будь-яке нововведення завжди пов'язане з ризиком. В умовах шкіл інноваційного типу це не тільки економічний, скільки добровільний, професійний, практичний і морально-психологічний ризик. Звідси виникає необхідність пошуку антипода – гарантії, що дозволяє уникнути негативних наслідків, визначити та обґрунтувати умови досягнення певних результатів у ході інноваційної діяльності та можливість дій, які компенсують в результаті невдачі;

4) соціально-економічне середовище, яке виступає як гарант інноваційної діяльності з позицій психолого-педагогічного, науково-методичного та матеріально-теоретичного забезпечення;

5) мовні позиції учасників інноваційного процесу. Цілком зрозуміло, що пріоритет тих чи інших буде позначатися на потенціалі інноваційної школи в цілому, тобто на здатності створювати і реалізовувати нововведення, звільнятися від вже втраченої своєї ролі, поширювати ті нововведення, які значно впливають на діяльність школи.

Розгляд проблематики впливу інноваційних технологій на процес управління доречно почати з визначення того, що ж мається на увазі під інноваційними технологіями. Під інноваційними технологіями розуміються технології, які виникають у міру розвитку людського суспільства. Причиною їх виникнення є або наукові та культурні досягнення людства, або виникаючі в ході еволюційного розвитку соціуму потреби, які не можуть бути задоволені існуючими технологіями.

У зв'язку з появою потреби в інноваційних технологіях починається процес їх розробок і безпосереднього впровадження, іменованій інноваційною діяльністю. Для управління інноваційною діяльністю в організаціях створюється система управління інноваціями, інноваційним процесом і відносинами, що виникають у процесі руху інновацій –

інноваційним менеджментом. Інноваційний менеджмент є сукупністю трьох основних компонентів: пошук ідеї, що слугує базою для інновації; організація процесу впровадження інновації; процес просування та реалізації інновації на ринку або в самій компанії.

На ступінь прийняття інноваційних технологій окремими індивідами впливає те, наскільки розвиненим є їх інноваційне сприйняття. Під даним терміном слід розуміти ступінь сприйнятливості людини до різних нововведень, її внутрішнє ставлення до них.

Особливе значення педагогічних інновацій у масштабах всього цивілізованого співтовариства (стимулювання соціокультурних змін, забезпечення механізму безперервного оновлення інститутів соціалізації; створення різноманіття в освіті; формування нових культурно-освітніх норм) визначило масштабність досліджень з педагогічної інноватики за кордоном і в нашій країні.

Нова соціальна реальність вимагає перегляду усталених поглядів на ціннісні основи професійної діяльності педагогічних працівників. У цих умовах інноваційні процеси стають визначальним фактором, що забезпечує стабільний розвиток будь-якої системи, в тому числі й освітньої. Реалізація завдань модернізації освіти, сформульованих у документах, що визначають стратегію розвитку системи освіти на довгострокову перспективу до 2025 р, визначають інноваційний контент модернізаційних перетворень у сфері освіти.

Інновації супроводжують суспільство з самого його виникнення. Під педагогічними інноваціями маються на увазі нововведення в педагогічній системі, що поліпшують перебіг і результати освітнього процесу. Найбільш важливими сферами для внесення інновацій є: різноманіття місій, які реалізує освітня установа, новий вимір внеску освіти в соціокультурний розвиток суспільства, її інноваційний та творчий потенціал, нові нормативно-правові механізми функціонування і розвитку освітніх установ. Ніколи ще вітчизняна школа не стояла перед вирішенням завдань такого рівня складності, які висунуті модернізацією освіти.

В даний час затребуваний новий тип педагогічних кадрів, які не тільки мають високий рівень професійної компетентності та педагогічної майстерності, а й орієнтовані на виявлення та вирішення проблем, активну участь в інноваційній діяльності, в управлінні розвитком освітніх установ, забезпеченні їх інституційних переваг, мотивовані до безперервного професійно-особистісного розвитку і саморозвитку, самореалізації в педагогічній та управлінській творчості. Нагальною потребою стає розробка довгострокової стратегії розвитку освітньої системи, яка дозволяє не тільки утримувати досягнуті позиції, певний рівень якості освіти, а й попередньо реагувати на нові виклики. Адміністрація і педагогічні колективи шкіл стоять перед необхідністю використання всіх організаційних можливостей, які вони мають, для виявлення змін, що стосуються управлінської діяльності, цілей, цінностей, мотивів, переваг, очікувань суб'єктів освітнього процесу.

У кожній школі необхідно розвивати культуру інноваційної діяльності, вивільняти часові і людські ресурси для безперервного відстеження інноваційних процесів у зовнішньому середовищі. З цією метою створюється спеціалізована служба стеження за інноваціями в сфері освіти. Не менш актуальною є завдання всебічного заохочення так званих «генераторів інноваційних ідей», співробітників, які приносять нові ідеї, що відповідають за прийдешні зміни. Їх можна назвати «тими, що дивляться вперед». Саме ця творча група визначає формат інновацій. Сучасна школа не може бути успішною, конкурентоздатною, якщо у неї немає «портфеля інновацій» на завтрашній день. Зміст портфеля інновацій має включати інноваційну місію освітнього закладу, інноваційну стратегію розвитку з позначенням інноваційних пріоритетів діяльності, інноваційну організаційну культуру, інноваційну освітню політику, інноваційне ресурсне забезпечення.

Пошук нового завжди супроводжується творчим підходом до аналізу можливих перспектив розвитку освітньої системи. Важливо навчити педагогічних працівників бачити галузі, схильні до найбільших змін на «випередження». Для цього педагогам і керівникам шкіл необхідно опанувати прогностичну компетенцію, вміння використовувати в практиці управлінської та педагогічної діяльності нормативне, дослідне прогнозування, створювати на його основі своєрідний простір для інноваційних змін. Інноваційні зміни реалізуються на основі розвитку інноваційного потенціалу.

Під інноваційним потенціалом педагогічної діяльності, на наш погляд, слід розуміти міру і спосіб готовності педагога до творчого перетворення і створення якісно нової педагогічної реальності; до безперервного оновлення контенту професійної діяльності; нарощення її пошукової, дослідницької, інноваційної складової, що забезпечує досягнення більш високого рівня якості освітнього процесу, що виражається в результатах, процесах, якості умов, конкурентоспроможності та ексклюзивності освітніх продуктів і послуг, які не мають аналогів у педагогічній практиці.

Саме подібні цінності, інтеріоризовані суб'єктами освітнього процесу, складають ключовий елемент організаційної культури нового типу – інноваційної організаційної культури освітнього закладу. Сутність даної організаційної культури полягає в тому, що вона відрізняється надзвичайно сильною суб'єктною позицією учасників освітнього процесу, домінує ініціативний тип поведінки, орієнтований на пошук інноваційного рішення професійних проблем, активну участь в розробці і реалізації програм розвитку освітнього закладу.

Мабуть, одним з найбільш складних завдань виступає забезпечення готовності педагогічних кадрів до вибудовування ієрархії інноваційних цілей забезпечення якості на рівні освітнього процесу, навчальної дисципліни, навчальної теми, навчального заняття в компетентнісному форматі. В результаті повинна бути створена авторська система забезпечення якості викладання навчальної дисципліни. Вимагає інноваційних змін і

технологічне забезпечення реалізації дошкільної, початкової, основної та загальної середньої освіти. Важливо розвивати у педагогів уміння проектувати, відбирати і ефективно використовувати інноваційні освітні технології (модульного навчання, проектного навчання, розвитку критичного мислення, діалогові, ігрові, розвитку партнерства та співпраці, технології майстерень, технологій case – study , дистанційні, телекомунікаційні, мультимедійні технології та ін.). Особливо актуальним є оволодіння технологіями організації самостійної роботи учнів з використанням електронних освітніх ресурсів, проектування контенту електронних УМК, електронних освітніх видань в системі Course – Lab і Moodle.

Література

1. Холковська І. Л. Педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С. 167-174.
2. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.

СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Горлова Н.

**Студентка 4 курсу факультету філології і журналістики
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Проблема слова, мови, мистецтва впливу мовця на слухачів має давню, що налічує більше двадцяти століть, історію. Багато важливих питань цієї проблеми були в самому загальному вигляді поставлені і розглянуті ще Цицероном. Саме йому належить заслуга визначення основних комунікативних завдань: «що сказати, де сказати, і як сказати». У той же час спілкування – зовсім молода проблема ХХ століття. Якщо у Стародавній Греції і в Стародавньому Римі ораторське мистецтво вивчалось в межах риторики, евристики і діалектики, то в наші дні проблема мовного спілкування, зокрема педагогічного, вивчається з погляду цілої низки наук: філософії, соціальної і загальної психології, педагогіки та педагогічної психології. Спілкування – особливий вид діяльності, воно супроводжує всі її різновиди, воно пронизує діяльність прямо чи опосередковано (читаючи книгу, ми спілкуємося з її автором). Отже якщо педагогу не вдається правильно налагодити спілкування з учнями, то вкрай рідко предметна діяльність виявиться плідною.

Спілкування між учителем і учнем – одна з основних форм, в якій дійшла до нас тисячолітня мудрість, накопичена людством. У Новому Завіті християнська доктрина викладена здебільшого у вигляді спілкування Христа з учнями. Дзен-буддизм, релігійна філософія майже не знали трактатів, ці

вчення складаються з історій про ченців-вчителів і їх учнів. Під педагогічним спілкуванням, за О. Леонтьєвим, звичайно розуміють професійне спілкування викладача з учнями на уроці і поза ним, що має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату [6,с.18]. У педагогічній діяльності спілкування постає як засіб розв'язання навчально-виховних завдань; соціально-психологічне забезпечення педагогічного процесу; засіб організації взаємин учителя й учнів, що має гарантувати ефективність навчання, виховання та розвитку особистості. У цьому контексті педагогічне спілкування містить могутній резерв зростання професійної майстерності педагога, удосконалення організації педагогічної діяльності і навчально-виховного процесу.

Педагогічне спілкування – система способів і прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу та налагодження взаємин [3, с.199]. Ініціатором і керівником цього процесу є педагог. Спілкування вчителя з учнем спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату в системах "учитель – учень" і "учень – учень". Воно передбачає виконання важливих функцій: обмін інформацією між педагогом та учнями; міжособистісне пізнання; організація та регулювання взаємин і спільної діяльності; здійснення виховного впливу; педагогічно доцільна самопрезентація педагога.

Педагог у своїй діяльності намагається бути і джерелом інформації, і людиною, яка пізнає іншу людину або групу людей, і організатором колективних діяльності та взаємин. Педагогічне спілкування допомагає вчителеві організувати взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню школяра в колективі, забезпечує співтворчість у класі.

За статусом педагог і учні діють з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає, прилучається до неї. Щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, учителю слід забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

Основними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні є: особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити і розуміти співрозмовника); рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога у спілкуванні, він має визнавати право учня на власну думку, позицію); проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття один одного, співпереживають, має особливий

педагогічний ефект); нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя).

Залежно від типу взаємодії (суб'єкт-суб'єктна, суб'єкт-об'єктна), спілкування вчителя може бути функціонально-рольовим або особистісно орієнтованим. *Функціонально-рольове спілкування* – суто ділове спілкування, стандартизоване, обмежене вимогами рольових позицій. Мета його полягає у забезпеченні виконання певних дій. За такого спілкування особисті мотиви, ставлення педагога й учня не беруться до уваги.

Особистісно орієнтоване спілкування – це складна психологічна взаємодія, яка передбачає виконання певних нормативних функцій з виявом особистого ставлення. Воно спрямоване не так на виконання завдань, як на розвиток особистості учнів. Таке спілкування потребує певного рівня внутрішньо детермінованої активності особистості, за якого учні не йдуть за обставинами, а здатні самі створювати ці обставини, виробляти свою стратегію і свідомо вдосконалюватися.

Учитель, налаштований на особистісно орієнтоване спілкування, має бути відкритим і справедливим, із довірою ставитися до дітей, визнавати їх неповторність, цікавитися їхнім життям, проблемами, уміти бачити поведінку учнів їхніми очима, відчувати їх внутрішній світ тощо. Він повинен вірити в сили кожного учня, уміти сформулювати в нього надію на успіх, надавати йому допомогу в духовному зростанні. Одне з найістотніших і найскладніших завдань учителя – берегти і розвивати в дитини відчуття власної цінності, значущості, компетентності, зосереджувати увагу на її потребах, уподобаннях, визначати персональний шлях до досягнення успіху. Якщо дитина негативно оцінює себе, завдання педагога – за допомогою можливостей спілкування трансформувати ці уявлення в позитивні, розвивати самосприйняття і потребу в самовдосконаленні.

Якщо вчитель розуміє і сприймає внутрішній світ своїх вихованців безоцінково, поводить себе природно, відповідно до своїх переживань, доброзичливо ставиться до учнів, він у такий спосіб створює необхідні умови для особистісно орієнтованого спілкування, плідного навчання та виховання.

Отже, педагогічне спілкування як навчально-виховний засіб покликаний забезпечити порозуміння між учителем і учнями, є невичерпним джерелом для вдосконалення не лише обміну інформацією та виховного впливу, а й морально-психологічного клімату в колективі [4, с. 34].

Професійно-педагогічне спілкування спрямоване на розвиток мотивації учнів, надання творчого характеру навчальній діяльності та формування особистості школярів. Тому єдиним важливим завданням є вміння правильно його вибудувати. У структурі процесу професійно-педагогічного спілкування виокремлюють такі етапи:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). На цьому етапі окреслюють контури майбутньої взаємодії: планують і прогнозують зміст, структуру, засоби спілкування. Змістом спілкування є формування мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) та ситуації (що сталося?). Передбачають також можливі способи комунікації, прогнозують сприймання співрозмовником змісту взаємодії. Вирішальне значення в цьому процесі має цільова установка вчителя. Передусім він повинен подбати про залучення учня до взаємодії, створення творчої атмосфери, а також відкрити простір для прояву його індивідуальності. Це потребує вміння сприймати людину і відповідно оцінювати її педагогічний спілкування комунікативний саморегуляція

2. " Комунікативна атака". Суть її полягає в завоюванні ініціативи, налагодженні емоційного і ділового контакту. Педагогові важливо володіти технікою швидкого входження у взаємодію, прийомами динамічного впливу. До найефективніших механізмів впливу належать:

- зараження (підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними; має невербальний характер);

- навіювання (цільове свідоме "зараження" однією людиною інших мотиваціями певних дій, змістом чи емоціями переважно за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації);

- переконання (усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивіда);

- наслідування (засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації себе з нею).

3. Керування спілкуванням. Це свідомо і цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування згідно з його метою. На цьому етапі відбувається обмін інформацією, оцінками інформації; взаємооцінка співрозмовників. Важливою є атмосфера доброзичливості, у якій учень зміг би вільно виявляти своє Я, отримувати позитивні емоції від спілкування. Поступаючись учневі ініціативою, педагог делегує йому право й необхідність самостійного аналізу подій та фактів. Він має виявляти зацікавлення учнем, сприймати інформацію від нього (активно слухати), висловлювати судження, передаючи учневі свій оптимізм і впевненість в успіху, ставити перед ним яскраві цілі, окреслювати шляхи їх досягнення.

Важливо на початку взаємодії вчителя з учнями налагодити цілісний контакт із ними, привернути їхню увагу. Досягають цього насамперед мовленнєвими засобами. Педагог вітає учнів, пояснюючи значущість наступної комунікації, повідомляючи їм цікаву інформацію чи формулюючи проблемне запитання. Водночас він організовує простір навчальної взаємодії: розвішує таблиці, готує наочне приладдя, дидактичні матеріали. Цим він актуалізує увагу учнів, спонукає їх до

участі в навчально-пізнавальній діяльності. Привернути увагу може і пауза. Однак найчастіше поєднують кілька елементів: голосову розрядку, гумористичну репліку, казус, запитання до аудиторії, коментування тощо.

Залежно від способу впливу методи завоювання уваги аудиторії поділяють на пасивні та агресивні. *Пасивні методи* полягають у тому, що вчитель фокусує увагу слухачів на своїй особистості, послідовно організовуючи її. *Агресивні методи* використовують сильні, впевнені в собі й експресивні педагоги, миттєво привертаючи увагу аудиторії, неначе гіпнотизуючи її. Такий стан аудиторії вони утримують стільки, скільки потрібно для розв'язання педагогічного завдання. Нерідко застосовують темпоритми і педагогічну монотонність, за допомогою яких педагог ніби "проникає" у свідомість слухачів, "присипляючи", а відтак напружуючи її, доводячи до кульмінації почуттєвих переживань.

4. Аналіз спілкування (етап самокоригування). На цьому етапі зіставляють мету, засоби з результатами взаємодії, моделювання подальшого спілкування.

Етапність процесу педагогічного спілкування в реальній педагогічній діяльності може бути дещо іншою, зокрема деякі етапи бувають згорнутими або, навпаки, надмірно розтягнутими. Описана логіка спілкування характерна для найтипівіших ситуацій, що складаються у процесі педагогічного спілкування. Вона допомагає у налагодженні педагогічно доцільних стосунків між педагогом і вихованцями [3, с.213].

Література

1. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». – Вінниця, 1999. – №1. – С. 96-106.
2. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.– С.30-34.
3. Педагогічна майстерність: Підручник /Л.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.. – К.: Вища школа, 1997. – 324 с.
4. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская – М.,1989.- 146 с.
5. Петровская Л.А. Воспитатель-подросток и пути развития диалога // Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г.Г. Аракелова. – М.,1990.- 140 с.
6. Хараш А.У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды / А.У. Хараш // Вопр. психологии. – 1977.. – № 4. – С. 45-51.
7. Холковська І.Л. Організація діяльності класного керівника: Курс лекцій. – Вінниця: ВДПУ, 2005. – 195 с.

ПОПЕРЕДЖЕННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

Гураш М.

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

Педагогічні конфлікти – це суперечності, що виникають між людьми через зіткнення поглядів, інтересів, прагнень. Конфлікти бувають конструктивними та деструктивними. Конструктивні конфлікти позитивно впливають на життя людей і суспільства служать джерелом самовдосконалення й саморозвитку особистості, стимулюють ефективний вихід із проблемних ситуацій. Деструктивні – призводять до насильства, розриву взаємин, самотності. Дуже часто характер педагогічного конфлікту та спосіб його розгортання залежить від загальної психологічної та власне педагогічної компетентності учителя. Для ефективного подолання конфліктної ситуації вчителю необхідно обрати поведінку, враховуючи власний стиль, стиль інших, втягнути до конфлікту людей. Психолого-педагогічна наука виокремлює п'ять стилів поведінки в конфліктній ситуації.

1. Конкуренція або суперництво, прагнення стати центром ситуації. За цієї позиції погляди, потреби інших учасників ситуації не сприймаються як значущі. Кожен обстоює свою думку, поведінку як єдино правильну, ігноруючи міркування інших. Це активний, майже агресивний наступ, намагання вирішити конфлікт, ігноруючи інтереси інших осіб. Виявляється в діях, задоволенні своїх інтересів на шкоду іншим учасникам конфлікту.

2. Уникнення. Пов'язаний з намаганням відсунути конфліктну ситуацію якомога далі, сподіваючись, що все вирішиться само собою. Часто при цьому послуговуються тезою, що «поганий мир кращий за добру сварку». Така стратегія не завжди свідчить про намір ухилитися від вирішення проблеми. Вона може бути й конструктивною реакцією на конфліктну ситуацію, коли вирішення її доцільніше відкласти на пізніше. Проте захоплення стратегією уникнення може призвести до втрати особистісних позицій у колективі.

3. Пристосування. Йдеться про взаємне пристосовування партнерів, за якого людина діє, не відстоюючи своїх інтересів.

4. Співробітництво. Головне для нього – прагнення разом підійти до ефективного вирішення ситуації, конфлікту з урахуванням інтересів, потреб обох сторін, пошук взаємовигідних умов і шляхів досягнення порозуміння. Ця стратегія є найефективнішою для налагодження добрих стосунків, але вимагає більше часу, ніж інші. Крім того, обидві сторони повинні вміти пояснити свої бажання, висловити свої потреби, вислухати одне одного, виробити альтернативні варіанти дій.

5. Компроміс. Виявляється у намаганні не загострювати ситуації у конфлікті за рахунок взаємних поступок інтересами. Він схожий на співробітництво, але його досягнення відбувається на поверхневому рівні стосунків. Партнери не враховують глибинних потреб, інтересів, а

задовольняються зовнішньою стороною поведінки [3, с. 9].

Педагог повинен уміти успішно використовувати кожен зі стилів вирішення конфліктної ситуації, враховуючи конкретні обставини: вміти поступатися, йти на розумний компроміс, встановлювати партнерські стосунки й водночас обстоювати власну позицію, розширюючи арсенал стилів, а не діяти за єдиним стандартом.

Розглянемо стратегії на вирішення конфлікту діяльності, конфлікту поведінки, вчинку, конфлікту взаємин.

Конфлікти діяльності. Ймовірні варіанти педагогічної тактики:

- відстрочення виконання педагогічної вимоги, коли педагог не наполягає на негайному виконанні його розпорядження і висловлює впевненість у тому, що учень і сам зрозуміє його необхідність. Замість погроз і образ застосовують віру в розсудливість учня;
- компроміс виявляється або в послабленні вимоги, дозволі на її часткове виконання, або невиконанні її за певних умов;
- поступка. Обумовлюють тим, що вчитель ніби погоджується з аргументами учня або розуміє його почуття і скасовує своє рішення, не висуваючи ніяких умов, висловлюючи віру в його поведінку в майбутньому.

Конфлікти поведінки, вчинку. Вирішують складніше, бо в них втягуються здебільшого «важкі» учні. Найважливішим при цьому є уникнення стереотипів, перебільшень, негативних узагальнень. Порушення поведінки піддаються корекції через усунення їх причин, наприклад, незадоволення учня своїм статусом у класі, знервованістю внаслідок несприятливих сімейних обставин тощо.

Діти з важкими рисами характеру (збудливістю, образливістю, надмірним потягом до самоствердження, потребують збільшеної уваги до себе. Тому демонстрація вчителем миролюбних намірів є ефективним засобом погашення конфлікту.

Конфлікти взаємин. Найважчі щодо їх усунення через вияв упередженості, ворожнечі. Ці почуття заважають і учневі, і педагогові бути привітними та приязними, без чого важко поліпшити стосунки. Виправлення їх є найважчим випробуванням професіоналізму педагога, оскільки він повинен стати вище почуттів образи, неприязні та показати учневі культуру, шляхетність у стосунках. Переломним моментом при цьому може стати розмова з учнем, в якій учитель відверто визнає свої помилки чи упередженість до нього, вибачається, пропонує забути образи. Далі потрібно зміцнити нові стосунки посиленням співробітництва та дружнього спілкування.

«Я – звернення», в якому вчитель використовує форму не вимоги або зауваження («Не розмовляй!», «Припини витівки!»), а у м'якій манері висловлює власні враження та побажання, пов'язані з небажаною поведінкою учня («Мені б не хотілося, щоб ти розмовляв», «Твоя поведінка мене занепокоює»). Хоча, на перший погляд, може здаватися, що між зауваженням і «Я – зверненням» відсутня відмінність, проте вона досить

істотна. Враження вчителя є начебто його власною справою, яка безпосередньо не стосується вихованця, що сприяє позитивному сприйняттю ним слів учителя. Застосовується певна маніпуляція, обхідний маневр, що є у подібних випадках педагогічно доцільним і корисним.

«Ми – підхід» – прийом, за допомогою якого вчитель представляє проблему учня як спільну, начебто підключається до неї. Замість «Не розмовляй» він говорить: «Давай спробуємо не розмовляти», замість «Тобі треба замислитися над своєю поведінкою» – «Нам треба поміркувати, як можна поводити себе краще». Це створює в учня враження спільності, а не розмежування з учителем.

Чотириступенева формула прохання. Її складові: я бачу..., я відчуваю..., я потребую..., я хотів би... «Я бачу, що ти недостатньо старанно готуєш уроки; я відчуваю тривогу за твої результати; мені потрібна більша впевненість у тому, що в тебе все буде гаразд; я хотів би попросити тебе приділяти урокам більше уваги». Така форма створює більш переконливе обґрунтування вимоги вчителя, ніж традиційне зауваження або вказівка.

Проблема спілкування з'являється у педагогів найчастіше у «гострих» випадках, коли учень та вчитель або обидва незадоволені чи роздратовані, як, наприклад, після кількох зауважень, зроблених учневі за порушення дисципліни. В таких ситуаціях слід дотримуватись правил:

- необхідно вдало вибрати час для розмови. Розмова «по гарячих слідах» приречена на невдачу, бо роздратованість – поганий союзник. Вчителю потрібно набратися терпіння і знайти час для розмови (гострота пройде, вихованець заспокоїться). Крім того, за цей час він сам зрозуміє помилковість власної поведінки;

- обрати вдале місце для розмови. Розмова з учнем на очах у групи (класу) викликає у нього бажання продемонструвати сміливість і незалежність. Невдалою для щирої розмови є присутність інших вчителів, які розпочинають висловлювати власні коментарі і претензії до дитини. Оптимальним варіантом для таких розмов є прогулянки, туристські походи, де забувається буденність, послаблюється щоденна стурбованість і знервованість [4, с. 190]. За конфліктної ситуації вчитель може спрямувати свою активність на краще розуміння свого співрозмовника, регуляцію особистого психологічного стану для погашення конфлікту. В першому випадку вирішити конфліктну ситуацію можна, відновивши взаєморозуміння. Проблема відновлення взаєморозуміння не є простою, її вирішенню сприяє володіння й використання кількох методів.

Метод інтроспекції. Полягає у здатності поставити себе на місце іншого, уявити його думки, почуття, зробити висновки про мотиви та зовнішні подразники його поведінки. Цей метод є досить ефективним, але межує із загрозою прийняти власні думки та почуття за думки і почуття іншої людини, неправильно відтворити образ опонента. Ставлячи себе на місце іншого, потрібно порівнювати дії та поведінку людини з уявленнями про неї.

Метод емпатії. Заснований на техніці проникнення у переживання іншої

людини. Ефективно послуговуються ним емоційні, здатні до інтуїтивного мислення особи, котрі, довіряючи своєму інтуїтивному відчуттю, завчасно зупиняють інтелектуальні інтерпретації.

Метод логічного аналізу. Зорієнтований на людей з раціональним мисленням. Щоб зрозуміти співрозмовника, така людина відтворює систему інтелектуальних уявлень про нього, ситуацію, в якій він перебуває. В іншому випадку вчитель, зберігаючи внутрішній спокій та стабільність, намагається уникнути конфлікту. Якщо один з партнерів по спілкуванню зберігає стриманість, рівновагу і відчуженість, то інший позбувається можливості розпочати конфлікт або взаємодіяти у «конфліктному режимі».

Вчитель як посередник у конфліктних ситуаціях. Учителю може опинитися в ситуації, коли необхідно вирішити конфлікт між учнями, батьками й учнем, учителем та дирекцією школи. У такому разі він може посприяти знайти вихід за допомогою спеціальних дій посередника. Ця роль відрізняється від ролі судді чи арбітра. Посередник у конфліктній ситуації розвиває та закріплює конструктивні елементи спілкування та взаємодії, вирішує конфлікт, намагаючись в інтересах обох сторін змінити орієнтацію «я виграв – ти програв» на установку співпраці: «я виграв – ти виграв».

Посередник не може приймати точку зору жодної з конфліктуючих сторін, він має бути нейтральним щодо об'єкта конфлікту. Важливо зберегти спокійний, збалансований настрій, не потрапити під вплив негативних емоцій учасників.

Методика посередництва у конфлікті передбачає такі етапи: вироблення домовленості про час та місце переговорів; планування та організація розмови; визначення об'єкта інформування щодо проблеми конфлікту; примирення. Посередництво у педагогічній практиці потребує психологічної підготовленості вчителя. Якщо людина не впевнена у собі, то братися за цю справу недоцільно. Зважившись на посередництво, необхідно передусім стимулювати діалог між конфліктуючими сторонами, підтримуючи позитивні тенденції, що виникли під час розмови. Посередник не може приймати рішення, його завдання підтримувати діалог. Примирення – мета, до якої учасники конфлікту повинні прийти самостійно.

Позитивні виховні результати при використанні методики посередництва у конфлікті виявляються в тому, що його учасники здобувають досвід вирішення конфліктної ситуації «мирним шляхом», без застосування сили. Згодом вони самі, без участі вчителя, зможуть розібратися у своїх проблемах [4, с. 195].

Отже, для того щоб правильно зрозуміти причини виникнення конфліктів, уміти аналізувати їх, слід не допускати конфліктних ситуацій, навчитися управляти ними.

Література

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
2. Галузьяк В. М. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник / В. М. Галузьяк, І.Л.

Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 208 с.

3. Педагогічні конфлікти // Завуч. – 2004. – квітень (№ 12). – С. 1-11.

4. Холковська І.Л. Педагогічна конфліктологія: практикум. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.

5. Холковська І.Л. Підготовка майбутніх учителів до попередження та вирішення конфліктів у контексті сучасних підходів, теорій і технологій // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 37. – Вінниця, 2012. – С. 71-77.

СТИЛЬ КЕРІВНИЦТВА ЯК СПЕЦИФІЧНА СИСТЕМА СПОСОБІВ ДІЯЛЬНОСТІ

Демидас А. В.

Студентка магістратури ННІППФВК

Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

Сучасна наука про управління приділяє велику увагу вдосконаленню саме стилю керівництва. Стиль є однією з характеристик діяльності. Будь-яка характеристика стилю керівництва складається з стилеутворюючих елементів. Структурні компоненти стилю такі: цілі, способи, форми, засоби. Зазначимо, що в психологічній літературі про управління носії стилю і стилеутворюючі властивості зазвичай зливаються. Показники різних стилів керівництва визначають межі змісту конкретної діяльності.

Аналіз визначень стилю керівництва показав, що кожен фахівець з управління, по-перше, прагне дати своє визначення цього феномену; по-друге, підкреслює які-небудь важливі, на його погляд, стилеутворюючі ознаки залежно від прийнятої концепції. Одні дослідники беруть за основу способи, прийоми, методи, засоби, форми здійснення діяльності, інші – всі компоненти діяльності в цілому.

О. Овчарук розглядає стиль як сукупність типових і відносно стійких прийомів впливу керівників на підлеглих з метою ефективного виконання управлінських функцій. О. Свенцицький вважає, що стиль – це комплекс систематично використовуваних керівником методів ухвалення рішень, впливу на підлеглих і спілкування з ними.

Г. Виноградова поширює коло стилеутворюючих елементів: «Стиль керівництва визначається як система управлінських впливів керівника на підлеглих, обумовлена специфікою поставленого перед колективом завдання, взаємовідносинами керівника з підлеглими і обсягом його посадових повноважень, особистісними особливостями всіх членів колективу, своєчасністю і доцільністю застосування тих або інших управлінських засобів» [1, с. 19].

О. Єрмоленко підкреслює зв'язок стилю керівництва зі спілкуванням: «Стиль – це стійка система засобів, методів, прийомів спілкування керівника з членами колективу, спрямована на виконання завдань, що стоять перед колективом».

В. Розанова звертає увагу на індивідуальну характеристику стилю: «Стилі керівництва – індивідуально-типові характеристики стійкої системи методів, способів, прийомів впливу керівника на колектив з метою виконання організаційних завдань і управлінських функцій».

А. Журба під стилем керівництва розуміє «індивідуально-типові особливості цілісної, відносно стійкої системи методів, способів, прийомів впливу керівника на колектив з метою ефективного й якісного виконання управлінських функцій».

Є визначення, в яких підкреслюються не лише методи і прийоми керівництва, але й особливості роботи з людьми, специфіка взаємовідносин з підлеглими. Н. Демець називає стиль керівництва мистецтвом взаємодії керівника з підлеглими.

Інакше до визначення індивідуального стилю діяльності підходить К. Клименко, пропонуючи розрізнити широке і вузьке його значення. У широкому значенні «під індивідуальним стилем варто було б розуміти всю систему відмітних ознак цієї людини, обумовлених особливостями її особистості», а у вузькому значенні слова «індивідуальний стиль є стійкою системою способів, що складається в людини, яка прагне до найкращого здійснення цієї діяльності».

Р. Шаповаленко також пропонує визначення стилю керівництва в двох значеннях: «У широкому значенні стиль керівництва є цілісною специфічною системою особливостей діяльності керівника (мотивів, цілей, змісту, способів), що стійко повторюються, мають внутрішню гармонію і вироблені для ефективного здійснення функцій управління в певних умовах. У вузькому ж значенні стиль – це специфічна система способів діяльності [121, с.18].

Л. Купченко вважає, що «стиль керівництва в широкому сенсі характеризує відповідність змісту діяльності керівника засадничим принципам управління». На її думку, стиль керівництва у вузькому сенсі завжди індивідуалізований, опосередкований особистими якостями керівника. Він виступає як стійкий прояв професійних, організаторських, комунікативних якостей керівника.

Стиль керівництва у вузькому сенсі можна розглядати з таких позицій: або розглядаючи характер взаємовідносин керівника і підлеглих, або аналізуючи проблеми, рішення яких керівник відводить у своїй діяльності первинну роль. У першому випадку ми абстрагуємося від управлінських функцій і досліджуємо тільки особливості взаємовідносин керівника і підлеглих (у нашому дослідженні – комунікативних умінь). У другому випадку ми розкриваємо змістовну специфіку діяльності керівника, що залежить від розуміння ним управлінських функцій (у нашому дослідженні – залежно від міри вираженості управлінських умінь).

Є й інші підходи до визначення стилю керівництва. Л. Фішман стиль вважає моделлю, зразком поведінки людини, яка переймає на себе обов'язок керувати, тобто впливати на членів організації». Л. Кіріб'янц

розглядає стиль як процесуальний, динамічний аспект діяльності з управління колективом: «стиль управління працівниками в організації – це сукупність найбільш характерних і стійких методів рішення типових завдань і вироблення управлінських рішень керівником в організації». В. Білоконський звертає увагу на те, що стиль керівництва – постійно використовувана система способів діяльності, що має внутрішню гармонію, цілісність і забезпечує ефективне здійснення функцій управління в цих конкретних умовах.

У розглянутих вище визначеннях стилю керівництва відображені змістовні, структурні і функціональні аспекти діяльності керівника. Робочим визначенням вважаємо визначення стилю керівництва як стійкої моделі, що містить динамічні, процесуальні і функціональні елементи стилеутворюючого характеру. Стиль діяльності директора школи виступає як синтез особистісних якостей, знань, умінь і навичок [2].

Американські автори стиль розглядають найчастіше як сукупність особливостей взаємодії лідера з групою в процесі вирішення питань про цілі спільної діяльності і шляхи їх досягнення [3]. Нерідко стилеутворюючою ознакою стає характер особистого ставлення лідера до членів групи. Головним стилеутворюючим компонентом діяльності зарубіжні автори вважають її спрямованість, а ознакою того або іншого стилю – специфіку спрямованості. Так, демократичне керівництво спрямоване на задоволення потреб групи, автократичне – на зміцнення особистої влади лідера [4].

Як показав аналіз визначень стилю керівництва, організація роботи колективу має у кожного керівника свої особливості, свої індивідуальні риси, властиві тільки цьому керівникові. Вони й утворюють у сукупності стиль керівництва. Стиль керівництва створюється не відразу. Він «формується і розвивається передусім тоді, коли людина розуміє або відчуває протиріччя між своєю поведінкою і вимогами діяльності, коли збереження цього протиріччя викликає глибоке почуття незадоволення, коли вона здатна позитивно вирішити виникле протиріччя і більш успішно виконати завдання, що стоять перед нею». Зміни, вважає Р. Шаповаленко, відбуваються в інтелектуальній і мотиваційній сферах, у вольових установках.

За словами А. Макаренка, «стиль створюється дуже повільно, тому що він неможливий без накопичення традицій, тобто положень і звичок, що приймаються вже не чистою свідомістю, а свідомою повагою до досвіду старших поколінь, до великого авторитету цілого колективу». Видатний педагог вважає, що стиль складається «з буденних деталей кожного дня», з практики кожної людини, кожного колективу окремо. «Практика – це те, що я називаю стилем роботи».

На стилеутворення впливає багато чинників об'єктивного і суб'єктивного характеру. Об'єктивні чинники стилеутворення: специфіка керованої системи, її цілі, завдання, управлінські структури, технологія управління, функціональний зміст діяльності керівника; особливості колективу (структура, склад фахівців, рівень їх підготовленості, своєрідність тих

формальних і неформальних взаємовідносин, ціннісних орієнтацій, традицій, вікових особливостей, що склалися в ньому); специфіка керованої організації (у нашому випадку – загальноосвітня школа, де здійснюється «управління управлінням» (І. Скопа), де учні – самокерована система); форми організації праці; забезпеченість матеріальними ресурсами; рівень керівництва (міські, районні, місцеві структури); умови здійснення діяльності, у тому числі природні, соціальні, духовні.

Суб'єктивними чинниками стилютворення є: професіоналізм діяльності, рівень компетентності керівника; вік, стаж, стать керівника; особистісні характеристики; індивідуально-типологічні характеристики підлеглих; особливості взаємовідносин з колективом.

«Гармонізація компонентів – один з важливих атрибутів стилю керівництва, що відрізняє його від набору психічних властивостей або їх проявів. Сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників стилютворення впливає на формування власного стилю керівництва. Стиль керівництва є соціальним явищем, що залежить від багатьох чинників, представлених вище, і зумовлює результати діяльності керованої системи. Крім того, «стиль, якого дотримується керівник, постійно знаходиться у полі зору його підлеглих. Він певним чином оцінюється і сприймається ними. Багато хто наслідує свого керівника, прагне його копіювати».

Р. Шаповаленко визначає чотири важливі ознаки стилю: колегіальність, професійно-ділова спрямованість, новаторство, вимогливість, які не є незмінними. Інтенсивність прояву вказаних ознак може бути різною. Динаміка стилю є складним і суперечливим процесом. Найбільш стабільною рисою автор вважає ділову спрямованість. Що стосується вимогливості, то вона помітно знижується у міру зростання соціальної зрілості колективу, оскільки успішне функціонування організації підтримується взаємною вимогливістю і вимогливістю кожного до самого себе.

Провідною ознакою стилю залишається ставлення керівництва до людей: теплота в спілкуванні з учителями, схильність підкреслювати в їх діяльності скоріше позитивне, ніж негативне; надання їм творчої свободи, а також тактовність, уважність, чуйність, уміння берегти працю і час учителя, витримка, незлопам'ятність, простота і скромність. Л. Купченко вважає, що у міру розвитку колективу керівник повинен ставати все ближчим до керованих. Справедливим є твердження Р. Шаповаленка про те, що в процесі життєдіяльності колективу яскравість і повнота прояву ознак стилю керівництва змінюється залежно від актуальності різних функцій управління.

Література

1. Виноградова Г. О. Психологічні основи управління педагогічними колективами / Г.О. Виноградова. – К.: Ін-тут психології Г.С. Костюка АПН України, 2000. – 142 с.
2. Внутрішньошкільне управління: питання теорії і практики / За ред. Т.П. Шамай. – Дрогобич: Вид-во Дрогобицький держ. пед. ун-тет, 2016. – 191 с.
3. Галузьяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – вип. 26. – С. 23-33.

4. Галузяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
5. Кошель С.В. Особистісні і психологічні детермінанти ефективного управління / С.В. Кошель. – Умань: Жовтий О.О., 2008. – 116 с.
6. Симоненко В. П. Педагогічний менеджмент / В. П. Симоненко. – К., 2007. – 266 с.
7. Холковська І.Л. Формування партнерських відносин між викладачем і студентами // Професійне становлення особистості майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 279-302.

ТЕСТУВАННЯ ЯК НАУКОВИЙ ФЕНОМЕН І МЕТОД ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Джуринська Ю. В.

**Студентка магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.**

Початок ХХІ ст. позначився стрімкими змінами в житті суспільства та прийняттям нової освітньої парадигми, що зумовила суттєву перебудову всього освітнього процесу, зорієнтованого на формування у майбутніх фахівців потреби у знаннях, гнучкого та креативного мислення, в умінні самостійно набувати досвіду і навичок, отримувати доступ до бурхливого потоку наукової інформації. Сучасні високі технології створюють необмежені можливості для нових відкриттів. І завдання вищої освіти – навчити студентів жити у світі, який швидко змінюється.

На сучасному етапі у викладачів існує безліч різних способів підвищити ефективність навчання, з-поміж них – технологічні методи (тести, аудіовізуальні презентації PowerPoint, онлайн-бібліотеки, відеоматеріали, словники й енциклопедії, наукова та навчальна література в електронному форматі тощо).

Але саме тестування як форма об'єктивного контролю та діагностики набуває все більшого поширення в освітньому процесі та інших сферах суспільного життя. Нині воно використовується з метою оцінки результатів навчання на певному освітньому рівні або на окремих його етапах.

Мета нашої статті – охарактеризувати діагностичний потенціал дидактичних тестів в освітньому процесі.

Тестовий контроль являє собою форму і спосіб оцінювання знань, умінь і навичок. Це дає змогу виявити не лише рівень досягнень студентів, а й структуру знань, ступінь їхнього відхилення від норми. У розвинутих країнах світу використання тестових технологій – невід'ємна частина програми розвитку освіти, а проблема якості педагогічних вимірювань – актуальна тема наукових досліджень і дискусій.

Слово «тест» походить зі старофранцузької мови та означає невелику посудину з випаленої глини, що використовувалася алхіміками для

проведення дослідів. У кінці XIX століття цей термін почав вживатися у сучасному значенні.

Тести використовуються у педагогіці, психології, соціології. У контексті нашої статті важливим є розуміння тестування як методу педагогічної діагностики. Тест (англ. test – проба, випробування, дослідження) в психології і педагогіці, стандартизовані завдання, результат виконання яких дозволяє виміряти психофізіологічні й особові характеристики, а також знання, вміння і навички випробовуваного.

Педагогічний тест – це система завдань специфічної форми, визначеного змісту, зростаючих труднощів, що дозволяють якісно оцінити структуру та виміряти рівень знань, умінь і навичок.

У педагогіці класичним і досить повним вважають «критеріальне» означення К. Інгекампа, який розуміє тестування як метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови або результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів. Він має пройти обробку й інтерпретацію і бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці [6].

До нині ще не розроблено єдиного підходу до класифікації тестів, що значно ускладнює сприйняття та цілісне розуміння його сутності. Наприклад, К. Інгекамп, залежно від галузі досліджень, розрізняє такі види тестів: тести досягнень; психометричні структурні тести; тести шкільної успішності [6]. На погляд М. Зельмана, за змістом тести можна поділити на п'ять типів: тест на визначення здібностей, кваліфікаційних навичок, перевірку особистісних якостей, для відбору груп, медичний тест [5].

Крім того, тест зазвичай містить дві частини – інформаційну та операційну. Інформаційна частина має включати чітко, просто сформульовану інструкцію, що і як повинен виконувати учасник тестування. Операційну частину становить зміст завдання [4].

Провідні тестологи (І. Булах, Д. Равен та ін.) висувають певні вимоги до тестів. Так тести повинні бути:

- 1) однозначними – не допускати вільного тлумачення тестових завдань;
- 2) правильними – виключати можливість формулювання багатозначних відповідей;
- 3) інформаційними – забезпечувати співвіднесення кількісної оцінки за виконання тесту з інтервальною шкалою вимірювання;
- 4) зручними – дозволяти здійснювати швидко математичну обробку результатів;
- 5) стандартизованими – забезпечувати вимірювання рівня навченості;
- 6) надійними – при багаторазовому повторенні давати арантовані результати;
- 7) достовірними – високі оцінки повинні відповідати високій продуктивності праці.

Зауважимо, що одним з провідних питань тестології є створення

оптимального тесту, що найповніше відповідає освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця. Адже тест – це комплекс завдань, що пройшли попереднє випробування, для визначення якісних показників і дозволяють виявити в учасників тестування ступінь необхідних компетенцій. Результати тесту підлягають певному оцінюванню за заздалегідь установленими критеріями [6]. Тести можуть відрізнятися кількістю тест-завдань та за іншими якісними характеристиками. З прагматичного боку, доцільно конструювати тест, що має відносно невелику кількість завдань, яку визначають як «довжину тесту» [2]. З кількістю завдань пов'язують точність педагогічного вимірювання. Так, достатньо для забезпечення відповідної точності вимірювання є довжина тесту в 25 – 420 тест-завдань (балів). Якщо помилка вимірювання не повинна перевищувати 5%, то довжина тесту має становити 380 – 420 тест-завдань (балів). Для точності в 10% і 20% – відповідно 80 – 120 і 25 – 30 тест-завдань. Така інтерпретація тестових результатів є нормативно-орієнтованою. Діагностичні властивості педагогічного тесту насамперед залежать від якісних характеристик тест-завдань, які, в свою чергу, залежать від форми, типу і виду тест-завдань.

Засобом виміру характеристик особистості є тести досягнень – психодіагностичні методики вимірювання та оцінювання досягнутого рівня розвитку здібностей, умінь і навичок.

Розглянемо домінуючі функції тестів успішності (досягнень). На думку вчених (А. Анастасі, С. Урбіної та ін.), провідною функцією тестів успішності є вимірювання навчальних досягнень учнів, тому такі тести мають велике значення для діагностики навчального процесу і створюють умови для його корекції. Інша важлива функція, яку визначають автори, – мотивування й спрямування навчання: якщо учні заздалегідь поінформовані про тестування і тести будуть належним чином вимірювати досягнення важливих завдань курсу, то їхній мотиваційний та спрямовуючий вплив буде особливо вагомим [1]. Встановлено, що тести успішності виконують також інші важливі функції.

Щодо проблем педагогічного вимірювання, то слід зазначити що необхідність переходу від тестування до системи педагогічних вимірювань виникла внаслідок порівняльного дослідження питань методології педагогічних вимірювань і тестування, наукового аналізу практики централізованого тестування, досвіду взаємодії з працівниками центрів тестування.

На наш погляд, під педагогічними вимірюванням розуміємо спосіб упорядкування інформації про навчальні досягнення учнів у вивченні гуманітарних дисциплін, що полягає у кількісному вимірюванні рівня (ступеня вияву) знань, умінь, навичок, здібностей, властивостей, якостей, уявлень учнів, яких оцінюють відповідно до цілей навчання.

У сучасній педагогічній науці загально визначеними є такі основні підходи до визначення рівня досягнень особистості у навчально-виховному процесі:

1. Предметно-педагогічний підхід. Завдання тестування за такого

підходу полягає в з'ясуванні, які елементи змісту навчальної дисципліни засвоєні. Тест складається з великої кількості завдань, обов'язковою умовою є досить повне, вичерпне визначення змісту дисципліни.

2. Критеріально-орієнтований підхід. Завдання – перевірити, наскільки учень (студент) засвоїв необхідний обсяг знань, умінь і навичок, який виступає в якості заданого стандарту або критерію засвоєння (атестація, вступ до НЗ). У цьому випадку достатньо не надто велика кількість завдань з галузі, обмежена конкретним стандартом або рівнем (критерієм) знань.

3. Нормативно-орієнтований підхід. Тут завдання не стільки оцінити повноту знання, як визначити місце (рейтинг) кожного з досліджуваних. Потрібно порівняно невелика, але достатня кількість завдань, що забезпечить хорошу дисперсію результатів.

Для педагогічного контролю більш звичними є завдання, які вирішуються саме при критеріально-орієнтованому підході. Тим не менш, всі підходи важливі й необхідні [3].

Отже, педагогічне оцінювання – це низка процесів, яку застосовують для визначення того, що учень знає, розуміє та вміє. Усі ці процеси тісно пов'язані з навчанням і відбуваються через процедуру вимірювання: визначення методу вимірювання, вибір інструменту вимірювання, здійснення процедури вимірювання та оцінювання.

Проведений аналіз наукових досліджень дозволяє дійти висновку, що педагогічне оцінювання – це процес практичної освітньої діяльності вчителя, спрямований на здобуття об'єктивних оцінок рівнів потокової і підсумкової підготовленості учнів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін щодо дотримання стандартів, вимог, рекомендацій, кодексів та інших документів, які зумовлюють його якість.

Важливою перевагою тестового оцінювання навчальних досягнень учнів є високий ступінь об'єктивності при оцінюванні їхніх знань, оскільки можливий точний підрахунок кількості правильних і неправильних відповідей. У звичайних умовах на оцінку відповіді учня впливає низка випадкових та суб'єктивних чинників: особисте ставлення вчителя до учня, до групи в цілому, дисциплінованість учнів, емоційний стан учителя тощо. Результати тестового оцінювання дають можливість ефективніше реалізовувати процес навчання та підвищувати його якість.

Отже, тестування – багатофункціональний метод, який дозволяє швидше зрозуміти, як краще далі працювати зі студентом, учнем, допомагає викладачу скоригувати курс навчання, а також виступає формою контролю та діагностики знань.

Так проведений теоретичний аналіз наявного наукового фонду свідчить про складність феномена тестування, а відсутність єдиних підходів щодо визначення його суттєвих ознак, зокрема як педагогічного методу, ускладнює власну, професійну та соціально-рольову позицію сучасного викладача.

На даний момент питання ефективності використання тестування в

навчальному процесі, як форми контролю та діагностики знань студентів, залишається актуальним та вимагає подальших досліджень.

Література

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
2. Аузіна М. О. Система комплексної діагностики знань студентів : [навчальний посібник] / М. О. Аузіна, Г. Г. Голуб, А. М. Возна. – Львів: Львівський банківський інститут НБУ, 2002. – 38 с.
3. Булах І. Є. Створюємо якісний тест : [навч. посіб.] / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
4. Вендровская Р. Б. Тесты в американской системе образования / Р. Б. Вендровская // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 96 – 102.
5. Зельман М. Використання тесту на академічні здібності при вступі до університетів / М. Зельман // Вісник ТІМО. – 2008. – № 10. – С. 45 – 48.
6. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М., 1991. – 240 с.

АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ДО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК МЕХАНІЗМУ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

Дика Д. Ю.

**Студентка магістратури ННІПППФВК
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

У відповідності з програмою дослідження було використано комплекс методів та методик. Серед теоретичних методів: аналіз, систематизація, узагальнення науково-психологічної літератури; емпіричних: тестування, спостереження; математично-статистичні методи.

В ході емпіричного дослідження вирішувалися такі завдання:

1. Експериментально перевірити і визначити психологічні особливості самовизначення та адаптації молоді.
2. На основі отриманих даних описати особливості самовизначення та адаптації молоді в умовах соціальних змін.
3. Розробити та апробувати психокорекційну програму оптимізації особистісної адаптації молоді в умовах соціальних змін.

У нашому дослідженні ми потрактували особистісне самовизначення як потребу суб'єкта визначити себе в сфері особистісних особливостей і міжособистісних відносин. З цієї позиції, особистісне самовизначення студентів – це спроба відповісти самому собі на питання, який я, що я за людина, які вимоги постають на життєвому шляху у зв'язку з наступаючою дорослістю.

Вважаючи за доцільне диференціювати процес і результат самовизначення, перший ми розглядаємо «як ціннісно-смысловий і конкретно-дієвий пошук людини власної позиції за умов загальної невизначеності, другий – як її віднайдення, що характеризується інтеграцією домінуючого ставлення до певних сторін дійсності» [2, с.179]. Людина, що

самовизначилась, знайшла себе і своє місце в світі, відчуває повноту життя і власну цілісність, впевнена в собі, готова до змін, задоволена життям, відрізняється цілісністю і відчуттям внутрішнього комфорту.

Враховуючи, що процесуальні аспекти самовизначення досить складно продіагностувати, а про його результати у студентів можна говорити лише умовно, деякі дослідники звертаються до аналізу психологічної готовності до особистісного самовизначення (І. Петров, Є. Фоміних та ін.).

У нашому дослідженні критеріями оцінки самовизначення як особистісного утворення виступили якість самосвідомості, змістовність і глибина ціннісно-сислової системи і стан емоційного благополуччя. Окреслені критерії відображають стан когнітивної та емоційної регуляції процесу особистісного самовизначення людини.

Ціннісно-сисловий аспект особистісного самовизначення, регульований когнітивним рівнем свідомості, був виявлений шляхом оцінки якості самосвідомості (самоставлення особистості та її локусу контролю), осмислення життя і ціннісних орієнтацій особистості.

Емоційно-оцінну складову самосвідомості студентів ми діагностували, звертаючись до тест-опитувальника самоставлення В. Століна.

Локус контролю як готовність до активності і переживання «Я» дозволяє проаналізувати специфіку вибору в ситуації життєвої невизначеності і оцінити усвідомлення людиною своєї відповідальності за те, що відбувається. Спрямованість локусу контролю ми діагностували за допомогою методики РСК Є. Бажина, Є. Голинкіної і А. Еткінда (Діагностика парціальних позицій інтернальності-екстернальності особистості).

Рівень свідомості життя відображає глибину смислового аналізу людиною досвіду свого життєвого буття, вказуючи на співвідношення ретроспективної, актуальної і перспективної рефлексії. Якість суб'єктивної свідомості життя у студентів під час навчання в освітній установі ми визначали завдяки виористанню тесту смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва (методика СЖО).

Афективний аспект особистісного самовизначення, що відображає стан емоційного благополуччя, аналізувався шляхом оцінки тривожності особистості. Емоційний стан людини сигналізує про ефективність процесу життєвого пошуку. З огляду на те, що тривожність виступає показником емоційного неблагополуччя, доцільно проаналізувати її особистісні і ситуативні аспекти для з'ясування проблемних зон у процесі пошуку людиною себе і свого місця в житті. Виразність тривожності у студентів ЗВО ми оцінювали за допомогою методики ситуативної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера в адаптації Ю. Ханіна.

В емпіричному дослідженні для вивчення соціально-психологічної адаптації особистості студентів застосований «Опитувальник соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р. Даймонда.

Провівши досліджування використовуючи методики наведенні вище, ми виявили, що психологічна готовність до особистісного самовизначення

студентів, сформована на основі самосвідомості, ціннісно-сислової і емоційної системи, створює умови для побудови їх взаємодій зі світом в просторово-перспективних напрямках індивідуального розвитку.

Загальні тенденції, зафіксовані нами в особистісному розвитку досліджуваних, відображають смисловий зміст процесу їх самовизначення. Нова ситуація життєдіяльності, представлена у свідомості студентів переживанням статусу самостійності, в когнітивному плані актуалізує переоцінку свого Я і усвідомлення своєї суб'єктності, осмисленість життя, вибір пріоритетів і їх ієрархізацію, в афективному плані – відсутність емоційного благополуччя.

Ситуативна вибірковість у самоставленні студентів, що виявляється як впевненість у своєму потенціалі в знайомих обставинах і зниження якості регуляції в нових ситуаціях, і сумнів у цінності деяких своїх особистісних якостей і оцінці їх оточуючими людьми є свідченням когнітивного пошуку.

Головними ціннісними пріоритетами досліджуваних є міжособистісні відносини (щасливе сімейне життя, любов, наявність хороших і вірних друзів) і біолого-фізіологічна основа життєвої ефективності людини (здоров'я). Висока оцінка особистісних якостей, значущих для життєдіяльності в суспільстві, свідчить про присутність у них ціннісних орієнтирів, що регулюють включення в нові соціальні обставини життя.

У респондентів простежується здатність аналізувати значущу інформацію про себе і життєві обставини: вони замислюються про цілі життя і його процесуальні аспекти, а також свою роль у життєвому просторі. Досліджувані студенти характеризуються досить позитивним емоційно-оцінним ставленням до себе і до життя в цілому, орієнтовані в майбутнє, прагнуть до емоційно-насиченого життя, знецінюють розсудливе без емоцій ставлення до життя. В афективному плані яскраво виражена тривожність у студентів виступає свідченням високої значущості реального буття.

Зважаючи на отриманні результати, більшість студентів має середній рівень особистісної адаптації в умовах соціальних змін, тому ми можемо говорити про доцільність розробки та апробації програми оптимізації особистісної адаптації молоді в умовах соціальних змін.

Література

1. Галузяк В. М. Психолого-педагогічні характеристики процесу самовизначення в ранньому юнацькому віці / В. М. Галузяк, А. О. Давідчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. – Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 129-133.
2. Сметаняк В. психологічні особливості ціннісного самовизначення особистості у ранній юності / В. Сметаняк // Психологія особистості. – 2012. – №1. - С.177-183.
3. Холковська І. Л. Розвиток здатності до професійного ціннісно-сислового самовизначення як умова формування готовності майбутніх учителів до вирішення педагогічних конфліктів / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 146-151.

ПОРТРЕТ ЯК ЗАСІБ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛІТЕРАТУРНИХ ГЕРОЇВ У ПОВІСТЯХ М. ТВЕНА "ПРИГОДИ ТОМА СОЙЄРА" І Е. ПОРТЕР "ПОЛІАННА"

Дмитренко І.

**Студентка 4 курсу факультету іноземних мов
Науковий керівник – доц. Боюн А. М.**

В літературознавстві існує суперечка щодо ролі портрету у створенні дитячих образів. Деякі дослідники, зокрема Юрій Бондаренко, стверджують, що портрет являє собою позасюжетний елемент і знаходиться на другому плані у процесі образотворення [1; с. 21].

Ю.Бондаренко зазначає, що розгляд даного засобу завжди відбувається на початку аналізу твору. В цьому і полягає дилема між критиками, тому що портрет є основним носієм інформації про літературного героя, його характер, соціальне становище, захоплення і прагнення [1; с. 23].

Отже, потрібно звертати особливу увагу на те, яку саме внутрішню рису, передану за допомогою інших засобів образотворення (мовленням, поведінкою), відтворено за допомогою опису зовнішності.

Щодо повісті М.Твена " Пригоди Тома Сойєра ", потрібно зауважити, що автор створив найяскравіший дитячий образ у американській літературі того часу. Типовий образ дитини М.Твен втілює у образі Тома Сойєра. У хлопчика є все характерне для його віку, середовища, часу, країни. Це живий образ дитини. Він – відчайдушний бешкетник, винахідливий, невгамовний, постійний ватажок хлоп'ячих ігор, Том Сойєр аж ніяк не вундеркінд, не геній, який вражав своєю винятковою талановитістю і обдарованістю. Хлопчик відрізнявся надзвичайним вмінням потрапляти до різних негараздів, про що читач дізнається з перших сторінок твору.

Протягом твору читач спостерігає за постійними змінами у відносинах Тома з його родичами. Особливо важливе місце займає тітка Поллі, яка є для Тома найріднішою людиною, хоч і не завжди він це усвідомлює. У творі немає чіткого опису жінки, проте майже на кожній сторінці автор додає читачу кілька деталей, які б допомогли уявити тітку саме так, як її уявляє М.Твен.

Том Сойєр – шибеник, який доставляє багато клопоту тітці Поллі. Він не рідний син, але жінка докладає чимало зусиль, щоб забезпечити і виховати його. Тітка Поллі намагається прищепити Тому християнську мораль.

З перших сторінок ми уявляємо її старою і суворою на вигляд жінкою в окулярах. Проте на протязі всього твору стає зрозуміло, що сувора жінка, яка завжди була готова покарати Тома за будь-які його витівки, виявилась дуже дбайливою і доброю. Її позитивне ставлення відображається не лише по відношенню до Тома, але і до інших дітей також, наприклад, до Г.Фінна.

В цілому образ тітки Поллі позитивний. Вона підвладна думці міщанського суспільства, але її добре серце підказує їй інші рішення. Вона любить Тома, незважаючи на всі його витівки. Можливо, саме тому вона

щиро хвилюється, коли він зникає в котрий раз.

Проте зображення дитячих образів вдалось М.Твену найкраще. Письменник влучно і детально описав дівчинку Реббеку Тетчер, використовуючи виразні епітети і порівняння для кращого сприйняття цього образу читачем. На протязі всього твору автор неодноразово підкреслював особливу незвичайність дівчинки. Спочатку автор назвав її дивовижним створінням з блакитними очима і золотистим волоссям. Потім порівняв її з божеством, ангелом. Через ці деталі її зовнішності читач розуміє роль даного образу у творі, яка полягає у тому, що Беккі є уособленням безмежної доброти і безкорисливої довіри.

М.Твену настільки влучно вдалось намалювати образ тендітної дівчинки, що читач має можливість крізь сторінки відчутти і проникнутись тією добротою і безтурботністю, яку несе образ Беккі.

Це не єдиний дитячий образ дівчинки у творі, проте лише образ Беккі є втіленням дитячої невинності і доброти. Не дарма Том, як і будь-який читач, вполював його відразу.

Ще одним не менш важливим образом літературного героя є Гекльберрі Фінн. Його сміливо можна назвати протилежністю Тома Соєра. Ця протилежність помічається у всьому: у зовнішності, характері і складній долі.

Вперше читач знайомиться з Г.Фінном, коли він йде дорогою до школи і зустрічає Тома, якому не вдалось вкотре обдурити тітку Поллі, щоб не піти на навчання. Тоді автор описує хлопчину словами тамтешніх матусь, називаючи його розбишакою, що є схоже на Тома.

Проте його зовнішній вигляд вказав на відмінність між ним і Томом. Гекльберрі одягався в обдерті обноски дорослих з великою кількістю плям. Над обносками була одягнена довга куртка, яка була йому аж до п'ят завдовжки. Все його лахміття тільки й розвівалось за вітром. Щодо головного убору, то хлопчина мав на голові обдертого капелюха з пацюками. Весь неохайний зовнішній вигляд хлопчини був пов'язаний з тим, що його батько був п'якою. Ніхто не піклувався про Гека і не слідував за його долею. Гек був сам собі господарем і радів цьому, а одяг лише підкреслював його бунтарський характер і внутрішню гармонію з самим собою. Гек – людина, що виховала сама себе, без впливу пагубного консервативного світу. Йому не потрібні блага, вони йому чужі. Навіть коли йому дається можливість потрапити до пристойного товариства, коли вдова Дуглас взяла його до себе, Фінн все одно втік, не витерпівши життя звичайної дитини.

Коли почалась розмова про те, щоб повернутись додому, з обличчя Гека зійшов вдоволенний вираз, і він знову став сумним. З цього в котрий раз стає зрозуміло, що безтурботне життя бешкетника приносить йому більше задоволення і хлопчина готовий пожертвувати усіма благами, які надала йому вдова заради цього.

Щодо образу головного героя повісті, Тома Соєра, то, як було згадано раніше, він є протилежністю Гекльберрі Фінна, що проявлялось як у

зовнішньому вигляді хлопчаків, так і у їх внутрішньому світі. Єдине, що залишалось у них спільним -- це жага до пригод і видумування різноманітних витівок. Образ Тома Сойєра – це образ чудового хлопчика, який не намагається виглядати хорошим, але на ділі проявляє кращі якості людини. Том має спритний характер. Це проявляється, наприклад, тоді, коли Том зумів змусити інших хлопчаків працювати замість себе і ще й отримав від них їхні дитячі скарби. Герой застосовує просту істину: все, що ми зобов'язані робити, є роботою, а все, що не зобов'язані і викликає інтерес, – грою [2, с. 18].

Хлопчина завжди готовий поспівчувати людям, які терплять образу і несправедливість. Варто згадати епізод із індіанцем Джо, проти якого Том дав свідчення на захист М.Поттера. Не кожен дорослий чоловік здатний на такий сміливий вчинок.

Також Тому притаманні стійкість, видержка і урівноваженість в екстремальних ситуаціях, особливо коли на його плечі лягла відповідальність не лише за своє, а й за життя Беккі, коли він продовжував підбадьорювати дівчинку. Том вміє цінувати дружбу, зрада йому не властива. До того ж він вибирає друзів, не зважаючи на їхнє соціальне становище. Його кращий друг Гек – син п'яниці, безпритульний. Але це не заважає Тому захоплюватися товаришем.

Всі ці риси характеру яскраво виражені у його зовнішньому вигляді, оскільки неможливо завжди потрапляти у пригоди, виходити з них цілим і неушкодженим, і при цьому зберігати пристойний вигляд. Том виглядає, як і всі інші бешкетники: брудний одяг, вимазане обличчя і при цьому радісний проблиск в очах. Автор вказує читачеві на одну невелику дрібницю у зовнішності Тома, а саме кучеряве волосся, недарма, оскільки саме ця деталь підкреслює ту дитячу мрійливість, яку всі помічають на протязі твору. Всі спроби надати Тому пристойного і охайного вигляду закінчувались нещасним виразом на його обличчі.

Отже, М.Твен втілює найкращі риси морального суспільства усіх часів у своїх літературних героях. Кожен образ несе у собі невід'ємну деталь, яка доповнює уявлення читача про нележку, і в той же час сповнену веселощів, долю дітей XIX століття.

Щодо головного героя, простого хлопчика-бешкетника, то в кожному буденному дні Том знаходить щось незвичайне і, попри всі негаразди, його життя сповнене радощів і пригод.

Якщо М.Твен втілює усі найкращі якості літературного героя в образі хлопчика-сироти, який з першого погляду здається бунтівником і завдає багато клопоту тітці, яка всім серцем любить його, то Е.Портер створила зовсім протилежного персонажа, реалізувавши ті ж самі якості.

Головним літературним героєм повісті Е.Портер "Поліанна" є дівчинка-сирота. Її життя сповнене негараздів, оскільки вона рано втратила матір, а згодом і батька, який не залишив у спадок нічого, окрім книг. Поліанна не має родичів, за винятком тітки Поллі, яка є педантичною, суворою і приймає

дівчинку виключно через почуття обов'язку. Е.Портер наповнила свою повість великою кількістю персонажів, і кожен з них відрізняється добротою і відповідальністю по відношенню до дівчинки. Проте єдиним літературним героєм, для якого маленька дівчинка є тягарем, стала тітка Поллі.

З перших сторінок твору читач знайомиться саме з тіткою дівчинки. Якщо М.Твен в образі тітки Поллі поєднав суворість і стриманість з безперечною любов'ю до хлопчика, яку сама тітка проявляла рідко, але читач це помічав у кожному її вчинку, то Е.Портер зображує тітку Поллі зовсім протилежною, поважною, суворою, стриманою господинею з гідними манерами, якими вона пишається і для яких зовсім не характерно навіть поспішати, і, як читач розуміє згодом, повністю байдужою до Поліанни.

З самого початку читач помічає, що це особа з незворушним обличчям, яка обурюється і злиться через найнезначнішу дрібницю. Тітка Поллі поводить себе надзвичайно стримано. Автор зображує її з міцно стиснутими губами, без найменшого натяку на посмішку.

Проте в той же час читач розуміє, що за холодністю і сильним характером міс Поллі ховається смуток і відчуття самотності, оскільки вона живе сама у великому будинку, не маючи жодного родича. Жителі містечка радили знайти друзів, проте вона не потребувала ні чіхих порад і співчуття.

Проте міс Поллі живе не одна у своєму будинку. Її будинок повен людей, але вони для неї не мають великого значення, оскільки то просто прислуга.

Однією з таких людей є кухарка Ненсі. Раніше вона жила у містечку недалеко від помістя Гаррінгтонів зі своєю сім'єю, проте згодом їй довелося самій влаштуватися на роботу і підтримувати сім'ю. За два місяці, які вона пропрацювала у міс Поллі, вже склалася чітка думка щодо господарки. Вона, як і всі інші мешканці містечка, знала, що міс Поллі є однією з найбагатших жителів, її гордий вигляд і зверхня поведінка підтверджували цей факт. Ненсі відрізняється своєю привітністю, люб'язністю і надзвичайно хорошим ставленням як до Поліанни, так і до інших жителів міста. Вона полюбила Поліанну відразу, як тільки дізналась про приїзд дівчинки, оскільки у самої є менші сестри.

Ненсі була впевнена, що оживити їхній великий дім, сповнений холоду і незворушності міс Поллі, зможе тільки маленька дівчинка. Вона не вважала господарку святою, проте і не могла змиритися з її безсердечністю, яка проявлялась у всьому, що робила міс Поллі. Прибираючи у маленькій кімнаті, яку готували для Поліанни, Ненсі порівнювала горище будинку з душою міс Поллі, яку так само потрібно почистити.

Проте не лише Ненсі була рада приїзду Поліанни. Окрім кухарки, у будинку працював Том – старий садівник, який слугував родині протягом багатьох років. Він пам'ятає міс Поллі з тих часів, коли вона була красунею і від неї не віяло ні холодом, ні самотністю. Том завжди мріяв про зустріч з дівчинкою і був надзвичайно радий, коли це нарешті сталося.

Приїзд Поліанни був надзвичайно важливим для всіх мешканців будинку, за винятком міс Поллі. Разом з Ненсі у будинку працював Тімоті,

син старого садівника, симпатичний хлопчина з легкою вдачею, з яким вони чудово здружились з першого дня і завжди обговорювали новини і нелегкий характер їхньої господарки.

Ненсі мала дуже мало інформації про дівчинку, коли їхала її зустрічати і була сильно здивована, що міс Поллі не вирушила з нею і довірила таку важливу місію як приїзд єдиної небоги слугам.

"Light hair, red-checked gingham dress, and straw hat" [3, с. 244].

"Світле волосся, сукня в червону клітинку і солом'яний капелюх" – це все, що знала Ненсі про дівчинку зі слів міс Поллі і було б дуже важко знайти дитину у натовпі згідно з таким описом. Проте насправді все виявилось набагато легше, оскільки дівчинка і справді виділялась з натовпу.

Ненсі відразу впізнала племінницю міс Поллі, проте лише через деякий час наважилась підійти до неї, миттєво опинившись в її обіймах.

Поліанна – мила маленька дівчинка з очима, сповненими радощів, і голосом, схожим на щебетання пташок. Сама ж дівчинка була впевнена, що нічого особливого вона не має і єдине, чого б вона хотіла позбутись, це веснянки.

Як Том Соєр був не задоволений своїми рудими кучерями, так і Поліанна знаходить недоліки у власній зовнішності. Проте читач розуміє, що веснянки не просто підкреслюють її блакитні очі, а й можуть розповісти про особистість і характер дівчинки більше, ніж її поведінка, вчинки і навіть мовлення. Ця маленька деталь вказує на її безперечний оптимізм, на її постійне прагнення знайти щось позитивне, навіть коли зробити це надзвичайно важко.

Отже, опис зовнішності відіграє важливу роль у зображенні літературного героя, оскільки через портрет автор передає ті особливості характеру, які читач краще сприймає візуально.

Література

1. Бондаренко Ю. Вивчення образів-персонажів на основі стандартної літературознавчої схеми / Ю.Бондаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2015. Вип. 4. – С. 19-22.
2. Вороніна Л.А. «Гімн дитинству, перекладений прозою...» / Л.А.Вороніна // Зарубіжна література. – 2006. – Вип. 5. – С. 56-57.
3. Елеонор Портер. Поліанна. – К, 2017. – 432 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ІНТЕРЕС» ТА «ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС»

Довгань Д. Д.

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

Інтерес – це форма виявлення пізнавальних потреб, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності, тим самим

сприяючи орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, більш повному та глибокому розумінню реальності [1, с. 238].

У зв'язку з цим, інтерес визначається як емоційно-пізнавальне ставлення, безпосередньо мотивоване, що переходить у пізнавальну спрямованість особистості. Від безпосередньо-мотивованого емоційного переживання (захопленості, любові) інтерес відрізняється наявністю емоційно-пізнавального ставлення, цілісної, радісної емоції пізнання [4, с. 241]. Від почуття обов'язку та відповідальності, свідомого ставлення інтерес відрізняється наявністю безпосереднього мотиву – створення радості пізнання (що додається до радості виконаного обов'язку) свідчить про створення інтересу [4, с. 211].

Як відомо, інтерес завжди має визначену предметну спрямованість. Інтереси людини багатогранні, так само, як і світ, що нас оточує. Однак із різноманіття предметів, явищ оточуючого світу в інтересі кожної особистості вибірково відображається саме те, що є значущим, важливим та цінним для самої особистості, те, що пов'язано з її індивідуальним досвідом та розвитком. За спрямованістю інтересів та пов'язаних з ними сферами діяльності розрізняють такі інтереси [5, с. 339]: художні, спортивні, технічні, природничо-наукові. Особливою та важливою сферою вивчення загального феномену «інтерес» є пізнавальні інтереси. Пізнавальний інтерес є одним з найбільш значущих факторів навчального процесу, що безсумнівно впливає як на створення дружньої та радісної атмосфери навчання, так і на інтенсивність пізнавальної діяльності учнів [12, с. 456].

На думку низки авторів (Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонт'єв, Ю. Кулюткін, А. Орлов, А. Маркова, С. Рубінштейн), пізнавальний інтерес – це мотив, що лежить в основі навчальної діяльності, що надає їй творчого, спрямованого характеру [4, с. 243].

В. Сластьонін пізнавальний інтерес розглядає як внутрішню рушійну силу навчання, що проявляється в цілеспрямованому стані учня, обумовленому вміннями, знаннями та досвідом творчої діяльності, що характеризується потребою в знаннях, готовністю до активного пізнання як до діяльності, що приносить задоволення [7, с. 55].

Ш. Амонашвілі визначає пізнавальний інтерес як форму прагнення особистості, як схильність до самостійного пошуку, розгадування секретів, вільного обговорення проблеми, вирішення складних завдань, ствердження власної думки [8, с. 131].

За наявності пізнавальних інтересів навчання стає близькою, життєво значущою діяльністю, в якій сам учень безперечно зацікавлений.

Однак, пізнавальний інтерес не завжди спонукає особистість до активної учбової діяльності. Ці інтереси перетворюються на жагу до знань тільки тоді, коли досягають рівня духовної потреби, коли вони приєднуються до загальної системи мотивів, що визначають життєві позиції особистості та її цілі.

Педагоги й психологи досліджують пізнавальний інтерес з різних позицій, але будь-яке дослідження розглядає інтерес як частину загальної

проблеми розвитку. Одні дослідження присвячені вивченню психологічної природи інтересу (М. Беляєв, Л. Гордон, А. Невський, І. Цветков та ін.), інші розглядають пізнавальний інтерес як мотив (О. Леонтьєв, Л. Божович, Н. Морозова, М. Морозов та ін.), а деякі як ставлення особистості (В. М'ясищев, О. Бодальов, В. Іванов, Є. Рибалко).

Науковці вивчають пізнавальний інтерес як важливий засіб навчання (Г. Щукіна, В. Бабанський, Д. Трайтак, Ю. Фільков). Цей аспект пізнавального інтересу розглядається багатьма дослідниками й з дидактичного погляду, тобто з позиції вирішення проблеми активізації навчання (М. Данилов, Р. Лемберг, М. Скаткін).

Суть пізнавального інтересу та його роль у вихованні особистості розглядає Г. Щукіна. Вона пише, що пізнавальний інтерес, перед усім, можна охарактеризувати як складне ставлення людини до навколишньої дійсності, в якому виражене її прагнення до всебічного, глибокого вивчення, пізнання притаманних їй якостей [9, с. 13].

На думку С. Рубінштейна, це складне ставлення має двобічний характер. Предметом інтересу виступає явище, предмет, наукова чи навчальна галузь, що мають у собі певну проблемність, і пізнавальна, вибірково спрямованість самої особистості.

Психологи стверджують, що джерело інтересу знаходиться в суспільному житті, що розвиває та збагачує інтерес у діяльності, в якій формується і конкретний склад інтересів людини, тобто джерелом пізнавального інтересу є життя, оточення людини.

Вчення І. Павлова розкриває, як під впливом різноманітних подразнювачів, що є в навколишньому світі, у людини з'являється реакція настороженості. Однак в навколишньому світі не все рівною мірою привертає увагу людини, не все, що вона прагне дослідити, зрозуміти та пізнати. Пізнавальна спрямованість людини має вибірково характер. Її пізнавальний інтерес може бути, перш за все, пов'язаний з тим, в чому вона має потребу, з тим, що для самої особистості має особливе значення [10, с. 48].

Тільки якщо та чи інша галузь науки, той чи інший навчальний предмет здається людині важливим, значущим, вона з особливим заповзяттям займається ним, намагається більш глибоко і ґрунтовно вивчити всі аспекти явищ та подій, що пов'язані з цікавою сферою знань. В іншому разі інтерес учня до якогось предмета не може мати характер справжньої пізнавальної спрямованості: він може бути випадковим, нестійким та поверховим [11, с. 97].

Також заслуговує на увагу позиція Н. Добриніна, який каже, що умовні зв'язки не утворюються при будь-яких обставинах, а лише тоді, коли подразнювач є життєво важливим для людини.

Зв'язки, що утворюються в великих півкулях мозку, відображають справжні зв'язки і якщо вони є випадковими, то вони не закріплюються і не повторяться в майбутньому. Якщо умови змінюються, то умовні подразники перестають правильно сигналізувати про сприятливі або деструктивні

впливи того чи іншого середовища. В такому разі умовні зв'язки зникають. Для того, щоб створити такий умовний зв'язок, необхідне збудження достатнього рівня в корі великих півкуль. Таке збудження можливе лиш тоді, коли подразник має життєво важливе значення для людини [12, с. 338]. Це показує вибірковий характер пізнавальної спрямованості.

Пізнавальний інтерес, як й інтерес загалом, не є окремим конкретним психологічним процесом, як, наприклад, мислення, сприйняття, пам'ять. В цьому складному ставленні людини до предметного світу в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоціональні та вольові процеси. Саме це і є основою настільки сильного впливу пізнавального інтересу на розвиток різноманітних психічних процесів (пам'яті, уваги, уваги).

Дослідження Л. Гордона показують взаємозв'язок впливу всіх сторін інтересу на пізнавальні процеси особистості. Інтерес, за образним виразом автора, ніби «зіграє свою частку» всі процеси свідомості, завдяки чому, під впливом пізнавального інтересу, діяльність свідомості стає особливо продуктивною та набуває великої глибини [12, с. 338].

Ось чому пізнавальний процес несе в собі пізнавальний характер. С. Рубінштейн зазначав усвідомлений характер інтересу. Інтерес – це зосередженість на певному предметі думок, помислів особистості, що викликає прагнення ближче ознайомитись з предметом, глибше в нього проникнути, не випускати з поля зору.

Глибоко відображає цю особливість пізнавального інтересу термін «пошуковий» характер (Н. Морозова, Л. Божович). Цей термін вдало розкриває вплив інтересу на активізацію мисленнєвих процесів. Характерною рисою пізнавального інтересу є саме те, що під його впливом людина постійно шукає, намагається знайти нові аспекти в предметі, що її цікавить, встановити більш глибокі зв'язки й відношення. В пошуках відповіді на запитання у людини з'являється напруження мислення та навіть занепокоєння з приводу остаточного рішення цього питання [13, с. 109].

Інша характерна особливість пізнавального інтересу полягає в тому, що він доповнює емоціями мисленнєву та інтелектуальну діяльність. Відчуття трудового підйому, радості, задоволення від виконаної роботи підкріплює пізнавальний інтерес та робить його більш стійким. Під впливом інтересу учень особливо старанно ставиться до процесу та до результатів діяльності [13, с. 114].

На уроках викладачів, що приділяють багато уваги вихованню й розвитку пізнавальних інтересів, одразу помічається емоційний підйом в учнів. Подив, захоплення від пізнання нового, такого, що вражає уяву, викликає глибокі співпереживання в колективі, схвильованість, пов'язану з зануренням у сферу моральних відносин, захоплення силою художніх образів, що приносить естетичне задоволення, почуття радості з приводу своєї правильної відповіді, відчуття гордості, викликане гарною відповіддю товариша. Все це різні за своєю значущістю та глибиною прояви почуттів, але всі вони викликані пізнавальним інтересом.

На уроках, що не підкріплені емоціями пізнавального інтересу, не можна зустріти нічого подібного [14, с. 8].

Також характерною особливістю пізнавального інтересу є його вольова спрямованість. Інтерес може мати чисто споглядальний характер. Пізнавальний же інтерес, як одна з вищих стадій розвитку інтересу, є активним, він обов'язково пов'язаний з вольовою спрямованістю особистості до продуктивної діяльності.

Пізнавальний інтерес – це інтерес не тільки сповнений думок і почуттів, це ще й інтерес дії, і активний, цілеспрямований пошук кращих шляхів вирішення пізнавальних, а часто й практичних задач. Саме тому він є важливим стимулом у розвитку таких цінних якостей особистості, як цілеспрямованість, наполегливість у досягненні мети, прагнення довести справу до кінця, прагнення досягти намічених результатів [15, с. 98].

Таким чином, пізнавальний інтерес – це складне сталення людини до явищ навколишньої дійсності, в якому відображене її прагнення до всебічного, глибокого вивчення, пізнання її суттєвих властивостей.

Література

1. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М., 1977. – 417 с.
2. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
3. Галузяк В. М. Формування у школярів позитивного ставлення до учіння / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Вісник профтехосвіти. – 1995. – №1. – С. 8-11.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1972. – 513 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М., 2006. – 608 с.
6. Карпенко А.В. Методы и приёмы формирования познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира / А.В. Карпенко, А.М. Ильина // Роль инноваций в трансформации современной науки. – 2016. – С.124-128.
7. Шевченко Л.Г. Формирование познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира в 4 классе / Л.Г. Шевченко. – М., 2012. – С. 55-59.
8. Роговенко Т.В. Психолого-педагогическая сущность формирования познавательного интереса младших школьников / Т.В. Роговенко. – М., 2017. – С. 131-133.
9. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М., 1979. – 97 с.
10. Кирилова Л.С. Нетрадиционные уроки окружающего мира / Л.С. Кирилова. – М., 2014. – с. 48-51.
11. Неустроева М.И. Исследование уровня познавательного интереса к учению у младших школьников / М.И. Неустроева. – М., 2016. – С. 97-99.
12. Загороднюк А.Н. Некоторые подходы к изучению познавательного интереса у младших школьников / А.Н. Загороднюк. – М., 2016. – С. 338-340.
13. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. – М., 1972. – 230 с.
14. Булякова Т.В. Психолого-педагогические основы проблемы развития познавательного интереса младших школьников / Т.В. Булякова. – М., 2017. – С. 8-11.
15. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М., 1999. – 194 с.
16. Холковська І.Л. Методика виховної роботи з обдарованими дітьми / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 172 с.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Дробчак Ю. В.

Студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв

Науковий керівник – проф. Мозгальова Н. Г.

У майбутніх фахівців за спеціалізацією "викладач вищої школи" найголовніше – це професійна компетентність, професійний розвиток.

За дослідженнями науковців, професійний розвиток – це кількісна та якісна зміна психологічних характеристик особистості. Це можна трактувати, як прогресивний розвиток людини: дозрівання, формування, саморозвиток, самовдосконалення [4, с.194].

Українське суспільство потребує висококваліфікованих фахівців з високим загальнокультурним рівнем. Професійна діяльність педагога є дуже складною, як за змістом так і за формою. Це довготривалий процес розвитку, що базується на певній системі цінностей, яка спрямована на прогресивний розвиток нації. Звання вчителя, наставника студентства та учнівської молоді – це особливо почесне і відповідальне звання, яке потребує активної участі у навчально-науковій і суспільній діяльності. На думку К.Ушинського "тільки особистість може впливати на розвиток та визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер" [6, с.2]. Формуванню цінностей та професійних якостей майбутнього вчителя та викладача присвячені наукові праці вітчизняних і зарубіжних авторів (А. Богуш, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Д. Ніколенко, О. Пехота).

Основним напрямом діяльності вищої школи в українському суспільстві повинно стати задоволення потреб особистості в знаннях, які б дозволили не тільки адаптуватися в сучасному світі, а й формувати професійно культурних фахівців. Викладач ЗВО здійснює різні види діяльності: педагогічну, науково-дослідну, професійну, управлінську, громадську. Одна з основних функцій професійної діяльності викладача – інформаційна. Надання студентам глибоких та міцних знань, умінь та навичок з основних наук. Також уміння зосередити всі фізичні й розумові сили студентів на вирішенні навчальних завдань, створити позитивний емоційний настрій, формувати багатогранну гармонійну особистість.

Моральне виховання у педагогічному ЗВО ґрунтується на засвоєнні програмного матеріалу, передбаченого навчальними планами з окремих дисциплін. Н. Кузьміна визначає основні спеціальні здібності – конструктивні, організаторські та комунікативні, які формуються у процесі педагогічної діяльності, а їх інтегративною основою є чутливість до об'єкта – особистості, що розвивається [5, с.184].

Найважливіші соціально-психологічні риси характеру педагога – це високий рівень соціальної і моральної свідомості, стиль мислення, розвинені інтелектуальні логічні здібності, вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, визначати головне, розвинута увага. А також специфічні якості

особистості (сміливість, допитливість, наполегливість, самостійність, цілеспрямованість, ентузіазм). Так, Ф. Гоноболін виокремлює такі професійно-особистісні якості вчителя, як спроможність розуміти учня, зацікавлювати, передбачати результати діяльності, любов до предмету, здатність до творчості. Серед особистісних якостей виділяються переконаність, цілеспрямованість та принциповість [3, с.260].

Важливими також є громадянські риси – принциповість і стійкість переконань, широкий світогляд, громадська активність, патріотизм, цілеспрямованість, гуманізм, високий рівень свідомості, високий рівень загальної та професійної культури, оптимізм та любов до праці. Моральні педагогічні якості – це, перш за все, висока моральна зрілість, справедливість та об'єктивність, педагогічний такт, висока культура мовлення, володіння мімікою, тоном голосу, жестами, вмінням опанувати себе. В. Вітюк розглядає професійно-особистісні якості вчителя, як інтегровану сукупність професійних і особистісних якостей. Найбільш актуальними у сучасних умовах є творче ставлення до своєї професійної діяльності, прагнення до новаторства. Ці якості синтезують у собі загальні вимоги до вчителя як особистості [1, т.19]. Сукупність таких компонентів, як педагогічні, психологічні, фахові, різнобічні знання, вміння і навички, а також підтримка з боку керівництва та держави є запорукою професійного зростання та формування педагогічної майстерності викладача. Сучасні науковці звертають велику увагу на формування необхідних особистісних і професійних якостей майбутнього викладача ще на етапі його підготовки у ЗВО. Одним із найвагоміших завдань системи педагогічної університетської освіти є визначення профілю майбутнього фахівця-викладача, його індивідуальної концепції професійного розвитку [2, с.9-14].

Сучасний етап розвитку вищої школи слід вирішувати динамічно та поступово. Перспективами дослідження вважаємо подальший пошук ефективних методів та методик для діагностування професійно важливих якостей майбутніх фахівців та шляхів вирішення існуючих протиріч .

Література

1. Вітюк В.В. Розвиток професійно-особистісних якостей учителів-предметників у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.В. Вітюк // Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України.- К.,2000.- 19с.
2. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: основные положения концепции / А.В. Глузман // Проблемы современной педагогической науки. Серия Педагогика и психология. – 2001. – С.9–14.
3. Гоноболін Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболін. – М., 1965. – 260 с.
4. Зеер Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2015. – 194 с.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967. – 184 с.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – М. – Л., 1948.

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ

Дубова В. В.

Студентка 4 курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

“Логічним центром” загальної системи психологічної науки в останній час стає проблема спілкування. На її основі можливий більш глибокий аналіз психологічних закономірностей і механізмів регуляції поведінки людини, формування її внутрішнього стану.

Культура спілкування включає до себе невербальні фактори, суттєві при передачі інформації. Відомо, що як одна з умов ефективної комунікації виступає обов'язкове урахування особливостей партнера по спілкуванню.

У Давньому Римі та Давній Греції культура мовлення дуже довго була об'єктом уваги, вона поширювалась головним чином на монологічні висловлювання. Саме поняття культури мовного (вербального) спілкування дозволяє побачити засоби оптимізації комунікації тому, що включає також й знання співрозмовниками мовних стратегій чи стратегій спілкування.

Культура спілкування включає й такий суттєвий компонент, як культуру мислення, вона сприяє адекватній орієнтації суб'єкта мови у заданих умовах спілкування а, крім цього, дозволяє йому використовувати закони правильного мислення (закони логіки) для досягнення цілей комунікації.

Під культурою мовного спілкування вчені розуміють високо розвинуте вміння здійснювати комунікацію відповідно до норм, які історично склалися у даному мовному колективі з урахуванням психологічних механізмів впливу на адресата, а також використання лінгвістичних засобів реалізації такого спілкування з метою досягнення запланованого результату.

Культура мовного спілкування – це багатопланове явище, яке можна уявити у вигляді декількох рівнів. До першого належать високо розвинуті пізнавальні процеси, насамперед, мислення. До другого – сукупність мовних та позамовних знань. Особливо в юнацькому віці спілкування стає головним джерелом пізнання навколишнього світу, а вміння творчо вирішувати проблему є важливим при соціалізації та адаптації в суспільстві, що й визначає актуальність даної курсової роботи.

З погляду психології, спілкування – складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, які породжуються потребами в спільній діяльності і включає до себе обмін інформацією, виробітку єдиної стратегії взаємодії. Спілкування – здійснювана відомими засобами взаємодія суб'єктів, що викликана потребами спільної діяльності і направлена на відчутну зміну в стані, поведінці і особово-сенсорних утвореннях партнера через складності і ємність феномена спілкування, тлумачення його як поняття залежить від вихідних теоретичних і критеріальних підвалин.

Спілкування входить до системи чинників, від яких залежить формуван-

ня та розвиток особистості. Виховне значення спілкування вчителя й учня полягає не лише в тому, що воно збагачує знання дитини та сприяє розвиткові особистісних якостей, необхідних для навчання та життя. Спеціальними дослідженнями (О.О.Бодальов, О.В.Киричук, А.В.Мудрик та ін.), а також практичною діяльністю вчителів доведено, що спілкування різнобічно впливає на психологічну атмосферу учнівського колективу, продуктивність взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Оптимальне педагогічне спілкування створює сприятливі умови для формування особистості і максимальної реалізації індивідуальних можливостей вихователя. Висока культура педагогічного спілкування вихователя виступає соціально-психологічним чинником, який дозволяє вчителю творчо розв'язувати складні виховні завдання.

Спілкування є неодмінною умовою формування інтелекту школяра. На цьому наголошує відомий фахівець з проблеми психології спілкування О.О.Бодальов, коли пише, що характеристика інтелекту людини залежить від того, які вимоги висувалися оточуючими до уваги, пам'яті, мислення, мовлення людини, які завдання ставилися перед нею, від того, яким було її спілкування з іншими. Спілкування з педагогом впливає і на розвиток емоційної сфери учня, на формування його почуттів. Отже, педагогічне спілкування розглядається як особливий вид діяльності, без якого неможливий повноцінний розвиток учня як особистості. Конкретним підтвердженням цього може слугувати педагогічна система В.О.Сухомлинського, який до найважливіших засобів педагогічного впливу на духовний світ школяра відносив спілкування двох головних діючих осіб навчально-виховного процесу – педагога і вихованця.

Багатогранність педагогічного спілкування виявляється і в тому, що воно водночас є формою інформаційного зв'язку і взаємодією вчителя та учня, процесом їхнього співпереживання, взаємного розуміння та впливу вихователя на вихованця.

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

Психологічні дослідження педагогічного спілкування переважно спрямовані на з'ясування його внутрішньої психологічної структури. На думку багатьох дослідників, саме у ній інтегруються наукові дані про

психологію особистості вчителя, про психологію його праці, про психологію учнів, про типи, способи і стилі спілкування, про взаємини між вчителями та учнями. Педагогічне спілкування, поєднуючи в собі особливості професійного та особистісного, є універсальним одним з найскладніших за своєю структурою, функціями, цілями, засобами соціально-психологічних явищ. Воно поєднує в собі різноманітні і суперечливі види, типи, форми і рівні: формальне і неформальне, ділове та особистісне, публічне та інтимне, індивідуальне і групове, батьківське, емпатійне і соціально-директивне, наукове і буденне, творче й маніпулятивне, логічне й емоційне, конкурентне й кооперативне, гуманістичне і відчужене, конфліктне й діалогічне тощо. За своїм змістом і структурою педагогічне спілкування є одним з найбільш складних і розвинутих видів соціальної взаємодії, внаслідок чого будь-яке достатньо глибоке і радикальне переосмислення його психологічної теорії можливе тільки на основі серйозного і фундаментального перегляду загальної психологічної теорії спілкування.

Сутність педагогічного спілкування можна зрозуміти з погляду закономірностей і механізмів діалогу. Так, виходячи з теорії єдності спілкування і спільної діяльності, діалог можна тлумачити як багатопланову динамічну суб'єкт-суб'єктну взаємодію. При такому підході відкривається можливість, поряд з традиційним ракурсом «буття і свідомість» індивіда, дослідити «співбуття» та «співпереживання», з одного боку, і «самобуття» та «самопереживання», з іншого. Таким чином, педагогічне спілкування розглядається як динамічна, дворівнева, багатопланова соціально-психологічна взаємодія між учителем і учнями (учнем), зміст і форма якої детерміновані специфічними завданнями розвитку, навчання і виховання школярів, предметом і змістом педагогічного процесу, індивідуальними, особистісними і суб'єктними властивостями вчителя та учнів.

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

Найвищою цінністю педагогічного спілкування є індивідуальність педагога й учня, зокрема, їхні честь і гідність. Тому відомий імператив І. Канта: завжди ставитися до себе й до учнів як до мети спілкування, у результаті якого відбувається сходження до індивідуальності, можна вважати головним принципом педагогічного спілкування. Саме це сходження до індивідуальності і є вираженням, показником честі та гідності суб'єктів педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування – це творчий процес як стосовно розв'язання

навчально-виховних завдань, так і щодо організації стосунків. Творчий характер має сам факт розв'язання вчителем конкретного педагогічного завдання, а також процес його втілення у спілкуванні з учнями. Спілкування передбачає спільну діяльність вчителя та учня на демократичній основі. У цій діяльності вони самовиражаються, самоутверджуються як особистості. При цьому такі стосунки в умовах спільної діяльності перетворюють її в активний засіб розвитку творчого потенціалу особистості. Необхідною передумовою формування сприятливих взаємостосунків у системі “вчитель—учні” є високий рівень культури педагогічного спілкування.

У педагогічній літературі існують різні підходи до трактування поняття “культура педагогічного спілкування”. Так, зокрема, це поняття визначається як частина загальної культури вчителя, “реалізація його сутнісних сил, здібностей через засвоєння й актуалізацію норм, засобів, механізмів діяльності спілкування, акумульованих в історичному досвіді людства, та творче їх застосування, яке орієнтовано на оптимізацію навчально-виховного процесу та гармонізацію особистості самого вчителя” [3, с.153].

Отже, культура педагогічного спілкування передбачає насамперед орієнтацію на іншу людину, здатність правильно сприймати її, правильно будувати взаємодію з нею.

Література

1. Галузьяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
2. Галузьяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.– С.30-34.
3. Культура педагогічного спілкування вчителя і моральне виховання учнів // Підготовка майбутніх вчителів до морального виховання учнів / За ред. В.К.Демиденка. – К, 1996. – С.152-164.
4. Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства: монографія / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 336 с.
5. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.
6. Холковська І.Л. Шляхи формування партнерських відносин між викладачем і студентами в освітньому процесі / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 185-192.

ДІАЛОГІЧНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК СТИМУЛ ДО ПОШУКУ СТУДЕНТАМИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дячинський Р. В.

Студент магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

Дослідження, присвячені проблематиці діалогічного спілкування в процесі навчально-виховної діяльності студента і викладача, учня і вчителя підтверджують тезу про те, що свідомість формується, розвивається і проявляється не лише в процесі предметної діяльності, дій з предметами зовнішнього світу, але і у спілкуванні, у його діалогічній, а не монологічній формі. Діалогічність навчальної взаємодії забезпечує високий рівень активності особистості, як викладача так і студента, створює умови для розвитку мотивації та творчого характеру учіння, для сприятливого емоційного клімату навчання і успішного перебігу соціально-психологічних процесів в студентському колективі, для максимальної орієнтації навчального процесу на індивідуальні та особистісні характеристики студентів, на власну продуктивну діяльність, сприятливий психологічний настрій, який є умовою повноти самої міжособистісної взаємодії, що “перетворює навчальну співпрацю у фактор морального порядку, у фактор розвитку людських взаємин» [10, с. 21].

В системі монологічного спілкування один з учасників активний (суб'єкт спілкування) і спрямовує свою активність на іншого (об'єкт спілкування), який залишається при цьому пасивним. Діалогічне спілкування передбачає активність (суб'єктивність) всіх учасників. При цьому активність спрямовується на предмет спілкування, а не на особистість одного з учасників, і саме спілкування опосередковується, перш за все, предметом. Ним можуть бути всі сфери людської діяльності. У нашому випадку це внутрішній світ людини, міжособистісні відносини, соціальне оточення, навчальні заняття і т.д. суб'єктами діалогічного спілкування в процесі формування готовності до діалогічної взаємодії стають всі його учасники – студенти і викладач. При цьому предмет їх професійного і практично зорієнтованого спілкування повинен відповідати таким вимогам: в ньому повинні бути втілені інтереси і смисли, що займають на даний момент одну з провідних позицій в ієрархії мотивів суб'єкта; кожний з партнерів має власне, відмінне бачення предмета; зміст предмета спілкування спонукає появу індивідуальних смислів, які перетинаються в процесі взаємодії і створюють спільне смислове поле. Тому учасники взаємодії виступають як цінності один для одного. Схожий погляд на предмет спілкування пояснює і така властивість діалогу, як його відкритість або здатність відкрито пред'явити свою позицію по відношенню до предмета. Поза предметом спілкування відкритість може виглядати як монологічне вираження особистості, що викликає інколи у партнера різну гаму реакцій – від відчуття незручності до роздратування.

Аналіз досліджень присвячених вивченню діалогічного підходу в педагогічному процесі, дозволяє вважати діалогічний характер навчальної взаємодії бажаною і необхідною умовою підготовки майбутніх учителів до діалогічної взаємодії з учнями. Розглянуті вище структурні елементи і параметри оцінки навчального діалогу слугують основою для розвитку готовності до діалогічної взаємодії – як багатокомпонентного явища з одночасним розвитком її мотиваційно-сислової і предметно-операційної сторін. Важливість цієї умови визначається багатьма факторами.

По-перше, студенти схильні наслідувати способи і прийоми спілкування викладача, переносити їх у контекст майбутньої професійної діяльності. Тому педагог повинен демонструвати високу духовну і моральну культуру (інтелігентність і делікатність, вміння бути ввічливим, коректним, уважним, чуйним, толерантним, щирим, незлопам'ятним, співчуваючим; дотримання педагогічного такту і етикету; самовіддачу, благородство); творче ставлення до справи; високий професіоналізм і інноваційний стиль мислення, до постійного поповнення своїх знань; принциповість і вимогливість; соціальну відповідальність і активність; бажання працювати з іншими; готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень; товариськість і комунікабельність; вміння ототожнювати себе з іншими; жестикуляційну і мімічну виразність; культуру інтонаційної поведінки; високу саморегуляцію мовлення.

По-друге, стиль спілкування викладача безпосередньо впливає на ставлення студентів до навчання, їх пізнавальну активність. Адже в педагогічному процесі саме на соціально-психологічні взаєностосунки з студентами накладається вся багатоаспектна система навчально-виховних впливів. Методично-дидактична підструктура педагогічної діяльності вимагає підкріплення відповідною системою міжособистісного спілкування, яка б створювала в академічній групі атмосферу психологічного комфорту, творчого пошуку, забезпечувала формування емоційного контакту між викладачем і студентами, сприяла розвитку відносин взаємного довіря, симпатії та поваги, створювала умови для виявлення студентами самостійності та ініціативи у вирішенні поставлених завдань. Низька культура педагога призводить до виникнення міжособистісних конфліктів, напруженості у відносинах, зниження успішності, небажання співпрацювати, появи відхилень у дотриманні норм культурного спілкування тощо.

По-третє, ми поділяємо точку зору авторів, згідно якої суб'єкт-об'єктна взаємодія призводить до результату у вигляді репродуктивних утворень. І навпаки, ефекти продуктивні, творчі обов'язково пов'язані з вмінням викладача здійснювати взаємодію з студентом у формі суб'єкт-суб'єктної взаємодії або формі діалогу. Вибір засобів психолого-педагогічного впливу буде залежати від того, які аспекти культури цікавлять нас в першу чергу. Розвитку зовнішньої, операційно-технічної сторони спілкування більше відповідає суб'єкт-об'єктна форма взаємодії; відповідно суб'єкт-суб'єктні способи взаємодії асоціюються з розвитком суб'єкт-суб'єктної та

особистісної (мотиваційно-ціннісної) складових культури.

Корекція та розвиток ціннісно-сислової сфери спілкування можливі лише за умови інтерсуб'єктивності педагогічної взаємодії, завдяки якій утворюється спільне смислове поле людей, що спілкуються, виникає їхнє взаєморозуміння. При цьому реалізуються такі риси справді діалогічної взаємодії, як відкритість, спонтанність, довіра, співпереживання (емпатія), формуються базові ціннісні орієнтації, спрямованість особистості майбутнього спеціаліста на ту чи іншу духовну цінність, яка реалізується в конкретній діяльності. «Ціннісно-сислова свідомість – моральна, політична, екологічна, естетична, релігійна – формується тільки тоді, коли вихователь вбачає у вихованцеві принципово рівну собі, вільну у виборі цінностей людину, неповторну індивідуальність і психологічно унікальну особистість, з якою він, старший і більш досвідчений, мудрий, прагне поділитися своїми цінностями, котрі стали б спільними для них надбаннями, а значить увібрали в себе і особливості духовної позиції вихованця» [9, с.40]. В процесі діалогу індивідуальній свідомості відкривається те, що раніше було від неї приховане у зв'язку з однобічним баченням предмету. Діалог – це не просто засіб розкриття вже існуючого, готового характеру людини, адже у процесі діалогічного спілкування, яке є синонімом її справжнього буття, людина може повернутися до самої себе, до своєї автентичної сутності. Не можна зрозуміти іншу людину, «перетворивши її на об'єкт байдужого, нейтрального аналізу; не можна оволодіти нею шляхом співчуття. Ні, до неї можна підійти й розкрити, точніше, примусити її саму розкритися, лише шляхом спілкування з нею, діалогічно» [2].

Через діалог, творче міжособистісне спілкування і міжгрупову взаємодію, особистість робить свої відносини з оточенням діалогічними. Адже діалог – категорія не лише психологічна, але і морально-етична. На думку Г.Я. Буша «рівень розвитку діалогічних взаємин конкретної людини з іншими людьми і з світом прямо пропорційний її людяності. Чим більше розвинені діалогічні відносини, тим менше передумов для виникнення антигуманних ставлень» [6, с.56]. Формування морально-етичних основ готовності до діалогічної взаємодії не можливе без створення атмосфери гуманності під час навчання у вузі. Особливості особистісної сфери людини є продуктом взаємодії з іншими людьми, результатом впливу прикладу, прихильності, авторитету. Набуття комунікативної компетентності, як вважає Ю.М. Ємельянов, є «рухом від інтер- до інтра-, від актуальних міжособистісних подій до результатів усвідомлення цих подій, які закріплюються в когнітивних структурах психіки у вигляді умінь та навичок» [8, с.6].

Окрім того, у навчально-виховному процесі діалог є необхідною умовою бачення кожним із партнерів себе з боку, що дає можливість глибше проникнути у зміст своєї індивідуальності, у характерні прикмети своєї особистості. Повніше ідентифікувати себе з іншими.

Навчальний діалог сприяє не лише психокорекції ціннісних орієнтацій студентів. В ситуації спілкування діалог є ще і полігоном для мовленнєвої

здатності учнів та умовою засвоєння ними законів людського спілкування. Засвоюючи знання, виробляючи навички та вміння в певній науковій області, учень одночасно засвоює правила мовленнєвої поведінки і, зокрема, правила діалогу. До цих правил відносяться здатність ясно викладати свої думки, будувати повні та чіткі висловлювання, приводити у відповідність вербальні та невербальні засоби, розуміти партнера (чути його, вловлювати не лише безпосереднє значення фраз, але і їх смисл), добиватися адекватного розуміння партнером смислу свого висловлювання.

Формування готовності до діалогічної взаємодії передбачає, звичайно, і функціонально-рольові, або діалогічні відносини, які пов'язані головним чином, з функцією передачі студенту знань і вмінь. Предметом діалогу в даному випадку виступає предметна діяльність, а в якості змісту – спеціальні знання і культурно-історичний досвід людства. «Діалогічна зорієнтованість педагогічного процесу не позбавляє його нормативно-монологічних складових, але вводить їх у діалогічну взаємодію з власне діалогічними складовими. При цьому як тільки заходить про осмислення, обговорення й оцінювання монологічних складових змісту освіти, про рефлексію над ними (а її становленню педагог-гуманіст покликаний сприяти), – прерогативи діалогізму виявляються цілком збереженими» [1, с.28].

Оптимальне діалогічне спілкування не задане з самого початку. Організація такого спілкування – одне з основних завдань педагога, який має бути не стільки виконавцем, скільки проектувальником і творцем навчально-виховного процесу.

В діалогічних відносинах існує дві форми діалогу: внутрішній і зовнішній. Для виникнення цих форм діалогу педагог повинен забезпечити відповідні умови. Для створення умов зовнішнього діалогу проектується: обмін поглядами, ідеями, позиціями; дискусія; колективна генерація ідей; опонування ідей, пропозицій, доказів; поліфункціональний аналіз ідей і гіпотез; творчі майстерні. Для стимулювання зовнішнього діалогу заздалегідь передбачаються: суперечливість, можливість оцінки, ситуації, коли виникають запитання і надається можливість виразити свою точку зору для кожного з учасників. Проектування діалогічного спілкування передбачає установку на відкритість позицій його учасників. Якщо педагог не займає відкритої позиції, діалог порушується і має неприродний характер, виникає неузгодження форми і внутрішнього змісту спілкування.

При створенні умов для внутрішнього діалогу можна проектувати ситуаційні завдання такого характеру: вибір рішення з альтернативних; вирішення проблемних ситуацій; пошук суджень відносно певного факту або явища; рішення завдань невизначеного характеру; висунення гіпотез або пропозицій. Збільшення частки діалогічних взаємодій «з іншим у собі» призводить до актуалізації внутрішнього діалогу і є умовою та складником творчого мислення.

Орієнтація на діалогічний стиль навчальної взаємодії вимагає від

викладача дотримання низки вимог: установка на партнерство в спілкуванні, відкритість позицій; забезпечення симетричності діалогу соціально-психологічними засобами паритетних взаємин партнерів, почергової зміни лідерства тощо; створення позитивного емоційного мікроклімату в групі за допомогою пізнання психологічних закономірностей перебігу навчального процесу та комунікативної діяльності, уникнення стресогенних факторів, бар'єрів спілкування, непорозуміння; врахування рівня знань і умінь студентів, мотивування, нормотворення, оцінювання та критичної рефлексії; обговорення під час занять різних поглядів на проблеми діалогічного спілкування учителя; здатність до співчуття і співпереживання; евристичний стиль викладання і спілкування з студентами, який спонукає студентів мислити, шукати способи розв'язання суперечностей, робити самостійні висновки; створення атмосфери соціальної спонтанності – вільного обміну думок, ситуацій успіху, зняття психологічного напруження, тривожності, оцінок-обмежень тощо; організація колективної співпраці, взаємодії пошуку компромісу, визнання права студентів на власну точку зору і її захист, виявлення зацікавленого ставлення до неї; готовність подивитися на предмет спілкування з позиції партнерства; вміння зрозуміти іншого, зокрема його мотиви, соціальну та рольову позиції, ставлення до себе та інших людей; вміння слухати і чути партнера; спрямування діалогу не тільки на розв'язування предметних завдань, а й оптимальне спілкування і розвиток студентів; стимулювання комунікативної активності студентів добором оптимального змісту і форм діалогічної взаємодії; реалізація не тільки зовнішнього, а передусім внутрішнього діалогу кожного студента через систему педагогічного стимулювання діалогу думок, позицій, поглядів особистостей.

Література

1. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / Під ред.. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 134-157.
2. Бахтин М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М.: Российский открытый ун-т, 1995. – 140 с.
3. Галузяк В.М. Діалогізація педагогічного процесу як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів // Професійне становлення особистості майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 19-53.
4. Галузяк В. М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 12-20.
5. Галузяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 224-234.
6. Галузяк В.М. Використання діалогічних методів у підготовці майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету

- імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С. 71-82.
7. Галузяк В. М. Проблема індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Методичні засади конструювання змісту професійної освіти : Науково-методичний збірник / Ред. кол. : І.А. Зязюн (голова), Н.М. Шунда (заст. голови), Н.Г. Ничкало, Р.С. Гуревич та ін. – Вінниця: ВДПУ імені М.Коцюбинського, 1998. – Ч.2. – С. 51-59.
8. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Д.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
9. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
10. Панюшкин В.П. Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980. – С. 16-22.
11. Тодорова И.С. Психологические факторы подготовки будущих учителей к диалогическому общению: Дис. ... канд. психол. наук / НИИ психологии Минпросса УСССР. – 1988. – 172 с.

СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Езерська О. С.

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

Приступаючи до осмислення та реалізації професійної діяльності, вчитель визначає її цілепокладання, оскільки поряд з “системоутворювальною метою”, що передбачає конструктивний вплив на соціальний розвиток особистості, педагог стикається з іншими цілями (намагання відповідати еталону вчителя, професійно-рольовим очікуванням оточуючих, відтворювати зміст, форми, методи та засоби обраної діяльності тощо). Тому в процесі виконання соціального замовлення дії вчителя передбачають низку вимог щодо збереження свого здоров'я, створення морально-психологічного комфорту, оволодіння нормативним змістом педагогічної діяльності, забезпечення можливостей для всебічного розвитку школярів у процесі соціально-педагогічної взаємодії. Адже моральний обов'язок педагога охоплює об'єктивний аспект (сукупність усіх вимог, які покладаються суспільством на вчителя) та суб'єктивний його бік – це “здатність кожного вчителя, викладача зрозуміти свою роль у навчально-виховному процесі визначити своє внутрішнє ставлення до обов'язку”.

Творчість як невід'ємна характеристика професійної діяльності вчителя – це активний процес його самовдосконалення, зокрема в соціально-педагогічній діяльності, рушійною силою якого виступають внутрішні та зовнішні суперечності. Творча професійна діяльність завжди пов'язана з пошуком оптимального варіанта вирішення проблеми, прийняттям нестандартних освітніх рішень, розробленням і впровадженням навчально-

методичних інновацій, виробленням індивідуального стилю педагогічної діяльності з урахуванням соціальних запитів.

Педагогічна діяльність, на думку сучасних учених, є особливим видом соціальної діяльності, спрямованої на передачу старшими поколіннями молодшим накопичених людством знань, соціально-морального досвіду, матеріальної та духовної культури, а також “створенням умов для особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві”. У визначенні соціально-педагогічної діяльності орієнтуємось на культурологічний контекст досліджень І. Зязюна, котрий зазначає, що освіта як спосіб відтворення людини в культурі передбачає не лише засвоєння дидактики існуючого соціального досвіду (“сталого” культури) і розвиток особистості на цій основі, але і створення образу світу і свого образу в цьому світі. Соціально-педагогічну діяльність розуміємо як різновид професійної діяльності вчителя, що ґрунтується на загальних філософсько-психологічних і педагогічних трактуваннях її сутності та структури, водночас втілює в собі соціальний аспект (соціальні проблеми вихованців, їх психолого-медико-педагогічне вивчення, соціокультурні особливості шкільного середовища тощо).

Більшість досліджень соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів стверджують, що соціально-педагогічна діяльність вчителя початкових класів – це різновид його професійної діяльності, який ґрунтується на загальних філософсько-психологічних і педагогічних трактуваннях її сутності та структури, водночас втілює в собі соціальний аспект (О. Будник); органічна складова професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів, структурно-динамічна сукупність цілеспрямованих соціально-педагогічних дій, здійснюваних у мікросоціумі з метою підтримки розвитку і соціалізації дітей (С. Литвиненко).

Соціально-педагогічна діяльність і педагогічна діяльність має спільні і відмінні властивості. Спільним є те, що вони виконують одну і ту ж функцію у суспільстві, – функцію соціального наслідування, соціокультурного відтворення і розвитку людини. Основною відмінністю соціально-педагогічної діяльності є те, що потреба у ній виникає тоді, коли у дитини чи групі виникають проблемні ситуації. Оскільки соціально-педагогічна діяльність передбачає орієнтацію на особистість, тому носить адресний, локальний характер і належить до розряду гуманних професій.

Об'єктом соціально-педагогічної діяльності в системі інклюзивної освіти є категорія дітей з особливими освітніми потребами, які спільно навчаються у загальноосвітній школі, а відтак потребують соціалізації в нових умовах. Серед них в особливу групу виділяються діти зі значними відхиленнями в розвитку розумової діяльності, мови, сенсорних, рухових, емоційно-вольовий сфер, що неминуче обмежує індивідуальні можливості життєдіяльності, соціалізації, навчання й повноцінного життя в суспільстві.

Мета соціально-педагогічної діяльності передбачає створення сприятливих умов для фізичного, соціального, духовно-морального,

інтелектуального розвитку учнів, попередження негативних явищ, надання їм комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги в саморозвитку і самореалізації в процесі соціалізації. Мета визначає завдання і зміст діяльності, методи її реалізації і форми організації, які взаємопов'язані між собою. Кінцевий результат соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів залежать від того, наскільки правильно їм визначено зміст, які вибрані методи і форми.

Пріоритетними завданнями соціально-педагогічної діяльності визначено: створення належних умов для збереження і зміцнення фізичного, психологічного, соціального, морального здоров'я особистості; формування моральної свідомості, духовних якостей, соціально значущих орієнтацій у життєвому самовизначенні; активізація адаптаційного потенціалу особистості, пропедевтика девіантної поведінки; формування потреби у саморозвитку, надання допомоги у самопізнанні, самоствердженні, самореабілітації та самореалізації; надання кваліфікованої соціально-педагогічної підтримки; створення гуманізованого виховного простору в мікросоціумі навчального закладу; попередження та локалізація негативного впливу факторів соціального середовища (О. Безпалько, Н. Сейко).

Специфічною умовою забезпечення стійкості педагогічно зорієнтованого середовища в умовах соціально-педагогічної системи вважаємо наявність загальнокультурних і виховувальних цілей, що ґрунтуються на вселюдських цінностях та єдності суспільної ідеології, яка об'єднує інтереси учасників соціально-педагогічної діяльності (вчителів, батьків, учнів) та допомагає вирішувати наявні протиріччя. Вчитель як суб'єкт управління вихованням у соціально-педагогічній системі здійснює поточну та перспективну координацію проєктованих цілей, які носять концептуальний, координаційний і контроль-превентивний характер. Відповідно ціль розглядаємо як ідеально створений в уяві кінцевий результат діяльності (в т.ч. соціально-педагогічної).

У соціології соціалізація трактується як “процес становлення особистості, освоєння індивідом певної системи знань і цінностей, ролей, норм і зразків поведінки, притаманних певному суспільству, соціальній спільноті, групі”, які уможливають його функціонування як повноцінного члена суспільства. Відповідно, як і в психології, соціалізація розглядається на мегарівні (явище соціалізації притаманне суспільству в цілому), макрорівні (у локальних стратифікаційних групах, приміром, студентський соціум) і мікрорівні (соціальне становлення окремого індивіда).

У соціально-психологічному аспекті (Л. Виготський, І. Кон, О. Леонтьєв, М. Лукашевич, А. Петровський та інші) соціалізацію визначають як формування людини в процесі взаємодії соціальних груп, активного перетворення середовища шляхом його включення у різноманітні суспільні відносини, розширення соціального досвіду в спілкуванні та діяльності. “Соціалізація – процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду”, що реалізується в спілкуванні та діяльності.

Соціально-психологічними механізмами соціалізації виступають: традиційний – засвоєння людиною норм, зразків поведінки, стереотипів, притаманних найближчому оточенню (сім'ї, родині, друзям); інституціональний – засвоєння визнаних соціальних норм у процесі взаємодії людини з соціальними інститутами, зокрема в навчальному закладі; стилізований – опанування системою цінностей, що домінує в межах конкретної субкультури, що притаманні представникам певної професії, національної чи релігійної групи тощо; міжособистісний – функціонує в процесі взаємодії людини з авторитетними для неї особистостями. Безумовно, що виокремлені механізми в реальній практиці взаємодіють між собою, оскільки учень одночасно виступає суб'єктом комунікації з рідними, друзями, однолітками, сусідами, представниками різних професій, носіями інокультур тощо. Професіоналізм учителя виявляється в його готовності до поетапного здійснення соціалізації учнів на основі збереження суб'єктності шляхом спілкування, діяльності та управління.

У сучасній енциклопедії освіти зміст соціалізації тлумачиться як процес і результат активного засвоєння людиною соціально-культурного досвіду (знань, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування й відносин. В процесі засвоєння соціального досвіду суспільства важливим є збереження особистісних надбань людини, розвиток індивідуальних особливостей учителя, адже ефективність соціалізації корелює з його індивідуально-суб'єктним виміром. Відтак, якщо людина “закрита” до зовнішніх соціальних впливів і вважає для себе достатнім лише збереження власного життєвого досвіду, або наслідуює досвід інших (не завжди позитивний), цим самим спотворює свою поведінку і діяльність, а негативні чинники провокують соціальний нігілізм, байдужість, неадекватне ставлення до норм права, моралі, духовних цінностей і соціальних ролей.

У соціально-педагогічній діяльності важливим вважаємо акцентування на потребі управління, здійснення педагогічного супроводу соціалізації учнів у початковій школі. Адже, соціалізація людини носить індивідуально-суб'єктний характер, детермінована системою потреб, інтересів, віком, активність особистості тощо, тому в умовах навчального закладу вона повинна бути педагогічно керованим процесом з боку вчителя, а не стихійно епізодичним явищем, як це здебільшого відбувається поза його межами.

Соціально-педагогічна співпраця вчителя з батьками означає спільну діяльність у психолого-педагогічному вивченні учнів, визначенні соціально-виховних завдань, підбір адекватних засобів, методів, організаційних форм тощо.

Література

1. Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства: монографія / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук, В.М. Галузяк [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 336 с.
2. Холковська І.Л. Технологія діяльності соціального педагога / І.Л. Холковська. – Вінниця: ВДГУ ім. М. Коцюбинського, 2007. – 271 с.

РОЛЬ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОСТІ УЧНІВ

Завгородня А. О.

Студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв

Науковий керівник – доц. Теплова О. Ю.

Початок нового тисячоліття характеризується кардинальними змінами в освітанських процесах в Україні. У Концепції загальної середньої освіти визначаються основні цілі, пріоритети, умови, очікувані результати та інші найважливіші положення розвитку освіти в нашій країні на найближчі десятиліття. Як підкреслюється у зазначених документах, суттєвого удосконалення потребує духовне художньо-естетичне виховання школярів.

У такому контексті особливого значення набуває розв'язання проблеми формування духовної культури молодого покоління засобами музичного фольклору, оскільки трансформаційні зміни, що відбуваються у сучасному соціокультурному просторі, зумовили споживання широкого пласта саме такого виду музичного мистецтва.

Духовна культура є адекватним індикатором розвиненої особистості, за допомогою якого її визначають. Особистість володіє духовними цінностями, як власними якостями. При цьому рівень володіння ними повинен бути таким, щоб можна було їх розвивати в реальній життєдіяльності. Особистісне зростання й залежить від того, наскільки особистість поєднується із системою духовних цінностей: повага до української культури; мистецтво; істина, свобода вибору; життя за законами добра.

Проблема розуміння духовності як складного особистісного утворення людини складна і багатоаспектна. Пошуки основ духовності та джерел її зрощення пов'язані зі створенням моделі духовної людини, яка розроблялась видатними філософами, психологами та педагогами минулого. Починаючи з видатних мислителів Стародавньої Греції Платона та Арістотеля, проблема духовності не виключається з актуальних питань наукових дискусій філософів, психологів, педагогів.

Саме 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. Адже саме духовність надає надзвичайності усім психічним характеристикам людини.

На сучасному розвитку людства духовність людини стає предметом досліджень філософів (Лутай В.С. Кримский С.Б), психологів (Б.Братуся, О.Зеліченка, А.Мудрика, Е.Помиткіна), педагогів. Педагогічні проблеми виховання духовності особистості розглядаються в роботах вітчизняних педагогів та діячів культури минулого В.Сухомлинського, К.Ушинського,. Окремі аспекти цієї проблеми подаються в сучасних педагогічних дослідженнях, І.Зязюна, Б.Неменського, та ін.

Серед українських філософів та педагогів найціннішими є публікації

В.П.Андрущенко, Л.Т.Бабія, Г.К.Бриль, С.Б.Кримського.

Виховання духовності учнів потребує особливої організації спілкування молоді з сучасною музичною культурою, і воно виходить далеко за рамки загальноосвітнього процесу. Це особливо актуально сьогодні, коли проблеми виховання учнівської молоді, її соціальної адаптованості й, водночас, виходу на можливості перетворювальної діяльності набувають особливого значення у зв'язку з формуванням соціально відповідальної та естетично вихованої особистості.

На сучасному освітанському етапі очевидним є зростання впливу популярного українського фольклорного музичного мистецтва на особистість школяра, зокрема, на духовність, емоційно-почуттєву сферу, творчий потенціал, адже, як свідчать соціологічні дослідження в цій галузі: Рудницька О.П., Кондрашова Л.В, Каменецька Л. М., І.Я.Климук, О.М.Семашко. Проблеми формування духовної культури особистості через кращі зразки народно-фольклорного музичного мистецтва висвітлювались у філософських, педагогічних, соціологічних дослідженнях найвідоміших вчених та музичних діячів – Г. Сковороди, І. Франка, М. Грушевського, В. Сухомлинського, М. Леонтовича, Д. Кабалевського, Н. Ветлугіна, І. Беха, М. Сметанського, О. Акімової, Е. Бриліна, Б. Бриліна, А. Іваницького, А. Завальнюка.

Український музичний фольклор безпосередньо впливає на становлення й розвиток світоглядних, орієнтаційних, соціально-культурних позицій юнацтва у сфері його життєдіяльності; вона є найпопулярнішим і найдоступнішим засобом духовно-естетичного виховання підростаючого покоління і має найбільш високий рейтинг серед учнівської молоді, оскільки національний характер її функціонування в молодіжному середовищі актуалізує і визначає розвиток молодого людини, особливо в період ранньої юності.

Звертання до теми відродження фольклорної спадщини та визначення її впливу на розвиток духовності особистості визначається і загальним зниженням інтересу учнів до теоретичного осмислення фольклорного матеріалу в духовній та естетичній реальності, на відмінну від абсолютизації вклоніння мінливій «модній» музиці, зростанням ролі примітивізму, буденності, шаблонності мислення в орієнтації на естетичні та духовні цінності музичної культури, що унеможливорює їх якісне перетворення естетичних музичних цінностей у внутрішню особистісну стильову композиційну форму як сутнісне вираження творчого потенціалу особистості.

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. 116]

Обміркування проблеми духовності стає актуальною і в сучасній українській філософії. Публікуються дедалі більше праць присвячених різноманітним її аспектам. Українські дослідники, як і їх попередники,

наполягають, що: духовність – це спосіб розбудови особистості [1, с. 92].

На думку С. Б. Кримського духовність – це зустріч з самим собою, своєю душою, внутрішнім Я. Це – вихід до вищих цінних інстанцій формування, конструювання особистістю самої себе. Це провідний фактор розумової гармонізації світу зовнішнього та внутрішнього, їх узгодження з моральними законами. Це цінний зміст та спрямованість буття людини [2, с. 21-22]

Український фольклор – це художнє відображення дійсності, яке нерозривно пов'язане з життям і побутом українського народу. Фольклорні твори для школярів дуже різноманітні, вони приваблюють своїм змістом, формою виконання, емоційністю.

У доступній формі фольклорні твори передають школярам життєві ідеали, оцінки вчинків людей, поняття про красу, добро і зло. Будучи надзвичайно образними та емоційно-наснаженими, фольклорні твори розвивають розум, винахідливість, кмітливість, збуджують глибокі почуття і благородні поривання.

Народна пісня, хоровий спів, календарна обрядовість, вертепні дійства, гра на народних музичних інструментах, до яких прилучаються школярі, дають можливість виховувати глибокі естетичні почуття та переживання. Духовне життя людини – це постійна праця, невпинна творчість, спрямована на самовдосконалення.

Перед сучасною школою постає проблема відродження в учнів любові до пісенно-музичної культури свого народу, осмислення її джерел та коренів і подальша пропаганда кращих зразків музичного фольклору. Зазначимо, що ні наука, ні практика музикування не знайшли поки що заміни первинній стихії природної музикальності людини, на якій виросла музична культура народу. Кожна дитина генетично несе в собі початки тієї музичної свідомості, на якій в далекому минулому зросла могутня стихія музичного фольклору. Виховні можливості закладені в кожній навчальній дисципліні, але найбільш значущі у цьому відношенні якості образного змісту образного мистецтва. Музика в руках учителя – один з найсильніших чинників впливу на думки й почуття учня.

Отже, важливо, щоб українська школа на засадах національного менталітету, виховувала духовно освічених учнів, спираючись на народні музичні традиції. Повернення національної музики у всій її неперевершеності в школу є важливим процесом. Виховна цінність народних фольклорних традицій полягає в тому, що виховання і розвиток учнів відбувається в контексті життя народу, в сім'ї, невимушено, просто, природньо.

Література

1. Вихованець І. Р. Тайна слова. / І. Р. Вихованець // – К.: 2005.- 284 с.
2. Крымский С.Б. Контуры духовности. Новые контексты идентификации / С.Б. Крымский //Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21-22.
3. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / Ортега-и-Гассет Х. // Вопросы философии. – 1989. – №3. – С.119-154; №4. – С.114-155.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО І ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ

Завірюха О. А.

Студент магістратури ННІПППФВК
Науковий керівник – проф. Галузьяк

У зарубіжній демократичній освіті розвиток соціальної компетенції називається останнім часом як головна складова освіти. Прибічники цієї позиції виокремлюють як головну цінність – сумніви і дослідження, які повинні постійно виявлятися і здійснюватися школярами.

В організаційній культурі демократичної школи заохочується розвиток критичного мислення, здатності вирішувати проблеми. Ми виходимо в розумінні критичного мислення з формулювання І. Фрумїна, що визначає його як наявність «свободи ставити питання, що звільняє власне мислення від необдуманого упередження і просуває розуміння для плюралістичної демократії» [10, с.49]. Серед причин такого підходу до демократії в школі відзначається стимулюючий вплив критичного мислення на навчання. Так, зокрема А. Салмін зазначає, що «діти, кругозір яких розширений завдяки критичному мисленню, здатні дивуватися, фантазувати, акумулювати власні питання, більш здатні вчитися» [6, с.214]. Разом з цим, розвиток критичного ставлення може означати, що в усіх дітей різні питання. З чого виходить, що «мета навчання в організаційній культурі демократичної школи лежить в асистуванні учням у виявленні ними їх власних поглядів [9, с. 369]. Такий підхід до освіти дозволяє також зробити висновок про те, що в організаційній культурі демократичної школи значущим є не стільки предметний зміст демократії, наприклад, вивчення політичних інститутів, прав і відповідальності громадян; питань національної ідентичності; соціальних зв'язків, різноманіття, дискримінації, зв'язку між політичними й економічними системами, скільки те, яким чином цей зміст вивчається. У зарубіжних дослідженнях в галузі демократичної освіти відзначається, що складність викладання демократії виникає в школах, де переважають цінності слухняності і спокою [1].

Проте потрібно зазначити, що в західній педагогіці частина дослідників не вітає розвиток критичного мислення.

Серед підходів до змісту демократичної освіти називається навчання, орієнтоване на варіативні рішення. Існує думка, що учні більш схильні до процесу пізнання, якщо вони мають можливість обговорювати спірні питання в підтримуваному довкіллі (Дж. Гібсон, Д. Донеллі, К. Камерон, Ф. Хайек, К. Хансен). У контексті організаційної культури це означає, що в освітній установі вважається нормальним пропонувати завдання, що не мають одного правильного варіанту розв'язання, а педагог не знає заздалегідь ходу виконання і результату. Іншою основою для такого виду освіти є те, що вона обіцяє високий рівень інтеграції і співучасті учнів у навчальному процесі, таким чином реалізуючи аксіологічний підхід до

визначення демократії. Такий підхід до освіти пов'язується дослідниками з навчанням Сократа, з методом критичного обговорення ідей і думок інших. Кінцевим результатом такого процесу є нове й істинне знання [9].

Однією з найбільш розроблених моделей демократичної школи в сучасній практиці є модель В. Губенка, що базується на стимулюванні активної громадянської позиції школярів. Складовими елементами організаційної культури в цій моделі виступають інтенсивні дискусії про громадські проблеми і реальні життєві проблеми, з якими стикаються окремі школярі; організація участі школярів у рішенні шкільних проблем [4, с.89]. Таким чином, в організаційній культурі демократичної школи одним зі способів розвитку критичного мислення є співучасть у вирішенні шкільних проблем, участь учнів в обговоренні. В зв'язку з цим, В. Губенко акцентує увагу на такому важливому елементі в організаційній поведінці демократичної школи, як наданні права учням обирати питання для обговорення. Найбільш важливими, на наш погляд, в організаційній культурі демократичної школи, за В. Губенко, є заміна диференціації за здібностями на диференціацію за інтересами, участь у творчих проектах, соціальній практиці [4]. Отже, по-перше, в умовах організаційної культури демократичної школи учням надається право обирати навчальні предмети на основі власних потреб і таким чином приймати рішення щодо власної освіти. По-друге, в організаційній культурі демократичної школи здійснюється зв'язок із зовнішнім світом і надається можливість здійснення професійних спроб.

У контексті соціальної практики в зарубіжному досвіді відзначається заохочення вчителями участі учнів у служінні суспільству, громадських навчальних програмах. Згідно з цим, організаційна культура демократичної освітньої установи передбачає велику кількість екстразмистовних способів виявлення активності, тобто наявність клубів, команд та інших організаційних форм, в яких відбувається засвоєння демократичних цінностей непрямым шляхом.

У зарубіжній практиці серед параметрів демократичності школи називається толерантність. З одного боку, це передбачає, що освітня установа є об'єднанням націй, а з іншого, означає, що організаційна поведінка як співробітників, так і учнів характеризується доброзичливістю до інших, що роблять що-небудь іншими способами [1].

Аналіз літератури з проблематики демократичної освіти дозволяє виявити декілька відмінностей у підходах до побудови демократичної школи в американській і європейській традиціях. Якщо американський підхід передбачає більшою мірою демократизацію в руслі егалітарного напрямку, то європейський більшою мірою в руслі лібертіанського напрямку. Окремими феноменами демократичних освітніх установ в європейській освіті можна вважати школи С. Френе і А.Нейла.

З аналізу досвіду шкіл А. Нейла [5] і С. Френе [8] випливає, що організаційна культура демократичної школи багато в чому спирається на ідею саморозвитку, про що можна судити за використовуваними засобами:

індивідуальний план навчання, заміна кількісної оцінки якісною, відсутність єдиного для всіх розкладу.

У низці європейських країн на сучасному етапі демократизація пов'язується з навчанням у межах однієї освітньої установи дітей з різними фізичними й інтелектуальними здібностями, що дозволяє долати проблему відбору. Разом з цим, такий підхід до побудови демократичної школи вимагає високого рівня професіоналізму вчителя. У вітчизняній практиці такий підхід реалізується Є. Ямбургом [12].

З питаннями демократизації також пов'язується організація різновікових класів. З одного боку, це дозволяє стирати межі між учнями, в першу чергу, вікові, а з іншого, не дозволяє забезпечувати рівномірної освіти відповідно до вікових особливостей. Досвід створення умов для різновікового спілкування у педагогічній практиці показує, що спілкування в ході спільної діяльності дітей різних вікових груп виступає потужним засобом соціалізації і підтримки рівного статусу учнів в організаційній культурі школи. У вітчизняній освіті існують слабкі демократичні традиції в масовій школі. При цьому потрібно зазначити, що питання демократизації у вітчизняній освіті почали ставитися лише з початку дев'яностих років двадцятого століття. Таким чином, реалізація усвідомленого впровадження демократії в українську школу відбувається лише останні двадцять років. Разом з цим, вітчизняними дослідниками зроблені спроби вивчення демократичної освіти і демократизації школи.

Вітчизняних дослідників з проблем побудови демократичної школи можна умовно поділити за декількома напрямками. Проте, ці напрями не є такими, що склалися, а виступають сукупністю розрізнених поглядів, об'єднаних загальними підставами.

Перший напрям пов'язаний зі спробою вивчити історичні аспекти демократичної освіти в Україні, зокрема сімейного виховання в педагогіці XIX-XX століть. Проте історичний аспект дослідження не дає відповідей на питання щодо демократизації організаційної культури.

Другий напрям характеризується посиленням впровадження в навчальний процес предметів правової спрямованості, наприклад, суспільствознавства або прав дітей. Проте, на наш погляд, такий підхід не сприяє демократизації організаційної культури школи, оскільки зводиться до формального засвоєння дітьми норм і правил.

Значним внеском у проблему побудови організаційної культури школи можна вважати роботи І. Фрумїна [10]. Важливим, на наш погляд, є виокремлення автором деяких норм і правил організаційної культури демократичної школи, що стосуються побудови стосунків на різних рівнях: батько – школа – дитина, учень -директор, педагог – молодий педагог, педагог – педагог, адміністрація – педагог. Аналіз норм, виокремлених автором, дозволяє зробити висновки про те, що: організаційна культура демократичної школи передбачає включення батьків у навчально-виховний процес, у тому числі в ухвалення рішень відносно дитини в межах школи; в

організаційній культурі демократичної школи нове (у тому числі люди), інновації, неоднаковість, незалежність, творчість визнаються як одні з головних цінностей; взаємоповага забезпечує демократизацію організаційної культури школи.

Третій напрям у підходах до побудови організаційної культури демократичної школи у вітчизняній освіті представлений концепцією А. Тубельського. У ній приділяється значна увага вільному і відповідальному самовизначенню, співпраці вчителів і учнів в аналізі того, що відбувається в школі, багатому правовому простору, що постійно оновлюється [11]. З позиції аксіологічного підходу, в організаційній культурі демократичної школи, за А. Тубельським, цінністю визнається вибір, що виступає основою для побудови власної освіти. У зв'язку з цим, по-перше, організаційна культура демократичної школи передбачає створення великого поля для вибору учня, наприклад, відкритих класів з одночасним викладанням різних рівнів одного і того ж предмету: парк-студій, майстерень та інших форм організації занять, а, по-друге, передбачає відмову від класно-урочної системи [11].

Ідея вибору пов'язується останнім часом з ідеєю оцінки учня у вигляді портфоліо. Проте, при забезпеченні способом портфоліо усвідомлення особистісного розвитку учнем, не досягається реалізація ідеї аксіологічного підходу до демократії. З одного боку, портфоліо пов'язане з особистісним розвитком, а з іншого, породжує кар'єризм, який розглядається нами як нескінченне прагнення до перемог. Крім того, у питанні щодо портфоліо слабо пропрацьовані проблеми рівня домагань учнів.

Значущим, на наш погляд, у третьому напрямі виступає визнання за педагогом права на його власну педагогіку. З чого виходить, що в організаційній культурі демократичної школи задається цінність не лише вибору учня, але і цінність вибору педагога. У контексті організаційної поведінки це означає, що педагог, пропонуючи своє бачення предмету, допускає власне бачення предмету учнем.

Серед нових ідей, пов'язаних з побудовою організаційної культури демократичної школи можна назвати ідею мережевої школи [6, с. 370]. Вона пов'язана з ідеєю профільної школи і передбачає можливість вибору учнями педагога з певного предмету поза межами однієї школи. З одного боку, ця ідея посилює можливість вибору учнями і водночас відповідальності за цей вибір, а з іншого, здатна викликати сильний опір з боку керівництва шкіл, у тому числі статусних, що втрачають таким чином учнів, які виходять з-під економічного контролю, або іншими словами «гроші, які йдуть за учнем».

Значним внеском в осмислення організаційної культури демократичної школи є праці К. Ушакова [7] щодо організації навчального процесу на основі теорії Г. Хофстеде. На відміну від усіх вітчизняних дослідників, він робить акцент на осмисленні побудови стосунків усередині освітньої установи. Так, дослідник зупиняється детально на тому, як вирішуються проблеми розуміння поваги суб'єкта ініціації комунікації, пошуку або вказівки

шляхів вирішення питання, можливостей учня спонтанно говорити, суперечити, критикувати, позиції педагога і учня в конфлікті у межах уроку. Залежно від рішення цих проблем, за К. Ушаковим, можна визначити два типи організаційної культури. На наш погляд, організаційна культура демократичної школи з позиції осмислення стосунків усередині освітньої установи у межах уроку передбачає відносну планомірність. У цих умовах суб'єктом ініціації комунікації виступає учень, йому дозволяється суперечити і критикувати. Повага в даному випадку розуміється як незалежність учня і сприйняття педагога як рівних. Учні у межах уроку шукають свій власний шлях вирішення проблем. У конфлікті визнається правим учень. На підставі аналізу праць К. Ушакова можна зробити висновок про те, що для організаційної культури демократичної школи характерний космополітичний тип організації, що характеризується відстоюванням власних інтересів співробітників, емоційною незалежністю від організації, переважанням цінності складності і якості роботи, результату, а не стосунків, персоніфікованістю відповідальності і значущістю особистого внеску в справу. Відповідно до цього, можна зробити висновок про те, що норми поведінки визнаються як правильні, якщо вони співпадають відносно співробітників і учнів [7].

На основі аналізу різних підходів до побудови демократичної школи ми визначаємо параметри і показники організаційної культури демократичної школи. При цьому індивідуалізація – це норми і правила в організаційній культурі, спрямовані на дослідження і підтримку особистісної і професійної своєрідності, а різноманіття – це норми і правила в організаційній культурі, спрямовані на визнання і підтримку варіативної поведінки.

Література

1. Балинська О. А. Управління демократичним суспільством: американський варіант. – К.: Еко-Прес, 2004. – 164 с.
2. Галузяк В. М. Особистісна зрілість педагога як фактор гуманізації виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2009. – С. 77 – 82.
3. Галузяк В.М. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи / В.М.Галузяк, І.Л.Холковська // Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія / Акімова О.В., Фриццюк В.А., Троян Г.В. [та ін.] – Вінниця : «Твори», 2019. – С. 119-140.
4. Губенко В. В. Теорія і практика інтегральної освітньої технології / В.В. Губенко. – К.: Освіта, 2001. – 224 с.
5. Нейл А. Саммерхилл – воспитание свободой / А. Нейл. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 296 с.
6. Салмін А. М. Сучасна демократія: нариси становлення / А.М. Салмін. – К.: Видавництво «Ad Marginem», 2007. – 447 с.
7. Ушаков К.М. Розвиток організації: у пошуках адекватних теорій / К.М. Ушаков // Педагогіка і психологія. – 2013. – №4. – С. 45- 56.
8. Френе С. Избранные педагогические произведения / С. Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 301 с.

9. Фроленко П. Т. Теорія і практика демократизації управління навчально-виховним процесом у школі / П.Т. Фроленко // Матеріали наук.-практ. конф. «Теорія і досвід педагогічних і управлінських інновацій».- Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2011.- С.368 – 377.
10. Фрумін І.Д. Теорія і практика демократичної освіти / І.Д. Фрумін. – К.: НПУ ім. Н.П. Драгоманова, 2000. – 302 с.
11. Школа самоопределения: шаг второй / Под ред. А.Н. Тубельского. – М.: Политэкст, 1994. – 480 с.
12. Ямбург Е. Педагогіка, психологія, дефектологія і медицина в моделі адаптивної школи / Е. Ямбург // Педагогіка і психологія. – 2002. – №2.-С.91-110.

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОРАЛЬНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЇХ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

Іпатов В. М.

Студент магістратури ННІППФВК

Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

Важливою педагогічною умовою формування моральної свідомості студентів є педагогічна підтримка їх морального самовизначення (Т.В. Анохіна, І.С. Батракова, М.Й.Боришевський, О.С. Газман, Д.В. Григор'єв, Т.А.Строкова, Т.В. Фролова, Н.Є. Щуркова, С.М. Юсфін).

Проблема педагогічної підтримки особистості розглядається в контексті різних психологічних і педагогічних напрямів: концепція «допомагаючих відносин» К. Роджерса, екзистенціальна психологія й педагогіка (Л. Бінсвангер, Л. Франкл, О. Больнов, Е. Баррет і ін.), концепція персоналізації А.В. Петровського й надситуативної активності В. А. Петровського, ідея «посилення існування іншого» С.Л. Рубінштейна.

Виокремлення підтримки як засобу, що сприяє розвитку особистості, в особливу сферу педагогічної діяльності здійснене групою вчених під керівництвом О.С. Газмана. Метою педагогічної підтримки є усунення перешкод, які заважають успішному самостійному просуванню студентів у вихованні та саморозвитку.

У вітчизняній психології й педагогіці підтримка розглядається в контексті інноваційних процесів і природно включена в гуманістичну парадигму виховання. Під педагогічною підтримкою розуміється діяльність суб'єктів освітнього процесу, спрямована на надання превентивної й оперативної допомоги. Її психологічний аспект полягає в співучасті у життєвому самовизначенні, у підготовці до здійснення моральних виборів у кризових ситуаціях, у саморозкритті й усуненні суб'єктивних перешкод розвитку, а також у наданні допомоги в конкретних ситуаціях. Педагогічна підтримка може виступати як необхідний етап розвитку, відносно вільний від формуючої ролі іншого й найбільш близький до самостійної організації (А.Г. Асмолов).

Поняття педагогічної підтримки багатоаспектне. Вона

характеризується як метод і форма виховання, технологія освіти, позиція педагога, як «вільне спілкування», «товариські відносини педагога і вихованця» [7; 10]. Метою педагогічної підтримки є усунення перешкод, які виникають на шляху особистісного становлення вихованців. Ми розглядаємо педагогічну підтримку як важливу умову формування моральної свідомості студентської молоді. В широкому значенні педагогічна підтримка полягає у створенні сприятливих умов для розвитку моральної свідомості студентів, розкриття і реалізації їх задатків, формування здатності до самостійних дій і морального самовизначення.

Педагогічна підтримка має варіативний характер, що передбачає широкий діапазон вибору способів і стратегій: включення у творчий процес, співчуття, дружня бесіда, поради, ненав'язливі зміни ракурсу проблем і ін. Принципи, способи й стратегії педагогічної підтримки є предметом осмислення ряду дослідників: І.В. Дубровіної, С.В. Кривцової, Н.С. Крилової, В.А. Іваннікова, А.Г. Лідерс, Т.П. Гаврилової та ін.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні повинна мати системний характер і враховувати наступні чинники: необхідність оптимізації спілкування й підвищення рівня особистісного розвитку педагога; можливості прояву індивідуального стилю спілкування, прагнення суб'єктів до саморозвитку; наявність гнучкого й творчого підходу до проблем навчально-виховної взаємодії.

В індивідуальній підтримці морального самовизначення студентів можна виділити кілька взаємопов'язаних етапів: діагностичний – з'ясування проблем у моральному становленні; пошуковий – спільний пошук з студентом причин і способів розв'язання моральних проблем; проектувальний – налагодження довірливих відносин з метою наближення до вирішення проблеми; діяльнісний – взаємодія педагога і вихованців; рефлексивний – аналіз спільної діяльності по вирішенню проблеми, обговорення отриманих результатів, способів розв'язання проблеми.

Основними принципами забезпечення педагогічної підтримки у розвитку моральної свідомості студентів є: їхня згода на допомогу і підтримку; опора на наявні сили і потенційні можливості особистості; орієнтація на здатність студентів до самостійного морального вибору; співробітництво; конфіденційність; доброзичливість і безоцінність; безпека, захист прав, людської гідності.

Педагогічна підтримка – категорія моральна, тому що мова йде про допомогу особистості, яка розвивається, про самовизначення і самореалізацію, про формування взаємин з оточуючими людьми. Педагогічна підтримка має цінність, якщо вона тактовна, грамотна, своєчасна, адресна, дозована і повсякденна, але головне, якщо вона у всіх випадках повною мірою виконує своє виховне призначення, працює на перспективу [8]. Спираючись на роботи О.С. Газмана й інших учених, у дослідженні ми використовували різні види педагогічної підтримки:

інструментування морального вільного вибору; опора на позитивне в особистості; створення ситуацій успіху. Головний напрямок інструментування – розвиток суб'єктності студента, уміння усвідомлювати ним свою поведінку і на основі цього нести відповідальність за себе і свої дії. Враховуючи дослідження Т.В. Анохіної, О.С. Газмана, Д.В. Григор'єва, ми розробили поетапну модель педагогічної підтримки як ціннісно-орієнтованої стратегії виховання моральної свідомості студентів.

На *першому етапі* увага студентів акцентується на моральних проблемах, які вимагають осмислення. Виявлення моральних проблем здійснюється на основі аналізу різноманіття світу культурних цінностей: цінностей мистецтва (література, музика, кіно), повсякденної культури взаємин студентів з іншими людьми.

Другий етап педагогічної підтримки пов'язаний з пошуком студентами власного розуміння суті моральних проблем. На цьому етапі основна увага надається формуванню моральної спрямованості студентів, їх орієнтації на гуманістичні цінності.

Третій етап – діалогічний, спрямований на пошук студентами власної моральної позиції. Услід за Т. Титаренко, який досліджував вплив педагогічної підтримки на пошук вихованцями ціннісного сенсу життя, ми вважаємо, що важливою умовою формування моральної свідомості студентів є позиція педагога, здатного розуміти, приймати і визнавати [9, с. 24]. На цьому етапі студенти виробляють власну моральну позицію, порівнюють її з поглядами оточення.

Четвертий етап – рефлексивний, пов'язаний з аналізом спільної діяльності по розв'язанню моральних проблем. Необхідність цього етапу пояснюється незавершеністю діалогу, готовністю студентів до подальшого обміну моральними цінностями. Роль педагога на цьому етапі полягає в наданні студентам можливостей для самовизначення у ставленні до тих чи інших моральних цінностей.

Важливою умовою підтримки морального самовизначення студентів є створення особистісно орієнтованих моральних ситуацій. Теоретичною підставою конструювання таких ситуацій послуговували дослідження В.В. Ніколіної, В.В. Серікова, Н.Є. Щуркової [7; 10]. Розв'язання особистісно орієнтованих ситуацій актуалізує такі якості студентів, як готовність діяти з урахуванням позиції іншого, брати на себе відповідальність у розв'язанні проблеми, переводити конфліктну ситуацію в діалог шляхом аналізу її причин і вироблення спільної позиції, уміти прислухатися до чужої думки, відчувати емоційний настрій співрозмовника. Моральні особистісно орієнтовані ситуації реалізуються у формі переживання, смислотворчості, рефлексії, з виробленням власної позиції в ситуаціях пошуку, діалогу [5, с.161-164].

Створення моральних особистісно орієнтованих ситуацій забезпечується низкою прийомів: прихованою інструкцією, авансуванням довіри, посиленням мотивації, підкріпленням, педагогічним навіюванням.

Література

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 60-65.
2. Галузяк В. М. Методика психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів педагогічного ВНЗ / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 37. – Вінниця, 2012. – С. 63-71.
3. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
4. Галузяк В. М. Типологія базових моделей виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 7. – Вінниця, 2002. – С. 94 – 102.
5. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі: Навч.-метод. посіб. / Міністерство освіти і науки України / О.В. Киричук (наук.ред.). – К.: Науковий світ, 2001. – 182с.
6. Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки / Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. – М.: МИРОС, 2001. – 99 с.
7. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование / Сериков В.В. // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 16-21.
8. Строкова Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике / Строкова Т.А. // Педагогика. – 2002. – №4. – С. 45-50.
9. Титаренко Т. Емпатійне підґрунтя побудови морального простору / Титаренко Т. // Соціально-психологічна природа емпатії / Под ред. Л.П. Выговской, А.Я. Чебыкина. – Одеса, 1996. – С. 22-36.
10. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Щуркова Н.Е. – М.: Пед. общ-во России, 1988. – 34 с.

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Капітанчук В. В.

Студентка 4 курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Дидактичні ігри дозволяють активізувати навчальний процес, створити сприятливу емоційну атмосферу, сприяють розвитку пізнавальних інтересів, творчих здібностей, навичок самостійної роботи, відносин дружби і взаємодопомоги в колективі, значною мірою враховують індивідуальні особливості учнів.

Проблему підвищення ефективності уроку засобами дидактичних ігор розглядали в своїх роботах Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонт'єв, І.Я. Лернер, І.Ф. Харламов, Г.А. Цукерман, Г.І. Щукіна.

У зарубіжному педагогічному словнику пропонується таке визначення поняття «дидактична гра». «Дидактична гра – це аналогія спонтанної дитячої діяльності, яка має дидактичні цілі (не завжди очевидним чином для учнів). Дидактична гра може відбуватися в класній кімнаті, в тренажерному

залі, на дитячому майданчику або на відкритому повітрі. Така гра має свої власні правила і вимагає постійного спостереження і остаточної оцінки. Вона призначена як для окремих осіб, так і для груп учнів, а роль педагогічного лідера має широкий діапазон: від головного організатора до спостерігача. Основне його завдання – це стимулювання інтересу, посилення залученості учнів в їх дії, стимулювання їх творчості, спонтанності, співпраці і конкуренції. Якщо педагог добре справляється зі своїм завданням, учні починають використовувати різні знання і здібності і застосовувати власний життєвий досвід. Деякі дидактичні ігри імітують реальні ситуації» [6].

Л.О. Варзацька вважає: «Дидактична гра учителем може використовуватися і як форма навчання, і як самостійна ігрова діяльність, і як засіб виховання різних сторін особистості. Її систематичне застосування сприяє підвищенню ефективності психолого-педагогічної роботи з розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку. Через дидактичну гру вчитель може підвищити в учнів не тільки увагу на уроці до слова і дії вчителя, вона привчає дітей думати, проникати в суть явищ, робить учнів активними учасниками навчально-виховного процесу. А від того, наскільки свідомо, творчо, з бажанням навчатимуться діти в початковій школі, залежить їх подальша самостійність, їх мислення, вміння пов'язувати теоретичний матеріал з практикою» [1].

Як вважають багато сучасних дослідників, ігрова діяльність впливає на формування довільності всіх психічних процесів – від елементарних до найскладніших. У грі починають розвиватися довільна поведінка, довільна увага і пам'ять. В умовах гри діти краще зосереджуються і більше запам'ятовують, ніж за прямим завданням дорослого. Свідома мета – зосередитися, запам'ятати щось, стримати імпульсивно рух – раніше і легше всього визначається дитиною в грі [3].

«Дидактична гра – це діяльність не тільки для учнів, а й для вчителя, орієнтована на досягнення певних дидактичних цілей. Навчальний метод – це організація навчального матеріалу і діяльність вчителя та учнів для досягнення певних дидактичних цілей» [4]. При порівнянні цього твердження з визначенням навчального методу видно, що дидактичну гру можна розглядати як метод навчання. Дане визначення обмежує стандартну структуру дидактичної гри. Найбільш важливими частинами дидактичної гри є: ігрове середовище; ігрові цілі; сама ігрова процедура, яка визначається правилами; підсумкова оцінка гри.

Розглянемо визначення поняття «ігрове середовище». Ігрове середовище – це матеріальне середовище (необхідні засоби та обладнання). Компонентом цього середовища є сама гра, її правила, завдання, процедура і форма взаємодії між учнями і вчителем. Найважливіша частина ігрового середовища – це учні і вчитель. Учні застосовують свій досвід, знання і навички в для кожної окремої гри. Вчитель зазвичай виконує контрольну і організаційну функції. Його основне завдання – це забезпечити плавний і успішний хід гри. Ігрове середовище

має мотивувати учнів і спонукати їх до активної участі в грі, для здійснення спроб досягти цілей гри.

Розберемо поняття «ігрові цілі». Дидактичні цілі гри визначаються освітньою метою, яку необхідно досягти в грі. На основі даної мети вибирається відповідний тип і форма дидактичної гри. Використання гри як методу навчання має сенс тільки тоді, коли вона дозволяє досягти певних цілей навчання.

Перейдемо до розбору значення поняття «ігрова процедура». Процедура гри – це проведення дидактичної гри, заснованої на діяльності учнів і вчителя. Необхідно, щоб ця діяльність була цікава учням і спонукала їх бути активними. Гра повинна відповідати віку учнів, їх навичкам і задовольняти їхні потреби. У той же час вона має бути орієнтована на досягнення освітньої мети. Правила гри повинні гарантувати, що успішне виконання поставлених завдань призведе до досягнення мети гри. Правила гри визначають характер і форму діяльності учнів, організують їх. Елементи гри, такі як конкуренція або прагнення домогтися кращих результатів, зазвичай приховані в правилах. Остаточна оцінка гри призначена для перевірки досягнення освітньої мети. Її завдання полягає в винагороді учнів і мотивуванні їх на інші види діяльності.

У дидактичній грі основним типом діяльності є навчальна діяльність, яка вплітається в ігрову і відповідно набуває ознак ігрової навчальної діяльності. Дидактичні ігри розрізняють за такими критеріями: пізнавальної діяльності дітей; ігрових дій; правилами організації і взаєминам дітей; за роллю викладача. Перераховані аспекти можна віднести до всіх ігор, але кожна ознака окремо переважає тільки в певних видах дидактичних ігор.

Чітка класифікація ігор за видами відсутня, але зазвичай ігри співвідносяться зі змістом навчання і виховання. Визначають такі види дидактичних ігор: ігри з сенсорного виховання; словесні ігри; ігри з ознайомлення з природою; з формування уявлень (математичних).

Наведемо ще одну класифікацію дидактичних ігор: ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки, ігри-бесіди, настільно-друковані, сюжетно-рольові, предметні, ігри-вправи, ігри-змагання, пізнавальні, колективні дидактичні ігри. У різних джерелах зазначено більше 500 дидактичних ігор.

Е. Крейчова і М. Вольфова [5] високо оцінюють роль гри як важливої частини освіти. На думку авторів, використання дидактичних ігор у навчанні збільшує інтерес учнів до активної роботи і в цілому, стимулює хід заняття. Виходячи зі свого досвіду використання дидактичних ігор, автори сформулювали вимоги щодо інтеграції ігор в освіті:

1. Ігри повинні бути привабливими для учнів.

2. Ігри повинні відповідати віковим особливостям та індивідуальним можливостям дітей. Молодші учні в основному люблять ігри, наповнені елементами таємності і невідомості. Обдаровані і старші учні віддають перевагу індивідуальним іграм.

3. Кожна гра повинна мати чіткі і зрозумілі правила, яких учасники ретельно дотримуються. Санкції повинні бути визначені для можливого порушення правил. Недоцільно змінювати правила без будь-яких цілей.

4. Хороша організація і матеріальне обладнання для гри – необхідність.

5. Неправильно вводити нові ігри занадто часто.

6. Ніколи не можна використовувати ігри в навчанні випадково. Кожна гра повинна слугувати певній дидактичній меті.

7. Треба намагатися стимулювати якомога більше учнів до участі в грі, в ідеалі – весь клас одночасно. Кожен учень повинен мати шанс бути успішним у грі, будь то індивідуально або як частина команди. Щоб диференціювати учнів в залежності від їх здібностей, доцільно підготувати менш або більш вимогливі варіанти даної гри.

8. При виборі дидактичної гри потрібно обирати гру, яка розвиває різноманітні навички та знання.

Отже, дидактична гра – це засіб навчання, тому вона може застосовуватися при закріпленні різного програмного матеріалу і проводиться на заняттях з різних дисциплін. У дидактичній грі формуються такі умови, за яких кожна дитина отримує можливість самостійно діяти в певній ситуації або з певними предметами для отримання власного досвіду діяльності. Дидактична гра дозволяє забезпечити потрібну кількість повторень на різному матеріалі при збереженні емоційно позитивного ставлення до завдання. Таким чином, особлива роль дидактичної гри в навчальному процесі визначається тим, що гра повинна зробити сам процес навчання емоційним, дієвим, дозволити дитині отримати досвід успішної діяльності.

Література

1. Варзацька Л. О. Гра як засіб пізнання / Л. О. Варзацька // Початкова школа. – 1988. – № 12. – С. 34–35.
2. Галузяк В. М. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов.– Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012.– 400 с.
3. Денис С. А. Дидактичні ігри / С.А.Денис // Початкова школа.– 2004. – № 8. – С. 48.
4. Копосов П. Місце начальної гри у методичній системі сучасної дидактики / П. Копосов // Рідна школа. – 2000. – № 11. – С. 65–66.
5. Рижук В. І. Гра як метод навчання й виховання / В. І. Рижук // Початкове навчання та виховання. – 2005. – № 16–18. – С. 20–25.
6. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1949. – 213 с.
7. Холковська І.Л. Методика виховної роботи з обдарованими дітьми / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 172 с.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЯМИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Кірсанова Т. І.

**Студентка магістратури ННІПППФВК
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.**

Інтенсивний розвиток інновацій в сучасному суспільстві як на рівні технологій, так і на рівні змісту й форм повсякденної людської активності, виробництва, культури й освіти викликає гостру потребу в розвитку самодостатньої особистості, спроможної реалізувати свій духовно-інтелектуальний потенціал у різних, навіть непередбачуваних соціально-культурних умовах. Процес становлення такого типу особистості варто починати ще з раннього дитинства, зокрема з дошкільного віку.

Сучасне освітньо-розвивальне середовище закладу дошкільної освіти пронизане інноваціями – у підходах до організації освітнього простору, у виборі засобів і способів виховання й навчання, так само інноваційним виявляється й зміст навчальних занять і дидактичних, виховних і розвивальних технологій. Можемо сміливо стверджувати, що розвиток інноваційної діяльності є одним зі стратегічних напрямів дошкільної освіти. Формування індивідуальності стає чільним аспектом особистісного розвитку, а це, своєю чергою, дає можливість людині, дитині виявити власну унікальність. Інновації сприяють підвищенню рівня професійної компетентності й педагогічної майстерності вихователі закладів дошкільної освіти, а у вихованців з'являється шанс на отримання високоякісної освіти. Використання інноваційної діяльності модифікує традиційну піраміду управління, на вершині якої знаходяться педагоги й вихованці, керівники та допоміжний і технічний персонал ЗДО, а також їхні професійні вимоги й потреби. Але виховна діяльність на практиці засвідчує, що заклади дошкільної освіти не завжди готові до вибору, аналізу й впровадження позитивних інновацій, до використання й формування інноваційних програм, до якісної реалізації інноваційних освітніх, розвивальних, виховних технологій в практиці роботи дошкільного закладу [1; 3, с. 58]. Усі ці фактори свідчать про те, що між потребами підвищення професіоналізму працівників закладів дошкільної освіти й дійсним станом педагогічної інноватики існує певна суперечність. Модернізація системи освіти в Україні засвідчила, що існує коло проблем, пов'язаних з управлінською діяльністю керівників освітніх закладів. Це, зокрібно, стосується керівників закладів дошкільної освіти, які в умовах нових соціальних викликів мають опікуватися розвитком закладу, його репутацією, якістю тих освітніх послуг, які в ньому надаються. Одним зі шляхів підвищення ефективності управління закладом дошкільної освіти є впровадження в практику його роботи педагогічних інновацій.

Мета нашої статті – описати модель управління інноваціями в закладі дошкільної освіти.

У процесі дослідження особливостей управлінської діяльності керівника

закладу дошкільної освіти в контексті упровадження інновацій нами було розроблено модель керівництва інноваційними процесами в ЗДО. Вона була реалізована в три етапи: *дослідницький, проектувальний і виконавський*.

Дослідницький етап – мав на меті діагностику станів прояву різних інноваційних процесів у закладі дошкільної освіти – як на рівні інноваційних ресурсів (обладнання для інклюзивної групи), так і на рівні технологізації освітнього процесу (технологія роботи з комплектами конструктору ЛЕГО для розвитку інженерного мислення дошкільників у старшій групі), як на рівні застосування інформаційно-комунікаційних технологій у ході навчальних занять, зокрема для розвитку творчих здібностей дітей (програми «Чарівний сон», «Майстерня художника» та ін.), так і на рівні інноваційних підходів у вихованні дітей дошкільного віку (ігровий, психотехнічний, арт-терапевтичний підходи). Залежно від мети дослідження, пріоритетним може стати будь-який елемент діяльності, але вивчається він обов'язково у взаємозв'язку зі всіма елементами діяльності.

Проектувальний етап мав своєю функцією складання програми цільового управління інноваційними процесами для підвищення їх ефективності і якості. Програми управління включають цілі, засоби, способи, критерії, прогнозований ефект.

Виконавський етап – це реалізація програм цільового управління і постійний контроль за точністю їх виконання.

Всі етапи взаємозв'язані між собою і повинні бути використані тільки в системі, безперервно. Необхідно відзначити, що ці три етапи використовуються як в традиційному, так і в інноваційному управлінні, що й дозволяє їх порівнювати, визначаючи наявність і ступінь показників нормативної і інноваційної діяльності.

Процес вивчення інноваційного досвіду складається з трьох функціонально взаємозв'язаних етапів: *дослідження, систематизація, тиражування* діяльності педагога-новатора.

Опишемо вивчення інноваційного досвіду.

1. *Дослідницький етап* полягає у вивченні діяльності новатора: освітня концепція, що відстоюється; новий професійний світогляд; нова функція; нова система цілей; нова система засобів, ресурсів; нова система способів (технології); новий результат (нові критерії).

2. *Етап систематизації* полягає в системному оформленні інноваційного досвіду – створенні моделі інноваційного управління; визначенні статусу новатора.

3. *Етап тиражування* – це встановлення адресата досвіду, видання досвіду; навчання новому досвіду колективів закладів освіти, зокрема дошкільної; розповсюдження досвіду в системі освіти.

Для вивчення інноваційного досвіду необхідно точно визначити цільове поле (навіщо, що саме потрібно вивчати), розробити необхідну й достатню систему діагностичних засобів, систему необхідних, достатніх засобів

систематизації, форми систематизації і тиражування досвіду, а також технологію взаємодії систематизатора з новатором, що забезпечує усвідомлення останнім цінності власної інновації і потреби подальшого інноваційного зростання.

Для забезпечення максимальної ефективності тиражування інноваційного педагогічного досвіду доцільно послуговуватись системним підходом, що дозволяє розглянути й урахувати різні позиції функціонування освітніх закладів, як-от матеріально-технічна база, вік і кваліфікація педагогічних кадрів, розмаїття й змістова глибина використовуваних методик і технологій тощо. Але існують деякі спільні принципи, виокремлені освітянами-практиками й науковцями, котрі розробляють питання поширення передового досвіду: урахування таких вихідних положень забезпечує максимальний ефект відтворення інноваційного досвіду в різних умовах різними виконавцями. До таких універсальних у своєму роді принципів належать: алгоритмізація (перелік технологічних процедур, кроків); «кейсове» забезпечення (матеріали для організації дискусійних семінарів, моделі й варіанти практики); узагальнення наявного досвіду (визначення в традиційних підходах елементів, ідентичних інновації, їх порівняння); структурний опис тиражованого досвіду (інформаційна карта, паспорт інноваційної моделі тощо) [2].

На наше глибоке переконання, безперервне, цілеспрямоване «вирощування» педагогів і вихователів-новаторів, визначення затребуваності їхніх авторських новаторських ідей повинні стати пріоритетним завданням управління освітніми установами, зокрема в царині дошкільної освіти. Розуміючи значущість інноваційного досвіду для збереження й розвитку системи освіти, ми пропонуємо запровадити (можливо, на рівні місцевих систем управління освітою) створення подібних до описаної вище моделей управління інноваціями в закладах освіти різних рівнів і типів.

Література

1. Гилева А.В. Инновации в управлении ДОУ [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие для руководителей ДОУ, студентов педагогических колледжей и вузов/ Гилева А.В., Исупова Н.С.– Электрон. текстовые данные.– Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2009.– 172 с.– Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/47871.html>.– ЭБС «IPRbooks»
2. Петрова І.Л. Інноваційна діяльність: стимули та перешкоди: [монографія] / І.Л. Петрова, Т.І. Шпильова, Н.П. Сисоліна; за наук. ред. проф. І.Л. Петрової. – К.: Дорадо, 2010. – 320 с.
3. Юнгман И.В. Психологические проблемы готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе // В сборнике: Актуальные задачи педагогики. Материалы VI Международной научной конференции. – 2015. – С. 58-60.

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ

Кондратюк Т. В.

**Студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та
мистецтв**

Науковий керівник – ст. викл. Сідорова І. С.

Одним із найважливіших чинників формування духовного світу підростаючого покоління є звернення та залучення до різножанрової народної пісенної спадщини. Музична культура людини – це органічна частина духовної культури народу, до якого вона належить або серед якого вона живе.

Сучасні навчальні програми характеризуються реалізацією концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури. Вона, головним чином, полягає у визнанні провідної ролі музичного фольклору в музично-естетичному вихованні дітей; у зверненні до народної музичної творчості крізь призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом людини; в розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягання школярами суті та особливостей музичного мистецтва.

Варто зазначити, що реалізація творчого потенціалу особистості у процесі прилучення її до історико-культурних традицій народу, збереження та поступовий розвиток активності, властиві молоді і на подальших етапах життя, постають однією з найбільш складних проблем сучасності. Розв'язання цієї проблеми можливе тільки за умови доцільної організації педагогічною наукою соціального середовища та цілеспрямованого впливу на глибинні механізми особистості. У підлітковому віці пробуджується інтерес до соціальних, моральних та естетичних проблем, з'являється потреба пізнати цілісну картину світу, його будову, історію, культуру свого народу, поглиблюється увага до художньої форми творів мистецтва та їх внутрішнього змісту. Саме у цей час розвитку особистості школярів фольклор спроможний виховувати у молодій людини громадянську, національну самосвідомість, відкривати їй духовний світ цінностей, тому що моральні та естетичні ідеали людського співжиття у фольклорних творах буквально «переплавлені» в емоції, співпереживання і мають потенційну здатність ефективно формувати особистісні переживання та почуття.

Специфіка використання фольклорних творів у вихованні молоді розглядається у працях філософів та істориків – М. Аркаса, М. Грушевського, М. Костомарова, І. Огієнка, О. Субтельного та інших, які наголошували на тому, що джерела народної мудрості дають матеріал для творчого самовиявлення, навчання й виховання, а безпосереднє прилучення до фольклору активізує можливості особистості у здобутті знань, збагачує емоції, почуття тощо. Наукові праці К. Абишева,

А. Анаркулової, О. Апраксіної, В. Бабія, А. Владимирової, Р. Дзвінкої, Ю. Мандрика, Н. Сивачук, В. Стрельчук, В. Шацької та інших свідчать про те, що основою системи музично-естетичного виховання та розвитку творчих здібностей школярів є народна музична творчість. Фольклор – це різножанрові твори, що виникають в певному середовищі, передаються з уст в уста з давніх-давен, зазнаючи певних змін, мають ритуально-магічне, обрядове, естетичне, розважальне, виховне значення.

Термін «фольклор» запропонований до наукового обігу В.Дж. Томсоном, який під псевдонімом А. Мертон надрукував у часописі «Атенеум» статтю «The Folklore». Тим самим він дав ім'я явищу, яке в Європі вивчали вже протягом кількох століть, але називали по-різному, розпливчато та описово. «Folk» означало у нього народ, «lore» – мудрість, а поєднання цих слів учений визначив як «неписану історію, що фіксує залишки давніх вірувань, звичаїв і подібного в сучасній цивілізації». Офіційно це поняття було визнане англійським Фольклорним товариством в 1879 році [6, с. 34].

Проминуло ще півтора століття, і тепер більшість фахівців переконані, що існує фольклор, тісніше пов'язаний саме із «сучасною цивілізацією», проте відносно конкретного наповнення терміну «фольклор» згоди вони так й не дійшли [5]. Вагоме місце в скарбниці народної творчості належить музичному фольклору, який знайшов своє найбільш повне вираження в пісні, що є найпростішою та найпоширенішою формою вокальної музики. У пісні поетичний образ поєднується з музичним, а характерними рисами пісні є наявність у ній закінченої, самостійної, наспівної мелодії, простої структури та відповідності музики загальному змісту тексту без його деталізації. Народна пісня – це душа народу, його історія. Пісенна творчість українського народу складалась і збагачувалась протягом століть, тому її розглядають як справжній золотий фонд української музичної культури. Народна пісня є мовою народу, його історією, національним багатством і культурою. Формування естетичної свідомості учнів засобами пісенного фольклору розглядається у філософській та педагогічній літературі як цілеспрямований процес пізнання цінностей народного мистецтва та виявлення здатності до їх творчого освоєння. Ця якість особистості свідчить про рівень її естетичного розвитку та має прояв у різних видах діяльності в галузі конкретного виду мистецтва. Для виховання естетичного ставлення до української народної музики у дітей треба передбачити рівень їхнього загально-естетичного розвитку, виявити естетичні потреби й інтереси, притаманні школярам даного віку.

Ефективність використання пісенного фольклору з метою формування естетичної свідомості забезпечується тим, що основні функції школи і культурно-освітнього закладу як поліфункціонального центру значною мірою відповідають структурі процесу виховання учнів засобами фольклору. Окремо зазначимо, що важливими стають такі вимоги: 1) коригування програми діяльності закладів культури з розвитку творчої активності учнів – відповідно до планів навчально-виховного процесу шкіл, а також до

загального плану роботи організації; 2) врахування особливостей програм факультативного курсу з етнографії, фольклору та народознавства. Педагогічне керівництво діяльністю учнів із застосуванням фольклору для формування естетичної свідомості є можливим за певних умов: 1) взаємодоповнення мети та завдань у естетичному вихованні учнів у процесі фольклорно-етнографічної діяльності; 2) взаємна зацікавленість соціальних інститутів у встановленні взаємодій; 3) створення товариств з вивчення фольклору та інших структур, що забезпечить спільне планування, регуляцію взаємодії соціальних інститутів за основними напрямками фольклорно-етнографічної діяльності в регіоні; 4) взаємне інформаційне забезпечення працівників освіти й культури щодо процесу естетичного виховання учнів, тенденцій його зростання, побудова виховного процесу згідно з результатами діагностичного обстеження особистості підлітка; 5) наявність кваліфікованих кадрів, здатних організувати художньо-творчу роботу серед учнів; 6) узагальнення досвіду, нагромадженого в Україні та за кордоном, використання його для коригування педагогічної діяльності, удосконалення виховного процесу, постійне модифікування програм виховання творчої особистості як стрижня створення науково обґрунтованої системи взаємодії соціальних інститутів [4, с. 180].

Одним із методів формування естетичної свідомості засобами фольклору, на наше переконання, може бути варіант етапності: 1) пізнавальний (нагромадження «фольклорних знань» і подальші інтелектуально-операційні дії); 2) емоційно-смісловий (розвиток здібностей до художньо-творчого переживання і співпереживання, формування естетичної, чуттєвої культури); 3) художньо-діяльнісний (практична реалізація засвоєних «фольклорних знань», навичок емоційно-чуттєвого сприйняття творів фольклору у процесі організації та проведення народних свят, обрядів, експедицій).

Загалом фольклор – це складне, синтетичне мистецтво. Він тісно пов'язаний з народним побутом, обрядами і відображає особливості різних періодів історії. Фольклор містить в собі весь комплекс духовної сутності народного життя, світосприймання та естетичні ідеали народу, його моральні норми, психологію і тому слугує важливою і необхідною основою виховання підростаючого покоління, освоєння культурних цінностей та формування естетичної свідомості.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Грица С. В ім'я збереження фольклору / С. Грица // Фольклор у просторі та часі. – Тернопіль, 2000. – 226 с.
3. Комарова А. И. Эстетическая культура личности /А.И.Комарова.– К., 1988.- 149 с.
4. Лі Жуй Цін. Критеріально-рівнева характеристика розвиненості музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання / Лі Жуй Цін // Актуальні питання мистецької освіти та виховання. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. – № 1 (11). – С. 180-188.

5. Лі Жуй Цін. Методичне забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків / Лі Жуй Цін // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. – № 4 (78). – С. 313-324.
6. Український фольклор / Упор.: О. М. Семенов, А. І. Сторожук. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2001. – 92 с.
7. Фількевич Г. Зачарований піснею / Г. Фількевич // Музика.– 1994.– №4.– С. 10–12.
8. Эстетическое воспитание школьников: Вопросы теории и методики / Под ред. М. Д. Таборидзе. – М.: Педагогика, 1988. – 104 с.

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПОНЯТТЯ

Коріненко О. О.

Студентка 4 курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Творча активність – складне ставлення людини до дійсності, комплекс якостей людини, в якому взаємодіють інтелектуальні, вольові, емоційні процеси; прагнення проникнути в суть речей, застосувати нові прийоми подолання перешкод, здібність вносити елементи новизни у способи виконання завдань та розв'язання завдань [5, с. 6]. Подібне визначення творчої активності дає Е. Сет. Він вважає, що творча активність – це сплав емоційних, вольових, інтелектуальних якостей людини, які виявляються в ініціативності, самостійності, емоційній чутливості, вольових, цілеспрямованих діях, свідомості вчинків. Основа цих якостей – яскрава особистість, яка має свою думку і своє ставлення до будь-чого [1].

Т. Волобуєва трактує творчу активність учня як мобілізацію його інтелектуальних, вольових і фізичних сил на створення в процесі навчання нового продукту, що відрізняється від відомих йому раніше [2].

Д. Іванова стверджує, що творча активність молодшого школяра у різних видах діяльності виявляється у пошуку нового, ініціативі та самостійності у виборі об'єкта діяльності й у процесі її здійснення, в оригінальності способів та результатів цієї діяльності, а також в умілому використанні знань, умінь і навичок, в умінні бачити нові завдання у звичному, щоденному [3].

С. Діденко характеризує поняття творчої активності як більш-менш стійке утворення динамічного характеру, яке є не окремою рисою особистості, а її інтегральною якістю, яка складається з цілого комплексу емоційних, інтелектуальних, характерологічних особливостей, які дають людині змогу творити у будь-якому виді людської діяльності і виявляються як самодіяльність у вільній, свідомій, ініціативній внутрішньо необхідній діяльності [4].

Н. Біла зазначає, що творча активність є цілісною якістю особистості, яка спрямована на перетворення діяльності. Вона є не відокремленою групою вмінь та навичок, а цілісним формуванням якостей, що визначають ідейну зрілість особистості, її моральну позицію, високий рівень загальної культури,

активну виконавську діяльність і методичну підготовку [1]. О. Ковальов вважає, що творча активність – це психологічний вияв особистості в тій чи іншій творчій діяльності. Самостійність же визначає характер участі в такій діяльності [5, с. 167].

На формування творчої активності великий вплив мають зовнішні фактори: соціальне середовище, умови освіти, навчання, виховання. Відомо, що творча активність особистості найкраще виявляється в екстремальних ситуаціях, ситуаціях успіху та свободи. Це необхідно враховувати і намагатись застосовувати у формуванні творчої особистості. І. Бех стверджує: "За надмірної регламентації поведінки, коли дитина вже має відповідні можливості самостійної регуляції поведінки, але її дії обмежуються, пригнічується творча активність дитини: вона стає безініціативною, чекає вказівок ззовні і звикає орієнтуватись тільки на них" [2, с. 115]. Уникнути таких негативних наслідків можна за умови, що особистість не буде позбавлена можливості свідомого самостійного вибору шляхів, форм, методів пошуку й поведінки. При цьому свобода не повинна переростати у всюдозволеність, переходити розумні межі: надаючи свободу і стимулюючи ініціативність, слід виховувати свідому дисциплінованість, організованість і відповідальність. Тому що саме свідоме ставлення до діяльності, самодисциплінованість, ініціативність, безкорисливість, внутрішні мотиви діяльності, тобто потреба в творчості, спрямованість на творчу діяльність, отримання задоволення від процесу, змісту творчої діяльності, а не в результаті отримання винагороди за неї, є виявами найвищого рівня творчої активності.

Оптимальні умови для розвитку творчої активності особистості забезпечує модель виховання-сприяння, яка ґрунтується на вірі в конструктивну природу людини, її спрямованість на самоактуалізацію [7].

Отже, творча активність – це наполеглива, напружена, енергійна діяльність, що виявляє сутність творчості, а творчість є вираженням найвищої активності. Важливо зрозуміти, що не кожна діяльність є активністю, а творча активність, насамперед, є ознакою суб'єкта діяльності, а не її самої. Існують різні підходи до визначення творчої активності особистості. Найчастіше її розуміють як характерну рису особистості або пошукову діяльність. На нашу думку, творча активність – це складова частина особистості, яка реалізується через діяльність і задає її динамічні межі. Тому її можна розглядати і як якість особистості, і як процес, і як результат.

Література

1. Біда О. Структура і методика інтерактивного уроку / О. Біда // Початкова школа. 2007 – №7. – С. 4 -14.
2. Василенко В. О. Інноваційний менеджмент: Навч. посібник. / За ред. В. О. Василенка. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 440 с.
3. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти особливості управління / Л. Ващенко // Освіта і управління. – 2003. – т. 6. – №3. – С. 97–104.
4. Вишнякова Н. Ф. Развитие творческой активности младших школьников (на

матеріалі вивчення музикальних занять в умовах шкіл пролонгованого дня): автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н.Ф. Вишнякова Н. Ф.; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1980. – 16 с.

5. Волобуева Т. Б. Развитие творческой активности учащихся младших классов средствами новых информационных технологий обучения : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Т.Б. Волобуева. – К., 1996. – 190 с.

6. Волощук І.С. Методи розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку / І.С. Волощук // Рідна школа. – 1998. – №3. – С. 29 – 52.

7. Галузяк В. М. Типологія базових моделей виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 7. – Вінниця, 2002. – С. 94 – 102.

8. Холковська І. Л. Креативність як предмет психолого-педагогічних досліджень / І.Л. Холковська, Н.О. Віняр // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 167-174.

9. Холковська І.Л. Методика виховної роботи з обдарованими дітьми / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 172 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Коріненко О. О.

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

Поняття «технологія» є одним з нових в педагогіці. Завданням технології як науки є виявлення сукупності закономірностей з метою визначення та використання на практиці найбільш ефективних, послідовних освітніх дій, що вимагають менших витрат часу, матеріальних та інтелектуальних ресурсів для досягнення будь-якого результату. Всі створені і використовувані сьогодні технології поділяються на два види: промислові та соціальні. Соціальною називають технологію, в якій вихідним і кінцевим результатом виступає людина, а основним параметром, який піддається зміні, одне або кілька його властивостей (якостей).

Інновації (англ. Innovation – нововведення) – впровадження нових форм, способів і умінь у сфері навчання, освіти і науки. У цілому, будь-яке соціально-економічне нововведення, поки воно ще не отримало масового, тобто серійного поширення, можна вважати інноваціями.

Слово інновація має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Інновацією можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що

охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів».

Нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [1].

Інновація є кінцевим результатом інтелектуальної діяльності людини, його фантазії, творчого процесу, відкриттів, винаходів та раціоналізації у вигляді нових або відмінних від попередніх об'єктів. Іновації характеризуються введенням на абсолютно нових (удосконалених) товарів (послуг) інтелектуальної діяльності людини, що володіють більш високим науково-технічним потенціалом, новими споживчими якостями, які з часом в свою чергу стають об'єктом для вдосконалення. Інноваційні технології – це група соціальних технологій, орієнтованих на здійснення найважливішої функції суспільства – підготовку підростаючих поколінь до включення в суспільне життя, нормальному функціонуванню в суспільстві.

Дослідники (К. Бабаєв, В. Гузєєв, О. Козлова, Г. Хребтії) виділяють такі характерні риси інноваційних технологій навчання:

1) передбачення та співучасть. Зміст першого із використаних термінів – передбачення – трактується як здатність до розуміння нових, незвичайних ситуацій, прогнозування майбутніх подій та оцінки наслідків прийнятих рішень, більше того, навіть до створення можливого і бажаного майбутнього;

2) співучасть – означає соціальну активність, участь особистості у найважливіших видах діяльності, її особистий вплив на прийняття локальних та глобальних рішень, здатність бути ініціативним. Інноваційне навчання передбачає готовність до дії у нових умовах, дослідження того, що може трапитися, або необхідне.

Щодо змісту наведеного визначення зауважимо, що завдання формування і розвитку інтелектуальної, соціально компетентної особистості, здатної до творчості, такої, яка має вміння і навички певної діяльності, та у меті вивчення базових навчальних предметів, зокрема. Тому твердження автора, що основна ідея (тобто ціль, мета) інноваційного навчання – формування готовності особистості до діяльності в нових умовах, вважаємо не виправданим, оскільки ціль інновацій в освіті полягає в якісних змінах потенціалу освітніх систем та у підвищенні ефективності його використання.

На сьогодні розроблено цілу гамму інноваційних педагогічних технологій, що, з певною мірою узагальнення, можна класифікувати за такими групами:

1. *Педагогічні технології на основі особистісної орієнтації педагогічного процесу:*

- Педагогіка співробітництва.
- Гуманно-особистісна технологія Ш.О. Амонашвілі.

- Система Є.М. Ільїна: викладання літератури як предмету, що формує людину.

- Технологія вітагенної освіти (А.С. Белкін) та ін.

2. Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів

- Ігрові технології.

- Проблемне навчання.

- Технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (В.Ф. Шаталов) тощо.

3. Педагогічні технології на основі ефективності управління і організації навчального процесу:

- Технологія С. Лисенкової: перспективно-випереджальне навчання з використанням опорних схем при коментованому управлінні.

- Технологія рівневої диференціації.

- Рівнева диференціація на основі обов'язкових результатів (В. Фірсов).

- Культуровиховуюча технологія диференційованого навчання за інтересами дітей (І.Закатова).

- Технологія індивідуалізації навчання (Інге Унт, А. Границька, В. Шадриков).

- Технологія програмованого навчання.

- Колективний спосіб навчання (Аю Рівін).

- Групові технології.

- Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання.

4. Педагогічні технології на основі дидактичного удосконалення і реконструювання матеріалу

- «Діалог культур» (В.Біблер, С. Куганов).

- Укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв).

5. Частково-предметні педагогічні технології

- Технологія раннього та інтенсивного навчання грамоти (М.Зайцев).

- Технологія удосконалення загально навчальних умінь в початковій школі (М. Зайцев).

- Технологія навчання математиці на основі розв'язання задач (Р. Хазанкіна) й т.ін.

6. Альтернативні технології

- Вальдорфська педагогіка.

- Технологія вільної праці (С.Френе) тощо.

7. Природовідповідні технології

- Природовідповідне виховання грамотності (А. Кушнір).

- Технологія саморозвитку (М.Монтессорі) й т.ін.

8. Технологія розвивального навчання

- Система розвивального навчання Л. Занкова.

- Технологія розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова.

- Системи розвивального навчання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості (І.Волков, І.Іванов)

- Особистісно орієнтоване розвивальне навчання (І. Якиманська).
- Технологія саморозвивального навчання (Г.Селевко).

9. Педагогічна технологія авторських шкіл

- Школа адаптованої педагогіки (Б. Бройде).
- Технологія авторської школи самовизначення (А.Тубельський).
- Школа – парк (М. Балабан).
- Агрошкола (О.Католіков).

Інновації в освіті учнів, в першу чергу, повинні бути спрямовані на створення особистості, налаштованої на успіх в будь-якій області застосування своїх можливостей. Таким чином, головна мета застосування інноваційних технологій в освітньо-виховному процесі сучасної школи – розвиток в учнів вміння мотивувати дії, самостійно орієнтуватися в одержуваній інформації, формування творчого нешаблонного мислення, розвиток дітей за рахунок максимального розкриття їх природних здібностей, використовуючи новітні досягнення науки і практики.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками:

1.Усвідомлення ним потреби впровадження освітніх інновацій у власній педагогічній практиці.

2. Інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи.

3.Зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність.

4. Готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності.

5. Володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій.

Включення педагога в інноваційну діяльність може бути наслідком дії різноманітних чинників: невдоволеність методиками, результатами особистої праці; освоєння нових знань, особливо в суміжних сферах; осмислення і якісно нове бачення особистої життєвої місії, іноді – творче осяяння, яке, як правило, є результатом тривалого пошуку й аналізу здобутого на цьому шляху.

Література

1. Галузьяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов.– Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012.– 400 с.
2. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
3. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К., 2003. – 240 с.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
5. Холковська І. Л. Педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С. 167-174.

МОНІТОРИНГ ЯК ЗАСІБ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ УЧНІВ

Кубик Є.

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

У педагогіці існує кілька визначень поняття «моніторинг». По-перше, під моніторингом розуміють безперервне тривале спостереження за станом середовища і управління ним шляхом своєчасного інформування людей про можливе настання несприятливих, критичних або неприпустимих ситуацій.

Під моніторингом мається на увазі комплекс дослідницьких процедур, який дозволяє виявити характер змін у конкретному об'єкті за певний період часу. Моніторинг – це систематичне стандартизоване спостереження за яким-небудь процесом.

Моніторинг – це процес безперервного наукового обґрунтованого, діагностико-прогностичного стеження за станом, розвитком педагогічного процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх вирішення. Під моніторингом розуміється регулярне спостереження за показниками розвитку особистості і її умовностями з метою запобігання відхиленню від норми.

На думку інших авторів, під моніторингом варто розуміти самостійну функцію управління, в межах якої проводиться виявлення і оцінювання проведених педагогічних дій, при цьому забезпечується зворотний зв'язок, можна довідатися про відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи її кінцевим цілям. Крім того, моніторинг визначається і як спеціально організоване, систематичне спостереження за станом об'єктів, явищ, процесів з метою їх оцінки, контролю, прогнозу, і як науково обґрунтована система періодичного збору, узагальнення та аналізу соціальної інформації та представлення отриманих даних для прийняття рішень.

Моніторинг – це теоретично обґрунтовані вимірювання та оцінка результатів навчання, які здатні дати об'єктивні і достовірні дані про хід педагогічного процесу і його результати. Згідно з А.О. Андрощук, педагогічний моніторинг – системна діагностика якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми, методи, дидактичні і технічні засоби, умови і результати навчання, виховання і саморозвитку особистості і колективу. Під моніторингом розуміють також систему контролюючих і діагностувальних заходів процесу навчання, обумовлених цілепокладанням, які передбачають контроль динаміки рівня засвоєння учнями навчального матеріалу і його коригування. Моніторинг – регулярне відстеження якості засвоєння знань і вмій у навчальному процесі.

Моніторинг – це спостереження, вимірювання та формулювання на їх основі висновків про стан об'єкта з метою моделювання, прогнозування та прийняття відповідного рішення.

Педагогічний моніторинг – тривале стеження за процесом інтеграції психолого-педагогічних знань у всіх його станах і проявах, співвіднесення отриманої інформації з заданим еталоном і прогнозом на цій основі нового технологічного забезпечення даного процесу.

Моніторинг – відстеження динаміки активності об'єкта педагогічного управління і рівня його життєвої активності.

Педагогічний моніторинг – форма організації, збору, зберігання, обробки і поширення інформації про педагогічні системи, що забезпечує безперервне спостереження за їх станом, а також дає можливість прогнозування розвитку педагогічних систем.

Головним у моніторингу є можливість спостереження за змінами системи: за змінами показників учня, класу, вчителя, відстеження результативності педагогічних дій.

Мета моніторингу – постійне поліпшення постановки викладання навчальних предметів. Завдання моніторингу – підвищення якості знань і вмінь учнів.

Результати діагностики, здійснюваної в ході моніторингу, – основний показник якості знань учнів в цілому по предмету в школі, в класі і серед окремих учнів. Від змісту моніторингу, його організації і використовуваних у його процесі форм багато в чому залежить успішність навчання. У практиці роботи сучасних освітніх установ накопичено значний досвід організації та проведення моніторингу з використанням різноманітних форм, методів і засобів. Основні види моніторингу можна класифікувати за часом і обсягом змісту. Виділяють поточний, тематичний і підсумковий моніторинг. Поточний вид моніторингу має на увазі, в першу чергу, перевірку знань і вмінь учнів на різних етапах уроку. Тематичний моніторинг пов'язаний з контролем знань і вмінь учнів після вивчення великої теми. Підсумковий моніторинг – це контроль за результатами навчання після великого розділу або курсу в цілому.

Традиційними методами перевірки і контролю знань учнів в процесі здійснення моніторингу є: усний, письмовий (з використанням карток-завдань) і текстовий. Крім зазначених методів у практиці роботи вчителів загальноосвітніх закладів використовуються також заліки, семінари перевірконого характеру, співбесіди. Кожен із зазначених способів перевірки і оцінки знань учнів має позитивні і негативні риси, і не може претендувати на роль універсального.

Усне опитування найчастіше проводиться в індивідуальній формі. На початку опитування задається основне питання, яке формулюється таким чином, щоб учень міг дати розгорнуту відповідь. Якщо ж учень вагається з відповіддю, або ж учителю не зрозуміла його відповідь, то в цьому випадку задається допоміжне запитання. Також можуть задаватися додаткові запитання для уточнення якості знань школяра, але це повинні бути запитання, на які учень може відповісти відразу і не замислюючись.

Переваги усного опитування (охоплення широкого кола об'єктів

контролю, велика глибина перевірки, можливість розвитку усного мовлення, зміцнення особистих контактів учителя і учня), проте, пов'язані з низкою його недоліків (великі витрати урочного часу, вузьке охоплення учнів, відсутність активності всього класу, неможливість фіксації відповіді, високий ризик прояву суб'єктивізму вчителя при оцінці відповіді учня).

Усне фронтальне опитування дозволяє активізувати весь клас. Учителю готує низку запитань з теми, на які відповідають всі учні, при цьому вони не викликаються до дошки. Переваги даного методу діагностики знань: широке охоплення учнів, активна робота класу, тісний особистий контакт суб'єктів педагогічного процесу. У той же самий час, мають місце такі недоліки, як вузьке коло об'єктів контролю, недостатня глибина перевірки, слабка мовна діяльність учнів на уроці, наявність тенденції до завищення оцінки, прояв суб'єктивізму вчителя.

Письмовий метод діагностики знань передбачає фіксацію результатів відповіді з використанням будь-якого засобу. Це різного роду диктанти, використання дидактичних карток, дидактичних кубиків, лото, виконання завдань в письмовій формі; заповнення таблиць, яке формує в учнів уміння порівнювати і генералізувати матеріал; використання цікавих текстів із заздалегідь запланованими помилками, які учні повинні виправити. Позитивними рисами даного методу є широке коло об'єктів контролю, велика глибина перевірки, розвиток вміння письмово викладати думки, документальність і порівнянність відповідей, обмеження прояву суб'єктивізму вчителя. Але такого роду діагностика вимагає значних витрат часу на підготовку і на перевірку робіт, підвищує вірогідність списування, виключає достатній контакт між учителем і учнем.

Заліки є однією з форм підсумкової діагностики знань і вмінь учнів з великої теми або цілого розділу. Учителю заздалегідь розробляє і роздає учням запитання заліку, які повинні охоплювати перевірку різних елементів змісту навчальної дисципліни (теоретичні знання, практичні навички). Темп заліку зростає, якщо вчитель залучає помічників з числа старшокласників, які заздалегідь знають відповіді на необхідні запитання. Формуються групи з перевірки окремих елементів знань з різними перевіряючими, і школярі переходять від однієї групи до іншої. В результаті такої перевірки вдається перевірити підготовку всіх учнів за один урок. Корисно також залучати учнів до складання залікових запитань. Переваги заліків полягають у великій глибині перевірки, широкому охопленні учнів, активній роботі кожного з учнів, можливості розвитку їх мислення та усного мовлення. Але також має місце тенденція до завищення оцінки і проявів суб'єктивізму вчителя.

Семінари, націлені на діагностику знань учнів, характеризуються двома головними рисами: попередня самостійна робота учнів з питань, запропонованих учителем, і їх колективне обговорення в класі. Розрізняють повторні та узагальнюючі семінари, які проводяться в кінці вивчення теми; семінари з вивчення нового матеріалу; семінари змішаного призначення – поєднують розгляд нового з узагальненням раніше отриманої інформації.

На підготовку до семінару рекомендується виділити не менше двох тижнів. До запитань, які виносяться на обговорення, вчитель підбирає літературу, враховуючи при цьому інтереси і знання школярів. Головна складність полягає в підборі запитань проблемного характеру, що допускають різні погляди і організацію дискусії.

Структура семінару зазвичай включає такі частини: вступна – учитель розкриває цілі заняття; оголошує питання, план роботи, знайомить з джерелами; обговорення висунутих питань, на яке відводиться велика частина часу; підбиття підсумків.

У міру розвитку самостійності учнів провідним на семінарі може бути учень. З організаційних форм розрізняють семінари, засновані на індивідуальних повідомленнях школярів з їх наступним обговоренням, і семінари з використанням групової роботи.

Семінари дозволяють охопити широке коло учнів; активізують роботу всіх учнів під час обговорення питань; сприяють розвитку мислення і мовлення, поряд з цим маючи такі недоліки: прояв суб'єктивізму вчителя; недостатня глибина перевірки; вузьке коло об'єктів контролю.

Найбільш актуальним способом діагностики якості знань учнів з дисциплін лінгвокультурологічного блоку в даний час є використання дидактичних тестів. Необхідність використання тестових матеріалів для перевірки якості підготовки учнів на різних стадіях навчання вже не викликає сумніву. Тести повертаються в освітню систему як один зі способів перевірки знань, найбільш технологічний, об'єктивний і ефективний. Тому в найближчому майбутньому цей інструментарій буде використовуватися все інтенсивніше, тому що в сучасних умовах найбільш актуальними для сфери освіти є питання підвищення якості освіти.

Тестом (за прямим значенням англійського слова *test*) можна назвати будь-яку спробу, будь-яке випробування. У психолого-педагогічних дослідженнях тестом зазвичай називають нормовані за часом виконання і за складністю набори завдань, які використовуються для порівняльного вивчення групових та індивідуальних особливостей учнів.

Існують різноманітні визначення тесту, які яскраво розкривають суть даного способу діагностики знань учнів. Тест – це об'єктивне і стандартизоване вимірювання, що легко піддається кількісній оцінці, статистичній обробці та порівняльному аналізу.

Тест – стандартизовані завдання, за результатами виконання яких судять про психофізичні та особистісні характеристики, а також знання, вміння і навички випробуваного.

Тест – це інструмент, що складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення і заздалегідь спроектованої технології обробки та аналізу результатів, призначений для вимірювання якостей і властивостей особистості, зміна яких відбувається в процесі систематичного навчання.

Тести виявляються якісним і об'єктивним способом оцінювання.

Об'єктивність тестування досягається шляхом стандартизації процедури проведення і перевірки показників якості завдань і тестів цілком. Показники тестів орієнтовані на вимір ступеня, рівня засвоєння ключових понять, тем і розділів навчальної програми, умінь, навичок та інше.

За допомогою дидактичних тестів порівнюються знання окремих учнів і класів. Тест виступає як вимірювальний інструмент; тому він повинен задовольняти строгим методичним вимогам. Випадково підібраний набір завдань тестом назвати не можна.

Найчастіше результати виконання тесту порівнюються за кількістю виконаних завдань за встановлений час. За одиницю вимірювання в цьому випадку береться одне завдання. Педагог порівнює своїх учнів за кількістю виконаних завдань у відведений час (або за певну його одиницю). Тому першочергового значення набуває важкість завдань, включених у тест.

Домогтися в кожному окремому випадку при вирішенні завдань тесту їх важкості на практиці навряд чи можливо – специфіка індивідуальної підготовки та психологічні особливості випробуваних неминуче позначаються на процесі виконання окремих завдань. Суб'єктивні труднощі завдання можуть не збігатися з труднощами, які йому приписуються педагогом.

Необхідно відзначити, що тести не можуть розглядатися як універсальний і всеосяжний інструмент діагностики якості знань учнів у школі, оскільки кожне завдання тесту і весь тест складені з однорідних завдань, спрямованих на виявлення обмеженого набору ознак засвоєння і розуміння, і чим менше ознак входить у комплекс, тим ясніше можлива інтерпретація результатів і тим краще тест виконує свою функцію.

Управління якістю освіти розглядається як система або процес, які спрямовані на збереження і підвищення якості освіти, що забезпечується освітньою організацією. Процес моніторингу якості освіти є педагогічною системою, що передбачає організацію взаємодії суб'єктів управління освітньої організації; процедури вимірювання та оцінки параметрів досліджуваних об'єктів моніторингової діяльності; облік вимог соціального замовлення до якості підготовки випускників; облік внутрішніх факторів, що впливають на якість освіти [20].

Оцінка якості освіти дозволяє розглядати результати освіти в залежності від якості освітнього процесу та створених для нього умов, між якими існує міцний зв'язок, якість результатів обумовлюється якістю процесу і якістю умов його реалізації та одночасно несе в собі інформацію про якість останніх. Моніторинг – досить складний феномен, що має міждисциплінарний характер, який виступає, як правило, як діагностична, інформаційна та прогностична підсистеми будь-якої системи управління.

Для успішної організації та проведення моніторингу необхідне створення організаційно-педагогічних умов: реалізація принципу інформаційної відкритості в освітній організації; науково-методичне та технологічне забезпечення моніторингу; готовність суб'єктів управління якістю освіти до

моніторингової діяльності; дотримання послідовності етапів моніторингу; реалізація принципу інформаційної відкритості в процесі моніторингової діяльності і ін.

Забезпечення сукупності організаційно-педагогічних умов сприяє ефективності педагогічного моніторингу як засобу управління якістю освіти.

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій, що дає широкі можливості для формування повноцінного інформаційного забезпечення якості освіти, стають особливо помітними такі протиріччя: невідповідність елементного складу, структури і форми подання інформації цілям управління; неповнота інформації, що надходить, з позиції керуючого суб'єкта і надлишок звітної інформації з позиції керованої системи; неадекватність застосування засобів і способів збору вихідної інформації формі подання та використання узагальненої кінцевої інформації.

Для вирішення цих та інших проблем пропонується розробка інформаційної системи моніторингу освіти, яка охоплює всі освітні установи і органи управління освітою всіх рівнів, об'єднує їх інформаційні ресурси, забезпечує можливість оперативної взаємодії.

В сучасних умовах нового характеру відносин між наукою, культурою і суспільним виробництвом висувуються підвищені вимоги до всієї системи освіти. У зв'язку з цим, зусилля багатьох педагогів, соціологів спрямовані на пошуки ще невикористаних резервів освіти.

Нова соціокультурна ситуація поставила перед педагогічною громадськістю необхідність вирішення нових завдань. Серед цих завдань – пошук нових технологій навчання, засобів забезпечення ефективного процесу навчання, педагогічних умов.

Саме педагогічний моніторинг дозволить визначити, оцінити якість сформованості психолого-педагогічних знань, рівень готовності учня до реалізації навчальної діяльності, до вирішення складних завдань, до творчої участі у навчально-виховному процесі, до самореалізації.

Педагогічний моніторинг процесу інтеграції психолого-педагогічних знань – це тривале стеження за процесом інтеграції психолого-педагогічних знань у всіх їх станах і проявах, співвіднесення отриманої інформації з заданим еталоном і прогнозування на цій основі нового технологічного забезпечення даного процесу.

Для оцінки стану процесу інтеграції психолого-педагогічних знань за допомогою педагогічного моніторингу використовуються як загальновизнані педагогічні системи оцінки (метод тривалих спостережень, метод завдань, облік, різні види контролю та інше), так і форми і методи, які визначаються нами як адекватні досліджуваному стану процеси (кодування і декодування інформації, міні-тести, міні-контрольні роботи, термінологічні зрізи, робота з інтелектуальними картами, анкетування і ранжування та інше).

При організації моніторингу виділяють такі структурні компоненти управління якістю освіти: мета управління якістю освіти, встановлення вихідного стану керованого процесу, основні перехідні стани процесу

навчання, забезпечення системи зворотного зв'язку.

Моніторинг як метод пізнавальної і предметно-практичної діяльності має низку переваг перед іншими методами, які забезпечують адекватне оцінювання інформаційної ситуації і здійснюють ефективне прогнозування і вироблення оптимальних управлінських рішень.

Перш за все, моніторинг дає уявлення про об'єкт спостереження за набором індикаторів, які різнобічно відображають стан і фактори, що впливають на його розвиток. Тому комплексність відомостей про об'єкт спостереження можна вважати однією з найважливіших відмітних характеристик цього методу дослідження, що дозволяє приймати управлінські рішення з урахуванням різних факторів, що впливають на розвиток ситуації, яка спостерігається.

Інша відмітна риса методу полягає в тому, що процедура моніторингу має на увазі оперативність отримання інформації про стан об'єкту спостереження. Це дає можливість своєчасно приймати управлінські рішення.

Процедура спостереження проводиться відповідно до визначеної мети, за заздалегідь розробленою програмою, тому відомості про зміну об'єкта надходять систематично, що підвищує ймовірність прогнозу розвитку ситуації. Перевагою даного методу є наочність подання даних, отриманих в ході дослідження.

Нарешті, до переваг можна віднести стандартність процедури проведення моніторингового дослідження (технологія моніторингу має на увазі жорстке дотримання всіх запропонованих етапів) і форми надання отриманої інформації. Стандартність такого дослідження підвищує культуру отримання експериментальних даних, знижує суб'єктивність оцінок реальної ситуації, дозволяє зробити результати дослідження відтвореними, що в результаті надає великої вірогідності висновкам дослідження.

Через високу технологічність моніторинг вимагає ретельного планування на системному рівні. Це дозволяє уникнути виникнення протиріч і проблем, які знижують ефективність інформаційного забезпечення для цілей управління. При організації моніторингу в сфері освіти необхідно орієнтуватися на сучасні досягнення в таких сферах, як управління знаннями, теорія вимірювань, інформаційні технології управління даними, математичне і комп'ютерне моделювання.

Реалізація в єдиній спільності всіх компонентів моніторингу дозволить забезпечити оптимальну організацію об'єктів педагогічного процесу, зробіть його більш результативним, конкретизованим, адресним.

Література

1. Галузяк В. М. Моніторинг вихованості особистості / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 32. – Вінниця, 2010. – С. 127-136.
2. Галузяк В. М. Педагогічна діагностика: Курс лекцій / В. М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 164 с.

3. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. Лукіна. – К.: Шкільний світ, 2006. – 128 с.
4. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
5. Холковська І.Л. Педагогічна діагностика: методичні рекомендації до проведення практичних і лабораторних занять. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 124 с.
6. Ярошук Л. Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти: навчальний посібник / Л.Г.Ярошук.– Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2010.– 248 с.

ЗАОХОЧЕННЯ ДОВІРОЮ ЯК ПРИЙОМ ВИХОВАННЯ

Курдій С. Г.

Студентка 4 курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Одним з найпотужніших та найефективніших засобів стимулювання учнів до творчої та активної праці є заохочення. Заохочення є закономірним результатом позитивної оцінки дій учнів та результатів їх праці. Воно реалізується шляхом публічного визнання певних заслуг вихованця.

Успішне виховання учня потребує глибокого розуміння законів розвитку особистості і тих умов, що сприяють вихованню загальнолюдських цінностей особистості (доброти, милосердя, толерантності тощо), стимулюванню її внутрішніх сил до саморозвитку і самовиховання. Розумне застосування заохочення сприяє розвитку свідомого ставлення до навчання і праці, налагодження правильних взаємин з іншими людьми. Заохочення викликає відчуття задоволення, радості, гордості, натхнення, бажання поводитися ще краще, сприяє розвитку власної гідності, підвищує авторитет в очах колективу, є моральною підтримкою, сприяє зміцненню волі.

Вибір прийому заохочення визначається, по-перше, особливістю створюваної педагогічної ситуації, по-друге, змістом тих почуттів, що народжуються в школяра в новій педагогічній обстановці і стають основою виникнення нових мотивів поведінки і подолання власних вад, по-третє, об'єктивними фізіологічними і психологічними закономірностями, на основі яких у школяра виникають ті або інші думки і почуття і позитивні зміни в його свідомості.

Виокремлюють п'ять основних видів заохочення як прийомів педагогічного впливу. До них належить прийом заохочення довірою.

Довіра – соціологічна та психологічна категорія для позначення відкритих, позитивних взаємовідносин між людьми (сторонами довіри), що відображають впевненість у порядності й доброзичливості іншої сторони, з котрою той, хто довіряє, знаходиться в тих чи інших відносинах, що базується на його досвіді.

«Довіра – елемент, що зв'язує все. Вона створює середовище, у якому можуть процвітати всі інші елементи», – говорив Стівен Кові.

Велике натхнення часто викликає цікаве своїм змістом доручення, яке свідчить про довіру вихователя. Довіра мотивується як заохочення, заслужене за хорошу поведінку. Його суть виражається в дорученні вихованцеві певної відповідальної справи. Довіра радує і надихає учня, розвиває почуття обов'язку і відповідальності, зміцнює дисципліну, організованість, ініціативу, активність – мобілізує всі сили на виконання доручення.

Вивчення фактів використання довіри в роботі відомих педагогів дозволяє зробити висновок про те, що з її допомогою викликається зазвичай знайома і посильна дитині діяльність, яку вона в певних обставинах самостійно раніше не виконувала. Заохочення довірою, як правило, пов'язане з дорученням, яке є або почесним, або складним і відповідальним (іноді і тим і іншим разом), виконання якого тому імponує самолюбству вихованця, дає йому переживання пошани і довіри людей, думкою яких він дорожить.

В. Сафонов найголовнішою функцією довіри вважає обмін значимими думками і почуттями на основі віри та довіри до іншого.

В якості ключових функцій довіри вчений виокремлює три: функція психологічного розвантаження; функція зворотного зв'язку в процесі самопізнання; функція психологічного зближення і поглиблення взаємовідносин.

Є. Хорошилова, в свою чергу, головною соціально-психологічною функцією довіри вважає комунікативність. На її переконання, комунікативні процеси взаємодії людей неможливі без довіри, бо саме довірче спілкування є основою всіх можливих шляхів зближення людини з людиною.

Б. Ломов, вивчаючи соціально-психологічні функції довіри, виокремлює цілий їх ряд, але всі вони стосуються процесу міжособистісного довірчого спілкування і зводяться до інформаційної функції. В. Куніцина дійшла висновку, що соціально-психологічна функція довіри полягає у розвитку довірливості, а функція довірливості – це соціальне навчіння. Тому будь-якій людині, і особливо педагогу, важливо навчитись користуватись довірою, аби будувати міцні та надійні стосунки.

Для застосування довіри однією з обов'язкових умов є виникнення позитивного ставлення вихованця до педагога, відносин дружби, пошани і навіть свого роду доброї дитячої закоханості в свого вихователя, як це, зокрема, видно з багатьох творів художньої літератури. У долі окремого вихованця довіра педагога може виявитися тим поворотним пунктом, з якого добре в особі хлопчика або дівчинки бере гору над поганими нахилами і шкідливими звичками. Нерідко довіра справляє настільки сильну дію, що учень проносить надалі спогад про один такий конкретний випадок крізь усе життя.

Проявом довіри може слугувати доручення. Воно повинне зацікавити учня, захопити його в ході самої діяльності, а також бути посильним, з урахуванням його здібностей, але не легким, інакше воно не викличе

необхідного вольового зусилля. Непосильне ж доручення незабаром приводить до охолодження, до втрати інтересу в його виконанні.

Іноді краще дати учневі таке доручення, яке виконується за порівняно короткий термін, щоб, виконуючи його, він знаходився в стані душевного підйому.

Діяльність, наділена довірою, характеризується великим напруженням почуттів. Створюється такий психічний стан, при якому гаснуть старі і народжуються нові почуття, з'являються нові риси характеру.

На довіру відгукуються всі діти, які поважають вчителя і живуть інтересами свого колективу, незважаючи на окремі порушення дисципліни, на недостатню старанність в учінні. Але найбільш чутливі до нього учні, які втратили довіру через скоєні вчинки. Недовір'я кривдить їх, ослабляє їх зусилля стати гідними членами колективу. Тому дуже важливо за наявності відповідних умов виявляти саме таким учням довіру.

Довіра ґрунтується на закономірностях розвитку почуттів і волі. Серед різних джерел, що породжують почуття дітей, важливе місце посідають відносини з оточенням, особливо з близькими людьми, з вихователями і товаришами. Довіра в учнів викликає почуття відповідальності. Таке почуття є основою виникнення нових мотивів поведінки: виконати завдання, щоб виявити себе, виправдати довіру вихователя. Ці мотиви сприяють зміцненню волі при виконанні відповідних доручень.

Однак слід застерегти вихователів від недоречного застосування цього засобу педагогічного впливу. Довіра викликає радість і натхнення тільки тоді, коли вихованець почав сумніватися в правильності своєї поведінки, коли він мріє заслужити любов вихователя, бажає стати гідним членом колективу. Якщо ж учневі, з огляду на ряд обставин, сталі чужі інтереси колективу, байдужа думка вихователів, коли він знайшов поза школою товаришів і захоптиву для себе справу, вираження довіри не чіпає його, майбутнє доручення є для нього тягарем, і він його не виконує. Стан учня, коли він морально відійшов від колективу, дуже небезпечний для подальшого розвитку його особистості. Втративши інтерес до школи і товаришів, відчуваючи себе серед них зайвим і нікчемним, він шукає нових друзів і нове поле діяльності поза школою. Такими друзями можуть виявитися діти, які вже встигли втягнутися в неробство, злодійство, хуліганство і тому подібне. Проте прагнення повернутися на правильний шлях, успішно вчитися, мати хороших друзів, дивитися всім прямо в очі таїться десь в глибині душі. Деякі діти не відчувають себе в силах повернутися до колишнього способу життя. Вони починають з презирством дивитися на колишніх товаришів, вважають їх нікчемними, з їх чесністю, інтересом до учіння, а нових друзів – справжніми героями.

Завдання вихователів і колективу учнів, куди визначили такого школяра, і полягає в тому, щоб повернути його на правильний шлях. Це складний і тривалий процес. Спочатку може виявитися кориснішим «залучення до цікавої діяльності», з урахуванням його схильностей, здібностей. Діяльність

зблизить його з учнями, поріднить зі школою. У цих випадках спочатку слід використовувати прийом «організації успіху в учінні». «Довіру» доцільніше застосувати на наступному етапі виховної роботи, коли для цього вже з'явилися сприятливі умови.

Цікавий факт, що у людини було виявлено ген довірливості, він активізується під впливом факторів зовнішнього впливу. Виховання, досвід життя можуть переключити його в стан "недовіру", і тоді все зовнішне оточення людина сприймає як "вороже середовище", в якій потрібно виживати і з якою потрібно боротися. Незавжди уявити, у що перетворюється людське життя. І вихователь повинен постійно про це пам'ятати, щоби у випадку завоювання довіри учня, раптово по необачності її не втратити і не перемкнути учня на все життя у стан недовіри до оточуючого світу.

Довіра виявляється зазвичай в прихованому вигляді. Вона реалізується в самому змісті дитячого вчинку, спричинюваного педагогом. Спокійний, щирий тон, без докучливого підкреслення педагогом. Щонайменша нотка негативного захоплення фразою може занапастити всю справу. Вихованець вирішить, що це всього лише педагогічний трюк (а діти дуже не люблять, коли їх явно виховують), загідозрить фальш у ставленні педагога до себе.

При цьому не можна забувати, що довіра до вихованців не є лише окремих прийом педагогічного впливу, а свого роду принцип ставлення до них, форма вияву справжньої пошани до дітей як повноправних членів шкільного колективу. Вся обстановка, весь устрій шкільного життя повинен відповідати цьому принципові. На це указують багато педагогів, особливо відзначаючи важливу роль довіри у вихованні активної самодіяльності, справжньої самостійності школярів.

З найбільшою повнотою стимулююча роль довіри виявляється, коли вона виступає в справжніх, великих справах, серйозних і відповідальних дорученнях. Опора на довіру в педагогічній роботі в той же час потребує рішучої відмови від авторитарності і диктаторства вчителів в процесі виховання. Вже зараз без остраху можна передати учнівським організаціям більшість функцій щодо налагодження дисципліни і порядку в школі.

Не треба, однак, забувати, що довіра, виявлена один раз, ніякої чарівної сили не має і відіграє в подібних випадках лише роль поштовху, що дозволяє виявити відразу і викликати до дії вже накопичені позитивні якості дитини. Саме ж формування цих якостей – процес складний, довгий і вирішується не одним махом, вдалою знахідкою, а всією системою роботи педагогів з дитячим колективом, всім устроєм шкільного життя.

Таким чином, ми на яскравих фактах маємо змогу зрозуміти значущість довіри в процесі виховної та навчальної діяльності, а також побачити тісний взаємозв'язок між довірою та заохоченням. Продуктивність виховання прямо пропорційно залежить від уміння користуватися педагогом методами виховання, а саме заохоченням, чи навіть інколи покаранням. Я прихильник все-таки заохочень, але заохочень розумних та доцільних, що будуть базуватися на відносинах довіри та любові між учнем та вчителем.

Література

1. Галузяк В. М. Педагогічна влада та її виховний потенціал / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С.32-38.
2. Галузяк В. М. Психологічні механізми виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 6. – Вінниця, 2002. – С. 106 – 112.
3. Гордин Л. Ю. Методика педагогического влияния. – М.: Педагогика, 1967. – 244 с.
4. Кови Ст. Скорость доверия: То, что меняет всё / Стивен Кови-мл., Ребекка Меррилл ; Пер. с англ.— М.: Альпина Паблишерз, 2010. — 425 с.
5. Макаренко А.С. Дисциплина, режим, наказание и поощрение // Соч.: В 7 т. – М. 1976. – Т.5. – С. 112-124.
6. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
7. Сухомлинский В.А. Не только умом, но и сердцем : Сб. стат. – М.: "Молодая гвардия", 1986. – С. 26-35.
8. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.
9. Холковська І.Л. Організація діяльності класного керівника: Курс лекцій. – Вінниця: ВДПУ, 2005. – 195 с.

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

Кутушонок Л. П.

Студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв

Науковий керівник – проф. Фрицюк В. А.

Одним із завдань навчально-виховного процесу дитячих музичних шкіл є його розвивальна функція, яка має реалізовуватися через зміст та методи навчання. Саме тому, розвиток музично-творчих здібностей учнів дитячих музичних шкіл є домінуючим напрямом навчання. У педагогічній практиці існує багато рекомендацій для вирішення цієї проблеми з використанням як традиційних, так і нетрадиційних засобів для її вирішення. Тому важливо визначити чинники і умови позитивного впливу на розвиток творчих здібностей учнів у класі баяна.

На початковому етапі дослідження важливо здійснити діагностування досліджуваної якості з метою встановлення стану проблеми на практиці. Для цього необхідно визначити критерії й показники творчих здібностей учнів дитячих музичних шкіл, а також виокремити відповідні рівні творчих здібностей учнів.

Важливо звернутися до наукових праць з досліджуваної проблеми, щоб з'ясувати сутність і структуру творчих здібностей.

Творчі здібності учнів у дослідженні ми розуміємо, як музично-творчі, оскільки дослідження стосується діяльності учнів дитячих музичних шкіл у класі баяна. Варто зазначити, що науковці по-різному визначають їхню

сутність і структуру. Так, наприклад, до основних музичних здібностей, потрібних для всіх видів музичної діяльності, відносять:

1) відчуття ладу – здатність переживати відношення між звуками як виразні і змістовні;

2) музично-слухові уявлення – здатність прослуховувати «в голові» раніше сприйняту музику, складову основу для музичної уяви, формування музичного образу та розвитку музичного мислення;

3) музично-ритмічне відчуття – здатність сприймати, переживати, точно відтворювати і створювати нові ритмічні поєднання.

До загальних музичних здібностей відносять:

1) музичну пам'ять – сприяє накопиченню музичних вражень і слухового досвіду, що істотно впливає на формування музичних здібностей, а також на психічну діяльність слухача, виконавця;

2) психомоторні здібності – виявляються в можливості музиканта передати своє розуміння змісту музичного твору, виражаються в майстерності і віртуозності.

До спеціальних музичних здібностей відносять:

1) виконавські (наприклад, для співака вирішальне значення має наявність красивого за тембром голосу і здібності керувати ним, для музиканта-виконавця важливі, також будова, рухливість і керованість руки, пальців, для виконавця-духовика – стан дихального апарату тощо;

2) композиторські (особливо виділяють композиторські задатки: музичну фантазію, здатність уявляти собі звучання, «мислити в звуках») [4].

Варто зазначити, що А. Лук виділяє такі складові компоненти творчих здібностей, що виявляються у: допитливому творчому інтересі, почутті захопленості, емоційному сплеску, прагненні до творчих досягнень (мотиваційні); у здатності аналізувати, порівнювати, виділяти головне, аргументовано доводити свою думку, пояснювати (інтелектуально-логічні); у здатності до висування ідеї, розв'язування проблеми, до фантазії, самостійного перенесення знань та умінь у нову ситуацію, до оцінних суджень; здібності до самореалізації – в здатності планувати і раціонально використовувати свій час, здатності до самоконтролю, вольових зусиль, старанності (інтелектуально-евристичні); у здатності до співпраці, уникнення конфліктів та успішного розв'язання їх (комунікативні) [2]. Лише окремі з вказаних науковцем компонентів можна застосувати до учнів дитячої музичної школи.

Рівень вияву творчих здібностей учнів дитячої музичної школи до певної міри залежить від тих навичок, які вони набули в іграх, спілкуванні з оточуючими, продуктивних видах діяльності. Тому індивідуальні відмінності учнів, які спостерігає вчитель є досить значними. Популярною є така думка, що кожний погляд на творчість дітей, наприклад, дошкільного віку, порівняно з шкільним, дає всі підстави твердити про певне згасання творчих можливостей школярів у порівнянні з дошкільниками. Дійсно, потрапивши до школи, дитина значною мірою втрачає ту свободу, яка дозволена, це по-

перше, а по-друге, у школі дещо втрачається можливість для ігрової діяльності дітей, фантазування, особистого пізнання світу, тощо. Шкільне навчання обмежує й час. Більшу частину його дитина мусить витратити на навчання. Отже, для більшості дітей творчість і творче мислення змінюються шаблоном вивчення навчальних предметів. Однак, указані обмеження не позбавляють дитину творчості, вони лише дещо її стримують. Усе це знаходить відбиток на творчих здібностях, які виявляють учні дитячих музичних шкіл.

Водночас, вчителі зазначають, що учні високої творчої спрямованості здатні з головою заглибитися в те, що їх цікавить, вони дуже винахідливі в музично-творчій діяльності, висловлюють багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації, здатні по-новому підійти до розв'язання певної проблеми. Творчі учні, як правило, енергійні, дотепні, відрізняються розвинутою пам'яттю і виявляють значну самостійність у думках і поведінці.

Науковці вважають, що весь комплекс музичних здібностей існує лише у розвитку [1]. Розвиток музичних здібностей учнів проявляється в музичній діяльності і чим вона активніша і різноманітніша, тим ефективніше відбувається процес музичного розвитку. Як приклад цього, урок у дитячій музичній школі може включати різні види музичної діяльності учнів: спів, слухання, музично-ритмічні рухи, інсценування, гру на музичних інструментах, елементи диригування, музично-дидактичні ігри тощо. Важливим під час проведення нетрадиційних форм уроків є цільова спрямованість на розвиток музичних здібностей учнів, на створення умов для їх реалізації за допомогою різних методів і прийомів. На думку О. Солдатенко, сьогодні навіть комп'ютерні програми можна використовувати в навчанні гри на інструменті, у прослуховуванні музичних творів, у підборі мелодій, в аранжуванні, імпровізації, наборі і редагуванні нотного тексту тощо. Вони допомагають учневі швидко і якісно познайомитися з новим матеріалом і закріпити його, дізнатися багато цікавого і невідомого про музику і музикантів, пограти в музичні ігри, перевірити свої знання і залучити до музичної творчості батьків. Це сприяє розвитку найважливіших музичних здібностей дитини: музичного слуху, почуття ритму, музичної пам'яті та композиторських задатків, музичної фантазії [4]. А розвиток вказаних якостей, без сумніву, позитивно впливає на розвиток творчих здібностей учнів.

У працях сучасних науковців (Н. Бібік, О. Дем'янчук, О. Савченко, Г. Сіліної та ін.) висвітлюється роль пізнавального інтересу, який характеризується такими обов'язковими моментами: наявність позитивних емоцій у процесі діяльності; наявність пізнавальної сторони цих емоцій (радість пізнання); наявність мотиву, що йде від самої діяльності.

Отже, пізнавальний інтерес має тісний зв'язок з розвитком творчих здібностей школярів дитячої музичної школи і залученням їх до творчого процесу. Тому для визначення стрижневих якостей творчої особистості важливою для нас є характеристика таких якостей:

- потяг до процесу творчості – потреба у пошуку нових форм діяльності, нових фактів та інформації;
- творчий інтерес, допитливість – форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на творчість;
- емоційна активність – емоційне задоволення від процесу творчості;
- розвинуті уява і фантазія – пізнавальний інтерес, який виявляється у створенні музичних образів;
- асоціативність пам'яті – встановлення зв'язків між віддаленими поняттями, явищами, об'єктами на основі згаданого образу чи ситуації;
- пошуково-перетворювальний стиль мислення – стиль мислення, який передбачає виникнення власних новоутворень у пізнавальній діяльності.

У дослідженні творчі здібності учнів дитячої музичної школи визначено як здібності за допомогою яких вони можуть займатися продуктивною музично-творчою діяльністю і поєднують: пізнавальний інтерес до музики, здатність до емоційного реагування на музику, образно-асоціативне музичне мислення; здатність до інтерпретації та імпровізації; уяву, емоційність, інтуїцію; спеціальні здібності – музичний слух в усіх його проявах, відчуття ритму, ладове чуття, музична пам'ять.

Отже, на підставі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження, нами визначено такі найважливіші критерії творчих здібностей учнів дитячої музичної школи: когнітивний та операційний.

Когнітивний критерій зорієнтовано на оперування певними знаннями щодо творчих здібностей і закономірностей та осмислене осягнення художньо-образного матеріалу, що передбачає вияв усвідомленої установки учнів на розвиток творчих здібностей. Когнітивний компонент, пов'язаний з індивідуальними способами сприймання, запам'ятовування, мислення та вирішення творчих завдань.

Операційний критерій зорієнтовано на активізацію уяви і фантазії учнів у процесі сприйняття і відтворення художніх образів, що засновано на чуттєвому сприйманні художніх образів на основі їх співпереживання з життєвими аналогіями учнів; передбачає з'ясування здатності школярів до творчих проявів у діяльності.

Варто зазначити, що музична діяльність має три основні різновиди: сприймання, виконання і творення. Наскрізне пронизування творчістю всіх компонентів музичної діяльності визначає особливість підходу до музичного навчання, яке розглядається як творчий пошуковий процес, спрямований на стимулювання творчих здібностей дітей у процесі музичного пізнання [3].

Очевидним є взаємозв'язок між формуванням мотивації учнів й ефективністю їх пізнавальної діяльності. Мотивація музично-творчої діяльності зумовлена природою і специфікою музики як мистецтва, основним мотивом є естетична потреба, що спрямовує на глибоке, творче оволодіння мистецтвом. В учнів активно формується пізнавальний інтерес до музики, який переростає в музично-пізнавальну потребу, що проявляється в прагненні до нової музичної інформації, бажанні

експериментувати зі звуками, тобто до власних імпровізацій [3].

Урахування вищесказаного дає змогу визначити показники когнітивного критерію творчих здібностей учнів дитячої музичної школи: пізнавальний інтерес до музики, здатність до емоційного реагування на музику, образно-асоціативне музичне мислення.

Показниками операційного критерію творчих здібностей учнів дитячої музичної школи визначено: здатність до інтерпретації та імпровізації; уяву, емоційність, інтуїцію, активність у процесі музично-творчої діяльності на уроці; спеціальні здібності – музичний слух в усіх його проявах, відчуття ритму, ладове чуття, музична пам'ять.

Для проведення діагностування творчих здібностей учнів дитячої музичної школи необхідно виокремити рівні сформованості досліджуваної якості, в даному випадку, високий, середній, низький.

Учні з *високим* рівнем сформованості творчих здібностей мають стійкий пізнавальний інтерес до музики, завжди емоційно реагують на музику, мають дуже добре розвинуте образно-асоціативне музичне мислення; вони виявляють здатність до самостійної інтерпретації музичного твору, інколи – до імпровізації; у них добре сформовані уява, вони достатньо емоційні; такі учні мають дуже добре розвинуті спеціальні здібності – музичний слух в усіх його проявах, прекрасне відчуття ритму, ладове чуття, гарну музичну пам'ять.

Учні з *середнім* рівнем сформованості творчих здібностей мають певний пізнавальний інтерес до музики, здатні до емоційного реагування на музику, мають достатньо розвинуте образно-асоціативне музичне мислення; вони за стимулювання вчителя інколи виявляють здатність до інтерпретації музичного твору; у них загалом сформовані уява, вони емоційні; такі учні мають достатньо розвинені спеціальні здібності – музичний слух в усіх його проявах, непогане відчуття ритму, ладове чуття, музичну пам'ять.

Учні з *низьким* рівнем сформованості творчих здібностей не демонструють стійкого пізнавального інтересу до музики, не завжди здатні до емоційного реагування на музику, мають не дуже добре розвинуте образно-асоціативне музичне мислення; вони, як правило, не виявляють здатності до самостійної інтерпретації музичного твору; у них недостатньо сформовані уява, емоційність; такі учні мають не дуже добре розвинуті спеціальні здібності – музичний слух в усіх його проявах, слабке відчуття ритму й ладове чуття, погану музичну пам'ять.

Отже, компонентами творчих здібностей учнів дитячої музичної школи визначено: когнітивний та операційний. Когнітивний компонент пов'язаний з індивідуальними способами сприймання, запам'ятовування, мислення та вирішення творчих завдань. Операційний – з уявою і фантазією учнів у процесі сприйняття і відтворення художніх образів; виявляється у музично-творчій діяльності школярів. Визначення сутності та структури досліджуваного поняття уможливорює діагностику рівнів сформованості творчих здібностей учнів дитячої музичної школи.

Література

1. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 352 с.
2. Лук А. А. Психология творчества / А. А. Лук. – М.: Наука, 1978. – 258 с.
3. Рагозіна В.В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Рагозіна. 1999. – 19 с.
4. Солдатенко О. І. Розвиток музичних здібностей учнів шкіл естетичного виховання за допомогою комп'ютерних програм / О. І. Солдатенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2013. – Вип. 110. – С. 289-292. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_84.

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МОТИВАЦІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО АСПЕКТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Лавриченко Л. М.
Студентка магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Предметом нашого дослідження є процес, що має безпосереднє відношення до педагогічної науки і практики. Необхідно забезпечити адекватні предмету педагогічні умови, щоб реалізувати завдання формування комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Пошук і обґрунтування необхідних педагогічних умов ми здійснювали, спираючись на такі принципово важливі моменти: зміст категорії «комунікативна компетентність майбутнього вчителя», сутність формування цього компонента майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету, а також враховували провідну роль творчої рефлексії в цьому процесі. В результаті аналізу літератури з проблеми дослідження ми дійшли висновку, що педагогічні умови ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мають бути сукупністю заходів, спрямованих на вирішення таких завдань: розвиток зацікавленості майбутніх педагогів у вдосконаленні педагогічного спілкування; активізація рефлексії і пов'язаних з нею процесів самоконтролю і саморегулювання; максимально повне виявлення і реалізація особистих ресурсів кожного студента; особистісний розвиток майбутніх учителів і здійснення на цій основі самокорекції неефективних індивідуальних аспектів педагогічного спілкування.

Виокремлення такої умови, як формування у студентів мотивації вдосконалення комунікативного аспекту педагогічної діяльності, пов'язане з тим, що формування комунікативної компетентності передбачає активну діяльність майбутніх учителів з осмислення і перебудови власних цінностей, позиції у сфері педагогічного спілкування і зміни на цій основі використовуваних засобів комунікації. Очевидно, що така діяльність неможлива без особистої зацікавленості її суб'єкта.

Враховуючи, що категорія «мотивація» є однією з основних у нашому

дослідженні, розкриємо її зміст і розглянемо, які підходи до формування мотивації розроблені в психологічних і педагогічних дослідженнях.

Термін «мотивація» широко використовується в психології для дослідження причин і механізмів цілеспрямованої поведінки людини. Поділяючи погляди Ю. Кулюткіна і Г.Сухобської, ми розглядатимемо мотивацію як «сукупність усіх мотивів індивіда, що стимулюють і спрямовують цю діяльність» [5, с. 94]. У психолого-педагогічній літературі мотив трактується як особлива форма прояву потреби, спонукання до певної діяльності, здійснення якої викликає задоволення цієї потреби. Потреба визначається як стан індивіда, що виникає у відповідь на нестачу об'єктів, необхідних для його існування і розвитку, і виступає джерелом його активності» [7, с.687].

Психологія мотивації є важливою і великою галуззю психологічної науки. Основні підходи до дослідження мотивації і мотивів заклали в першій половині ХХ-го століття З. Фрейд, К. Левін, І. Павлов, У. Джеймс, Е.Торндайк.

Представник гуманістичної психології А. Маслоу створив ієрархічну систему людських потреб, визначивши в ній п'ять рівнів. Основною ідеєю класифікації А. Маслоу є принцип відносного пріоритету актуалізації потреб, відповідно до якого, потреби більш високого рівня виникають тільки тоді, коли задоволені нижчі. Потреба в самоактуалізації може стати мотивом поведінки, лише коли задоволені всі інші потреби [6].

Одна і та ж потреба може актуалізувати різні мотиви, спонукаючи людину до різних видів діяльності. Для нашого дослідження важливе те, що спочатку властиві людині потреби в самоповазі і самоактуалізації можуть стати основою для формування мотивів професійного вдосконалення.

Існує декілька класифікацій мотивів (У. Мак-Дауголла, Г. Мюррея, А. Маслоу та ін.). Найбільший інтерес для нашого дослідження має класифікація, критерієм якої слугує відношення мотиву до самої діяльності. Відповідно до цієї класифікації мотиви, які ініціюють і регулюють діяльність і знаходяться зовні «Я» особистості або поза діяльністю, називаються зовнішніми, а сама діяльність у цьому випадку є зовні мотивованою. Мотиви, що ініціюють та регулюють діяльність і знаходяться всередині особистісного «Я» і всередині самої діяльності, називаються внутрішніми, а діяльність, відповідно, – внутрішньо мотивованою.

Люди здійснюють внутрішньо мотивовану діяльність заради неї самої, а не для досягнення якихось зовнішніх нагород, тому вона є самоціллю, а не засобом для досягнення якої-небудь іншої мети. На противагу їй, зовні мотивована діяльність, заснована на нагородах, заохоченнях, покараннях або інших видах зовнішньої стимуляції, виконує функцію засобу для отримання привабливого для суб'єкта результату, що є зовнішнім по відношенню до самої діяльності.

Визначимось відносно того, який тип мотивів є прийнятнішим у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів. Для цього

порівняємо наслідки зовнішньої і внутрішньої мотивації. Як показало дослідження В. Чижа [9, с.79], і внутрішня, і зовнішня мотивації енергетизують діяльність людини і визначають її напрям, в той же час, вони неоднаково впливають на її поведінку і психічні процеси:

- зовні мотивована поведінка припиняється разом з припиненням зовнішніх підкрплень, а внутрішньо мотивована поведінка може тривати достатньо довго і без зовнішньої стимуляції;

- у разі зовнішньої мотивації суб'єкти віддають перевагу простішим завданням; у разі внутрішньої – більш складним;

- зовнішня мотивація полегшує виконання завдань репродуктивного характеру, проте вона негативно позначається на когнітивній гнучкості, значно погіршує якість і швидкість вирішення творчих завдань; внутрішня мотивація позитивно впливає на когнітивну гнучкість, полегшує виконання евристичних завдань;

- зовнішня мотивація пригнічує креативність, спонтанність, сприяє зростанню напруженості; внутрішня мотивація сприяє росту креативності;

- на протизагу зовнішній мотивації, внутрішня мотивація викликає у суб'єктів діяльності емоції інтересу і радісного збудження, сприяє отриманню задоволення від роботи;

- при внутрішній мотивації відбувається успішніше засвоєння нових знань, значуще покращення пам'яті, чого не спостерігається при зовнішній мотивації;

- переважання внутрішньої мотивації підвищує самоповагу особистості.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що найбільш позитивний вплив на пізнавальну діяльність і на особистість у цілому має внутрішня мотивація, тому цей тип мотивації варто культивувати під час формування комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Таким чином, формування мотивації вдосконалення комунікативного аспекту педагогічної діяльності має на меті створення і актуалізацію у студентів внутрішніх мотивів, що спонукають їх до систематичного переосмислення і перетворення власного педагогічного спілкування.

Сформовані внутрішні мотиви повинні мати такі характеристики: по-перше, вони мають бути усвідомлені, щоб майбутній учитель знав, заради чого він виконує діяльність, пов'язану з вдосконаленням педагогічного спілкування, і свідомо виконував рефлексивні процедури; по-друге, вони мають бути реально діючими, тобто дійсно стимулюючими і спрямовуючими творчу активність студентів; по-третє, ці мотиви мають бути стійкими, щоб прагнення до вдосконалення педагогічної комунікації зберігалось у майбутніх педагогів на всіх етапах їх допрофесійної діяльності; по-четверте, вони мають бути поліфункціональними, тобто повинні виконувати роль спонукальних, організуючих і сенсоутворюючих чинників (як такі вони надають діяльності, пов'язаній з вдосконаленням комунікативної компетентності, особистісного сенсу).

Внутрішня мотивація вдосконалення педагогічного спілкування виступає

джерелом активності особистості в діяльності, пов'язаній з осмисленням і творчим перетворенням комунікативної сфери, і забезпечує результативність цієї діяльності.

Тепер важливо встановити, які чинники сприяють і перешкоджають формуванню внутрішньої мотивації. У праці В. Чижка [9, с. 82] зібрані і систематизовані дані про результати психологічних досліджень, в яких вивчався вплив на внутрішню мотивацію таких чинників, як уникнення покарання, призи і нагороди, терміни закінчення діяльності, нав'язування цілей, ситуація змагання і деякі інші. Як показали численні експерименти, всі ці зовнішні чинники зменшують внутрішню мотивацію. Дослідним шляхом доведено також, що такі чинники, як наявність у суб'єкта вибору і свобода його здійснення позитивно впливають на рівень внутрішньої мотивації. Ці факти підтверджують висловлену В. Ширшовим [10] гіпотезу про існування двох фундаментальних мотиваційних тенденцій: потреби в самодетермінації і компетентності. Згідно з цією гіпотезою, людина має вроджену тенденцію до виконання таких видів активності, що дозволяють їй сприймати себе як першопричину своєї власної поведінки і створюють відчуття майстерності, тому, чим сильніше діяльність дає людині можливість відчувати себе самодетермінованою і компетентною, тим вище буде в неї внутрішня мотивація до цього виду діяльності. Отже, ті чинники, що підвищують відчуття компетентності, повинні підвищувати і внутрішню мотивацію. Одним з таких чинників є характер самої діяльності: вона має бути оптимального рівня складності, містити елементи новизни і непередбачуваності.

Ці встановлені в психологічній науці закономірності ми поклали в основу формування у майбутніх педагогів мотивації рефлексії комунікативного аспекту педагогічної діяльності, доповнивши їх такими принципово важливими теоретичними положеннями:

1) система мотиваційних відношень дорослої людини відрізняється стійкістю основних характеристик, в той же час вона є динамічним утворенням, здатним трансформуватися під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників;

2) в основі формування нових мотивів лежить психологічний механізм, що називається мотиваційним опосередкуванням. Його сутність полягає в тому, що для створення нових мотиваційних відношень необхідно використати вже існуючу мотивацію. У роботі А. Асмолова з цього приводу сказано: «Спираючись на наявний мотив, ставлять в залежність від нього той новий мотив діяльності, який треба сформувати, тобто зближують, сполучають ці мотиви, створюючи їх єдиний сплав до тих пір, поки не виникне новий мотив» [2, с.19];

3) формування нових мотивів буде тим більш ефективним, чим сильніше воно торкається емоційної сфери особистості: «Втручання свідомості в сферу потреб і мотивів... обов'язково опосередковане участю емоцій, що виникають при цьому. Пряма апеляція до свідомості, формальне

ознайомлення суб'єкта з системою соціальних цінностей і норм малоефективні, про що свідчать дефекти виховної практики» [1, с.146];

4) щоб сформований мотив зберігався в поведінці тривалий час, потрібні зовнішні можливості реалізації цього мотиву в самостійній діяльності [3].

Вказані положення слугують, на наш погляд, теоретичною основою для формування у майбутніх педагогів на практиці мотивації рефлексії комунікативного аспекту педагогічної діяльності. Ця умова ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх учителів буде забезпечена, якщо, впливаючи на інтелектуальну й емоційну сфери особистості, показувати студентам зв'язок між їх зусиллями, спрямованими на покращення педагогічного спілкування, з одного боку, й ефективністю цього процесу і професійною успішністю в цілому, з іншого. Не менш важливо, щоб діяльність, до якої залучаються педагоги, була для них новою, з оптимальним рівнем перцептивної і когнітивної складності, надавала певну свободу вибору і забезпечувала оптимальний зворотний зв'язок.

Крім того, необхідно, щоб рефлексивна діяльність майбутніх учителів (як основа процесу формування комунікативної компетентності) здійснювалася не лише на спеціально організованих заняттях соціально-психологічного тренінгу, але була неодмінним атрибутом усіх аспектів професійної підготовки. Показниками того, що ця умова забезпечена, тобто в студентів сформована внутрішня мотивація вдосконалення комунікативної компетентності, можуть слугувати такі ознаки: активна діяльність педагогів на заняттях соціально-психологічного тренінгу; інтерес до психолого-педагогічної літератури з проблем спілкування; критичне ставлення до комунікативних аспектів власної професійної діяльності; включення освоенних теоретичних знань і комунікативних умінь у практичну діяльність; зміна характеру педагогічного спілкування, що реалізується під час педагогічної практики, у бік гуманізації; ріст задоволеності майбутніх учителів взаємодією в освітньому процесі; гармонізація стосунків між майбутніми педагогами і учнями.

Література

1. Андрієнко Г.М. Соціальна психологія / Г.М. Андрієнко. – М., 1980. – 416 с.
2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М., МГУ, 1994.–104 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч. М.: Педагогика, 1993. – Т. 3. – 328 с.
4. Галузяк В. М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 8. – Вінниця, 2003. – С. 158 – 163.
5. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2008. – №4. – С. 17–25.
6. Мотивация познавательной деятельности / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С.

Сухобской. – Л.: НИИ ООБ АПН, 1992. – 196 с.

7. Философський енциклопедичний словник. – К.: Наукова думка, 2009. – 815с.

8. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.

9. Чиж В.І. Самодетермінація і внутрішня мотивація поведінки людини / В.І. Чиж // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С.76–83.

10. Ширшов В.Д. Сутність і структура поняття «педагогічна комунікація» в кн.: «Науковий апарат педагогіки і освіти» / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Освіта, 2000. – С. 277 – 298.

НАРОДНОПІСЕННА ТВОРЧІСТЬ ПОДІЛЛЯ

Леус С. В.

Студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв

Науковий керівник – канд. мист., ст. викл. Черкашина О. В.

Активне вивчення фольклорно-етнографічних зразків народнопісенної творчості на Поділлі розпочалося в другій половині ХІХ ст. Для фольклористики розпочався новий етап теоретичного осмислення зібраного матеріалу, його систематизації, локального вивчення окремих осередків традиційної культури, обрядового фольклору тощо. «Усна народнопоетична творчість – це художньо-словесна творчість народу в сукупності її видів і форм, де засобами мови збережено... давні культури і вірування, ... відбито світ почуттів і переживань.... Усна народна творчість українського народу формувалась упродовж століть разом з мовою і тому увібрала в себе багатовіковий досвід, знання та пам'ять про історичне минуле». Відтворити достовірну правду історії і, зокрема, культурну спадщину українського народу можливо лише при науковому використанні фактів [2, с. 542].

Народна пісня є наслідком історичного життя народу, тому розглядати її слід у контексті доби історичної, сприймаючи як найдоступнішу, найправдивішу, найповнішу історико-культурну інформацію з глибини віків. Пісні, обряди, загадки та інші види усної народної творчості живуть в пам'яті народу доки лунають з їх вуст та передаються поколіннями. Учений-фольклорист, музикознавець, етнограф Ф. Колесса (йому належить пріоритет у вивченні віршової і музичної форми народної пісенності) визнавав за «усною словесністю» велику історико-пізнавальну функцію, оскільки вивчення фольклору не можливе у відриві від умов життя народу. Він вважав народну творчість своєрідним художнім виразником соціально-економічного життя в певну історичну епоху. У праці «Про вагу наукових дослідів над усною словесністю» Ф. Колесса, наслідуючи тогочасну західноєвропейську термінологію, називає народну творчість то «етнографією», то «фольклором». Термін «фольклористика» було вжито

дещо пізніше, коли наука про словесну народну творчість відмежувалася від етнографії [1, с. 3-5].

Велику роль у розвитку української фольклористики відіграло створене у 1845 р. Російське географічне товариство, членами якого було розроблено наукові програми для збирання фольклорно-етнографічних матеріалів. Зібрані матеріали (описи звичаїв, обрядів, записи пісень, замовлянь та ін.) почали друкувати на сторінках різних періодичних видань: часописи «Киевская старина», «Живая старина», «Подольские губернские ведомости», «Труды Подольского губернского статистического комитета», «Этнографическое обозрение», «Зоря» та ін.

Збирацько-дослідницька діяльність науковців М. Максимовича, Й. Волинського, П. Куліша, М. Костомарова, О. Котляревського, С. Руданського та їх сучасників стала першим етапом становлення в Україні історичної школи фольклористики. Зокрема, одним з перших, хто виявив інтерес до народної творчості Поділля і зробив етнографічний опис «Подільського весілля» був Степан Руданський (перші фольклорні записи припадають на 40-50-ті рр. XIX ст.). До славетної когорти збирачів-дослідників, хранителів і носіїв фольклору увійшли також Г. Танцюра, С. Килимник, С. Тобілевич, А. Димінський, Н. Присяжнюк, Я. Зуїха, М. Руденко, М. Рябий та ін. Серед сучасних науковців, які досліджували фольклорно-етнографічну спадщину Поділля, О. Шалак, М. Дмитренко, А. Сторожук, В. Качкан, Л. Артюх, С. Пилипчук, В. Борисенко, Г. Скрипник та багато інших. Розкриті сторінки історії розширили знання про усну традиційну пісенну культуру, методи фіксації певних жанрів, сюжетних циклів тощо.

Серед збирачів українського фольклору ХХ ст. Марія Авксентіївна Руденко (фольклористка, етнограф, педагог, краєзнавець, майстриня, співачка). У її доробку одна тисяча двісті пісень, які вона збрала лише на Поділлі (Могилів-Подільський р-н (села Лядова, Серебринець, Іракліївка, Біляни, Нагоряни, Бандишівка), Барський (Токарівка, Маньківка, Іванківці, Гулі), Крижопільський (Крикливець), Козятинський (Дубові Махаринці, Вернигородок), Радомишльський, Житомирська область (с. Велика Рача), Полтавщина та ін. У її рукописних збірниках міститься близько трьох тисяч різних за жанрами пісень, прислів'їв, приказок, замовлянь та ін. Деякі з них надруковані у книгах «Колядки та щедрівки» (К., 1965), «Весілля» (К., 1970, т. 2), «Жартівливі пісні» (К., 1974), «Балади. Кохання та дошлюбні взаємини» (К., 1987), «Пісні родинного життя» (К., 1988), «Балади. Родинно-побутові стосунки» (К., 1988). Основну частину складають оригінальні старовинні колядки, що носять ознаки дохристиянської доби, обряди; величезна кількість художньо довершених, різноманітних за тематикою балад, ліричних, жартівливих пісень і приспівок до танцю чи музик; близько 500 весільних пісень тощо. Для М. Руденко, яку називали хранителькою скарбів народних, пісня була частиною її життя, яку вона хотіла передати у спадок майбутнім поколінням. Її односельці згадують, що ще з дитинства вона чула народні пісні, які батьки співали в сільському хорі. Записувати

народні пісні вона почала з п'ятого класу, яких до початку війни налічувалося уже чотири альбоми. Пісні, манеру співу та розспівування мелодії на кілька голосів, імпровізування вона переймала від найближчих родичів та односельців. Я. Зуїха говорила фольклористу Г. Танцюрі, коли він робив запис її пісень, що «Пісня – то сльози людські, не вздумай щось від себе добавляти». Зокрема, Г. Танцюра зафіксував на Поділлі понад дві з половиною тисячі пісень, триста казок, тисяча п'ятсот тридцять шість прислів'їв та ін. Одним із його видань стала книга «Пісні Явдохи Зуїхи» (1965), плід його довголітньої співпраці зі співачкою, яка вважається першою спробою упорядкування рукописної збірки пісень Явдохи Зуїхи. Збірка містила половину пісенного репертуару співачки (560 зразків з мелодіями; пісні, окрім весільних, мали паспортизацію) [3, с. 15].

Колектив «Горлиця», який створила М. Руденко, відомий не тільки у Могилів-Подільському краї. Необхідні голоси до колективу підбирала з числа односельчанок. Понад 30 років фольклористка була керівником «Горлиці». Згодом колектив очолила Зінаїда Багрій, яким керує уже більше двох десятиліть. Учасниці колективу згадують, що коли їхали до Києва на виступ, всю дорогу співали, не повторивши жодної з пісень. На сьогодні у складі колективу десятеро учасниць. Ще живі дехто з тих, хто його започатковував. У репертуарі переважно пісні, що побутують у селі Слобода-Яришівська. Співачки розповідають, що свій пісенний репертуар переймали від своїх мам, бабусь, нанайок, зберігаючи автентичність. Щорічно, в день народження М. Руденко (14 лютого), збираються працівники культури, колектив «Горлиця», колеги, молодь, щоб вшанувати славу землячку.

Ще один фольклорно-етнографічний колектив Могилів-Подільщини «Борщівчанка», який понад 15 років очолює Світлана Андрусь. Колектив «Борщівчанка» бере активну участь у сільських та районних святах, фестивалях, які проходили у Вінниці, Гайсині, Києві, Луцьку, Херсоні. Також виступав на Всеукраїнському фестивалі-конкурсі автентичних колективів на приз Г. Танцюри, Всеукраїнському святі народного мистецтва «Великодня писанка», фестивалі народної творчості «Купальські зорі», Міжнародному фестивалі українського фольклору «Берегиня» та ін. Отже, жодне свято не обходиться без дзвінкогоголосих колективів. Так, під час святкування 1000-ліття Лядівського чоловічого скельного монастиря (вересень, 2013 р.) фольклорні колективи Могилів-Подільщини представляли своє мистецтво гостям свята. Фольклорно-етнографічний ансамбль «Душі криниця» Вендичанського СБК брав участь в II обласному фестивалі народної творчості «Різдвяне диво» у місті Вінниці тощо.

Серед числа колективів також Народний аматорський фольклорно-етнографічний ансамбль «Душі криниця» (Вендичанський СБК, 15 учасників, керівник Олександр Жукотанський), Народний аматорський ансамбль народної пісні «Біла криниця» (Неміський СК, 8 учасників, керівник Сергій Віннічук), аматорський фольклорний ансамбль «Надвечір'я» (Яришівський СБК, 10 учасників, керівник Валентина

Почапинська), аматорський фольклорний ансамбль «Джерело» (Жеребилівський СБК, 10 учасників, керівник Олександр Яцько) та багато інших [4]. Отже, в уснопоетичних творах, фольклорних народнопісенних зразках збереглася пам'ять народу про життя минулих поколінь, споконвічні народні традиції, особливості національної культури.

Література

1. Колесса Ф.М. Фольклористичні праці / Ф.М. Колесса. – К., 1970. – 415 с.
2. Лановик М.Б. Українська усна народна творчість: Підручник / М.Б. Лановик, З.Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, 2001. – 591 с.
3. Танцюра Г. Весілля в селі Зятківцях / Г. Танцюра [Упоряд., передмова, примітки, редагування М.К.Дмитренка; нотний матеріал, передмову підгот. Л.О.Єфремова]. – К. : Ред. часопису «Народознавство», 1998. – 404 с.
4. <https://www.arhivinfo.ru/2-40366.html> Софія Мельник.

ФОРМИ І МЕТОДИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Лешко М. Д.

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

Патріотизм є нагальною потребою держави, якій необхідні національно свідомі громадяни, здатні забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, особистості, які своєю діяльністю, любов'ю до Батьківщини прагнуть створити суспільство, зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювалися на моральній основі та визнанні пріоритету прав людини. Розглядаючи механізми реалізації виховного ідеалу, «треба так перебудувати навчально-виховний процес, щоб учні не були пасивним об'єктом, щоб вони брали активну участь у ньому під керівництвом педагогів.

Школа мусить стати для них маленькою Батьківщиною, яку вони люблять і чесно якої вони дорожать, яку вони разом з педагогами розбудовують» Навчально-методичних посібників з метою визначення мети, змісту, методів, форм, шляхів патріотичного виховання школярів; моделювання; емпіричні: анкетування, бесіди, інтерв'ювання, аналіз продуктів дитячої творчості (малюнків, творів), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, підсумковий етапи), методи цілеспрямованого спостереження за діяльністю учителів та учнів.

Процес впровадження системи патріотичного виховання в школі може здійснюватись у чотирьох формах: як міжпредметна форма діяльності в рамках освітянського простору, як організація позакласної та позашкільної діяльності (виховання), як організація шкільного життя, що сприяє демократичній поведінці. Ідеї патріотизму мають бути основними та наскрізними в системі шкільного життя.

Національна ідея як складова патріотизму є світоглядним орієнтиром у

системі освіти, виховання, у сфері соціалізації особи, що відповідає офіційно визначеній стратегії патріотичного виховання, яка повинна гармонійно відображати життя народу та потреби на його розвиток. Характерними особливостями національної ідеї, які визначають її життєвий «здоровий», недеформований зміст, є такі: Національна ідея є системою, яку складають інтелектуальні, духовні, історичні та інші цінності народу України; Національна ідея має позитивний конструктивний утворюючий характер («за» ані «проти») заради України, покращення життя її народу; Національну ідею повинні прийняти всі представники нації.

Отже, вони повинні побачити в ній частину себе і бути готовими брати участь у її реалізації. Національна ідея повинна мати рушійний зміст, як рушійна сила всього суспільства, так і окремої особистості. В силу того, що більшість сучасних радикальних течій підкреслюють свою націоналістичне забарвлення, націоналізм часто асоціюється з етнічною, культурною і релігійною нетерпимістю.

Сьогодні важливо відтворити в українському суспільстві почуття істинного патріотизму як духовно-моральної та соціальної цінності, сформувані у молоді громадянська активні, соціально значущі якості, які вона зможе проявити в усіх видах діяльності, і, перш за все, пов'язаних із захистом інтересів своєї родини, рідного краю, народу та Батьківщини, реалізації особистого потенціалу на благо зміцнення української держави. У різні часи та епохи в усіх цивілізованих державах сім'я, школа, суспільство ставили перед собою завдання – виховати громадянина, патріота своєї країни [10, с.52].

Поняття «патріотизм» як сукупність політичних і моральних почуттів розглядав наш видатний сучасник В.Сухомлинський. Живучи в соціалістичному суспільстві, педагог в основу виховного ідеалу покладав загальнолюдські та національні цінності, серед них провідними є такі: 1) любов до рідної землі, народу, Батьківщини та її минулого; 2) любов до матері батька, старших у сім'ї. «Людина, невихована належним чином у цій колісці, – писав Сухомлинський, – людина, незмінна глибокому особистому, не може бути справжнім сином Вітчизни суспільному ... Той, хто забув коліску, з якої піднявся, щоб іти по землі, хто байдужий до матері, що вигодувала та виховала його, нездатен пережити високі патріотичні почуття». Ідеалом виховання виступає різнобічно та гармонійно розвинений національно свідомий, високоосвічений, життєво компетентний громадянин, здатний до саморозвитку та самовдосконалення.

Головною домінантою національно-патріотичного виховання молоді є формування у особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної, за змістом, життєвої позиції. В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючий чинник розвитку суспільства й нації в цілому. Форми й методи виховання базуються на українських народних традиціях, кращих надбаннях національної та світової

педагогіки й психології.

Сьогодні сформоване соціальне замовлення на ефективні виховні системи й технології. Зростає увага до виховання засобами музеїв, театральної педагогіки, дитячого та юнацького спорту. Створюються реальні умови для прояву творчих здібностей молодих людей. Сучасна молодь добре інформована щодо процесів в різних сферах науки, техніки, соціального життя; динамічно оволодіває сучасними комунікаційними технологіями. Все це створює сприятливі умови для розвитку національно-патріотичного виховання як пріоритетної сфери соціального життя країни, підвищення його статусу та розвитку потенціалу, досягнення якісно нових результатів у духовно-моральному, патріотичному, трудовому, художньо-естетичному, екологічному вихованні підростаючого покоління.

Література

1. Абрамчук О.В. Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів: дис.. канд. пед. наук / О.В. Абрамчук. – Тернопіль, 2016. – 255 с.
2. Анікіна Т.О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства: автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / Т.О. Анікіна; АПН України; Інститут педагогіки. – К., 2017. – 19 с.
3. Артемова Л. Активізація засвоєння старшими дошкільниками знань про явища суспільного життя відповідно до вимог нової програми / Л. Артемова // Дошкільне виховання. – 2017. – № 6. – С. 6–8.
4. Афанасьєв А. Проблеми формування ідеалів патріотичного виховання та ціннісних орієнтацій студентів на сучасному етапі / А. Афанасьєв, Н. Іщук // Рідна школа. – 2019. – № 12. – С. 18 – 21.
5. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2018. – 344 с.
6. Бех І.Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України (Програмно-виховний контекст) / І.Д. Бех, К.І. Чорна. К., 2014. – 48 с.
7. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навчально-методичний посібник / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2019. – 280 с.
8. Богініч О.Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти / О. Л. Богініч // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2018. – № 1. – С. 23 – 25.
9. Богуш А. І звички, і переконання / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 2017. – № 3. – С. 9–11.
10. Богуш А. Підготовка студентів до здійснення наступності дошкільної і початкової ланок у системі безперервної освіти / А. Богуш // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 61-63.
11. Галузяк В. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
12. Педагогіка: навчальний посібник. – 3-є вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. – 400 с.
13. Холковська І.Л. Організація діяльності класного керівника: Курс лекцій. – Вінниця: ВДПУ, 2005. – 195 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ-СИРИТ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

Липова Я. В.

Студентка 4 курсу ННІПППФВК

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Проблеми соціальної адаптації в цілому активно вивчаються соціальною психологією. Запропоновано низку підходів до їх вирішення, але через їх багатоаспектність деякі моменти залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, актуальним є питання про властивості особистості, що обумовлюють успішність або неуспішність адаптації. Для цього необхідно виокремити критерії адаптації. В зарубіжній (в першу чергу, американській) психології головним критерієм адаптації найчастіше виступає поведінковий або ситуативний. Вітчизняна психологія більше уваги приділяє особистісним і надситуативним аспектам.

Поняття «соціальна адаптація» використовують у двох значеннях: для позначення процесу і результату.

У західній психології можна виокремити чотири основні напрями вивчення соціальної адаптації: біхевіористський; психоаналітичний; гуманістичний; когнітивний. У всіх цих напрямках основна увага приділяється поведінковій адаптації [1, с. 67-69].

В наш час посилена увага до розробки цієї проблеми детермінована потребами вирішення практичних завдань, пов'язаних з прискоренням процесу адаптації людини до нових умов у різних сферах життєдіяльності: професійній, побутовій, політико-правовій тощо. Вплив на перебіг включення особистості в нове соціальне середовище з метою оптимізації цього суперечливого процесу можливий лише в тому разі, якщо пізнати його сутність, структуру і механізми, а також його специфіку в різних сферах соціального життя.

У сучасній науковій літературі проблеми адаптації розглядаються в декількох напрямках: біологічному, медичному, педагогічному, психологічному, соціологічному, кібернетичному.

Соціально-психологічні аспекти адаптації стали предметом дослідження таких психологів, як Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, Д. Ельконін Р. Костюк, О. Леонтьєв. Педагогічні аспекти адаптації розглянуті в працях Є. Єгорова, Н. Литвинова, В. Моргуна, О. Отич, В. Панок, В. Рибалки, В. Синявського.

У широкому сенсі адаптація розуміється як пристосування до навколишніх умов. У людини адаптація має два спектри: біологічний і психологічний. Біологічна адаптація – пристосування організму до стійких і мінливих умов середовища (температура, атмосферні явища тощо). Психологічна адаптація – близька до поняття «соціальна адаптація»; означає пристосування людини як особистості до існування в суспільстві відповідно до вимог цього товариства і власних потреб, мотивів, інтересів.

[2, с. 119-122].

Для виховного процесу в інтернатній установі характерним є вибудовування багатофункціональної системи психолого-педагогічної і медико-соціальної підтримки та захисту прав дитини – сироти. Таким чином, процес соціалізації передбачає вирішення трьох головних проблем у навчанні і вихованні дитини – сироти:

- розвиток її особистості та міжособистісного спілкування;
- підготовка до самостійного життя;
- професійна підготовка.

Цей процес складний для дітей, які виховуються в повноцінній сім'ї, а тим більше – в умовах материнської депривації. Першочергове значення набуває проблема підготовки дітей до самостійного життя і роботи, тобто їх інтеграції в навколишній соціум, що може бути досягнуто спеціальними заходами, пов'язаними з психолого-педагогічним супроводом у процесі навчання і виховання.

Структурно-функціональний аналіз компонентів соціальної системи, проведений О. Духнович, передбачає, що будь-яка функціонуюча педагогічна система повинна задовільним чином вирішувати чотири головні функціональні проблеми:

- адаптацію особистості до навколишнього середовища;
- забезпечення реалізації основних цілей системи і мобілізацію засобів для її досягнення;
- інтеграцію і координацію діяльності структурних елементів;
- підтримання пануючого в суспільстві ціннісного образу і зняття напруги всередині системи.

Процес адаптації передбачає роботу на всіх рівнях взаємодії: сенсорно-перцептивному; уявленню; вербально-логічному [3, с. 24-32].

У 2000 році розроблена і затверджена Програма заходів щодо попередження соціального сирітства та поліпшення становища дітей, які залишилися без піклування батьків, (до 2005 року). Програмою передбачено вирішення таких питань, як вдосконалення нормативно-правової бази, підтримка сімей у вихованні та освіті дітей, соціальний захист дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, розвиток системи установ для них. Вперше передбачене введення соціального освітнього поліса для дітей з соціально незахищених сімей, дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, що дає таким дітям більше гарантій отримання освіти. Взв'язавши на себе турботу про дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, інтернатний заклад спрямовує роботу на:

- забезпечення безпеки, захист дитини від зовнішніх загроз – жорстокого поводження з ними батьків або родичів (побої, вигнання з дому, голод, сексуальне насильство), експлуатація з боку дорослих кримінальних елементів і тощо;
- захист законних прав та інтересів дитини, пов'язаних з її взаємовідносинами з батьківською сім'єю, усиновленням, установленням

опіки, отриманням освіти, оволодінням професією;

- зняття у дитини гостроти психічної напруги або стресового стану як наслідку соціально-психологічної депривації в сім'ї, фізичного або сексуального насильства, шкільної дезадаптації, перебування в неблагополучному соціальному середовищі на вулиці тощо.;

- діагностику деформацій в особистісному розвитку і психофізичному стані дитини з метою розробки індивідуальної програми її соціальної реабілітації;

- первинну адаптацію соціально неблагополучної дитини до життя в соціально здоровому середовищі;

- відновлення і розвиток найважливіших форм людської життєдіяльності – таких, як гра, пізнання, праця і спілкування для успішної соціалізації дитини, адаптації її в нормальному людському суспільстві;

- відновлення або компенсацію соціальних зв'язків дітей, надання їм можливості освоїти ті соціальні ролі, які через протиприродність інтернатного закладу не були ними освоєні [4, с. 345-359].

Вся діяльність інтернатного закладу спрямована на забезпечення життєдіяльності дитини, захист її прав і законних інтересів, навчання і виховання дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків. Інші напрями, перераховані вище, спрямовані на соціальну адаптацію і реабілітацію.

Для ефективної соціальної адаптації та реабілітації в інтернатних установах дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, створюються певні педагогічні умови. Однією з таких важливих умов є створення соціально-педагогічного середовища, що передбачає відкритість установ щодо соціуму, а також отримання широкої інформації про різні професії.

Велику роль у соціальній реабілітації та адаптації вихованців інтернату відіграє включення їх в трудову діяльність з метою не тільки самозабезпечення, а й формування якостей особистості, необхідних для їх підготовки до самостійного життя. Систематична участь дитини в праці разом з вихователями дає їй досвід участі в позитивно-перетворювальній діяльності, налагодження взаємодії в колективі, формування навичок трудового спілкування і відносин товариської взаємодопомоги і відповідальності. Праця допомагає таким дітям швидше подолати соціальний інфантилізм, негативне ставлення до трудової діяльності та ліквідувати відставання у фізичному розвитку [5; 7].

Аналіз наукових досліджень показує, що в суспільстві існує досить сформовані негативні соціальні стереотипи щодо вихованців шкіл-інтернатів. У загальних рисах уявлення про них такі: бідні, нещасні, виділяються брудним, обірваним одягом, грубою поведінкою, некультурною манерою спілкування, настороженим поглядом, проводять більшість свого часу на вулиці. В державній структурі соціального захисту населення досі відсутня система організованої допомоги цій категорії дітей. Але для

рішення їх соціальних проблем потрібні не тільки адекватні дії держави і фахівців, але і зміни позиції всього суспільства по відношенню до цих дітей. Дітей інтернату потрібно заздалегідь готувати до прийому, який їм надасть соціум, враховуючи, зокрема, ті обставини, що зміна стереотипів – досить тривалий процес. Чим раніше відбудеться зіткнення вихованців інтернатних закладів з представниками інших соціальних груп на базі будь-якої спільної діяльності, тим адекватніше буде уявлення про них, отже, ефективніше відбудеться їх включення в соціум [6, с. 7-10].

Література

1. Вейланде Л. В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки: автореф. дис. канд. педаг. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Вейланде – Одеса, 2005. – 19с.
2. Кабанов С. Социальное сиротство детей и подростков в современной России: причины, состояние, тенденции: социологический анализ: [Текст]: дис. ... канд. соц. наук: спец. 22.00.04 / Кабанов С. – М., 2002. – 151 с.
3. Бевз Г.М. Сім'ї заміщувальної опіки: соціально-психологічні аспекти / Г.М. Бевз, С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський // Наукові студії із соціальної та політичної психології: 3 б. статей / АГН України, Ін-т соціальної та політичної психології – К.: Міленіум, 2015. – вип.4 (12). – С.104 – 115.
4. Зайцев Д. В. Сиротство в обществе: причины, отношение в обществе, социальная профилактика (по результатам обзора исследований и анализа мнений) / Д. В. Зайцев // Отечественный журнал социальной работы. – 2013. – № 1. – С. 106–117.
5. Євко В. Охорона дітей, позбавлених батьківського піклування: історичний аспект / В. Євко // Право України. – 2001. – № 8. – С. 107-109.
6. Красножон В. Т. Соціальне сирітство в Україні як соціально-педагогічне явище. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://s-journal.cdu.edu.ua/base/2008/v3/v3pp122-124.pdf>
7. Пеша І.В. Причини соціального сирітства та розвиток сімейних форм виховання дітей сиріт в умовах трансформації українського суспільства // Український соціум. – 2008. – №2 (13). – С. 59-68.
8. Холковська І.Л. Методика виховної роботи: Курс лекцій. – Вінниця: «Нілан», 2012. – 195 с.
9. Холковська І.Л. Технологія діяльності соціального педагога: Курс лекцій. – Вінниця: «Нілан», 2013. – 196 с.

ШЛЯХИ НАЛАГОДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ В СТРУКТУРІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА ШКОЛИ

Липовенко Т. В.

Студентка магістратури ННІПППФВК
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Управління є цілеспрямованою взаємодією суб'єктів. Воно проявляється в реалізації управлінських функцій, спрямованих на вирішення певних завдань. Тому характерною особливістю управлінської команди є те, що її

діяльність безпосередньо пов'язана з реалізацією певних для команд кожного рівня функцій управління. В управлінську команду освітнього закладу (на різних ієрархічних рівнях) можуть входити представники громадськості, батьки, керівники дитячих і молодіжних об'єднань [5, с.24].

Останнім часом у теорії і практиці управління освітніми установами одним з найбільш пріоритетних напрямів досліджень виступає проблема організації управлінської команди. Інтерес до командного управління в освітніх установах пов'язаний з наступними тенденціями: зростання вимог до пошуку нових підходів у теорії керівництва в зв'язку з глобальною зміною економіки та менеджменту; пошук керівниками колективу нових шляхів ефективного управління при переході до побудови демократичного суспільства; ускладнення і збільшення структурного і функціонального складу сучасних освітніх установ; вивчення команди як суб'єкта управління колективом з урахуванням реальних якостей її співробітників; зростання вимог до впровадження більш ефективних організаційних форм і методів командного самоврядування [1, с.28].

Управлінська команда освітнього закладу – це організована група односторонців, які усвідомлюють взаємозалежність і необхідність співпраці в межах затвердженої структури управління, мають тверду установку на спільну ефективну творчу управлінську діяльність, згуртування індивідуальних ідей та досвід кожного члена для досягнення єдиної мети – ефективного розвитку дитячого і педагогічного колективу.

Говорячи про ефективність роботи команди, можна виокремити її ознаки: неформальна і відкрита атмосфера; розуміння і прийняття завдань; бажання прислухатися один до одного; участь всіх членів групи в обговоренні принципів питань; заохочення як висловлювання ідей, так і вираження почуттів у ході обговорення [3, с.140]. Управлінська команда освітнього закладу, в той же час, є багаторівневою командою керівників, яка складається з робочих команд на основі чітко і гнучко розподілених функцій і відповідальності, члени якої усвідомлюють взаємозалежність і необхідність співпраці відповідно до затвердженої структури управління, мають тверду установку на спільну, ефективну творчу управлінську діяльність і здатні згуртувати індивідуальні ідеї і досвід кожного для отримання високих результатів і досягнення єдиної мети в розвитку дитячого і педагогічного колективу. Ця команда безпосередньо пов'язана не тільки професійною педагогічною діяльністю, а й управлінською діяльністю одночасно. При цьому керівники команд зможуть реалізувати свій накопичений досвід, займаючи певний рівень у багаторівневої організації структури управління, затвердженій у навчальному закладі [4, с.52].

Створення управлінської команди в освітньому закладі дозволяє спростити лінійно-функціональну ієрархію і надати структурі організації більше позитивної динаміки. Установа при цьому працює гнучкіше, краще реагує на зміни, автоматично знімається багато проблем, пов'язаних з бюрократією. Управлінська команда є унікальним ресурсом, необхідним для

динамічного життя і успішного розвитку освітньої установи в умовах зростаючої конкуренції. У зв'язку з цим, одна з пріоритетних функцій управління визначається як формування команди і підвищення її ефективності [6, с.171]. У контексті вказаного виокремимо конкретні шляхи налагодження ефективної взаємодії сім'ї і педагогічного колективу в структурі управлінської діяльності заступника директора школи: вивчення законодавства, що стосується сім'ї і школи і на цій основі виховання правової культури, створення зручного режиму роботи школи; проведення соціологічного аналізу сімей учнів, вивчення виховного потенціалу сімей з метою визначення соціального замовлення школі; врахування соціального замовлення в плануванні і реалізації навчально-виховного плану роботи школи; вивчення заступником директора школи професійних умінь педагогів у сфері взаємодії з батьками учнів; побудова системи навчання вчителів і класних керівників [7, с.93].

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників є одним зі шляхів налагодження ефективної взаємодії сім'ї і педагогічного колективу. Воно повинне включати навчання самоаналізу, умінням користуватися діагностичними картами. Молодим учителям повинен призначатися наставник. Заступник директора школи як методичний керівник школи супроводжує вчителя в професійному становленні, допомагаючи йому порадами, включає його в процес самоосвіти. Результати роботи з самодіагностики і самоосвіти, багато в чому залежать від стилю керівника, від характеру його взаємин з учителем. Саме зусилля всього колективу допомагають учителю отримати досить великий обсяг знань, умінь у сфері взаємодії [8, с.42].

Систематичний повсякденний досвід внутрішньокolleктивної взаємодії повинен доповнюватися практичними заняттями на проблемних курсах, які можуть проводитися в різних формах: лекторію, педагогічних читань, тренінгів та вправ у складанні психолого-педагогічних характеристик на дітей і класні колективи, практикумів з аналізу виховного потенціалу сімей учнів, підготовки і видання довідкових та методичних посібників.

Підсумком теоретичних занять і практикумів із взаємодії педагогів з сім'ями є розробка індивідуальних шляхів, напрямів взаємодії, до створення яких повинні бути залучені і батьки учнів. Такі напрями можуть включати як перелік справ, так і набір правил взаємодії. На формування успішності діяльності заступника директора школи з організації взаємодії сім'ї та педагогічного колективу впливають такі чинники: виконання плану спільної діяльності вчителів та батьків; задоволеність педагогів змістом методичного вдосконалення їх можливостей і здібностей щодо взаємодії з батьками; врахування виховного потенціалу сімей у процесі співпраці зі школою [11].

Вчителі в процесі налагодження ефективної взаємодії сім'ї і педагогічного колективу актуалізують потребу у реальному володінні технологією планування, аналізу своїх можливостей, залучення до роботи батьків, здійснення спільного з ними аналізу мотивів і реальних

можливостей учнів, розвивають здатність до вибору для вирішення завдань спільної діяльності адекватних методів, прийомів, форм [10, с.140].

Прийняття рішень, що стосуються організації життя класу, повинно співвідноситися з тим, як вони можуть відобразитися на житті родини.

Зазначимо, що вдосконалення знань і вмінь учителів в сфері спілкування та взаємодії з батьками під керівництвом заступника директора школи з навчально-виховної роботи сприяє підвищенню ефективності взаємодії сім'ї і школи.

Отже, було окреслено шляхи налагодження ефективної взаємодії сім'ї і педагогічного колективу в структурі управлінської діяльності заступника директора школи. Зазначено, що вдосконалення знань і вмінь учителів у сфері спілкування та взаємодії з батьками під керівництвом заступника директора школи з навчально-виховної роботи сприяє підвищенню ефективності взаємодії сім'ї і школи.

Література

1. Бараш Ю. С. Менеджмент / Ю. С. Бараш. [Дніпропетр. нац. ун-т залізн. трансп. ім. акад. В. Лазаряна]. – Дніпропетровськ, 2015. – 80 с.
2. Галузяк В.М. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи / Галузяк В.М., Холковська І.Л. // Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія / Акімова О.В., Фрицюк В.А., Троян Г.В. [та ін.] – Вінниця : «Твори», 2019. – С. 119-140.
3. Діденко В.М. Менеджмент / В.М. Діденко. – К.: Кондор, 2008. – 584 с.
4. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент / О. І. Мармаза. – Х.: ТОВ «Планета-принт», 2016. – 197 с.
5. Менеджмент: теорія і практика / А.А. Мазаракі, Г.Є. Мошек, Л.А. Гомба та ін.. – К.: Атіка, 2007. – 564 с.
6. Поташник М. М. Управление развитием школы / М. М. Поташник, В.С.Лазарев. – М. : Новая школа, 2005. – С.171.
7. Рожков М. И. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
8. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект: Науково-метод. посібник. / Г.О. Сиротенко. – Харків: Видавн. гр. «Основа», 2003. – 96 с.
9. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 232 с.
11. Холковська І.Л. Взаємодія класного керівника з сім'єю у процесі профілактики девіантної поведінки підлітків // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 45. – Вінниця, 2016. – С. 49-54.

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Лисай М. Ю.

**Студентка магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Малінін В.В.**

Управління охоплює сукупність взаємин між людьми, які складаються в процесі вироблення, прийняття і реалізації суспільних рішень. Підтримка або неприйняття інновацій з боку колективу може забезпечити успіх проведення певних заходів в рамках закладу середньої освіти.

Керівництво педагогічним колективом, що перебуває в умовах розвитку, вимагає застосування методів управління, які сприятимуть формуванню колективу однодумців. До них можна віднести: психолого-педагогічні методи, такі як переконання, особистий приклад, заохочення, критика і самокритика; соціально-педагогічні методи, такі як висунення перспективних ліній, організація співпраці працівників, єдині вимоги, традиції, створення ситуації критичного самоаналізу; організаційно-педагогічні методи: педагогічна нарада, організація професійного спілкування, трудове співробітництво, директива; соціально-економічні методи: матеріальне стимулювання, договір, госпрозрахунок, колективний договір [6, с. 18].

Управління освітнім закладом – це не тільки управління педагогічним процесом через реалізацію управлінських функцій аналізу, визначення мети, планування, організації, регулювання і контролю, а й управління колективом педагогів і співробітників. Цей аспект діяльності керівника освітнього закладу позначається поняттям «керівництво» [5, с. 107].

Внутрішнє керівництво – це цілеспрямований вплив суб'єктів управління закладом середньої освіти на членів педагогічного колективу, а також на органи і лідерів співтовариства, що забезпечує ефективну спільну діяльність з вирішення освітніх завдань.

У роботі керівника з колективом освітнього закладу можна виокремити кілька напрямів. Перший напрям – цілеспрямоване формування педагогічного колективу. Педагогічний колектив є системою, і, з цього погляду, головною його властивістю виступає цілісність. Вироблення єдиних ціннісних і цільових установок, єдиної концепції закладу середньої освіти, єдиного підходу до навчання і виховання дітей – найважливіше завдання управління педагогічним колективом.

Другий напрям – розвиток колективу. Відповідно до сучасних соціологічних, психологічних, педагогічних досліджень, при роботі з розвитком колективу керівнику необхідно дотримуватися низки умов, які дозволять зберегти позитивну динаміку: організація перспективних цілей членів колективу, постановка перед ними стратегічних завдань; здійснення керівництва колективом на основі принципу паралельної дії, коли вплив здійснюється не на кожного члена колективу, а опосередковано, через колектив; в той же час, працюючи з кожним педагогом окремо, потрібно

мати на увазі наслідки такої взаємодії для всього колективу; поєднання роботи в формальних (наприклад, методичні об'єднання вчителів) і функціональних групах; «відкритість» педагогічного колективу, його зв'язок з іншими колективами і соціокультурним середовищем [4 с. 117].

Третій напрям – створення сприятливого психологічного клімату в колективі. Діяльність керівника зі створення сприятливого психологічного клімату передбачає: формування у членів педагогічного колективу гуманістичних установок по відношенню один до одного. Для досягнення цієї мети можна використовувати такі засоби, як закріплення в житті колективу норм педагогічної деонтології (професійно-педагогічної етики), дотримання норм і форм етикету, створення і закріплення традицій, естетизація життя колективу, підтримання ділових відносин у формі дружнього партнерства і спільних захоплень [1 с. 218]. Створення в педагогічному колективі сприятливого психологічного клімату передбачає вироблення і закріплення ефективних способів вирішення конфліктів. Конфлікт – зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів або груп людей, пов'язане з гострими негативними емоційними переживаннями. З метою врегулювання конфлікту керівник може застосовувати як структурні, так і гуманітарні методи [7, с. 18].

Четвертий напрям – створення і підтримання комфортних матеріальних і організаційних умов діяльності членів педагогічного співтовариства – педагогів, співробітників, учнів.

П'ятий напрям – підготовка колективу до введення інновацій. При введенні інновацій від керівника потрібно: роз'яснити педагогам психологічні і матеріальні переваги роботи по-новому; продумати і реалізувати специфічні підходи до частини педагогів, інших працівників школи, для яких перехід до нових варіантів освіти (гімназійної, ліцейної, отримання статусу експериментального майданчика) або нових технологій не обіцяє жодних змін на краще; виявити і врахувати ймовірних і явних супротивників нововведень (якщо такі є), зрозуміти їхні мотиви та можливі наслідки протидії, розробити і завчасно вжити заходи запобігання і вирішення можливих конфліктів; розробити концепцію та програму запровадження нового змісту освіти і відповідних їй технологій [8 с. 54].

Шостий напрям – забезпечення заходів соціального захисту педагогів і співробітників. Соціальний захист та відповідальність організації за забезпечення безпеки життя, здоров'я, максимально комфортних умов праці та життя працівників визнається в сучасній теорії управління одним з пріоритетних напрямів у діяльності керівника.

Сьомий напрям – створення умов для підвищення кваліфікації, перенавчання, самоосвіти педагогів і співробітників [3, с. 144].

Загальноприйнятним має стати положення про те, що пропозиція від будь-кого з учасників освітнього процесу має бути обов'язково розглянута керівництвом закладу – і на неї має бути дана аргументована відповідь.

Оскільки школа є осередком командної роботи не лише учнівського колективу, а й учительського, то результатом цієї роботи є логічно продуманий, структурований план розвитку закладу, який прямо впливає на продуктивність школи та рівень якості її освітньої діяльності.

Література

1. Ілашук О.В. Формування позитивного психологічного мікроклімату педагогічного колективу [Електронний ресурс] / Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. – Режим доступу: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/psychologiya/4439-formuvannya-pozitivnogopsixologichnogo-mikroklimatu-pedagogichnogo-kolektivu.html>
2. Климчук А.О. Мотивація та стимулювання персоналу в ефективному управлінні підприємством та підвищенні інноваційної діяльності / А.О. Климчук // Маркетинг і менеджмент інновацій. – 2018. – № 1. – С. 218-234.
3. Легенький М. І. Система інформаційно-правових відносин у сфері освіти України / М. І. Легенький // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія “Право”. – Ужгород. – 2016. – Вип. 39. – Т. 1. – С. 143–146.
4. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент: навчальний посібник / В.Е. Лунячек. – 2-е вид., випр. – Х. : Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2015. – 512 с.
5. Мартинець Л. А. Професійний розвиток учителя: сутність і зміст / Л. А. Мартинець // Педагогічні науки, Випуск LXXII, том 2, 2016. – С. 106 – 110.
6. Муқан Н. В. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти / Н. В. Муқан, І. Ю. Грогодза // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 5 (31). – С. 18-27.
7. Організація та проведення науково-методичної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі: Методичні рекомендації / За ред. О. П. Пінчук, З. О. Мотилькова; Упорядник: Пінчук О. П. – К.: ІІТЗН НАПН України, 2014. – 51 с.
8. Тихонова М. Кадровое обеспечение устойчивого развития муниципальных образований / М. Тихонова, Э. Щеголева // Научное обозрение. – 2017. – №2. – С. 107-110.

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ЗНАТЬ УЧНІВ – ОСНОВНА ФОРМА АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ

Ліпач І. М., Пінаєва В. В., Андрійчук М. А., Пінаєва О. Ю.
Навчально-науковий інститут педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації

Ефективне вирішення завдань, поставлених перед сучасною освітою, обумовлене побудовою діяльності на діагностико-прогностичній основі, що забезпечує розвиток учня відповідно до його індивідуальних особливостей. Питання систематичного контролю за якістю навчально-виховного процесу є одним з основних в управлінні освітнім процесом. Без спеціального відстеження цього процесу за єдиною методикою складно уявити коректність дій учителя в порівнянні з іншими вчителями та успішність освоєння предмета учнями [2].

Педагогічний моніторинг можна розглядати як процес безперервного

науково обґрунтованого діагностико-прогностичного спостереження за станом, розвитком педагогічного процесу з метою його оптимізації, організації на науковій основі і підвищення результативності якості освіти.

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

Освітній моніторинг – це система організації, збору, зберігання, обробки і поширення інформації, що стосується різних аспектів освітнього процесу: його ефективності, дієвості внутрішкільного управління, стану інноваційної роботи в школі, результативності методичної роботи, рівня розвитку учнів і стану їх успішності, якості знань, умінь і навичок, якості викладання предметів, аналізу результатів функціонування школи [3].

Моніторинг – це не просто контроль або діагностика чого-небудь. Його висока ефективність обумовлена регулярністю, чіткою спрямованістю на вирішення завдань управління. Управління школою на основі моніторингової інформації дозволяє здійснювати стратегічне планування та прийняття управлінських рішень. Інформація, отримана в результаті педагогічного моніторингу, вкрай важлива і корисна для освітнього закладу, є підставою для прогнозування подальшого розвитку, для постановки нових ближніх і дальніх цілей.

Основним об'єктом моніторингу в освітньому закладі є педагогічна система, яку умовно можна розділити на блоки. Крім того, об'єктом можуть виступати соціум і батьки. Більш докладно хочеться зупинитися на внутрішньошкільному моніторингу.

Заклад освіти працює над створенням банку даних, отриманих у ході моніторингу за багатьма напрямками, зокрема:

- рівень успішності, якості знань, ступеня навченості учнів;
- організація процесу навчання;
- рівень вихованості учнів;
- рівень професійної майстерності педагогів.

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

Накопичений досвід роботи школи за цим напрямком дозволяє зробити висновок про те, що саме результати діагностичних досліджень визначають, наскільки раціональні педагогічні засоби, що реалізуються в управлінні навчально-виховним процесом школи [2].

Моніторинг успішності учнів дозволяє бачити динаміку (зростання і зниження) основних показників успішності кожного класу і приймати управлінські рішення в залежності від цієї динаміки: брати класи на класно-загальнюючий контроль, включати необхідний контроль у план ВШК.

З метою виявлення прогалин у знаннях учнів, коригування навчально-виховного процесу, вчителі разом з керівниками школи відстежують закономірності навченості школярів, здійснюють спільну аналітичну діяльність, використовуючи при цьому різні способи оцінки знань учнів. Ці дослідження визначають основні питання для обговорення на педагогічних радах, батьківських зборах, класних годинах [2].

Щорічно, на початку кожного навчального року, здійснюється вхідний контроль якості знань учнів з метою визначення рівня знань учнів на початок навчальної діяльності. Проводиться він у середині вересня. На цьому етапі виявляються позитивні і негативні симптоми навчально-виховного процесу.

Аналіз результатів вхідного контролю дає можливість педагогам вносити необхідні корективи в освітній процес.

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

Результати зрізів розглядаються на педагогічних радах, нарадах при директорі, шкільних методичних об'єднаннях, загальношкільних зборах.

Виявлення ставлення учнів до школи дозволяє вивчити мотивацію навчання, сферу пізнавальних інтересів, рівень адаптації учнів до школи. За результатами досліджень будується система педагогічних заходів. Колектив школи прагне до створення адаптивного середовища, в якому навчання дитини буде відбуватися не за рахунок ресурсів її здоров'я, а внаслідок спеціально організованої системи розвитку внутрішнього потенціалу учня. Діагностика засвоєння і якості знань учнів повинна проводитися протягом навчального року з усіх навчальних дисциплін за класами та предметного циклу в цілому [1].

За результатами діагностики складаються таблиці засвоєння і якості знань, узагальнення даних відбувається за допомогою графіків і діаграм. Аналіз результатів передбачає порівняння показників кожного етапу, а також зіставлення вхідних і підсумкових показників кожного етапу з результатами адміністративних контрольних робіт.

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

Діагностування якості знань і вмій учнів потребує систематичного відстеження ступеня навченості з метою поетапного вирішення навчальних

завдань, встановлення і усунення прогалин у навчанні, після чого відбувається прогнозування змісту і технологій навчання. При моніторингу успішності навчальної діяльності виявляються певні закономірності в діяльності викладачів і учнів, аналіз яких дозволяє вибудовувати стратегію подальших дій. Це дозволяє уявити учнів не тільки як об'єкт навчальних дій, але і як суб'єктів організації навчального процесу.

Педагогічний моніторинг з метою оперативної корекції ходу засвоєння навчального матеріалу передбачає: вхідний контроль (констатація вихідного рівня знань та умінь з дисципліни); щомісячну атестацію учнів; адміністративні контрольні роботи; рубіжний контроль – підсумки I і II семестрів; річні контрольні роботи; проміжний контроль у формі диференційованого заліку або іспиту.

Контроль на виході має діагностичний характер і відображає прогнози на подальше освоєння навчального матеріалу.

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

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

Література

1. Методичні рекомендації студенту-практиканту до проведення педагогічної практики / укладачі: Сапогов В. А., Пінаєва О.Ю. – Вінниця : ФОР Рогальська І.О., 2017. – 36 с.
2. Пінаєва О.Ю., Особливості формування готовності випускників до практичної трудової діяльності в сучасних умовах / Ольга Юріївна Пінаєва // Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей: досвід, проблеми, перспективи. / За заг. ред. д.п.н. Р.М. Горбатюка. – Тернопіль : ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2013. – 128с. – С. 76 -79.
3. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя / Акімова О., Галузьяк В. [та ін.] – Вінниця: Твори, 2018. – 328 с.

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПЕРШООСНОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Логоша А. А.

Студентка 4 курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Коли людина вперше з'являється у світ, вона починає його пізнавати і батьки відіграють у цьому головну роль. Адже саме вони дають дитині любов, ласку і тепло, вказують правильну дорогу життя, демонструють на власних учинках і поведінці як варто себе поводити і діяти.

Батьки складають перше суспільне середовище дитини. Особистості батьків виконують найважливішу роль у житті кожної людини. Не випадково, що до батьків, особливо до матері, ми думкою звертаємося у важку хвилину життя. Разом з тим почуття, що забарвлюють відносини дитини і батьків, – це особливі почуття, відмінні від інших емоційних зв'язків. Специфіка почуттів, що виникають між дітьми і батьками, визначається, головним чином, тим, що турбота батьків необхідна для підтримки самого життя дитини. А нестаток у батьківській любові – дійсно життєво необхідна потреба маленької людської істоти.

Перше й основне завдання батьків є формування в дитини впевненості в тому, що її люблять і про неї піклуються. Ніколи, за жодних обставин у дитини не повинні виникати сумніви у батьківській любові. Серед умов і факторів розвитку і виховання дитини провідним по праву вважається сім'я. У сім'ї дитина набуває зачатків фізичного і духовного розвитку (позитивних або негативних), перші знання про навколишній світ (багато чи мало; справжні або помилкові), тут формує перші елементарні навички та вміння у всіх видах діяльності, починає розуміти критерії оцінки добра, істини, краси. З сім'ю пов'язана велика частина життєдіяльності дитини, закладання основ її відносин зі світом. Безперечно, батьки, що мають єдину дитину, приділяють їй надмірну увагу. Вони занадто піклуються про неї тільки тому, що вона у них одна, тоді як насправді вона лише перша. І дійсно, деякі з нас здатні спокійно, зі знанням справи ставитися до первістка так, як ми тримаємося потім з наступними дітьми. Головна причина тут – недосвідченість. Є, однак, й інші підстави. Якщо не торкатися деяких обмежень фізичного порядку, одних батьків лякає відповідальність, інші побоюються, що народження другої дитини позначиться на їхньому матеріальному становищі, треті, хоча ніколи не визнають цього, просто не люблять дітей, і їм цілком достатньо одного сина чи однієї доньки.

Варто зазначити певні проблеми, що виникають у психічному розвитку дітей через штучно створені надто комфортні умови, коли дитину пестять, ніжать, балують, одним словом, носять на руках. Через надмірну увагу дорослих психічний розвиток такої дитини неминуче сповільнюється. В результаті надмірної поблажливості, якою батьки оточують дитину, вона є неготовою до зустрічі з серйозними труднощами і розчаруванням, які

чекають на неї за межами домашнього кола, оскільки і від інших людей буде очікувати уваги, до якої звикла вдома. З цієї ж причини така дитина перебільшено серйозно ставиться до, можливо, не дуже важливих подій у власному житті. Саме тому, що її власний світогляд певною мірою обмежений, однобічний, емоційно-почуттєвий особистий досвід часто заважає такій дитині навчитися розрізняти дріб'язкові життєві ситуації і серйозні проблеми. У результаті адаптація до спілкування з людьми іншого соціального рівня, життєвого досвіду буде для неї набагато важчою, ніж для інших дітей. Вона почне уникати контактів, усамітнюватися. Їй ніколи не доводилося поділяти з братами чи сестрами батьківську любов, не говорячи вже про ігри, свою кімнату, одяг, тому природно, що такій дитині складно знайти спільну мову з іншими дітьми і своє місце в дитячому співтоваристві.

Для розвитку психіки кожна дитина потребує щирсердечного простору, у якому вона змогла б вільно пересуватися. Їй потрібна внутрішня і зовнішня воля, вільний діалог з навколишнім світом, щоб її не підтримувала постійно рука батьків. Дитині не обійтися без забрудненого обличчя, розірваних штанів і бійок. Єдиний же дитині часто відмовлено у такому просторі. Усвідомлено чи ні, їй нав'язують роль зразкової дитини. Вона повинна особливо чемно вітатися, особливо виразно читати вірші, вона повинна бути зразково чепурною і виділятися серед інших дітей. Щодо неї будуються честолюбні плани на майбутнє. За кожним проявом її життєвої позиції ведеться уважне спостереження, із заклопотаністю оцінюються найменші елементи її світоглядних думок і вчинків. Таке ставлення до неї несе небезпеку того, що єдина дитина може перетворитися на розпещену, несамотійну, невпевнену в собі людину, що переоцінює себе.

Але цього можна уникнути, якщо дотримуватися одного простого правила: у родині, де зростає одна дитина, – жодної винятковості! В організації педагогічної просвіти батьків, які мають одну дитину, варто наголошувати на значенні особистісних характеристик самих батьків, орієнтувати їх на постійне самопізнання і самовдосконалення. Адже їхній приклад активного, діяльного і творчого життя сприятиме успішній соціалізації їхньої дитини.

Виховний потенціал багатодітної родини має свої позитивні і негативні характеристики, а процес соціалізації дітей у таких родинях – свої труднощі, проблеми. З одного боку, тут, як правило, виховуються розумні потреби й уміння узгоджувати свої вчинки з запитамі інших людей; ні в кого з дітей немає привілейованого становища, немає ґрунту для формування егоїзму, більше можливостей для спілкування, виявлення турботи про молодших, засвоєння моральних і соціальних норм і правил спільного життя; краще можуть формуватися такі моральні якості, як чуйність, людяність, відповідальність, повага до людей, а також якості соціального порядку – здатність до спілкування, адаптації, толерантність. Діти з таких родин виявляються більше підготовленими до подружнього життя, вони легше долають рольові конфлікти, пов'язані з завищеними вимогами однієї людини до іншої.

Однак процес виховання в багатодітній родині не менш складний і суперечливий. По-перше, у таких родинах дорослі досить часто втрачають почуття справедливості по відношенню до дітей, часто виявляють до них неоднакову прихильність і увагу. Скривджена дитина завжди гостро відчуває дефіцит тепла й уваги до себе, своєрідно реагуючи на це: в одних випадках супутнім психологічним станом для неї стає тривожність, почуття недосконалості та невпевненості у собі, в інших – підвищена агресивність, неадекватна реакція на життєві ситуації. Для старших дітей у багатодітній родині характерна категоричність у судженнях, прагнення до лідерства, керівництво навіть у тих випадках, коли для цього немає потреби. Усе це, звичайно, ускладнює процес соціалізації дітей. По-друге, у багатодітних родинах різко збільшується фізичне і психічне навантаження на батьків, особливо на матір. Вона має менше вільного часу і можливостей для виховання дітей і спілкування з ними, для прояву уваги до їх інтересів. На жаль, діти з багатодітних родин частіше стають на соціально небезпечний шлях, ніж діти з родин інших типів.

Дорослі для дитини є своєрідним „психологічним центром”. Якщо „психологічний центр” в особі матері, батька не виконує покладені на нього природою та суспільством функції, у дитини з’являється почуття неспокою та небезпеки. Це – причина психологічного виштовхування людини, формування в неї особистої позиції ворожості, жорстокості. Є тверда залежність між ставленням дорослого до дитини і ставленням дитини до нього. Тільки ті діти, які пройшли сімейну школу гуманних почуттів, здатні набути надійного імунітету проти жорстокості, агресивності. І коли ми говоримо про становлення дитячої особистості, то своїм корінням її гуманізм сягає сім’ї і зміцнюється тоді, коли навколишнє життя ще не чинить на дитину вирішального впливу.

Рівність позицій у діалозі складається з необхідності для батьків постійно вчитися, бачити світ у найрізноманітніших його формах очима своїх дітей. Контакт із дитиною, як вищий прояв любові до неї, варто будувати, ґрунтуючись на постійному, безперервному бажанні пізнавати своєрідність її індивідуальності. Приймати дитину – значить стверджувати неповторне існування саме цієї людини, з усіма властивими їй якостями. Насамперед, необхідно з особливою увагою ставитися до тих оцінок, які постійно висловлюють батьки в спілкуванні з дітьми. Варто категорично відмовитися від негативних оцінок особистості дитини і властивих їй якостей характеру. На жаль, для більшості батьків стали звичними висловлення типу: „От безглуздий! Скільки разів пояснювати, негідник!”, „Так навіщо ж я тебе тільки на світ народила, упертюх!”, „Будь-який дурень на твоєму місці зрозумів би, як зробити!”.

Усім майбутнім і нинішнім батькам варто дуже добре зрозуміти, що кожне таке висловлювання, яким би справедливим по суті воно не було, якою би ситуацією не викликалося, робить серйозну шкоду контакту з дитиною, порушує впевненість у батьківській любові. Необхідно виробити

для себе правило: не оцінювати негативно самої дитини, а критикувати тільки неправильно здійснену дію чи помилковий, необдуманий учинок. Формула істинної батьківської любові, формула прийняття – це не „люблю, тому що ти – гарний”, а „люблю, тому що ти є, люблю такого, який є”. Виховує дитину не тільки прийняття, похвала чи осудження, виховання складається з багатьох інших форм взаємодії і народжується в спільному житті в родині. Мова йде про реалізацію любові, про творення правильного емоційного фундаменту, правильної почуттєвої основи контакту між батьками і дитиною. Вимога прийняття дитини, любові до неї, якою вона є, базується на визнанні і вірі у розвиток, а отже, у постійне вдосконалення дитини, навіть якщо вона зовсім ще мала.

Література

1. Галузяк В. М. Особистісна зрілість педагога як фактор гуманізації виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2009. – С. 77 – 82.
2. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Я. Корчак. – М., 1979. – 528 с.
3. Макаренко А.С. Книга для родителей. – М.: Педагогика, 1988. – 156 с.
4. Маленкова Л.И. Педагоги, родители и дети. – М., Просвещение, 1999. – 168 с.
5. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие / Маленкова Л.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
6. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: «Планер», 2012. – 400 с.
7. Холковська І.Л. Взаємодія класного керівника з сім'єю у процесі профілактики девіантної поведінки підлітків // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 45. – Вінниця, 2016. – С. 49-54.
8. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

ВИХОВУЮЧА АВТОРСЬКА ПОЗИЦІЯ В РОМАНАХ Ч. ДІККЕНСА

Луцька А.

Студентка 4 курсу факультету іноземних мов
Науковий керівник – доц. Боюн А. М.

Творчий світ Ч. Діккенса відображає його письменницький талант і відданість літературному мистецтву. Його особисте і громадське життя цікаве тим, що живить його великі романи, а його погляди тим, що прояснюють їхній зміст або ж входять з ними у протиріччя. Нащадки успадкували цей світ, породжений уявою Ч. Діккенса. Його романи є великими зразками мистецтва, одночасно високого і розважального: письменник не поділяв між собою ці два поняття. У кожному його романі виникає свій особливий предметний світ.

Письменник переконаний у тому, що єдиний шлях до процвітання – це шлях не від суспільства до людини, а від людини до суспільства. За його

думкою, потрібно змінити кожну окрему людину, і тоді зміниться все суспільство. Зробити це може тільки добро, бо лише добро породжує добро. Саме такою була авторська виховуюча позиція Ч. Діккенса.

Письменник вірив у повчальну силу книги. Він хотів навчити людей любити один одного і був проповідником релігії безкорисливої любові, цієї магічної сили, яка рятує людину, підтримує її, робить кращою, відроджує до нового життя. Любов – це те, що покликане врятувати людину, в той час як сучасне суспільство губить усе краще в людській природі. Питання про те, як же зберегти людську особистість, Ч. Діккенс намагається вирішити вже в ранніх своїх творах, а саме за допомогою ідеї необхідності протистояння особистості згубному впливу сучасного суспільного устрою для збереження її справжньої цінності – її моральної природи.

У своїй вірі в силу кохання, в доброту людської особистості, в можливості її очищення Ч. Діккенс, звичайно, не був самотній. У цьому особливо близькі шанувальники його таланту такі, як Л. Толстой і Ф. Достоєвський. Вони побачили у творчості свого англійського сучасника аналогічне рішення багатьох життєво важливих для них питань. Ф. Достоєвський називав Ч. Діккенса в числі своїх улюблених письменників, а Л. Толстой неодноразово черпав натхнення в читанні його романів. Звичайно, цих трьох письменників багато роз'єднувало, але об'єднувало їх одне: загальний гуманістичний ідеал, любов до людини і віра в її світле майбутнє [1, с.34].

Роман Ч. Діккенса «Девід Копперфілд» – історія випробування, що випала на долю головного героя і яка має «реальний» характер. Казка і чудесний збіг в долі якщо і не висміюють, то у всякому разі викриваються у читача на очах. Осиротівши, Девід потрапляє до доброї тітки – «феї» Бетсі. Але феєю вона здається тільки маленькому Девіду. Коли ж він подорослішає, то побачить, що тітонька Бетсі – метушлива стара діва.

Смерть – не менш могутнє знаряддя ранньої творчості Ч. Діккенса на шляху вирішення конфліктів. Смерть матері лише ускладнює долю Девіда, як і смерть містера Спенлоу тільки ще заплутує взаємини персонажів. Складнощі життя, які так легко дозволялися в ранніх романах, в цьому зрілому творі перестали піддаватися всевладдю Ч. Діккенса – вони виявили свою реальну природу. Конфлікт починає будуватися не навколо життєвих таємниць, він концентрується навколо розкриття психологічних таємниць.

В основі роману письменник втілює історію власного дитинства і юності, і те, що автор розповідає про хлопчика, який буде письменником, – все це обіцяло новий варіант класичного «роману виховання». Ч. Діккенс в романі «Девід Копперфілд» відтворює дійсність, не ґрунтуючись на тому, що було характерним для переважної більшості романів вікторіанської епохи. Це роман про спогади, їхню роль в житті, а отже, це роман про час, тому що спогади – це і є час. Завдяки тому, що різні часові періоди в спогадах зіставляються, втручаються до її структури, читач здатен не просто на слово, як це також було прийнято в вікторіанському романі, повірити автору,

що його герой подорослішав, але «побачити» цей процес своїми очима.

Дорослішання героя викликає більший інтерес, тому що читачі присутні при формуванні характеру юнака, наділеного художніми здібностями. В англійській літературі це – перший «портрет художника». На початку ХХ століття саме ці слова Дж. Джойс внесе в назву свого роману – «Портрет художника в юності».

Для всіх пізніх романів Ч. Діккенса характерна одна загальна риса. Читаючи ці твори, створюється враження, що письменник бере свої старі, добре відомі за його попередніх творів теми, але представляє їх у новому вигляді. Знову виникає центральна для усієї творчості Ч. Діккенса тема «великих надій» і «втрачених ілюзій». Надії розбиті. Залишилася віра в добро. Але ціна, яку тепер герої Ч. Діккенса платять за цю віру, дуже велика. У пізніх романах чітко визначаються теми не тільки випробування, але спокути і самозречення. Вибудовується світ, духовно близький Л. Толстому і Ф. Достоєвському.

Ідейно-тематичні зміни відобразила і поетика творів письменника. Ч. Діккенс, створюючи образ, загострював риси, не бентежачись, що це зашкодить правдоподібності. Він багато уваги звертав на зовнішній світ – будинки, вулиці, речі, що належать йому. Ч. Діккенс свідомо хотів бути смішним, а тому він не боявся бути нав'язливим.

Детективні сюжети в пізній творчості Ч. Діккенса виконують особливу художньо-змістовну функцію. З одного боку, детективний сюжет дозволив письменнику організувати складний психологічний матеріал в досить стислу за обсягом форму, з іншого – детектив став засобом внутрішнього динамізму оповідання і каталізатором, що виявляє приховані емоції, внутрішні мотиви поведінки [2, с.50].

«Наш спільний друг» – роман не тільки соціальний і психологічний, це ще і моральна алегорія. У творчості майстрів останні твори, створені на кінцевому етапі життєвого шляху, займають особливе місце. Тільки дуже впевнена рука могла взятися за таке складне завдання: «перекинути» алегорію в комерційне середовище [3, с.7].

В романі Ч. Діккенса «Пригоди Олівера Твіста» в повній мірі позначилося глибоко критичне ставлення письменника до буржуазної дійсності. Епізоди роману показують традиційну сюжетну схему сучасного роману, згідно з якою головний герой повинен виплутатися з важкого становища і завоювати собі місце в буржуазному світі. На прикладі цієї схеми Олівер Твіст знаходить свого благодійника, а в кінці роману стає багатим спадкоємцем. Але цей шлях героя до благополуччя, досить традиційний для літератури того часу, в даному випадку менш важливий, ніж окремі етапи цього шляху, в яких і зосереджений пафос діккенсівської творчості. Ч. Діккенс писав, що метою його роману є «лише суворі і гола істина», яка змушувала його відмовитися від усіх романтичних прикрас, якими зазвичай рясніли твори, присвячені життю покидьків суспільства. Письменник зображує зростання і виховання головного героя

на прикладі різних життєвих ситуацій. Завдяки важкій праці та вірі в краще майбутнє головний герой отримує винагороду [4, с. 45].

Великий демократ Ч. Діккенс пронизливо відчував самотність. Він сам був глибоко самотньою, замкнутою, таємничою людиною. Самотні за своєю природою і його герої, хоча навколо них йде безперервне життя. Мабуть, саме відчуття буття як приреченості на самотність втілило в життя геніальні образи-символи романів письменника – тумани, кроки по нічних лондонських вулицях, шарудіння в порожньому будинку, пронизливий холод сходів, що ведуть в нікуди. У цій багатогранності Ч. Діккенса – секрет його вічності, його постійного впливу на національну і світову літературу, таємниця привабливості особистості.

В книгах Ч. Діккенса немає будь-якої конструктивної ідеї з приводу суспільної перебудови. Він критикує юриспруденцію, парламентський уряд, систему освіти, не пропонуючи при цьому ніяких конкретних альтернатив. Звичайно, зовсім не обов'язково письменнику, і до того ж сатирикові, висувати конструктивні ідеї, але ставлення Ч. Діккенса до існуючого порядку в основі своїй не несе і руйнівного початку. У письменника немає явних доказів того, що він хоче знищити існуючий порядок або що він вірить в те, що якщо порядок цей був би повалений, це мало б принципове значення. Бо насправді його мішень – не «суспільство», а «природа людини». Нелегко знайти в його творах абзац, де він стверджував би, що економічна система не годиться. Наприклад, він не критикує приватне підприємництво або приватну власність. Навіть в такому романі, як «Наш спільний друг», в якому мерці розпоряджаються долею живих за допомогою безглузких заповітів, автору не спадає на думку простий висновок: людина не повинна бути наділена такою безмежною владою. Звичайно, читач сам може дійти до цього висновку, як може прийти до нього, прочитавши коментар письменника з приводу заповіту Баундербі в кінці роману «Важкі часи», і звичайно ж, всі романи Ч. Діккенса підводять читача до розуміння диявольської природи капіталізму; але сам письменник подібних висновків не робить. Дослідники творчості письменника стверджують, що Т. Маколей відмовився відрецензувати «Важкі часи», тому що йому неприємний «похмурий соціалізм», який проповідується цим романом.

Ч. Діккенс створює образи сильних особистостей, які справді поведуться пристойно. Звідси і настільки поширений образ «доброго багача». Цей персонаж нерідко зустрічається в книгах раннього Ч. Діккенса-оптиміста. Зазвичай такий герой купець, виключно гуманний старий джентльмен із золотим серцем, вічно кудись квапиться, підвищує своїм робітникам заробітну плату, який гладить дітлахів по голівці, витягає боржників із боргової ями, ніби стара добра фея. Звичайно ж, він – плід найчистішої фантазії.

Безглуздо стверджувати, що Ч. Діккенс – просто мелодраматичний письменник. Велика частина написаного ним насичена фактами, а в таланті створення образів йому немає рівних. Варто письменнику дати опис якоїсь

людини, і ти згадуєш його все життя. Але реальна конкретність його уяви частково – показник того, що йому бракує. Ч. Діккенс – чудовий майстер опису зовнішнього вигляду – не часто з такою ж майстерністю описує процес дії.

Велика заслуга Ч. Діккенса полягає в тому, що він знайшов романтику в повсякденності, відкрив поезію прози. Він перший опоетизував будні непоетичної з націй, змусив сонце пробитися крізь сіру імлу. Письменник шукав своїх героїв і їхню долю на тісних вулицях околиць, повз яких байдуже проходили інші письменники в прагненні знайти далеке, щось нове, виняткове, що шукали своїх героїв під люстрами аристократичних салонів, на дорогах в чарівний ліс. Простий смертний був для них втіленням сили земного тяжіння, а їм потрібна була лише дорогоцінна душа.

Ч. Діккенс не посоромився зробити своїм героєм простого трудівника. Сам письменник був вихідцем з низів, що зберіг до них зворушливу повагу. Він з дивним ентузіазмом ставився до всього банального, його приводила у захват кожна дрібниця, кожна незначна старожитня річ. Письменник витягував багато маленьких неоцінених почуттів з грудей простої людини. Він розрив попіл забуття, під яким був похований світ простих людей, знову надав йому блиск і стрункість: тільки в його творчості цей світ дійсно знову ожив. Всі дурниці, вся обмеженість цього світу стали зрозумілі завдяки його поблажливості. Усі заботи перетворювалися в нову і дуже поетичну міфологію. У самих маленьких радощах він виявляв глибокий сенс; він допоміг простим людям знайти поезію в їхньому буденному житті, змусивши їх ще більше полюбити те, що їм і так було дорогим. Він показав тисячам і мільйонам, що в їхньому бідному житті багато вічних радощів, що під попелом буднів тліє іскра тихої радості, і вчив роздмухувати з цієї іскорки веселий, благодатний вогонь. Він хотів допомагати біднякам і дітям. Все, що в духовному чи матеріальному відношенні виходило за межі цього середнього стану, викликало у нього неприязнь. Він любив усім серцем тільки пересічне і звичайне. До багатих, до аристократів, улюбленців долі він ставився вороже. У його книгах вони майже завжди негідники і склари. Це рідко портрети і майже завжди – карикатури. Він не міг їх терпіти.

Найбільше Ч. Діккенс любив світ простих людей, над якими все життя висіла загроза потрапити до робітного дому. Він описує їхні кімнати так докладно, так заманливо, ніби збирається жити в них сам; сплітає їм строкати, завжди зігріті яскравими сонячними променями долі, віддається їхнім скромним мріям; він їхній захисник, їх наставник, їхній улюбленець – світле, завжди тепле сонце над нудним, сірим світом.

Таким чином, Ч. Діккенс ніколи не був психологом, який магічно осягає людську душу, змушуючи її світлі або темні насіння проростати і розпускатися у всьому різноманітті форм і фарб. Його психологія починається з видимого, він характеризує людину через зовнішні прояви. Він помічає найменші, цілком матеріальні прояви духовного життя і через них, за допомогою своєї чудової карикатурної оптики, наочно розкриває

характер. За зовнішніми ознаками він змушує визначати особливості характеру [5, с.59].

Література

1. Вопросы филологии. – Ленинград, 1974. – Вып. 4. – С. 164-176.
2. Аникст А. Диккенс – публицист / А. Аникст // Диккенс Ч. Собр. соч.: В 30 т. – М., 1962. – Т. 28. – С. 539–550.
3. Диккенс Ч. Наш общий друг: Роман / Пер. Н. Волжиной, Н. Дарузес; Послесл. Н. Михальской; Коммент. Д. Шестакова, М. В. Урнова; Ил. М. Стоуна. – М., 1987. – 734 с.
4. Диккенс Ч. Приключения Оливера Твиста: Роман / Пер. А. Кривцовой; Вступ. ст. Д. М. Урнова; Коммент. Ю. Кондратьева. – М.: Дет. лит., 1988. – 640 с.
5. Ковалев Ю. В. Чарльз Диккенс и чартисты Ю.В. Ковалев // Вестн. Ленингр. ун-та. – 1962. – № 20: Серия истории, языка и литературы, вып. 4. – С. 99–110.

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ УЧИТЕЛЯ І ШЛЯХИ ЇЇ СТАНОВЛЕННЯ В ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

Макаренко А. В.

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

Нині творчий підхід до виконання професійних обов'язків одночасно є умовою та показником інтенсивного оновлення педагогічної праці. Здатність до творчості є одним із найголовніших критеріїв професійної придатності вчителя. Творчість – це не сума знань, а особлива спрямованість інтелекту, особливий зв'язок між інтелектуальним життям особистості і проявом її сил в активній діяльності. В. О. Сухомлинський.

Творчість є родовою властивістю людини і людства загалом, однак у різні історичні епохи вони реалізувалися по-різному. Суспільство створює певні об'єктивні умови для творчих проявів особистості, яка є тією структурною одиницею суспільства, що здатна до творчого перетворення світу. Саме на *особистісному рівні* формуються і реалізуються людські можливості, з яких у підсумку складаються можливості суспільства.

Найголовнішою проблемою під час вивчення творчості є проблема носія творчого начала, особистості, яка творить. Визначенню поняття творчої особистості у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяється значна увага. Творчу особистість визначають як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі, як людину, яка володіє певним переліком якостей, зокрема рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать її сучасники і що бачили її попередники. Вона повинна володіти мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірить сьогодні більшість.

У *психологічному словнику* визначено, що творча особистість виникає лише внаслідок наявності в неї «...здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки

яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю». Особливості мотивації діяльності творчої особистості полягають у тому, що творча особистість знаходить задоволення не стільки в досягненні мети творчості, скільки в самому процесі. Найбільш специфічною рисою творця вбачається несамовитий потяг до творчої діяльності. Творча особистість – це креативна особистість (особистість, яка має внутрішні передумови творчої активності), яка внаслідок впливу зовнішніх чинників набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності.

З огляду на вищевикладене можна визначити, що творчий педагог – це особистість, яка характеризується:

- високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності);
- відповідним рівнем знань предмета, який викладає;
- набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які за сприятливих для педагогічної творчості вчителя умов забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей вихованців.

Творчість містить *два етапи*: етап мислення й етап втілення задуму.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття педагогічної творчості трактується по-різному.

В. І. Андрєєв розглядає *педагогіку творчості* як «науку про педагогічну систему двох діалектично зумовлених видів людської діяльності; педагогічного виховання та самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності і спілкування з метою всебічного та гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і творчих колективів».

Л. І. Рувинський дає визначення *педагогічної творчості* як пошуку вчителем нових рішень, постановки нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності.

У педагогічному словнику визначено *педагогічну творчість* як оригінальне та високоефективне розв'язання вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання та навчання.

Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Готовність до інноваційної діяльності є *передумовою ефективною діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу*.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується впливом на нього інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), які проникають в усі сфери людської діяльності забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві і утворюють глобальний інформаційний простір. Невід'ємною і важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти. Зараз в Україні йде становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу, пов'язаними із внесенням коректив у зміст технології навчання, які повинні бути адекватними сучасним технічним можливостям і сприяти гармонійному входженню учня в інформаційне суспільство. Комп'ютерні технології покликані стати невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу, значно підвищувати його ефективність. Тому, на мою думку, рівень комп'ютеризації разом з кадровим і методичним забезпеченням навчального процесу є вирішальним показником оцінювання дієздатності сучасного навчального закладу.

Інформаційне середовище – засіб ефективної взаємодії учасників освітнього процесу: учнів, педагогів, батьків.

До основних напрямів використання ІКТ у початковій школі належать: проведення уроків-презентацій, використання електронних навчальних посібників, розв'язування інтерактивних кросвордів, тестовий комп'ютерний контроль, комп'ютерні дидактичні ігри та використання інтернет ресурсів.

Як приклад варто взяти розв'язування інтерактивних кросвордів. Розв'язування кросвордів – корисне заняття на будь-якому етапі навчання. Кросворди розширюють кругозір, допомагають краще орієнтуватися в постійно зростаючому потоці інформації. Розв'язування їх тренує пам'ять, розвиває кмітливість, учить працювати з довідковою літературою, спонукає до поглиблення знань, виробляє вміння доводити розпочату справу до кінця. Умовно всі кросворди, що використовуються в навчальному процесі, можна розбити на три групи – поточні, тематичні та узагальнюючі. Перші спрямовані на перевірку базових знань учнів за поточним матеріалом, другі – на перевірку базових і додатково отриманих знань з певної теми, треті – на загальну перевірку знань.

Сучасність вимагає нових підходів до навчального процесу, нових методів, форм подання навчальної інформації. Вона вимагає, щоб над матеріалом, який вивчається, учень міг розмірковувати, бачити зв'язок з іншою інформацією і послідовність між нею. А також шукати відповіді на запитання, які виникають у процесі навчання, що збуджує процес мислення, яке призводить до бажаного запам'ятовування і сприяє розвитку пам'яті. В учнів зникає страх робити помилку, а виникає прагнення виправити, знайти відповіді, щоб більше не виникало помилок. З'являється вміння вирішувати і виправляти власні помилки однокласників. Процес навчання стає процесом дослідження.

Мультимедійний урок – це цілісний урок, так і етап певного уроку, або

фрагмент завдання, на який учні будуть очікувати і подумки із захопленням переживати. Мультимедіа дозволяє оживити урок музикою, звуками природи. Зіставити власні спостереження, надихнути на бажання побачити це в дійсності, збагатити власний досвід.

Використання ІКТ на уроках сприяє розвитку у дітей креативного мислення, формуванню здатності по-іншому сприймати прочитаний або прослуханий текст, дає змогу чіткіше висловлювати свої думки.

Стратегія інноваційної діяльності педагогічного колективу, окремих педагогів у кожній конкретній ситуації має свої часові обмеження, що залежить від масштабності інновації, від того, скільки часу і яких людських, організаційних, матеріально-фінансових ресурсів вона потребує. Тому для цього існують звичайні анкетування, опитувальники та тестування.

Анкетування (від фр. *enquete*) – метод отримання інформації шляхом письмових відповідей респондентів на систему стандартизованих запитань попередньо підготовлених бланків – анкет. Анкетування відноситься до групи методів, яка в соціології, педагогіці і психології носить назву «опитування». У цю групу, крім анкетування, ще входять інтерв'ю і бесіда.

Дидактичний (педагогічний) тест – система завдань специфічної форми, певного змісту, що дозволяє якісно оцінити і виміряти рівень знань, умінь і навичок студентів. Тест має містити достатню кількість тестових завдань.

До великої кількості порад педагогам щодо здійснення мотивації додамо ще й такі.

1. Використовуйте дитячу цікавість. Діти відрізняються цікавістю. Тому вони виявляють особливу увагу до нових і невідомих обставин. Увага падає, коли учням повторюють відомі їм знання. Якщо навчальний матеріал містить мало або майже не містить нової інформації, то швидко досягається "інтелектуальне насичення".

2. "Вплітайте" у канву уроку ефект загадки. Через дитячий інтерес ідіть до нового дитячого інтересу, іноді використовуйте ефект загадки. Учні охоче займаються різноманітними "мудрими" проблемами.

3. Поставте під сумнів доступну учням логіку пояснення. До пошуку пояснень підштовхують протиріччя (суперечності). Діти прагнуть осмислювати і впорядковувати оточуючий світ.

Отже, я вважаю, що педагогічна творчість має надзвичайно великий вплив на навчання учнів, а головне на їхнє бажання вчитися. Педагог має бути максимально обережним підбираючи матеріали для уроку та пам'ятати, що світ розвивається, а тому з'являється безліч нових цікавих та креативних технік навчання. Тому, на мою думку, вчитель не повинен цим нехтувати, а якомога більше залучати сучасні методи навчання під час уроку. Основними мотиваційними аспектами, до яких звертається вчитель, є пізнавальний інтерес, проблемність і практичність знань і вмінь, які здобувають учні протягом року.

Найчастіше мотивацію навчальної діяльності забезпечують за допомогою таких прийомів:

- Створення проблемної ситуації, для розв'язання якої потрібно засвоїти нове;
- Бесіда про зв'язок навчального матеріалу з реаліями життя, розкриття практичного значення його;
- Вплив на емоційну сферу (прослуховування музичних творів, перегляд відео фрагментів, робота з репродукціями картин художників чи фотографіями тощо:
 - Робота з епіграфом уроку (афоризми, цитати тощо);
 - Різні види рольових ігор (інсценізація, діалоги тощо).
 - Формулюючи мотивацію навчальної діяльності учнів, учителю важливо враховувати вікові та індивідуальні особливості шкільного учнівського колективу.

Отже, мотив – це те, що спонукає людину до дії, а формування мотивації учня є одним з основних завдань педагога. Мета педагогічної творчості керівника полягає у створенні сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку потенційних можливостей кожного вихованця в навчально-виховному процесі. Варто пам'ятати, що педагоги – завжди повинен бути майстром мотивації.

Література

1. Галузяк В. М. Критерії особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології : Теоретичний та науково-методичний часопис / М-во освіти і науки України, Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2010. – Т. 1, Вип. 3 (додаток 1). – С. 258-265.
2. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
3. Холковська І. Л. Креативність як предмет психолого-педагогічних досліджень / І.Л. Холковська, Н.О. Віняр // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 167-174.
4. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Максимишин М. М.

**Студентка магістратури ННІПППФВК
Науковий керівник – доц. Волошина О. В**

Період навчання у вищому навчальному закладі є одним з найбільш відповідальних у становленні особистості вчителя-професіонала. Саме тоді

формується основні ціннісні установки, життєва позиція, ставлення до навколишньої дійсності. Необхідно, щоб цінності і норми культури, мистецтво, моральність, досягнення духовної сфери були звернені до особистості, проникали в усі структури цілісного освітнього процесу, забезпечували орієнтацію на гуманістично-особистісний розвиток майбутніх учителів.

На наш погляд, ефективне формування ціннісної спрямованості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін забезпечується дотриманням низки умов: спрямованість гуманітарних навчальних дисциплін на формування етичної культури майбутнього вчителя; опора на автономність, яка відображає індивідуальну позицію студента у виборі стратегії особистісно-професійної поведінки; реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії при створенні сприятливого емоційно-психологічного середовища.

Охарактеризуємо виокремлені нами педагогічні умови.

Спрямованість гуманітарних навчальних дисциплін на формування етичної культури майбутнього вчителя.

Модернізація вищої педагогічної освіти передбачає якісне оновлення змісту спеціальної та загальнопедагогічної підготовки сучасного вчителя, який працює на гуманістичних засадах, бачить перспективи професійного зростання; займається науково-дослідною роботою, володіє високою загальною та педагогічною культурою.

Вважаємо, що в контексті реформування сучасної системи освіти пріоритетами у виховній і освітній діяльності педагогічного ЗВО є:

- активізація виховуючого характеру навчання та освітнього ефекту виховання;
- створення ефективних гуманістичних виховних систем у педагогічному ЗВО;
- орієнтація молоді на значущість моральних цінностей;
- гармонізація соціального середовища студентів;
- розширення клубної, дозвільної та аматорської діяльності у ЗВО, створення молодіжних громадських об'єднань, розвиток і заохочення демократичних засад в управлінні освітнім закладом, студентського самоврядування;
- введення додаткових освітніх програм, спрямованих на професійне і особистісне самовизначення студентів, підвищення конкурентоспроможності випускника ЗВО на ринку праці;
- посилення соціального захисту освітнього закладу, проведення заходів щодо охорони життя, фізичного, розумового й психічного здоров'я студентів у процесі навчання і позааудиторної діяльності;
- збереження, зміцнення ресурсної бази, розвиток мережі додаткової освіти, соціального захисту та спорту.

Одним із провідних принципів реформування педагогічної системи освіти є відмова від авторитарної педагогіки, натомість запровадження

педагогіки гуманізму та співробітництва, яка впливає з концепції людини як найвищої цінності у суспільстві. Агресивність, конфронтація, відчуженість мають поступитися місцем толерантному ставленню громадян суспільства один до одного, взаєморозумінню й довірі. Це сприятиме розв'язанню найактуальнішого завдання сучасності, від якого залежить подальший поступ людства – переходу від протистояння, підозри, насильства до злагоди, національної, регіональної та міжнародної стабільності.

В Україні зміст педагогічної освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої освіти навчального закладу і, враховуючи її особливості, передбачає фундаментальну психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних кадрів.

Аналіз змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів середньої школи (вчителів української мови та літератури) дозволив виокремити низку дисциплін, у змісті яких розглядаються питання патріотичного виховання, культури міжнаціонального і міжетнічного спілкування, поваги до загальнолюдських цінностей та терпимості до думок інших, а саме: «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності» та інші дисципліни, які викладаються з урахуванням специфіки спеціальності [1, с.68].

Ми вважаємо, що для результативного формування етичної культури майбутнього вчителя необхідно не тільки використання наявного змісту дисциплін, а його збагачення, оскільки обов'язковий мінімум змісту освітньої програми не в повній мірі забезпечує формування етичної культури як прояву ключової компетентності педагога.

Так, на парах з основ педагогічної майстерності, з пропедевтичної практики ми пропонуємо шляхи вирішення педагогічних ситуацій з урахуванням етичних цінностей.

Педагогічну ситуацію ми розглядаємо як фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу, що їх враховує вчитель, добираючи способи впливу, стимулюючи розвиток особистості [4, с.37].

Процесу розв'язання педагогічної ситуації властиві дві взаємопов'язані сторони: зовнішня (система вербальних і невербальних дій людини) і внутрішня (соціальні та біологічні потреби, цінності, мотиви, почуття тощо).

Кожна педагогічна ситуація вимагає вибору певного методу вирішення. Проте можна виокремити загальні етапи розв'язання педагогічної ситуації з урахуванням етичних цінностей.

Перший етап: аналіз педагогічної ситуації. Цей етап передбачає визначення наявності протиріччя; збір вхідної інформації; усвідомлення ситуації як низки завдань, послідовне вирішення яких приведе до розв'язання протиріччя; активізацію психічних процесів педагога (мислення, мотивації тощо); вибір оптимальних шляхів вирішення поставлених завдань.

Педагогічна ситуація часто проявляється у формі порушення одним з учасників соціально значущих норм і цінностей. Наведемо приклади деяких протиріч, які можуть перевести педагогічну ситуацію в суперечливу: протиріччя між етичним рівнем розвитку педагога і вимогами, які ставить до нього ця ситуація; протиріччя між вимогою до учня з боку вчителя, школи і рівнем його вихованості.

Будь-яке протиріччя в педагогічній ситуації є причиною для його усунення. Продуктивне вирішення суперечливої ситуації може бути тільки в тому випадку, якщо педагог ретельно аналізує причини, мотиви, які призвели до цієї ситуації. Здатність педагога бути при цьому об'єктивним є показником не тільки його професіоналізму, а й ціннісного ставлення до учнів.

Вирішенню педагогічної ситуації передуює збір інформації: причин, що викликали дану поведінку учня, його ціннісних орієнтацій (по відношенню до навчання, до предмету, до учнів, до вчителя), індивідуальних особливостей тощо. Щоб правильно оцінити ситуацію і обрати найбільш адекватний спосіб поведінки, вчитель повинен розуміти можливості як учнів, так і свої власні, а також якість отриманої інформації.

Отримана інформація сприяє активізації психічних процесів педагога, в тому числі й мислення, зверненню до його педагогічного досвіду. Педагогічне мислення вчителя, перш за все, виявляється в аналізі інформації, а також умов, засобів і способів її вирішення. Педагогічне завдання виникає і тоді, коли можливе не одне рішення, а потрібно обрати кращий спосіб досягнення бажаного результату. Особливо хотілося б відзначити, що аналіз педагогічної ситуації повинен здійснюватися з двох позицій: з одного боку, оцінки діяльності дитини, з іншого, – рефлексії власних дій педагога.

Якщо педагог вирішує педагогічну ситуацію неефективно, то вона може перерости в конфліктну. Це багато в чому визначається індивідуальними особливостями вчителя, його цінностями і сформованим протягом педагогічної діяльності поведінковим підходом до вирішення складних педагогічних завдань.

З позиції толерантного вирішення педагогічних ситуацій, ми виділяємо демократичний стиль спілкування, коли вчитель завдяки різним прийомам залучає учнів до прийняття рішення, але відповідальність несе сам. При такому підході педагог не нав'язує власну думку учням шляхом підпорядкування (наказ, погроза, догана тощо) з позиції «сильного». Учителю вважає за краще впливати на учнів переконанням і стимулює участь учнів у вирішенні ситуації. Проте бувають випадки, коли застосування демократичного стилю не сприяє розв'язанню суперечливої ситуації, а лише посилює протистояння сторін; у цьому випадку допускаються авторитарні форми впливу на учнів.

Процес вирішення складного педагогічного завдання можна розглядати як механізм саморозвитку педагога і його учнів. Важливо відзначити, що для

одного педагогічного завдання завжди може бути знайдене не одне, а безліч рішень, в залежності від власної «Я-концепції» педагога і тієї педагогічної позиції, яку він займе щодо своїх учнів.

Педагогічна позиція може розглядатися на підставі пріоритетів, які ставить перед собою вчитель в процесі спілкування з учнями, наприклад: турбота про дотримання дисципліни, формальне або реальне засвоєння змісту навчального матеріалу, уникнення зайвого клопоту в роботі або надмірна опіка учнів. З позиції етичного підходу, діяльність педагога в будь-якій педагогічній ситуації повинна бути спрямована на співпрацю з учнями; учитель повинен разом з ними співпереживати, демонструвати свою повагу і взаєморозуміння, сприяти максимальному розкриттю особистісних якостей дитини, давати їй можливість відкрито висловлювати власні погляди на розглянуті проблеми. Така позиція педагога в спілкуванні визначається як «поруч» і реалізується через так званий «Ми-підхід». Відкрита позиція педагога по відношенню до своїх учнів проявляється через висловлювання типу: «Я хочу вам розповісти ...», «Я сподіваюся ...», «Для мене головне ...», «Я хочу з вами розглянути наступну проблему ...», «Мені цікава ваша думка щодо...». Учні в будь-якій ситуації повинні відчувати психологічну та педагогічну допомогу вчителя.

Важливим аспектом у вирішенні педагогічної ситуації є мовлення педагога, в якому проявляються його особливості, характер і стиль спілкування з учнями, розкриваються прояв педагогічного такту, ставлення до дітей, розуміння і бажання бачити в них помічників. Словом педагог впливає на своїх учнів і активізує до прояву певних якостей.

Другий етап: процес реагування (процес прийняття рішення та його здійснення на основі етичних цінностей). Під час вирішення педагогічної ситуації учитель повинен усвідомити і зрозуміти логіку вчинків і поведінки учня. Усвідомлення і розуміння людьми інших і себе відбувається відповідно до психологічних механізмів сприйняття: ідентифікації та емпатії. Ідентифікація дозволяє зрозуміти цінності, звички, поведінку іншої людини. Емпатія проявляється як емоційний відгук, співпереживання у відповідь на те, що відбувається всередині людини, що вона переживає, як оцінює події (в цьому випадку відбувається розуміння педагогом емоційного стану учня).

Основна мета другого етапу полягає у створенні педагогом атмосфери відкритості, довіри, яка надає свободу вибору на основі принципу поваги як особистості учня, так і особистості педагога. Такий підхід формує у кожного учня соціальну активність, бажання спілкуватися з іншими людьми.

Провідним методом цього етапу виступає діалогічне спілкування. Діалог може здійснюватися педагогом як внутрішній (рефлексивний), так і зовнішній (спрямований на взаємодію). Особливо важливий діалог у ситуації розбіжності позицій, оскільки саме в процесі діалогу здійснюється пошук способу вирішення проблеми, коли учасники можуть висловлювати припущення, відстоювати власну позицію. У цьому випадку діалог розглядається не як форма діяльності, а як спосіб реалізації відносин

(суб'єкт-суб'єктний), який дозволяє почути співрозмовника і бути почутим. Головним у такому діалозі є обговорення учасниками педагогічної ситуації і як результат – її розуміння.

Третій етап: здійснення рефлексії отриманого результату. На даному етапі педагог усвідомлено оцінює прийняте ним рішення, співвідносить його з етичними принципами. У процесі усвідомлення власних дій учитель отримує інформацію про ефективність обраної моделі поведінки. Рефлексивний підхід дозволяє оцінити себе зі сторони, вибрати шляхи корекції власної поведінки і розвивати потребу в педагогічній самоосвіті, самовдосконаленні.

Вважаємо, що неможливо знайти універсальний спосіб вирішення різноманітних за своєю спрямованістю і характером педагогічних ситуацій. Проте саме дотримання етичних норм при вирішенні педагогічних ситуацій є найбільш ефективним і конструктивним шляхом.

Опора на автономність, що виявляє індивідуальну позицію студента у виборі стратегії особистісно-професійної поведінки.

Зміст поняття «автономність особистості» розкривається в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях. Науковці розглядають його як якість особистості, що поєднує в собі вміння здобувати нові знання й творчо застосовувати їх в різних ситуаціях з прагненням до такої діяльності; це індивідуальна позиція студента у виборі стратегії професійно-особистісного поведінки.

Цей феномен представлений єдністю двох компонентів: мотиваційного й процесуального. Мотиваційний відображає потребу в процесі пізнання, процесуальний – знання і прийоми діяльності, які сприяють цілеспрямованому пошуку. Незважаючи на те, що ці складові існують в єдності, їх розподіл цілком виправданий, оскільки можемо прагнути до пошуку знань, але не вміти їх знаходити, в той же час, можна вміти їх здобувати, але не відчувати в цьому потреби. Саме мотив спрямовуватиме діяльність студентів на досягнення поставлених цілей. При цьому особливо важливо, щоб студент самостійно визначав завдання власної діяльності, ставив проблемні питання і прагнув знайти на них відповіді. У цьому полягає сутність внутрішньої мотивації, на якій заснована автономність особистості в освітньому процесі.

Розвиток автономності особистості в освіті тісно пов'язаний з формуванням пізнавальної активності, самостійності, ініціативності, відповідальності, свободи вибору, навичок самоконтролю, мотивації до оволодіння новими знаннями й способами дій. В контексті традиційної парадигми освіти основною метою є оволодіння знаннями, а не вміннями самостійно творчо діяти в нестандартних ситуаціях. В умовах нової освітньої парадигми необхідним є розвиток нового змісту навчання, формування не тільки знань, а й творчого мислення.

Найважливішим засобом розвитку активності, самостійності і автономності студентів є система творчих завдань. Активність майбутніх

учителів проявляється не тільки в сумлінному виконанні вказівок викладача, але і в інтенсивності виконання завдань, пов'язаних з пошуками власних індивідуальних шляхів їх розв'язання.

Самостійність передбачає відповідь студентів на запитання, які виникають перед ними; прагнення і вміння раціонально організувати роботу, самостійно, без чужої допомоги виконати її, критично осмислити досліджуваний матеріал, пов'язати нові знання з існуючими, виокремити нові завдання, самостійно вирішити проблеми, що виникли; відстояти власні переконання. Активність може проявлятися без самостійності, в той час як самостійність без активності неможлива. Автономність, у свою чергу, виникає в той момент, коли студент усвідомлює себе повноцінним суб'єктом пізнання, готовим діяти активно й самостійно.

Одним з показників розвитку автономності є відповідальність. Термін «автономність» може бути використаний для характеристики тільки таких ситуацій, в яких студент повністю несе відповідальність за прийняття і здійснення рішень, що стосуються його навчання.

Реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії при створенні сприятливого емоційно-психологічного клімату.

Сучасна парадигма освіти характеризується суб'єкт-суб'єктними відносинами; аналіз взаємовідносин «викладання – навчання» можна охарактеризувати як взаємодію.

З позиції педагогіки, взаємодія в освітньому процесі – явище багатопланове, яке передбачає навчально-педагогічну взаємодію студента і викладача, взаємодію студентів, міжособистісну взаємодію. Кожна з взаємодіючих сторін реалізує власну суб'єктну активність. На думку І. Зимньої, з урахуванням того, що викладач працює в групі, члени якої також співпрацюють між собою, його педагогічною метою є формування цієї групи як «сукупного суб'єкта», чиї зусилля повинні бути спрямовані на досягнення спільної мети [2, с.62].

Таким чином, у взаємодії викладачів і студентів у процесі формування етичної культури повинні проявлятися активність, усвідомленість, цілеспрямованість і узгодженість взаємних дій обох сторін. Участь майбутніх учителів у взаємодії один з одним і з викладачем спрямована на становлення культурно-ціннісних орієнтацій студентів, толерантності як в загальнолюдському, моральному плані, так і в науковій, дослідницькій діяльності. При цьому важливо враховувати певні особливості кожного з суб'єктів взаємодії.

Варто підкреслити, що суб'єкт-суб'єктний характер процесу формування етичної культури передбачає не тільки врахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців, орієнтацію на діалог, взаємодію і партнерство в навчанні, а й виховання у студентів рефлексивного ставлення до цього процесу, готовності до прийняття відповідальності за його результат. Всі ці фактори необхідно враховувати при організації освітнього процесу в ЗВО. Проте для всіх студентів доцільно розширювати

форми самореалізації як у навчальній, так і позааудиторній діяльності; стимулювати особистісний ріст, соціальну активність; залучати до різних видів наукової творчості. Саме в університеті закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він вступить у професійну діяльність.

Незаперечним є позитивний вплив власного прикладу професорсько-викладацького складу на формування досліджуваного феномена у майбутніх учителів. Важливо, щоб у викладача була сформована етична культура, і він поводив себе, як коректна, толерантна особистість, що проявляє емпатію і ефективно впливає на свідомість, почуття, волю, поведінку студентів.

На думку Е. Костяшкіна, на особистому прикладі викладачів у студентів формується «модель» їх власної педагогічної поведінки [3, с.65]. Педагог завжди і в усьому є зразком для наслідування; він повинен етично впливати на учнів, незалежно від того, який предмет викладає.

Духовна близькість і повага до педагога спонукають вихованців його наслідувати. Без сумніву, саме особистий приклад вчителя може переконати учнів в істинності декларованих ним моральних норм і цінностей.

Не зменшуючи значущості професійно-педагогічної діяльності викладачів університету в контексті досліджуваної проблеми, необхідно акцентувати увагу на етичному аспекті їх роботи. У всі часи дослідники вітчизняної педагогіки (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) приділяли значну увагу цьому питанню.

Завдання викладача ЗВО полягає в тому, щоб заохотити кожного студента до активної, конструктивної діяльності, спрямованої на реалізацію виховного потенціалу, де етична культура є основою життєдіяльності та соціальної поведінки майбутнього вчителя. Тому викладачі соціально-гуманітарних дисциплін є важливим суб'єктом освітнього процесу. Вважаємо, що саме викладачеві належить стратегічна роль у розвитку особистості майбутнього вчителя.

Обґрунтовані нами педагогічні умови лягли в основу розробленої нами методики формування етичної культури майбутнього вчителя в освітньому процесі вищого навчального закладу.

Література

1. Волошина О.В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі / О.В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 41. – Вінниця, 2014. – С.66-70.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – М.: Университетская книга, Логос, 2007. – 384 с.
3. Изучение проблем профессиональной этики со студентами педвуза: учебное пособие/ АПН СССР НИИ общей педагогики / Под ред. Э.Костяшкина. – М, 1990. – 192 с.
4. Педагогічна майстерність : підручн. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 349 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Маткевич К. О.

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

Життя у сучасному суспільстві потребує динамічних змін в усіх сферах діяльності, а це зумовлює потребу суспільства у формуванні творчої особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, креативних можливостей, здатної до створення чогось нового і неповторного в усіх сферах. Потреба у нових підходах до навчання, постійному оновленні форм і методів навчання – запорука ефективного впливу на розвиток творчої особистості.

Творчість – спонтанна, ірраціональна дія, яка не піддається регулюванню з боку свідомості, процес народження нового, рефлексії, саморефлексії, почуттів та образів, які потім стають регуляторами творчих дій. Творчість людини – це здатність створювати з наявного матеріалу дійсності, на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу, нову реальність, що задовільняє різноманітні суспільні та особистісні потреби. Якщо людина у рутинній роботі знайшла щось невідоме і вирішила це завдання знаходячи різні підходи, то її творчість та креативність розвивається за законами саморуху. Це свідчить про високий потенціал розвитку здатності до перенесення досвіду. Саме це, як домінують розвитку психіки в інтелектуальній сфері, виділяє доктор психологічних наук, професор І. Ю. Кулагіна у своїй роботі «Вікова психологія». Це свідчить про високий потенціал розвитку здатності до перенесення досвіду.

Поняття «здібність» включає в себе цілу низку даних, без яких людина була б нездатна до певної конкретної діяльності, і властивостей, які виробляються лише у процесі організованої діяльності. Для прояву творчих здібностей необхідна своєрідна атмосфера – креативне середовище, що характеризується наступними ознаками: середній рівень мотивації досягнення (закон Йоркса-Додсона: максимальна продуктивність діяльності можлива лише при підтримці мотивації досягнення на середньому рівні), а також відсутність змагальної мотивації і мотивації соціального схвалення; невимущена атмосфера, яка характеризується відсутністю загрози і примусу, прийняттям та стимулюванням будь-яких ідей, повною свободою дій і відсутністю критики.

Чим більше розвинена у людини здібність, тим легшою є діяльність. Потрібно знати, що творчі здібності можна не тільки розвивати, але й формувати. Насамперед потрібно враховувати такі психолого-педагогічні передумови: вчення про закономірності розумового розвитку учнів і формування у них творчих здібностей, а також про педагогічне керівництво цим процесом (Л. Виготський, З. Калмикова, Г. Костюк, В. Сухомлинський); теорія асоціативності засвоєння знань (С. Рубінштейн, Ю. Самарін); теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тамаріна). Важливе значення мають праці вчених-психологів: про діяльнісний підхід до

розвитку особистості (С. Рубінштейн); про пізнання як результат набутого досвіду (А. Бодальов); про продуктивне мислення як основу навчання (З. Калмикова); про розвиток підлітків і старшокласників (Л. Божович, Л. Ружина); характеристики вікової та педагогічної психології (Ф. Нащенко, Я. Коломинський, О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук).

Необхідно пам'ятати, що розвиток творчих здібностей, відбувається раптово і має спонтанний характер, тому навчання йде слідом за розвитком, і вчитель має розуміти чи готовий учень для певних розумових і творчих дій. Ж. Піаже зазначає: «Найбільше, що можна зробити – це поділити неперервний розвиток на стадії, що визначаються певними зовнішніми критеріями». Виготський зазначає, що розвиток дитини відбувається у процесі її спеціально організованого навчання і виховання. Вчений показав роль педагогічної допомоги і керівництва в навчально-виховному процесі.

Для визначення етапів розвитку творчих здібностей слід орієнтуватися на рівні сформованості якостей знань в учнів. М. Москаленко зазначає, що перший рівень – репродуктивний, включає відтворення знань та способів діяльності. Це передбачає розуміння інформації учнем, її опис, використання раніше засвоєних способів діяльності, а також виконання завдання за зразком. На першому рівні сформованість творчих здібностей мінімальна, спрацьовують чинники механічної пам'яті.

Другий рівень – конструктивний. Йдеться насамперед не про відтворення здібностей, а про перенесення відомих способів розумових дій у схожі за типом навчальні ситуації. Таким чином учень розвиває конструктивну здатність до аналітико-синтетичної діяльності.

Третій рівень – творчий характер діяльності. Учень застосовує творчі здібності в нових нестандартних ситуаціях, знаходить нові способи мислительних дій та операцій.

У процесі формування творчих здібностей велику роль відіграють психологічні дослідження вікових психорозумових особливостей учнів. Йдеться насамперед про характеристики вікової та педагогічної психології, визначені вітчизняними вченими (О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук). Психолог Г. Абрамов вважає: «У підлітка є вже всі психологічні передумови, щоб жити власним, особистим життям: є внутрішній план дій, є орієнтація на внутрішній світ, є способи розуміння оточуючого світу – тип мислення». Психологи вважають, що важливою якістю підлітків є самостійність у постановці складних цілей. У підлітків виражене прагнення до саморозвитку та самореалізації, на яке слід звертати увагу педагогам, які відіграють велику роль у формуванні особистості. Поступово, наприкінці підліткового віку егоцентризм починає змінюватись на децентралізацію як найбільш досконалу позицію підлітка, а отже формування таких здібностей: застосування у ставленні до самого себе тих самих критеріїв та оцінок, що й до інших; використання загальних принципів співіснування як основи моральної поведінки й оцінки відповідно до них як самого себе, так і інших; здатність враховувати потреби та

інтереси оточуючих у такій самій мірі, як і свої власні.

Психологи стверджують, що людина здатна до творчості у всі періоди свого життя і у всіх галузях діяльності, оскільки кожен має свій особистий творчий процес, який поділяється на такі рівні:

Несвідомий – належить досвід раннього дитинства, коли на рівні несвідомого закладаються основи емоційних, вольових та інтелектуальних якостей людини та відбувається активна адаптація до середовища.

Творчість на рівні підсвідомості – викликана на основі індивідуального досвіду, зумовлена навичками й уміннями, характером і соціальними нормами, які пройшли через свідомість.

Свідомий рівень творчості – логічні операції (аналіз, синтез, узагальнення) і форми мислення (висновки, судження, поняття).

У наслідок творчості виникає оригінальний, об'єктивно цінний і самодостатній продукт. Продуктом творчості може бути відкриття, винаходи, художні образи і тд. Таким чином свідомість бере пасивну участь у творенні і тільки сприймає готовий продукт, а несвідоме породжує творчий продукт.

Підсумовуючи вище написане, можна зробити такі висновки.

Процес формування творчих здібностей у підлітковому віці вимагає нових принципів подачі навчального матеріалу, коли в центрі уваги перебуває особистість дитини, її потреби та інтереси. Вчитель має виконувати функцію порадирика, аби не допустити згубної дії на психологічний розвиток. Для покращення формування творчих здібностей вчитель має слідкувати за змістом освіти та збільшенням чи зменшенням навантаження для учня.

У віці 11-12 років практично всі діти направляють свою дослідницьку активність на формулювання пошукових питань, вони намагаються зрозуміти всі причинно-наслідкові зв'язки. Отже у підлітків ми можемо спостерігати зростання мисленнєвої діяльності й критичного мислення. Ці здатності є основними показниками розвитку творчого потенціалу. Учні навчаються оцінювати свою й чужу діяльність керуючись одними принципами.

Таким чином, творча діяльність учнів стає більш осмисленою, але критичне мислення може перешкоджати творчому процесу. Такі обмеження можуть звужувати можливості появи нових ідей.

Література

1. Єрмолова В. М. Оцінювання навчальних досягнень учнів / В. М. Єрмолова // Початкова школа. – 2004. – № 43.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2000.
3. Пономарев Я. А. Психологія творчества / Я. А. Пономарев // Тенденции развития психологической науки. – М. : Наука, 1988.
4. Романець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Романець – К. : Либідь, 2001.
5. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.

6. Туриніна О. Л. Психологія творчості : Навч. посіб. – К. : МАУП, 2007.
7. Фельдштейн Д. И. Психология взросления : структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Флинта, 2004.
8. Холковська І. Л. Креативність як предмет психолого-педагогічних досліджень / І. Л. Холковська, Н. О. Віняр // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 167-174.
9. Холковська І. Л. Методика виховної роботи з обдарованими дітьми / І. Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 172 с.
10. Холковська І. Л. Особистісно-професійна готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми / І. Л. Холковська, В. М. Галузяк // Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами: Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Вінниця: Меркьюрі-Поділля, 2018. – С. 158-162.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СМАКУ СТУДЕНТІВ НА ЗАСАДАХ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТРАДИЦІЇ

Мельник М. В.

Студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства Черкашина О. В.

Одним із завдань української музичної педагогіки є збереження культурної спадщини, що є наслідком багатьох складних історичних культурних процесів і відображає ідентичність українського народу як самодостатнього культурного об'єкта європейської цивілізації. В умовах сучасної інтеграції України до європейської спільноти ми можемо пишатися своїм внеском культурно-цивілізаційного характеру до спільної скарбниці, одним з яких є українська фортепіанна творчість як результат системної та складної праці композиторів XIX-XX ст. Актуальним питанням сьогодення є аналіз найважливіших напрямів музично-педагогічної освіти й визначення ефективних методів у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах української національної традиції, враховуючи ментальну складову та духовні цінності, що були сформовані попередніми поколіннями.

Важливим напрямом музично-педагогічної освіти є формування майбутнього вчителя на засадах української національної традиції. Українська музична освіта дає можливість вивчення спадщини світових надбань, зберігаючи свою ідентичність як найбільшу цінність. Ці ідеї було відображено у працях О. Фрайт, В. Мулрик, І. Полякова. Теоретиками опрацьовано набутки фортепіанної музики українських композиторів минулих століть і сьогодення. Зокрема, цим питанням присвячено фундаментальні праці Б. Асаф'єва, О. Литвинової, І. Ляшенко, К. Майбурової, М. Михайлова, О. Соколова, А. Сохора та ін. Серед сучасних дослідників зазначимо праці І. Коханик, В. Москаленка, В. Сирова та ін.

Протягом XIX-XX ст. більшість українських композиторів активно

звертаються до народної музики, влучно демонструючи це у своїх творах шляхом філігранної обробки її на пісенно-танцювальний лад. Це є свідченням того, що любов до українського фольклору не зникла й понині. На початку ХХ ст. це призвело до поділу новітніх та фольклорно-жанрових течій. Такі композитори, як В. Косенко, С. Людкевич, Б. Лятошинський, Л. Ревуцький та інші звернулись до нової інтерпретації традиційних способів обробки фольклорного матеріалу, написавши низку творів для фортепіано. У своїх творах вони підкреслили національні, самобутні риси українського народу, незламність духу, вільність та нескореність українського характеру, що втілюється в інтонаціях народної музики. Робота над фольклорними зразками допоможе систематизувати та узагальнити знання з історії української музики, а власне виконання творів, написаних на народних мотивах, посприє кращому розумінню жанрів української музики в цілому та її тісного зв'язку зі світовою музичною культурою.

Багатогранність української фортепіанної музики – це прояв усіх жанрів світової музичної культури. Загалом, термін «музичний жанр» визначає типологію композиторської творчості за родами і видами, з урахуванням таких важливих питань, як їх походження, сприйняття тощо. Цей термін характеризує комплекс прийомів та засобів художньої виразності, що відображають «естетичні смаки різних груп суспільства певної епохи або мистецького напрямку» [6, с. 306]. Свідома робота над музичним репертуаром минулих поколінь, вивчення вітчизняної та зарубіжної музичної літератури з повним розумінням жанрових особливостей забезпечує обізнаність та компетентність вчителя-піаніста. Самостійна робота над творами видатних класиків ніби занурює в минулі століття, дає можливість зрозуміти значущість подій, відтворених у п'єсах того часу, на собі відчувати й емоційно передати настрої та задум композитора. Системність у роботі матиме наслідком розкриття виховного потенціалу музичного твору та формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

З метою якісної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва значну увагу, на нашу думку, варто приділити поліфонічним творам. Добре розвинене поліфонічне мислення допомагає вільно читати всі вертикалі та горизонталі поліфонії, розчленовувати, сприймати й проводити всю музичну фактуру в одночасному поєднанні звукових ліній. Слухання зразків церковної музики, обізнаність у стилі бароко сформують правильну культуру виконання поліфонічних творів, допоможуть відтворити на інструменті складні звукові фігурації, підкреслити головне тематичне зерно, показати його об'ємність та правильно розподілити слухову увагу. Розвиток поліфонічного мислення у студентів відбувається шляхом набуття ними знань про поліфонію, знайомство з поліфонічними техніками та композиторами, які працювали в цьому жанрі. Одним з прикладів поліфонічного мислення є твори Й. Баха, яким притаманна поліфонічна логіка, гомофонне багатство музичного образу і які можна назвати «настільною книгою» з усіма законами поліфонічного письма й виконання.

Важливу увагу варто приділити вивченню жанру сонат. Робота над основним жанром інструментальної музики надасть свідомості розумінню етапів розвитку фортепіанної музики. Праці Д. Бортнянського, на нашу думку, є найкращим тому прикладом. У його творах яскраво прослідковуються мотиви українських народних пісень, які доповнюються інтонаціями багатоголосного церковного співу. Особливий стиль письма Д. Бортнянського полягає у поєднанні духовної української музики та кобзарського мистецтва, написаного за зразками класичних західноєвропейських норм. Розширення жанрового діапазону української фортепіанної музики поєднується в творчості В. Косенка, Я. Степового, Б. Лятошинського з поглибленням і піднесенням на вищий мистецький рівень і тих жанрів, які вже були наявні в ній раніше (наприклад, сонати). Варто відзначити, що розвиток фортепіанної творчості кожного з названих композиторів не проходив ізольовано від загальних досягнень музичної культури українського народу. Вони розширювали тематику і коло художніх образів, поглиблювали зміст та збагачували свою музичну мову, використовуючи також кращі надбання композиторської піаністичної техніки прогресивного світового музичного мистецтва [3, с. 74]. Твори українських композиторів допоможуть покращити та розширити знання про особливості розвитку жанру сонати.

Вагоме місце у формуванні правильного музичного сприйняття та музичного смаку займає жанр варіацій. Їх своєрідність полягає в тому, що вони поєднують у собі елементи великої та малої форми. Витоками варіацій були давні зразки фольклору, розвиток якого припадає на XIII ст. У добу бароко Й. Бах та Г. Гендель полюбили використовувати варіаційні форми у своїх творах, значно розвинувши їх. Багато українських композиторів творили у жанрі варіації. Вони використовували переважно народні мотиви, інтонаційні, ладові та ритмічні зразки музичного фольклору, видозмінюючи їх. О. Лизогуб та І. Витвицький вправно використовували ці мотиви у своїх варіаціях [1, с. 158]. Ми можемо завдячувати великому українському композитору та педагогу М. Лисенку за його неповторні та самобутні зразки фортепіанної музики, в яких він об'єднав усі жанри – від мініатюри до великої форми, пронизавши їх національним духом та яскравими барвами української пісні. Найціннішим у фортепіанних творах М. Лисенка, як і в інших жанрах його творчості, є глибока народність його музики, яка розкривається в її яскравій образності, йде від засвоєння стильових рис і закономірностей розвитку українського музичного фольклору, його багатой ладо-гармонічної основи, особливостей української народної інструментальної музики, своєрідності побудови пісенної мелодики, народного багатоголосся, ритміки тощо. Особливо це відчутно в його блискучих рапсодіях для фортепіано, де знайшли своє відбиття героїко-патріотичний дух волелюбного українського народу, стильові риси його музичного епосу (дум та історичних пісень), зокрема, специфіка українських народних інструментів (кобзи, ліри, бандури) [5, с. 15].

Яскравим зразком української фортепіанної сюїти є «Українська сюїта в формі старовинних танців на основі народних пісень» М. Лисенка, де він поєднав велику кількість танців та мелодії народних пісень, таких як «Сонце низенько, вечір близенько», «Хлопче-молодче» та ін., видозмінюючи їх [3, с. 98], а також сучасні сюїти А. Штогаренка, Л. Колодуба («Київські ліричні картинки»), А. Коломійця («Українська сюїта»), які своїм багатством та милозвучністю стоять на одному рівні з творами М. Лисенка [2, с. 173]. Циклічний жанр сюїти часто присутній у навчальній фортепіанній практиці студентів, завдячуючи творам Г. Генделя та Й. Баха, які піднесли жанр сюїти на високопрофесійний художній рівень.

Серед творів українських композиторів важливе місце посідає жанр фортепіанного концерту, який яскраво представлено у творчості Л. Ревуцького, С. Людкевича, Б. Лятошинського, А. Кос-Анатольського. Характерним для українського фортепіанного концерту є фольклорний тематизм, де головна роль належить ліричному розвитку в його пісенному та танцювальному різновидах. Цінним скарбами української фортепіанної музики є твори малої форми, а саме п'єси Р. Глієра, В. Косенка, М. Сильванського та інших видатних композиторів. Значний внесок до золотого фонду української фортепіанної музики для дітей – це «24 дитячі п'єси для фортепіано» В. Косенка, який збагачує творче музичне мислення і виконавську техніку юних піаністів [4, с.73]. Свої завдання композитор розумів як пропаганду класичного мистецтва і створення загальнодоступної, порівняно не складної музики.

Отже, жанровість в українській музиці в класичних напрямках простирається від мініатюри до великих форм інструментального, вокально-інструментального та музично-театрального рівня, таких як сюїта, соната, варіації, інструментальний концерт, симфонія, ораторія, камерно-вокальна музика та ін. Використовуючи в основі своїх творів український народнопісенний матеріал, композитори подовжили традиції національної музичної школи, закладені М. Лисенком, С. Людкевичем та ін. і, водночас, перейняли позитивний досвід західноєвропейських композиторів та педагогів ХХ ст. (Б. Бартока, З. Кодая, К. Орфа та ін.), котрі також розглядали народну пісню як основу розвитку національної музичної культури і важливий засіб музичного виховання й формування особистості в її національній визначеності. Використання української народної музики у формуванні вчителя-педагога – це основа, на якій закладаються високі естетичні смаки, зміцнюються культурні цінності та професіоналізм, що є запорукою збереження української ідентичності та самобутності.

Література

1. Гуральник Н. П. Практика становлення категоріальної сутності понять в парадигмі фортепіанної школи : історико-теоретичний аналіз / Н. П. Гуральник // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. Наук. пр. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – № 16. – Ч. 1. – С. 158-169.
2. Корній Л. П. Історія української музики. Ч. III. – XIX ст. Підручник / Л. П. Корній. –

- Київ: Нац. муз. акад. України ім. П.І.Чайковського. – Київ – Нью-Йорк : Видавництво М. П. Коць, 2001. – 480 с.
3. Дремлюга М. В. Українська фортепіанна музика (дожовтневий період) / М. В. Дремлюга. – Київ: Держ. вид-во образотворчого мистецтва і муз. літ. УРСР, 1958. – 168 с.
4. Олійник О. С. Фортепіанна творчість В. С. Косенка / О. С. Олійник. – Київ : Наук. думка, 1977. – 150 с.
5. Курковський Г. В. Микола Віталійович Лисенко – піаніст-виконавець / Г. В. Курковський. – Київ : Музична Україна, 1973. – 151 с.
6. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / [под ред. Г. Келдыш]. – Москва : Сов. энциклопедия, 1973–1982. – Т. 3. – 835 с.

НАПИСАНИЕ СЛОВ ПРОПИСНЫМИ БУКВАМИ КАК ГРАФИЧЕСКОЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО В ПОВЕСТЯХ В. ТОКАРЕВОЙ

Мищенко І.

**Студентка магістратури факультету іноземних мов
Науковий керівник – доц. Боюн А. М.**

Произведения Виктории Токаревой занимательны и остросюжетны, а ее герои – обычные люди. В повестях писательницы затрагиваются вопросы добра и зла, ставятся мировоззренческие и философские проблемы. Тематика и проблематика произведений разнообразны и многоплановы.

Художественный текст является предметом изучения многих наук, среди которых и лингвостилистика. До сих пор не существует единого определения текста и единственно правильного подхода для его анализа и исследования, так как данный термин достаточно широко и может быть рассмотрен с разных сторон в зависимости от цели изучения.

Наиболее полным является полный поуровневый и частичный лингвистический анализ текста, позволяющий изучить произведение на фонетическом, графическом, грамматическом, лексическом и словообразовательном уровнях. Благодаря подробному анализу представляется возможным исследование влияния лингвистических особенностей на стилистику текста [1, с. 35].

По нашим наблюдениям, в повестях В. Токаревой широко представлены различные графические средства художественной выразительности, такие как написание слов с прописных букв и написание слов только прописными буквами, постановка восклицательного и вопросительного знаков, многоточия, факультативных тире, дефисация.

Прием написания слова прописными буквами довольно часто используется в повестях писательницы. По нашим наблюдениям, таким способом акцентирует внимание читателя на выделенном слове.

В качестве примера можно привести следующее предложение из повести «Старая собака», в котором раскрывается осознание главной героиней главной проблемы:

И в этот момент Инна отчётливо поняла, что ей мешало. КАК. Собака шла КАК молодая, но она была старая. И то, что случилось у неё с Адамом, – КАК любовь [3, с. 113].

В данном примере слово *КАК* несет большую смысловую нагрузку, так как выражает то чувство и состояние, к которому пришла главная героиня. Слово *КАК* символизирует нереальность ее жизни, искусственность ее чувств, открывает причины, по которым героиня чувствует себя некомфортно

Вместе с этим на слово *КАК* падает логическое ударение в предложениях, что также выражается с помощью написания его прописными буквами.

То же самое наблюдается и в других примерах из повести «Старая собака»:

Ведь не может же ОН не приехать, если она ТАК его ждет [3, с. 88].

Благодаря написанию слов прописными буквами автор имеет возможность ставить акценты на словах, логические ударения. Также выделение слов помогает показать, что действительно важно для главной героини – *ОН*. Она не может поверить, что не увидит его, если *ТАК* сильно ждет его.

КТО всем этим распоряжается? И почему «он» или «оно» ТАК распорядились... [3, с. 104].

Героиня повести не понимает, *КТО* ответственен за то, что происходит сейчас в ее жизни, *КТО* решил, что будет именно *ТАК*, а не иначе.

Другим примером может служить предложение из повести «Звезда в тумане», в котором главная героиня говорит об особенностях своего характера:

Мне надо, чтобы ВСЕ видели, что это хорошо [3, с. 313].

Героиня акцентирует внимание на том, что ей нужно одобрение всех, нужно, чтобы *ВСЕ* и каждый видели, что она выполняет свою работу хорошо.

Так же для расстановки акцентов и логического ударения в предложениях автор использовала написание слов прописными буквами в отрывке из повести «Телохранитель», где главная героиня думает о том, что нужно было потребовать рентгеновский снимок, когда врач замешкал:

Надо было ПОТРЕБОВАТЬ снимок. Попросить дать письменное заключение. Надо, чтобы они БОЯЛИСЬ [2, с. 63].

Выделение прописными буквами слова добро позволяет акцентировать на нем внимание, как на лексеме с определенным смыслом. Автор говорит о том, что, отдавая партнеру что-то незначительное в отношениях, можно получить намного большее.

Примером графического выделения слова с помощью его написания прописными буквами может служить отрывок из повести «Звезда в тумане», в котором главная героиня, находясь на концерте, связывает свою судьбу с судьбой Моцарта:

Моцарт. Причастность к Великой Энергии Страдания. Если страдали ТАКИЕ люди, почему бы и мне не пострадать [3, с. 331].

Главная героиня Нина, слушая исполнение одной из композиций Моцарта, прочувствовала страдание, которое испытывал композитор во время написания своего произведения. Находясь в тяжелой жизненной ситуации и страдая по ушедшему мужу, Нина нашла связь между собой и Моцартом. Она считает, что если страдают настолько великие люди, то и она может себе это позволить.

В повести «Сентиментальное путешествие» автор рассказывает об ощущениях главной героини Романовой и ее отношении к другим людям:

[Бывает: она работает, или варит кофе, или моет голову...] И если в этот момент, явно неподходящий, звонит телефон, Романова понимает, что звонит не ЕЕ человек. Они на разных фазах. ЕЕ человек позвонит в подходящий момент, когда кофе выключен, голова вымыта, а работа закончена [2, с. 244].

Писательница намеренно выделяет слово *ЕЕ* в двух случаях, чтобы показать, что первый тип людей не подходит главной героине, а второй тип людей она считает близкими ей по духу.

В своих повестях Виктория Токарева часто выделяет прописными буквами абстрактные понятия, которые наполняет особенным смыслом. Например, в повести «Телохранитель» при описании главного врача больницы слова *ВЛАСТЬ* и *ДЕНЬГИ* написаны прописными буквами, чтобы показать, что именно интересует героя произведения:

Он уважал два фактора: ВЛАСТЬ и ДЕНЬГИ [2, с. 63].

Виктория Токарева выделяет слово *время*, по нашим наблюдениям, сразу в двух повестях.

В повести «Первая попытка» главная героиня в самом начале повествования размышляет о том, как устроена жизнь:

[Расставаться со старой книжкой жаль. Но надо]. Потому что на этом настаивает ВРЕМЯ, которое вяжет свой сюжет [4, с. 2].

В повести «Телохранитель» автор использует написание слова прописными буквами в отрывке, где описывает отношение главной героини к своему молодому поклоннику:

Вот, оказывается, что такое ВРЕМЯ [2, с. 82].

В повести «Телохранитель» Виктория Токарева выделяет слово *ДОСТОИНСТВО* при описании размышлений главной героини:

[Есть жизненный опыт, который ничего не дает, кроме ржавчины на суставах и накипи на душе. И нет безумства храбрых, и никто не хочет варить тебе борщ]. Зато есть ДОСТОИНСТВО [2, с. 82].

В повести «Старая собака» автор рассуждает о новых взаимоотношениях между главной героиней Инной и Адамом на примере помидора, которым молодой человек поделился с девушкой во время ужина:

Отдавая, человек лишается чего-то конкретного, скажем, помидора.

А черпает из чаши ДОБРА [3, с. 95].

В повести «Лиловый костюм» также есть пример написания слова прописными буквами при рассказе о первой любви главной героини – учителя музыки:

[Марина вспоминала, как учитель эксплуатировал ее чувства. А она – его]. И в этом было СЧАСТЬЕ. И в результате она стала НАСТОЯЩИМ музыкантом [2, с. 39].

В повести «Стрелец» писательница дважды выделяет прописными буквами лексему чувство. Первый раз – при описании чувств главного героя Кости к Кате:

Хочет отдать свое трепетное сердце, бессмертную душу и ЧУВСТВО [5, с. 25].

Второй раз данное слово выделяется при описании поведения Кати:

Она издевалась над ЧУВСТВОМ [5, с. 29].

В последних примерах В. Токарева выделила слова *ДОСТОИНСТВО*, *ДОБРО*, *СЧАСТЬЕ* и *ЧУВСТВО* не только для расставления акцентов. Писательница написала слова прописными буквами, так как они обозначают нравственные категории, о которых так много пишет автор.

Итак, среди прочих графических выразительных средств В. Токарева часто использует написание всего слова прописными буквами. Визуально выделяя слово, писательница акцентирует на нем внимание в семантическом плане. Выделенное слово чаще всего несет большую смысловую нагрузку или является словом, на которое следует поставить логическое ударение.

Литература

1. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. – Москва, 2009. – 520 с.
2. Токарева В.С. Все нормально, все хорошо. Повести и рассказы. – Москва, 2000. – 544 с.
3. Токарева В.С. Ничего особенного. Повести и рассказы. – Москва, 1983. – 352 с.
4. Токарева В.С. Первая попытка. – Москва, 2001. – 22 с.
5. Токарева В.С. Стрелец. Повести и рассказы. – Москва, 2001. – 315 с.

МОТИВАЦІЙНИЙ КРИТЕРІЙ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Московчук О. С.

Аспірантка 4-го року навчання ННІППФВК

Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів є надзвичайно важливою. Її актуальність обумовлена не тільки суб'єктивним відчуттям необхідності такої компетентності та усвідомленням залежності успіху подальшої професійної діяльності від рівня розвитку вмінь соціальної

взаємодії, але й об'єктивним потенціалом закладу вищої освіти, можливостями контекстного, проблемного навчання, групової роботи, використанням сучасних інформаційних технологій.

Оцінювати рівень сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів доцільно за допомогою комплексу критеріїв і показників, обґрунтування яких потребує розробки механізму визначення стану сформованості явища, що вивчається, з'ясування базових понять, які стосуються соціальної взаємодії.

Проблему визначення критеріїв та показників соціальної компетентності вирішувало багато вчених, науковців, зокрема К. Абульханова-Славська, С. Архипова, М. Докторович, І. Зарубінська, Р. Скірко, Т. Смагіна, В. Шахрай та інші. В енциклопедичних виданнях критерій (від грец. *kriterion* – «мірило оцінки») трактують як 1) ознаку, на основі якої робиться оцінка явища, його визначення чи класифікація [4, с. 149]; 2) підставу для оцінювання або класифікації чогось [6, с. 211]. У педагогіці під критеріями розуміють ознаки, за якими можна оцінити й порівняти педагогічні явища, процеси тощо. Академік С. Гончаренко трактує поняття «критерій» як ознаку, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії [6, с. 78], мірило для оцінювання чого-небудь, засіб для перевірки істинності або помилковості того або іншого твердження [7, с. 78]. Критерії, у свою чергу, конкретизуються у низці показників. В академічному тлумачному словнику це поняття трактується як: 1) свідчення, доказ, ознака чого-небудь; 2) наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [1, с. 312].

Аналіз і узагальнення наукових підходів до визначення критеріїв сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів дає підстави виокремити такі чотири критерії: *мотиваційний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, комунікативно-діяльнісний*.

Показниками мотиваційного критерію є: прагнення до розширення кола соціальних зв'язків; інтерес і спрямованість на досягнення результатів у навчально-професійній діяльності; прагнення до самопізнання і пізнання інших людей; потреба у повазі і визнанні оточуючими, потреба у створенні та підтримці своєї репутації; впевненість в особистісній та суспільній значущості обраної професії; інтерес до професії, прагнення до професійного зростання, творчої діяльності; усвідомлення своїх соціальних та професійних функцій.

Показниками когнітивного критерію є: знання про соціальну дійсність, норми, цінності сучасного суспільства; знання рольових вимог і рольових очікувань, що пред'являються в суспільстві до сучасного вчителя; соціальні знання, обумовлені характером і спрямованістю професії; знання у сфері професійної етики; знання про принципи побудови позитивних відносин між людьми; знання про особливості налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі.

Показниками комунікативно-діялісного критерію є: вміння організовувати та здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими

особами, так і з групами людей; вміння знаходити нестандартні способи вирішення завдань; вміннями раціонального планування та корекції власних дій відповідно до обставин спілкування; здатність до самоконтролю поведінки та діяльності; вміння попередження і розв'язання міжособистісних конфліктів; вміння вибудовувати позитивні відносини, що реалізують баланс між кооперацією та конфронтацією; вміння вербальної і невербальної комунікації; поведінкова мобільність.

Показниками особистісно-рефлексивного критерію є: здатність нести відповідальність за свої слова і вчинки; перцептивні вміння; рефлексивні вміння; адекватна самооцінка; толерантність; емпатія; тактовність; вимогливість до себе та інших; організованість; ініціативність; здатність до співпраці; креативність; комунікабельність.

У контексті нашого дослідження *мотиваційний критерій* сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів характеризується такими показниками:

1. *Прагнення до розширення кола соціальних зв'язків.* Під час роботи в органах студентського самоврядування студенти-майбутні вчителі можуть включатися в різні творчі групи, проекти, виконувати творчі завдання, що сприяє розвитку професійних умінь. Студентам треба підготуватися до широкого кола спілкування, адже вчитель включений до спілкування з різними віковими, різностатусними групами людей (діти, колеги, батьки, адміністрація, самоврядування, міська влада тощо). Співпраця з іншими підрозділами ЗВО та установами дозволяє отримати досвід комунікації, вчить майбутніх фахівців шукати компроміс, домовлятися, поважаючи думку та потреби інших людей, формуючи власну соціальну компетентність.

2. *Інтерес і спрямованість на досягнення результатів у навчально-професійній діяльності.* Внутрішньою передумовою успішної самостійної роботи студентів-майбутніх учителів з набуття соціальної компетентності є рівень їх пізнавальної активності. Для пізнавальної активності в навчанні характерним є стійкий інтерес до навчального матеріалу, зосередження на ньому уваги, спрямованість на подолання труднощів при його засвоєнні, виконання мисленневих операцій (аналізу і синтезу, порівняння тощо) для його розуміння. Навчальна самостійність виявляється в уміннях студента систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою навчально-професійну діяльність, власні пізнавально-розумові дії без безпосередньої допомоги й керівництва з боку викладача. Отже, щоб навчально-професійна діяльність, спрямована на набуття вмінь соціальної взаємодії, була повноцінною, потрібно внутрішньо відмовитися від очікування винагороди за неї у вигляді позитивних оцінок. Водночас студенти мають налаштуватися на процес саморозвитку, що відбувається в позааудиторний час. Формування професійно важливих якостей, важливою умовою якого виступає зв'язок розуму й почуттів, відбувається у життєдіяльності, що характеризує роботу студентського самоврядування. Отже, необхідне особистісне залучення студентів до процесу професійної підготовки, лише

за такої умови змінюються і настанови, і поведінка студента, і особистість його загалом. Освітній процес у ЗВО, його аудиторний і позааудиторний аспекти повинні поєднувати логічне та інтуїтивно-творче, інтелект і почуття, ідеї та зміст. Лише самостійно організована пізнавальна діяльність дає позитивні результати та забезпечує побудову системи знань, умінь і навичок, а також професійне зростання особистості. Таким чином, знання стають «живими знаннями» тоді, коли є потреба в них, розумове напруження, емоційне задоволення.

3. *Прагнення до самопізнання і пізнання інших людей.* Якщо в процесі професійної підготовки студент активно й систематично займається самопізнанням, тобто пізнає себе як суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності, це забезпечує особистісний сенс його зусиль з набуття соціальної компетентності, розкриття для себе її можливостей у реалізації професійних функцій. Активна участь у діяльності студентського самоврядування передбачає неперервне самопізнання, засноване на гармонійному поєднанні всіх компонентів особистісного досвіду, пізнанні інших людей і самого себе (аутопсихологічна компетентність), адекватній самооцінці, особливій чутливості до переваг і недоліків власної особистості. Це, в свою чергу, забезпечує розвиток умінь аналізу причин творчих успіхів і невдач, умінь узагальнення результатів власної професійної діяльності, порівняння її з роботою інших студентів, що є складовими соціальної компетентності майбутніх педагогів.

4. *Потреба у повазі і визнанні оточуючими.* Під час навчання у ЗВО студенти як члени студентського самоврядування, формуючи власну соціальну компетентність, залучаються до виконання багатьох громадських обов'язків, що забезпечує високу оцінку їх достоїнств викладачами, іншими студентами, керівництвом. Схвалення оточуючих, можливість поважати себе зміцнюють у соціально компетентних особах бажання і прагнення, пов'язані з особистими досягненнями, відчуттям власної адекватності, впевненості [6, с. 14]. Ці якості стають необхідною передумовою формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх учителів, розвитку вмінь налагодження соціальної взаємодії з суб'єктами навчально-виховного процесу в школі, що належать до різновікових груп, мають різний статус у більших і менших спільнотах.

5. *Потреба у створенні та підтримці своєї репутації.* Кожна людина (за рідкісними винятками, пов'язаними з патологією) потребує визнання і, як правило, має високу оцінку власних переваг. Кожному з нас необхідні і повага оточуючих, і можливість поважати самого себе. Підтримка репутації є невід'ємною складовою професійного статусу студента-майбутнього вчителя, тому потребує детального аналізу. Репутація – це спільна думка про якості, достоїнства, недоліки особистості, яка «складається з асоціацій, образів у різноманітний спосіб, але вона єдина. Вона цілком визначається минулим, а не теперішнім чи майбутнім» [4, с. 14]. Вона залежить від спілкування з батьками, друзями, колегами, від дій, слів, вміння враховувати

інтереси не лише власні, а й інших людей. Отже, в основі професійної репутації вчителя є його поведінка по відношенню до учнів, колег, адміністрації тощо. Студенти-майбутні фахівці повинні вміти вирішувати педагогічні ситуації, які виникають в сфері професійної діяльності та спілкування. Репутація вчителя формується роками, а втратити її можна швидко, наприклад, вчасно не вирішивши важливого питання, не дотримавши обіцянки, через прояв неповаги до співбесідника.

6. *Впевненість в особистій та суспільній значущості обраної професії* передбачає вибіркове емоційно-пізнавальне, усвідомлене ставлення студентів педагогічного університету до майбутньої професійної діяльності і супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів роботи, пов'язаних з удосконаленням професійно важливих якостей. Професійна діяльність учителя має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства [3, с. 153]. Призначення вчителя – бути ланкою в естафеті суспільного та пізнавального досвіду, сприяти соціальному прогресу, допомагаючи дітям опанувати закони соціально значущої праці та організовуючи конструктивну взаємодію у процесі колективної діяльності учнів [3, с. 154]. На вчителя покладено соціальну відповідальність за наслідки його праці. Це людина, скерована в майбутнє, яка формує у молодих людей активне і відповідальне прагнення до оновлення світу, в якому вони живуть, що є основною складовою соціальної компетентності майбутніх фахівців.

7. *Інтерес до професії, прагнення до професійного зростання, творчої діяльності.* Розвиток соціальної компетентності і професійне становлення майбутніх учителів є взаємозалежними процесами, успішність яких обумовлена ставленням студентів до професії, до себе як професіоналів. Інтерес студентів до майбутньої професії учителя передбачає емоційно виражену пізнавальну спрямованість особистості на оволодіння педагогічними технологіями, що водночас пов'язано з реалізацією здібностей, пов'язаних з соціальною компетентністю. Стимулювання професійних інтересів під час роботи в органах студентського самоврядування буде сприяти розширенню творчих можливостей студентів, формуванню їх пізнавальної активності, комунікативних умінь. Такий напрям професійного зростання майбутніх педагогів безумовно веде до оволодіння професійною майстерністю, до творчої самореалізації, складання іміджу соціально компетентної людини.

8. *Усвідомлення своїх соціальних та професійних функцій.* Успішне вирішення завдань побудови нової української школи, що стоять перед сучасним учительством, безпосередньо пов'язане з удосконаленням підготовки майбутніх педагогів, набуттям ними професійної майстерності, фахової та соціальної компетентності, загальної та професійної культури. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини, як професія педагога, вчителя, вихователя. Педагог зобов'язаний бути яскравою,

неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури; прагнути до втілення в собі людського ідеалу. Особливі професійні і суспільні функції учителя, необхідність бути завжди на виду у найоб'єктивніших суддів – своїх вихованців, зацікавлених батьків, широкої громадськості пред'являють підвищені вимоги до особистості вчителя, його соціальної компетентності. Вимоги до соціальної компетентності, якою студент має оволодіти у ЗВО, – це імперативна система професійних якостей, що визначають успішність педагогічної діяльності.

Отже, визначені критерії та показники забезпечать можливість оцінити сформованість соціальної компетентності студента-майбутнього учителя, що буде сприяти ефективності професійної освіти.

Література

1. Великий тлумачний словник української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с.
2. Галузяк В. М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 8. – Вінниця, 2003. – С. 158 – 163.
3. Іванова С.В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С. В. Іванова // Вісн. Житомирськ. держ. у-ту. – 2010. – Вип. 52. – Пед. науки. – С. 152 – 156.
4. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2005. – 174 с.
5. Лебедева В.В. Формування професійного статусу майбутнього вчителя в процесі навчально-пізнавальної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В. Лебедева. – Харків, 2011. – 20 с.
6. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконті, 1998. – 351 с.
7. Професійна освіта: словник: навч. пос. / [Уклад. С. У. Гончаренко та ін., ред. Н. Г. Ничкало]. – К.: Вища шк., 2000. – 149 с.
8. Холковська І.Л. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів / І.Л. Холковська, О. С. Московчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. – Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 405-409.
9. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.