

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

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

Кафедра педагогіки і професійної освіти

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОШУК

Випуск 11

Частина 1

Збірник наукових праць студентів і молодих вчених

Вінниця – 2020

УДК 37.013(06)

ББК 74.00я43

П 24

Рекомендовано до друку Вченою радою Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №10 від 14 травня 2020 р.)

Рецензенти:

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

Давидюк Марина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

П 24 Педагогічний пошук: Збірник матеріалів наукової Інтернет-конференції студентів і молодих вчених Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Перспективні напрями модернізації навчання, виховання, професійної підготовки». Випуск 11. Частина 1. – Вінниця: «Твори», 2020. – 240 с.

У збірнику представлено матеріали наукової Інтернет-конференції студентів і молодих вчених Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Перспективні напрями модернізації навчання, виховання, професійної підготовки» (Вінниця, 23 квітня 2020 р.).

Для науковців, викладачів, студентів.

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

ЗМІСТ

Андрусенко Р. В. Вікові особливості виховання підлітків	5
Аннагелдієва С. Гуманістична концепція навчання К. Роджерса.....	9
Бабійчук І. Темперамент і особливості його прояву в підлітковому віці.....	13
Баліцька А. Моральне виховання школярів – розвиток особистості дитини.....	18
Бануляк В. В. Індивідуальний підхід до навчання як засіб підвищення якості знань учнів.....	22
Боденчук В. Комунікативні здібності вчителя як передумова його тактовності.....	26
Боюн А. М., Харжевська В. М. Функционирование соматической лексики в структуре русских идиом	30
Бобрівник Ю. Особливості виховання учнів різних вікових груп.....	35
Вакуленко В. В. Педагогічні погляди Григорія Сковороди	38
Вознюк О. Теорії психічного розвитку	42
Войтович Ю. Особистісно орієнтовані концепції навчання	45
Волинець В. В. Нетрадиційні уроки з української мови як шлях активізації пізнавальних можливостей учнів	48
Ворона А. Л. Проблема використання інтерактивних методів у процесі навчання української мови та літератури.....	52
Галузяк З. П. Рівні сформованості професійно-етичної культури майбутніх учителів	60
Гивавчук Б. Види педагогічної діагностики в школі.....	65
Глухота А. А. Формування мотивації навчальної діяльності учнів підліткового віку.....	68
Голіней Ю. О. Використання дидактичних ігор у навчальній діяльності.....	72
Головатюк О. М. Формування загальнокультурної компетентності у майбутніх учителів філологічних спеціальностей.....	74
Гришук Я. М. Екологічне краєзнавство як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя географії.....	78
Гупало О. Позаурочні форми організації навчання	82
Дорошенко Д. Р. Особливості формування здорового способу життя у молодших школярів.....	84
Дошечкіна І. В. Педагогічне керівництво самовихованням учнів	89
Драпак Д. В. Педагогічні інновації в освіті: поняття та сутність.....	93
Дрокіна В. І. Формування пізнавальної активності учнів засобами дидактичної гри.....	97
Журавльова Т. В. Життєвий шлях і моральний подвиг Януша Корчака – учителя в історії педагогіки ХХ століття	100
Загороднюк Т. Психологічні особливості формування авторитету вчителя	105
Ільчишина Г. В. Розвиток творчих здібностей в учнів підліткового віку ..	108
Калашник Р. Ю. Адаптація педагогічних ідей А. Макаренка в освітній системі сучасної школи.....	111
Капиця Ю. А. Партнерство школи і сім'ї заради виховання особистості ...	114
Кашараба І. О. «Емоційне вигорання» як одна з проблем педагогічної діяльності.....	119

Ковалишина В. А. Актуальність ідей В. Сухомлинського в контексті створення освітнього середовища.....	123
Кравчук О. О. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності в закладах освіти	128
Кулій О. С. Прояви девіантної поведінки у дошкільному віці.....	131
Лаврова О. Р. Гуманна педагогіка: позиції дитини та педагога у процесі навчання й виховання.....	134
Луштей І. І. Стили педагогічного спілкування	139
Любчик О. Формування ідентичності в юності.....	143
Ляшун М. Психологічні механізми навчання.....	148
Марценюк О. Місце дидактичних положень К.Д. Ушинського в системі сучасної вітчизняної педагогіки	152
Маславчук І. В. Сутність і структура поняття «громадянська свідомість майбутніх педагогів».....	157
Мельник А. Значення невербальної комунікації в педагогічній діяльності..	162
Мельник М. Розвиток пізнавальних інтересів у підлітків	166
Ниник К. В. Роль сім'ї у вихованні сучасної дитини.....	170
Олійник І. А. Професійна компетентність майбутнього вчителя географії: змістові і структурні аспекти	175
Орищук І. О. Образ учителя в історії української педагогіки і художньої культури.....	180
Осіпова О., Новохацький Д., Пінаєва О. Особливості соціальної роботи з людьми похилого віку на прикладі «КУ Обласний пансіонат інвалідів і людей похилого віку» (м. Вінниця).....	183
Панасюк Я. П. Культура педагогічного спілкування вчителя	187
Пасічник М. В. Етапи розвитку емпатії в учнів підліткового віку.....	192
Петренко Р. О. Сім'я як першооснова виховання та розвитку особистості дитини	197
Поліщук А. Розвиток творчого мислення учнів підліткового віку.....	201
Романюк Н. Переваги та недоліки пробного зовнішнього незалежного оцінювання.....	204
Сирота С. Покарання у педагогічній діяльності.....	207
Сікун А. Переваги та недоліки словесної оцінки.....	210
Слободянюк Н. С. Нова українська школа: позиція вчителя.....	213
Смашнюк Т. В. Педагогіка партнерства в контексті впровадження нової української школи	218
Стороженко С. Педагогічна рефлексія	222
Талаласва О. С. Формування конкурентно спроможної особистості в умовах сучасної середньої школи засобами інноваційних технологій	225
Тарасюк В. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів підліткового віку	229
Ткачук Н. Педагогічні здібності та якості вихователя	233
Ярчевська О. Переваги пробного зовнішнього незалежного оцінювання.....	237

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Андрусенко Р.В.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. Галузьяк В.М.

Як відомо, підлітки – найближче майбутнє для кожної країни, фундаментальний потенціал для її сталого розвитку та майбутня робоча сила. Саме тому виховання підростаючого покоління є дуже важливим та відповідальним процесом, за який несуть відповідальність суспільство, школа, сім'я. Підлітковий вік визначають таким, при якому суперечності в особистісному розвитку набувають особливого значення та гостроти. Це пов'язано з тим, що в підлітковому періоді відбувається усвідомлення індивідуальності, перебудова мотивів поведінки та особистих потреб, змінюється ставлення підлітка до себе та навколишнього світу.

Принципові зміни щодо культурно-історичного розвитку людини спричинені науково-технічним прогресом, зумовлюють зростання уваги педагогів та психологів до багатопланової проблеми особистісного розвитку сучасного підлітка. У цьому зв'язку дослідження питання вікових особливостей виховання підлітків набуває особливого значення та актуальності.

Висвітленню педагогічних та психологічних основ виховання підлітків, особливостей розвитку людини у підлітковому віці присвячені дослідження вітчизняних та зарубіжних авторів А. М. Бойка, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, І. С. Кона, А. Н. Леонтьєва, А. В. Мудрик, С. Л. Рубінштейна, В. О. Сухомлинського, Ст. Хола, Г. А. Цукермана, П. І. Шеремета та інших. Віддаючи належне вагомому внеску відомих учених, Варто зазначити, що окремі питання виховання підлітків потребують подальшого вивчення і виникає необхідність дослідження вікових особливостей виховання в сучасних умовах розвитку суспільства.

Як зазначають науковці, підлітковий період – це найбільш складний період з усіх дитячих вікових груп, адже він пов'язаний з етапом становлення особистості, який характеризується глибокими змінами у всіх особливостях особистості. Ці зміни стосуються фізіології організму, відносин підлітків з дорослими людьми і однолітками, рівня розвитку пізнавальних процесів, інтелекту і здібностей тощо, відображаючи перехід особистості від дитинства до дорослості. При цьому центр фізичного і духовного життя дитини переміщується з дому в зовнішній світ, переходить у середовище однолітків і дорослих [5].

Варто зазначити, що вищевказаний вік є найбільш відповідальним у плані становлення особистості, оскільки саме в цей час закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, ставлення до себе, до людей, до суспільства тощо. Крім того, в цьому віці стабілізуються риси характеру та основні форми міжособистісної поведінки. Головні

мотиваційні лінії цього вікового періоду пов'язані з активним прагненням до особистісного самовдосконалення – самопізнання, самовираження, самоствердження. У підлітка відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, виникає інтерес до свого внутрішнього світу, що стимулює поглиблення і ускладнення процесу самопізнання [4]. Однак моральна мотивація ще не є стійкою, тому підліток легко піддається сторонньому впливу, особливо таким формам соціальної поведінки, які роблять його дорослішим у власних очах.

Зазначимо, що труднощі підліткового періоду, представляючи собою серйозну педагогічну проблему, характеризуються об'єктивними причинами. По-перше, існує значна відмінність між вимогами суспільства до дітей та до дорослих, щодо їх обов'язків та прав. Історично так склалося, що життя дорослих осіб складніше за життя дітей (і навіть не всі дорослі особистості можуть з легкістю підтримувати гармонійні відносини з навколишнім світом). А підліткам необхідно за відносно короткий термін освоїти цю сферу з усіма її особливостями та складностями.

По-друге, темп змін, що відбуваються в цей період у фізичному та психічному станах підлітка, у характері реакції на зовнішні подразники тощо, набуває виключно швидких обертів. Можна сказати, що підлітки та дорослі живуть в різних масштабах часу, і через це виникає суттєва різниця в оцінках одних і тих же явищ та подій.

Саме тому, для того аби не припускатися помилок у відносинах із підлітками, дорослі, а перш за все, – педагоги, мають гарно знати природу фізіологічних процесів, які відбуваються в цей період; можливості організму дітей та виявляти посильні вимоги, уникаючи перенавантаження чи недовантаження в завданнях; забезпечити достатню рухову активність у розпорядку дня, участь у корисній праці; широко заохочувати до масових видів фізичної культури [1].

Як справедливо зазначають учені, в основу виховної роботи з підлітками варто покласти ідею виховання і формування особистості учня [2]. Тому пріоритетами у виховній роботі повинні стати: особистісно-орієнтований підхід у навчально-виховному процесі; залучення молоді до культури рідних народів та інших культур світу; виховання учнів на основі патріотизму і громадянської свідомості; створення оптимальних умов для збереження всіх складових здоров'я учнів; забезпечення педагогічних умов для розвитку учнів у соціумі.

В підлітковому віці важливо виховувати духовно-осмислений, рефлексивний патріотизм, який об'єднує любов до свого народу, нації, батьківщини з почуттям поваги до інших народів, своїх і чужих прав та свобод. Ціннісне ставлення до людей у підлітків проявляється при зростанні цінності дружби з однолітками, коли відбувається звільнення від безпосереднього впливу дорослих, розширюється сфера соціального спілкування, засвоюються суспільні цінності, формуються соціальні мотиви поведінки, виникає критичне ставлення до людей як регулятор поведінки.

Під час процесу формування ціннісного ставлення підлітків до природи варто також враховувати їх вікові особливості. Так, для підліткового віку характерно ставлення до природи як до об'єкта охорони, а не користі. При цьому виявляється суперечливість у ставленні до природи: прагматичні установки декларуються природоохоронними мотивами.

Ціннісне ставлення до мистецтва у підлітків формується в процесі естетичного виховання і концентрується на пізнанні свого внутрішнього світу, а отже, використанні мистецтва як засобу духовного становлення, проходить шлях від почуттєвого сприйняття до осмислених естетичних дій.

Ціннісне ставлення до праці є визначальною складовою змісту виховання особистості, спрямованої на формування у неї розуміння особистої значущості праці як джерела саморозвитку і самовдосконалення. Мета трудового виховання в процесі навчання полягає у формуванні розуміння учнів значення правильного вибору професії для особистості та сучасного суспільства; уявлень про сучасний ринок праці, знань про складові головного та резервного професійного плану; відмінності між окремими напрямками профільного навчання в старшій школі; навичок пошуку необхідної інформації про можливості продовження навчання за обраним профілем і побудови індивідуальної освітньої траєкторії.

Ціннісне ставлення до себе особисто передбачає сформованість у підлітка вміння цінувати себе як носія фізичних, духовних та соціальних сил. Зокрема, ціннісне ставлення до свого фізичного "Я" – це вміння особистості оцінювати свою зовнішність, статуру, поставу, розвиток рухових здібностей, фізичну витривалість, працездатність, функціональну здатність, здатність відновлювати сили після фізичного навантаження, вольові риси, статеву приналежність, гігієнічні навички, корисні звички, стан свого здоров'я і турбуватися про безпеку власної життєдіяльності, вести здоровий спосіб життя, активно відпочивати.

Ціннісне ставлення до свого психічного «Я» передбачає вихованість у дітей та учнівської молоді культури пізнання власного внутрішнього світу – думок, переживань, станів, намірів, прагнень, цілей, життєвих перспектив, ідеалів, цінностей, відносин.

Очевидно, що ціннісне ставлення до свого соціального "Я" теж істотно змінюється з віком. Так, в підлітковому віці формується прагнення до самоствердження, з'являється хворобливе переживання неуспіху, зростає роль самооцінки в регуляції поведінки [7].

Вивчення індивідуально-вікових особливостей дітей є необхідним для виявлення резервів розвитку підлітків. Знання та використання в педагогічній практиці резервів розвитку підлітків допоможуть більш успішно навчати і виховувати дітей. Перед педагогом встають проблеми: як сформулювати позитивну навчальну мотивацію, розвивати пізнавальну навчальну мотивацію, розвивати пізнавальну і творчу активність,

захопити, зацікавити, пробудити. Науковцями витрачаються колосальні зусилля для їх вирішення.

Підлітковий вік є часом формування основної мети життя. Підліток входить у суспільство дорослих з бажанням змінити його. Наштовхуючись на перешкоди з боку оточуючих, і залишаючись залежними від нього, підлітки поступово соціалізуються. Наполеглива робота над собою з самовдосконалення і пізнання власного «Я» допомагає подолати кризу адаптації і означає остаточний перехід до дорослого життя. Саме в період пізнання власного «Я» підлітки визначають свої життєві цілі і пріоритети, сферу своєї професійної діяльності, з цього починається підготовка себе до успішного кар'єрного зростання і виховання як самостійної гармонійної особистості [6].

Таким чином, можна зробити висновок, що у сучасних умовах стрімких змін суспільства особливого значення та актуальності набуває питання вікових особливостей виховання підлітків. У процесі дослідження та аналізу наукової літератури виявлено, що підлітковий вік – найбільш важливий і одночасно найбільш суперечливий та складний період виховання особистості. Встановлено, що кожен педагог при плануванні виховної роботи з підлітками повинен враховувати вікові особливості підліткового віку. Для того, аби полегшити підлітку та його оточуючим процес особистісного становлення, необхідно дотримуватися наступних рекомендацій: розуміти особливості підліткового віку; вміти правильно говорити та слухати дитину; уникати непотрібних суперечок; навчити підлітка відповідальності; виховувати непохитність та впевненість, правильний вияв емоцій; дати підлітку простір для прийняття рішень.

Література

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович – СПб. : Питер. 2008. – 400 с.
2. Бойко А. М. Виховуємо громадянина і професіонала: теорія, досвід: монографія / А. М. Бойко, П. І. Шеремет. – Полтава : Полтава, 2003. – 404 с.
3. 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.
4. Гірник О. Т. Психологічні особливості переживання кризи у підлітковому віці / О. Т. Гірник, В. І. Слободяник, Р. І. Сірко // Наукові дослідження, відкриття та розвиток технологій в сучасній навці (м. Рівне, 19-20 квітня 2019 р.) – С. 72-74.
5. Дубовик Ю. М. Особливості організації виховної роботи з членами підліткового віку в сучасній школі / Ю. М. Дубовик // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Випуск 38 (91). – С. 415-420.
6. Зайченко І.В. Педагогіка: підручник / І. В. Зайченко. О 3-тє видання, перероблене та доповнене О К.: Видавництво Ліра-К. 2016. – 608 с.
7. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психологопедагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг, 2014 – 312 с.

ГУМАНІСТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАННЯ К. РОДЖЕРСА

Аннагельдієва С.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. В.М. Галузяк

Освіченим тепер можна вважати тільки того, хто навчився вчитися – саме так вважає К. Роджерс [1]. Американський психолог К. Роджерс зробив величезний внесок у науку й культуру, у становлення сучасного гуманізму не лише як психотерапевт, методолог, організатор нових форм психологічної практики, а й як педагог – теоретик і практик [1]. К. Роджерс зазначав, що саме досвід гуманістично налаштованої індивідуальної та групової психотерапії привів його «до думки, що ми маємо тут важливий стимул для сучасної освіти. Ми можемо знайти сутнісне ядро процесу, який міг би полегшити вирощування в нашій освітній системі людей, котрі будуть адаптивними і творчими, здатними до відповідальних виборів, відкритими до калейдоскопічних змін навкруги, гідними громадянами світу, що фантастично розширюється. Здається, постає принаймні можливість, щоб у наших школах і коледжах, професійних школах та університетах індивіди могли вчитись бути вільними» [3]. К. Роджерсом та під його керівництвом було проведено багато досліджень «навчання, центрального на учневі». Завдання цього підходу К. Роджерс сформулював у такий спосіб:

«Мета – ... допомогти учням стати індивідами, які:

здатні діяти за власною ініціативою і нести відповідальність за ці дії;

здатні на розумний вибір і самокерування;

виявляють критичність в учінні, здатні оцінювати внески, зроблені іншими;

володіють знаннями, потрібними для розв'язування проблем;

здатні гнучко й розумно (що є ще важливішим) адаптуватись до нових проблемних ситуацій;

оволоділи адаптивним способом підходу до проблем, вільно і творчо використовуючи весь придатний до даної проблеми досвід;

здатні ефективно співпрацювати з іншими людьми у цих різних видах діяльності;

працюють не заради схвалення з чийогось боку, а реалізуючи власні соціалізовані цілі» [3].

К. Роджерс виокремлює найважливіші умови «фасилітації» (сприяння розвитку) в учнів внутрішньої свободи.

Перша умова – потрібно, щоб учень «був у контакті з реальною проблемою, як кажуть, дивився їй у вічі», щоб він «зустрівся з об'єктами, значущими і придатними для нього» [3]. К. Роджерс критикує тенденцію ізолювати учнів від реальних проблем життя. Він стверджує, що «коли ми бажаємо, щоб учні навчалися бути вільними й відповідальними індивідами, то повинні забезпечити для них зустрічі з життям та його

проблемами» [3].

Друга умова – глибока довіра до учня, до його можливостей. «Якщо ми не довіряємо людині, тоді повинні наповнювати її інформацією за нашим власним вибором, бо інакше вона припуститься помилок. Але якщо ми довіряємо здатності людського індивіда до розвитку свого потенціалу, тоді ми можемо дозволити йому обирати власний шлях у своєму учінні» [3].

Третя вимога – «у своїх стосунках з учнями він (вчитель) може бути справжньою, реальною людиною. Він може гніватися. Він може бути чутливим і виявляти співчуття. Оскільки він приймає свої почуття саме як власні, в нього немає потреби переносити їх на учнів... Отже, він є саме особистістю для своїх учнів, а не позбавленим свого обличчя втіленням програмних вимог, стерильною трубою, крізь яку передаються знання від одного покоління до наступного» [3].

Четверта умова – вчитель має цінувати кожного учня, його почуття й думки, бути, зокрема, «цілком толерантним до страхів і вагань учня, коли той зустрічається з новою проблемою, так само і до його задоволення успіхом» [3].

П'ята умова – «здатність учителя розуміти реакції учня ніби зсередини, емпатійне знання того, яким процес освіти й учіння здається учневі» [3].

Шоста умова – «забезпечення учнів ресурсами. Замість розроблення планів уроків і читання лекцій, – пише К. Роджерс, – такий вчитель зосереджується на забезпеченні усіх видів “сировини”, придатної для використання учнями, охоплюючи ясно показані їм канали, через які вони зможуть скористатися цими ресурсами. Маю на увазі не лише звичайні навчальні ресурси – книжки, обладнані робочі місця, інструменти, мапи, кінофільми, звукозаписи тощо. Я кажу також про людські ресурси – людей, здатних збагатити знання учнів. Найважливіший у цьому плані є сам учитель» [1; 4]. Водночас К. Роджерс спеціально зупиняється на характеристичі того, «чого вчитель не робить» (звичайно, йдеться про вчителя-фасилітатора): «Він не дає поурочних завдань. Він не приписує обов'язкового читання. Він не читає лекцій і не викладає матеріал (хіба що його просять про це). Він не оцінює і не критикує, поки учень не запитує, що думає вчитель про результати його роботи. Він не проводить екзаменів. Він не виставляє оцінок» [3]. «Мабуть, ясно, – робить висновок К. Роджерс, – що такий учитель не просто проголошує новий підхід до учіння. Він реально, операціонально надає учням можливість навчатися бути вільними, причому йдеться про свободу, поєднану з відповідальністю» [3].

Втім, звернімося до опису К. Роджерсом досвіду практичного застосування його підходу у навчальних закладах [4]. «Спочатку, – констатує він, – для учнів, яких раніше навчали традиційними способами, настає період напруги, фрустрації, розчарування, зневіри» [3]. Але

поступово вони «починають так чи інакше розуміти, що до чого. Їм стає нарешті зрозуміло, що вони не потрапили в якусь халепу, а, навпаки, з них наче зняли пута; що вони можуть навчатися того, чого бажають; що вони можуть виражати в класі те, що реально почувають; у класі можуть обговорюватися питання, значущі для них, а не просто ті, які порушено у підручнику. Коли все це усвідомлено, відбувається природне і натхненне вивільнення енергії» [3].

К. Роджерс втілює свої ідеї у власній викладацькій діяльності: «...Коли я почав довіряти студентам, то побачив, що вони роблять неймовірні речі, спілкуються один з одним, вивчаючи матеріал курсу і зростаючи як людські істоти. Насамперед вони дали мені мужність вільніше бути самим собою, і це зумовило глибоку взаємодію. Вони сповістили мене про свої почуття, вони поставили питання, про які я ніколи раніше не чув. І тоді в мене почали народжуватись ідеї – нові й надихаючі для мене, але також, як я виявив, і для них... Вони побачили, що можна сперечатися з викладачем і навіть критикувати його – і тебе не “поставлять на місце”, не лятимуть і не принижуватимуть. Вже це само по собі зробило клас цілком відмінним від будь-якого іншого. Потроху студенти здобували досвід відповідальної свободи. Вона не була предметом міркування чи обговорення, а просто існувала як досвід у почуттях, емоціях, розумі студентів. І тоді – різними шляхами і в різному обсязі – вони почали користуватися нею» [4]. К. Роджерс дійшов висновку, що «свобода меншою мірою здатна викликати фрустрацію і тривожність, якщо подається у більш звичній формі – як набір “вимог”» [4]. Ось приклад такого набору, запропонованого ним студентам:

«1. Я хотів би знати, з якими книгами з проблематики даного курсу Ви ознайомилися і який був спосіб ознайомлення. Подайте, будь ласка, перелік таких книг. При цьому Ви можете, наприклад, вказавши певну книгу, зазначити: “розділи 3 і 6 прочитані повністю”. А до назви іншої книги додати, скажімо, таке: “Я переглянув книгу й виявив, що вона надто складна для мене”...»

2. Напишіть (стисло чи, навпаки, розгорнуто, як Вам до вподоби) про найбільш значущі для Вас особистісні цінності і про те, як вони змінилися (або не змінилися) під впливом даного курсу...

3. Повідомте мені Вашу власну оцінку своєї роботи. На який бал, на Вашу думку, вона заслуговує? Ваше повідомлення має містити: а) критерії, за якими Ви оцінюєте свою роботу; б) опис шляхів, які дозволили (або не дозволили) Вам задовольнити ці критерії; в) оцінку (бал), яку, з огляду на задоволення або незадоволення Ваших власних критеріїв, Ви вважаєте найбільш справедливою. Якщо я знайду, що моя оцінка Вашої роботи відрізняється від Вашої оцінки, ми поговоримо з Вами й спробуємо прийти до оцінки, яка влаштує нас обох, – тоді я з чистим сумлінням підпишу її...

4. Остання вимога стосується Вашої особистої оцінки мого курсу в цілому. Я просив би, щоб своє повідомлення з такою оцінкою Ви поклали

до конверта, заклеїли його і надписали на ньому своє прізвище. Ви маєте право також позначити на конверті: "Будь ласка, не відкривайте, поки не будуть виставлені остаточні бали". Якщо Ви зробите таку позначку, то запевняю, що я з повагою поставлюсь до Вашого прохання.

Я хотів би, щоб, оцінюючи курс, Ви дуже чесно вказали його значення для Вас – як у позитивному, так і в негативному плані» [4].

«Мабуть, цей приклад показує, – констатує К. Роджерс, – скільки свободи може бути дано начебто в звичайних рамках» [4].

«Коли учням дозволяють зустрітися з реальними проблемами; коли вчитель робить психологічно доступними для учнів ресурси – і людські, й технічні; коли вчитель у своїх стосунках з учнями постає реальною особистістю, яка переживає щодо них почуття прийняття й емпатії, – тоді має місце стимулювальний вид учіння. Учні проходять крізь процес, який викликає фрустрацію, але й дає винагороду, – процес, в якому поступово вивільнюються відповідальна ініціатива, креативність і внутрішня свобода. Особистісні та інтелектуальні зрушення, що при цьому відбуваються, багато в чому подібні до тих, які мають місце у психотерапії», – так підсумовує К. Роджерс загальні ефекти свого підходу до організації навчання [3].

Справжня реформа навчання, на думку К. Роджерса, повинна ґрунтуватися на перебудові особистісних установок учителя, що виявляються в його міжособистісній взаємодії з учнями. К. Роджерс виокремив три основні установки вчителя-фасилітатора, котрі можна трактувати як критерії його особистісної зрілості [2]. Перша описується термінами "істинність" і "відкритість" – вона полягає у відкритості вчителя своїм власним думкам і переживанням, здатності відкрито виражати і транслювати їх учням. Друга установка – "прийняття", "довіра" – полягає у безумовно позитивному ставленні вчителя до учнів, у переконаності в їх високих можливостях і здібностях. Третя установка – "емпатійне розуміння" – бачення вчителем внутрішнього світу і поведінки кожного учня з його внутрішньої позиції, мов би його очима. К. Роджерс стверджує, що кожен учитель на основі цих установок виробляє свій власний інструментарій навчання.

Література

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене / Г.О. Балл. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
2. Галузяк В. М. Критерії особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології : Теоретичний та науково-методичний часопис / М-во освіти і науки України, Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2010. – Т. 1, Вип. 3 (додаток 1) (38)2010. – С. 258-265.
3. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія : Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001. – 252 с.
4. Роджерс К. Свобода учитися = Freedom to learn / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – Москва : Смысл, 2002. – 527 с.

ТЕМПЕРАМЕНТ І ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ПРОЯВУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Бабійчук І.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

Кожна людина – це завжди індивідуальність. Одні люди відрізняються рівноваженістю, діють стримано, не виявляють своїх почуттів, інші ж при аналогічних обставинах відразу спалахують, нервуються з приводу незначних подій. Одні емоційно-вразливі, все сприймають близько до серця, почуття їх виявляються сильними і довготривалими, інші ж спокійно ставляться до навколишніх подій, емоції їх менш інтенсивні, неглибокі й нетривалі.

Досліджуючи таку індивідуальність людей у тій чи іншій ситуації, вчені-психологи виділяють поняття «темпераменту» та «характеру».

Говорячи про підлітковий вік, З. Огородник та В. Клименко [4], зауважують, що це «...один з найбільш складних періодів розвитку людини. Він практично багато в чому визначає все подальше життя індивідуума. Саме в підлітковому віці переважно відбувається становлення темпераменту та характеру. Перехід від опікуваного дорослими дитинства до самостійності, а також бурхлива гормональна перебудова організму роблять підлітка особливо уразливим і піддатливим до негативних впливів середовища ...» [4]. Саме тому дослідження особливостей прояву темпераменту і його впливу на особистість у підлітковому (ранньому шкільному) віці є актуальним і знайшло відображення в працях багатьох сучасних учених-психологів.

Темперамент – одна з визначальних властивостей особистості, тому що вона є вродженою властивістю людської психіки, що впливає на всі симптомокомплекси характеру [2]. О. Столяренко у праці «Психологія особистості» [6, с.110] зауважує, що темперамент «...характеризує динамічний бік психічних реакцій людини – їх темп, швидкість, ритм, інтенсивність...» [6, с.110]. За словами вченої, розрізняють чотири види темпераменту: холерики, сангвініки, флегматики, меланхоліки.

Холерик. Сильний нестійкий тип нервової системи. Холеричний темперамент пов'язаний з неврівноваженим типом нервової системи, збудження у таких людей зазвичай переважає над гальмуванням. Емоції холерика яскраві, сильні, але нестійкі, у нього активна, демонстративна виразна міміка, кваплива мова, різкі жести. Холеричний темперамент природним чином підсилює будь-які прояви активності людини – і хороші, і погані. Тому те, що в поведінці людини іншого темпераменту сприймається нормально, в поведінці холерика виглядає перебільшено яскраво, гротескно. Емоції холерика яскраві, сильні, але нестійкі, у нього активна, демонстративна, надзвичайно виразна міміка, кваплива мова, різкі жести, які часто називають нервовими. Рухи швидкі, різкі, енергійні,

сильні. Для холериків при прийнятті рішень на першому місці стоїть людський фактор, емоції і відносини [4].

Сангвінік. Сильний стійкий тип нервової системи. Сангвініки найбільше відомі як активні життєрадісні і добродушні особистості. Це повною мірою віддзеркалює дійсність. У більшості своїй сангвініки володіють сильними, врівноваженими, але при цьому такими ж рухливими емоціями, як і холерики. Навіть після спалахів дратівливості, які трапляються у сангвініка вкрай рідко, він дуже швидко заспокоюється. Оптимізм, життєрадісність і добродушність, які випромінює сангвінік у будь-якій ситуації, становлять головні відмінні риси представників цього темпераменту. У сангвініка, як правило, переважає гарний настрій, який рідко змінюється, лише коливається. Його реакції завжди явно виражені, легко і швидко змінюються. Рухи сангвініка сильні, енергійні, впевнені, пластичні.

Флегматик. Деяко слабкий стійкий тип нервової системи. Типовий флегматик зазвичай рівний, спокійний, у нього слабкі емоції і стійкий настрій. Людей цього темпераменту відрізняють повільність, неквапливість, врівноваженість, інертність. У спілкуванні з флегматиком найлегше відчувати позитивні емоції і заспокоєння. Зовні флегматик невиразний у почуттях і міміці. У спокійному стані його рухи мляві, повільні, іноді незграбні, але сильні та впевнені. Думає він також повільно, довго вагається, приймаючи рішення, висновки та рішення, до яких приходять, важко змінити. Але якщо збудження накопичується, то спалах дій буде дуже «гучним», сильним та невгамовним.

Меланхолік. Слабкий нестійкий тип нервової системи. Меланхолік зазвичай має нестійкі емоції, схильний до необґрунтованих страхів і занепокоєння, відрізняється непомірністю, легкою збудливістю, високою стомлюваністю і нерішучістю. Нервова система меланхоліка відрізняється високою чутливістю до подразників. Він надзвичайно сприйнятливий і вразливий по відношенню до будь-яких зовнішніх впливів. Зіпсувати або навпаки поліпшити настрій меланхоліка за допомогою декількох хвилин емоційно зарядженого спілкування мабуть легше, ніж представнику будь-якого іншого темпераменту. Зовні меланхоліка можна легко відрізнити за мінливістю настрою. Змінюється ситуація, оточення, поведінка співрозмовника – меланхолік змінюється разом з ними. Його тягне туди, де присутній рух, але він побоюється різких змін та гучних подій за його участі.

Темперамент як динамічна характеристика психічної діяльності особистості має свої властивості, які позитивно або негативно впливають на його поведінку. Розрізняють такі головні властивості темпераменту, як сенситивність, реактивність, пластичність, ригідність, резистентність, екстравертність та інтровертність.

На основі аналізу літературних джерел [1-3], детальніше розглянемо сутність властивостей темпераменту.

Сенситивність – міра чутливості до явищ дійсності, що мають відношення до особистості. Рівень цієї властивості визначається співвідношенням потужності значущих для суб'єкта зовнішніх впливів та інтенсивністю його реакцій на ці впливи. Висока сенситивність притаманна маленхолікам, менш сенситивні – сангвініки.

Реактивність – це особливість реагування особистості на різноманітні подразники, що впливає на темп, силу та форму відповіді, а найяскравіше – на емоційну вразливість, і відображається на ставленні особистості до навколишньої дійсності та до самої себе. Реактивність як особливість темпераменту яскраво виявляється при психічних травмах. Високий рівень реактивності притаманний холерикам, низький – флегматикам.

Пластичність – виявляється в здатності швидко пристосовуватися до обставин, що постійно змінюються. Певні сторони психічної діяльності перебудовуються або компенсуються завдяки пластичності вищої нервової діяльності. Пластичними є лише сангвініки.

Ригідність – особливість, протилежна пластичності, це складність або нездатність перебудовуватися при виконанні завдань, якщо цього вимагають обставини. У пізнавальній діяльності ригідність виявляється в повільній зміні уявлень при зміні умов життя, діяльності; в емоційному житті – в загальмованості, млявості, нерухливості почуттів; у поведінці – в негнучкості, інертності мотивів поведінки та морально-етичних учинків за всієї очевидності їх недоцільності. Ригідність притаманна для холериків, флегматиків та меланхоліків.

Резистентність – міра здатності чинити опір негативним або несприятливим обставинам. Досить яскраво ця особливість виявляється в умовах стресу, при значній напруженості в діяльності.

Інтровертність та екстравертність. Спрямованість реакцій та діяльності особистості назовні, на інших – це екстравертність, а на самого себе, на свої внутрішні стани, переживання, уявлення – інтровертність. Екстраверсія та інтроверсія як властивості темпераменту – це вияви динамічних, а не змістовних сторін особистості. Холерики і сангвініки – екстраверти, а флегматики й меланхоліки – інтроверти.

Підлітки шкільного віку, в залежності від типу темпераменту та його індивідуальних характеристик, мають різні стилі поведінки і потребують певних особливостей у їх вихованні з боку вчителів та батьків. Тому досить важливо дослідити основні особливості прояву типу темпераменту у підлітків шкільного віку з метою полегшення виховання та підвищення ефективності виховних впливів учителя на підлітків з різними типами темпераменту. На основі аналізу літературних джерел [4-8] ми визначили основні особливості прояву типу темпераменту у підлітків шкільного віку.

Холерики:

1. Частіше за інших схильні до впертості як засобу самоствердження, якщо в їх розпорядженні немає інших засобів поліпшення свого стану в колективі однолітків і в сім'ї; до того ж для них характерна стійка впертість, що виявляється в агресивно-наступальній формі.

2. Рідко виступають у ролі зняряддя чужої волі. У своїх учинках вони керуються як доводами розуму, так і власними бажаннями.

3. У представників цього типу темпераменту спостерігається критичність мислення.

4. Підліток може виявляти негативізм, якщо на шляху його прагнення задовольнити свої потреби ставляться перепони.

5. Властиві спалахи афекту.

6. Дещо складно піддаються вихованню в них відповідального ставлення до справи.

7. Не схильні до усамітнення. Вони товариські і навіть нав'язливі.

8. Схильні переоцінювати себе.

9. Домагання холериків мають нав'язливий характер.

10. Холерик-підліток є верховодом у дружбі й не приховує своїх претензій на керівне становище.

11. Під час конфлікту поведуться агресивно. Конфлікт за їх участі характеризується стійкістю.

12. Самооцінка досить стійка.

13. Холерик не виявляє байдужості до власних недоліків: переважно він бравує ними, інколи – приховує.

14. Можливий "смісловий бар'єр".

15. Здатні реалізовувати у своїй поведінці певні настанови.

16. Не характеризуються навіюваністю.

Сангвініки:

1. Не схильні до впертості. Ситуативна впертість у них виявляється рідко, але має агресивно-наступальний характер.

2. Підліток-сангвінік найчастіше виступає зняряддям чужої волі. Якщо ж він сам визначає напрям своєї поведінки, то керується при цьому лише власними бажаннями.

3. Схильні до критицизму.

4. Не вирізняються хворобливо розвиненим самолюбством.

5. Не схильні до проявів афективної поведінки.

6. Дуже рідко вдаються до негативізму як засобу самоствердження в колективі.

7. З великими труднощами піддаються вихованню в них відповідального ставлення до дорученої справи.

8. Підлітки-сангвініки не вразливі.

9. Не виявляють схильності до усамітнення.

10. Схильні переоцінювати свої можливості.

11. Свої домагання виявляють в активній формі.

12. Для них не характерний внутрішній конфлікт.

13. Досить часто беруть участь у конфліктах з однолітками, виявляють агресивність, але в цьому процесі стійкість не проглядається.

14. Самооцінка не стійка.

15. Схильні бравувати недоліками.

16. Відзначаються хвалькуватістю.

17. Якщо підліток-сангвінік верховодить у товаришуванні, то не приховує своїх домагань на керівне становище.

18. Для сангвініка немає настанов у поведінці.

19. Легко піддаються навіюванню.

20. Схильні ґрати в класному колективі роль "блязня".

Флегматики:

1. Не вдаються до впертості, якщо справа стосується навіть самоствердження.

2. Часто виступають у ролі знаряддя чужої волі.

3. Легко дисциплінуються: вони переважно належать до "благополучних дітей".

4. Не схильні до прояву самолюбства.

5. Не виявляють негативізму.

6. Не схильні до афективних учинків.

7. Досить відповідально ставляться до виконання доручень.

8. Не схильні до хвалькуватості.

9. Найменш сприйнятливі до схвалень і покарань.

10. Властива витримка. Уникають участі в конфліктах.

11. Частина флегматиків схильна до усамітнення.

12. Не притаманний внутрішній конфлікт.

13. Самооцінка флегматика не стійка.

14. Виявляють байдужість до власних недоліків.

15. У товаришуванні, колективних справах не виявляють зверхності.

16. У підлітка-флегматика не спостерігається "смысловий бар'єр".

17. Не імпонує роль класного "блязня".

Меланхоліки:

1. Досить часто використовують упертість як засіб самоствердження, їхня впертість відрізняється стійкістю, має пасивно-оборонний характер.

2. Рідко виступають у ролі знарядь чужої волі,

3. Вони самолюбиві, наполегливі в цьому.

4. Порівняно швидко стомлюються.

5. Часто схильні до виявів негативізму.

6. У стані перевтоми схильні до вияву афективних спалахів.

7. Відповідальне ставлення до виконання доручень формується в меланхоліків без особливих утруднень.

8. Досить вразливі.

9. Надмірно вразливі до схвалення й осуду.

10. Схильні до усамітнення.

11. Виявляють значну наполегливість у домаганні свого.

12. Схильні до внутрішнього психологічного конфлікту.

13. Уникають конфліктів. Якщо й змушені брати участь у конфліктах, то ця участь має пасивно-оборонний характер.

14. Самооцінка досить стійка.

15. Схильні маскувати свої недоліки.

16. Вони, зазвичай, вірні в дружбі.

17. Найчастіше приховують свої бажання, виявляють зверхність у дружбі.

18. Можливий "смисловий бар'єр".

19. Більшість меланхоліків керується настановами щодо поведінки.

20. У ролі "класного блазня" меланхолік не виступає.

На основі проведеного дослідження можемо стверджувати, що темперамент є однією з панівних властивостей нервової системи підлітка шкільного віку у навчанні. Темпераментні прояви в індивідів пубертатного періоду, а особливо в стресових ситуаціях, повинні контролюватись. В іншому випадку екстремальні ситуації можуть завдати шкоди здоров'ю особи, як психічному, так і окремим системам організму, та негативно вплинути на подальший розвиток дитини.

Зауважимо також, що подальшого дослідження потребує методика педагогічної роботи з підлітками підліткового (молодшого шкільного віку) з різними типами темпераменту.

Література

1. Аналіз проявів поведінки старших підлітків з різними типами темпераменту в стресових ситуаціях [Електронний ресурс] // wiki-article. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <https://cutt.ly/ayxb7dE>.
2. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
3. Мегедь В. В. Учитесь эффективно управлять людьми / В.В. Мегедь, А.А. Овчаров. – Киев, «Карвалі», Рівне, ППФ «Волинські обереги», 2000 г. – 126 с.
4. Огороднійчук З. В. Особливості темпераменту підлітків з легкою розумовою відсталістю [Електронний ресурс] / З. В. Огороднійчук, В. В. Клименко // Науковий часопис. "Спеціальна психологія". – 2014. – С. 357-362.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Издательство «ПРИОР», 2006. – 720 с.
6. Столяренко О.Б. Психологія особистості / О.Б. Столяренко. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.
7. Теорія і методика виховання [Електронний ресурс]. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://pidruchniki.com/10810806/pedagogika/holerik>.
8. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. / Б.М. Теплов. – Т. II. – М., 1985. (О методах психологического исследования) – С. 280–309.
9. Юнг К. Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – СПб.–М., 1995.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ – РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

**Баліцька А.,
студентка 4 курсу ФФЖ
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Процес морального виховання як діяльність, спрямована на розвиток особистості дитини, передбачає з'ясування рівня його ефективності, здійснення зворотного зв'язку з метою діагностування моральної

вихованості школярів. У цьому сенсі необхідним стає визначення критеріїв та показників моральної вихованості учнів різних шкіл.

У Концепції національного виховання, а також у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що одним із пріоритетних напрямів реформування виховної системи у сучасній школі є утвердження принципів загальнолюдської моралі [5, с. 9]. Таким чином, саме моральне виховання займає одне з головних місць у виховній системі підростаючого покоління. Результатом виховної роботи педагога має стати моральна вихованість школярів.

Питанням вивчення ефективності процесу морального виховання та сформованості моральної вихованості особистості присвячені праці І. Бега, О. Богданової, О. Воронової, І. Колмогорової, С. Максименка, О. Матвієнко, В. Новікової, І. Харламова, М. Шилової, І. Юнгер та ін.

Актуальність теми полягає в тому, що для кожного вікового періоду притаманні відповідні показники і критерії вихованості, тому важливим критерієм визначення вихованості є особистісні якості, передусім духовні та моральні, в яких найвиразніше виявляється сутність внутрішніх, суб'єктивних ставлень до явищ суспільного життя, людей, праці, до себе, до трансцендентних цінностей.

Показниками вихованості вважають такі важливі якості особистості, як патріотизм, гуманізм, відповідальність, чуйність, сумлінне ставлення до праці, дисциплінованість, активність, принциповість, цілеспрямованість, допитливість, естетичний розвиток, прагнення до фізичної досконалості.

Одним із критеріїв моральної вихованості є рівень сформованих моральних потреб, почуттів, звичок. Здатність діяти під впливом власного наміру, переборювати всі інші спонукання, бажання, які заважають його реалізації, свідчить, що дитина свідомо керує своїми мотивами та поведінкою. Морально вихованим вважається не той, хто може діяти морально, а той, хто не може чинити аморально. Для цього потрібні не лише знання у сфері моралі, а й моральні почуття, мотиви поведінки.

Проблема морального виховання особистості розглядається сучасними вченими різнопланово, у таких аспектах, як:

- а) структура моральної свідомості (В. Зибковець, І. Мар'єнко);
- б) виховання моральної культури особистості (Т. Гуменникова, В. Бачинін);
- в) формування моральної активності учнів (І. Зайцева, Л. Крайнова);
- г) роль почуттів у процесі морального виховання учнів (В. Блюмкін, Г. Гумницький, І. Сवादковський, М. Стельмахович, В. Сухомлинський).

Значний інтерес викликає перелік критеріїв, які пропонує застосовувати О. Воронова з метою визначення моральної вихованості молодших школярів. До його складу входять такі:

- інтелектуальний, показниками якого є усвідомлення змісту загальнолюдських цінностей, розуміння їх значущості для себе, оволодіння суттєвими ознаками моральних понять, рівень пізнавальної самостійності;

- емоційний, що виявляється у здатності проявляти та керувати своїми емоціями, бажанні проявляти свої почуття у ставленні до інших людей;

- діяльнісний, представлений вмінням переносити засвоєні моральні цінності у реальний світ стосунків, вольовими зусиллями, спрямованими на подолання труднощів, вмінням оцінювати свої вчинки та дії інших людей, здатністю бачити красу оточуючого світу та прагненням її зберегти. [2, с. 45–51]

Будь-яке виховання є водночас і самовихованням, а всяке самовиховання є також і вихованням, оскільки свої ціннісні орієнтації людина запозичує зі зовнішнього середовища. Навіть у тому випадку, коли учень планує своє самовиховання, не перестають діяти зовнішні чинники: учень постійно контактує із зовнішнім середовищем і відповідно обирає для себе норму поведінки. З огляду на це, варто рішуче відкинути таке поняття «виховання», яке мислиться як вулиця з одnobічним рухом, що веде від учителя до учня і не враховує активності самого школяра, коли основним джерелом виховання вважається вчитель та коли навчання і виховання штучно розриваються і трактуються як дві паралельні лінії, які не стикаються і не перетинаються.

М. Шемшуріна визначає такі критерії моральної вихованості особистості: рівень засвоєння моральних понять; наявність системи ціннісних орієнтацій; ступінь емоційного розвитку [7, с. 60–63].

На думку В. Новікової, охарактеризувати моральну вихованість особистості можна за рівнем сформованості моральної свідомості, моральних почуттів та аналізу вчинків у ситуації морального вибору. [4, с. 248–257]

О. Матвієнко зауважує: «Моральні почуття функціонують як оцінні реакції на об'єктивну дійсність і як суб'єктивні мотиви поведінки» [3, с. 57]. Отже, моральним можна назвати те почуття, в основі якого лежить моральна оцінка або моральний мотив.

Результати багатьох досліджень свідчать про наявність інтересу в старшокласників до системи моральних цінностей, до пізнання законів розвитку суспільства, до системи народних традицій, до мистецтва та музики через вивчення історії й традицій, творів літератури та мистецтва, видатних постатей українського народу. Тим самим активізується різноманітна діяльність старшокласників, спрямована на засвоєння моральних цінностей українського народу. Зокрема, серед якісних показників формування моральних рис та цінностей виділено:

- зацікавлення народними піснями – 14,8%;
- народними святами та обрядами – 11,2%;
- фольклорними колективами – 9,3%;
- участю в конкурсах, олімпіадах, вечорах, концертах – 8%;
- гуртками – 5,7%;
- обговорюванням телепередач на моральні теми – 20,2%;

- книгами – 30,8%.

Формуванню моральних почуттів, моральному вихованню особистості сприяє проведення заходів на тему фольклору – квінтесенція народної мудрості, сконденсована у родинних традиціях, які вироблялись упродовж усієї історії розвитку українського етносу; також на морально-етичну тематику [1].

Для організації морального виховання та проведення заходів на морально-етичну тематику найбільш ефективними є брифінги, інформ-дайджести, «усні журнали», «круглі столи», етичні тренінги, бесіди, тематика яких може бути «Про культурні звички», «Поговоримо про етикет», «Ввічливість на кожен день», «Майбутнє потрібно планувати», «Ми різні – ми рівні!», «Я – патріот!» тощо.

Однак, виходячи з необхідності формування в учнів не тільки знань моральних норм, але й моральних звичок й переконань, найбільш доцільними є інтерактивні форми проведення виховних заходів, серед них – відверта розмова, фоторепортаж, інтернет-форум, інтелектуальна гра, ділова зустріч. Їх тематика, звісно, залежить від віку учнів. Орієнтовно вона може бути такою: «Я в соціумі», «Чи кожна людина може бути щасливою?», «Умій бути вдячним», «Що таке людська душа?», «Моя українська родина», «Професійна етика» та ін.

Велику увагу варто приділити спільній роботі вихователів та сім'ї у формуванні моральної культури особистості учня. Передбачити тематичні батьківські збори, лекторії, індивідуальні консультації. Вести у практику роботи проведення спільних виховних заходів, таких як: «круглий стіл» на тему «Цінності моєї родини», диспут «Батьки та діти, чи друзі?» тощо. Матеріалом для цієї роботи може бути «Азбука моральних заповідей», яку складено на основі книги В. Сухомлинського «Як виховати справжню людину»[6].

Зміст виховного заходу з формування моральної культури повинен:

- відповідати потребам учнів, реаліям життя учнів;
- містити розбір конкретних життєвих ситуацій;
- враховувати необхідність в уточненні моральних понять;
- спонукати до емоційного відгуку на матеріал, що обговорюється;
- передбачати узагальнення, усвідомлення та подальші роздуми над проблемою;
- надавати конкретні рекомендації, формувати досвід моральної поведінки.

Характерними ознаками високого рівня моральної вихованості є виражений пізнавальний інтерес до проблем моралі, сформованість умінь виявляти істотні ознаки моральних понять, усвідомлення взаємозв'язку між ними, прийняття об'єктивних моральних цінностей як своїх власних, здатність до самостійних оцінних суджень, значний діапазон емпатійних переживань.

Моральна поведінка характеризується активністю та самостійністю у прийнятті поведінкового рішення, здатністю протистояти негативним впливам оточуючого середовища. Для учнів з високим рівнем моральної вихованості властивим є наявність позитивної «Я-концепції» і бажання до набуття та розвитку моральних якостей.

Література

1. Ващенко Т.С. Діагностика моральних цінностей школярів / Т.С. Ващенко // Рідна школа. – 1996. – №2. – 24-25 с.
2. Воронова О. А. Организация и содержание духовно-нравственного воспитания младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Ольга Алексеевна Воронова. – Иркутск, 2006. – 155 с.
3. Матвієнко О. В. Основи виховання моралі у молодших школярів / Олена Валеріївна Матвієнко. – К.: Стилюс, 1999. – 232 с.
4. Новикова В. И. Теоретические основы нравственного воспитания младших школьников в современной социокультурной ситуации: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01/ Валентина Ивановна Новикова. – Ростов-на-Дону, 2004. – 346 с.
5. Строганова Л. В. Диагностика нравственной воспитанности подростков / Л. В. Строганова // Воспитание школьников. – 2009. – №6. – С.23-26.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976
7. Шемшурина М. А. Диалогическое взаимодействие на уроках этики как средство нравственного воспитания: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Мария Андреевна Шемшурина. – М., 2000. – 133 с.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАТЬ УЧНІВ

Бануляк В. В.,
студентка 3 курсу ФФЖ імені Михайла Стельмаха
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Оновлення всіх сфер суспільного життя з усією визначеністю виявило потребу зміни форм індивідуального навчання підрастаючого покоління. Вони стають більш демократичними, з'являється можливість широкого вибору. У таких умовах гнучкої, варіативної соціальної практики підвищується значущість індивідуального підходу у навчанні як способу освоєння особистістю довільних форм індивідуального навчання, за яких людина є активним суб'єктом соціального вибору. Постає необхідність в якомога більш ранньому залученні кожного нового члена суспільства до складної практики індивідуального навчання у педагогічній системі, щоб сформувати особистість, яка буде готова до творчої діяльності та активної участі у перебудові суспільства в умовах життя демократичної правової держави.

Проблема індивідуальних відмінностей дітей і їх диференційованого навчання давно хвилює вчителів і вчених, тому її можна вважати не лише

соціально-психологічною і філософською, а і власне педагогічною проблемою.

Проблема індивідуалізації не нова. Але сьогодні вона набуває особливої актуальності, оскільки нові орієнтації і цінності сучасної освіти обумовили необхідність розуміння учня як індивідуальної дійсності і як індивідуального потенціалу.

З розвитком педагогічної теорії та накопиченням практичного досвіду розвивалася й проблема індивідуалізації навчання. Так, автор «Великої Дидактики» Я. Коменський, виходячи з поняття природовідповідності, виступав за ідею індивідуалізації у навчанні. Він писав: «Якими діти народжуються, це не від кого не залежить, але щоб вони шляхом правильного виховання зробилися хорошими – це у нашій владі».

Проблема індивідуальних особливостей учнів, необхідність їх врахування і подальшого розвитку у навчально-виховному процесі була предметом уваги І. Песталоцці, А. Дистервега, І. Гербарта, К. Ушинського. Саме в їх працях знаходимо ідею про те, що «без урахування природи дитини» не можна досягнути успіхів у педагогічній діяльності.

Проблемі індивідуалізації і диференціації процесу навчання присвячена низка праць учених-методистів В. Беспалька, А. Кирсанова, Є. Климова, М. Скаткіна та інших. У працях педагогів визначені зміст і структура даної проблеми, а також запропоновані шляхи і засоби її вирішення.

Визнаючи беззаперечну цінність наукових праць перелічених авторів, доводиться констатувати, що окремі роботи не передбачають методики розробок індивідуальних завдань.

Індивідуальні завдання для школярів створюють сприятливі умови для поглиблення знань, привчають до самостійності, до подолання труднощів, вчать планувати час, виховують почуття відповідальності, ініціативу та активність, сприяють розвитку здібностей та інтересу до навчання.

Навчальний матеріал створює широкі можливості для використання у навчальному процесі різних новаторських методологічних підходів. Використання різноманітних методів і прийомів індивідуалізації роботи на уроці істотно підвищить якість знань школярів, адже вони будуть сприяти розвитку інтересу до навчальної діяльності.

Поняття «якості знань» передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями засвоєння.

У педагогічній науці можна виокремити декілька напрямів у вивченні і розробці проблеми якості знань, умінь і навичок з метою об'єктивної оцінки результатів навчання. У низці наукових праць якість знань досліджується як головна властивість навчальної підготовки учнів, як інтегральний показник засвоєння змісту навчання (Л. Зоріна). Іншим підходами в розробці проблеми якості знань відрізняються дослідження М. Данилова, Б. Єсіпова, М. Скаткіна, І. Лернера, Т. Кудрявцева, М. Зарецького, С. Шаповаленко та інших. Ці автори прагнуть врахувати і

описати якості, за допомогою яких характеризуються окремі аспекти цілісного знання учнів.

Накопичений досвід у вивченні проблеми якості знань дає можливість зробити спробу його системного опису. Повноцінні знання учнів є цілісним об'єктом, що має свою структуру. Відповідно, якість знань учнів, що відображає результати їх навчального пізнання, можна представити як систему з певною структурою, опис якої потребує особливої логіки, викликаній потребою виявити і оцінити знання учнів.

Якість знань у цілому є складним системним утворенням, тому умовно визначені групи якостей знань, що можуть бути представлені і як шари системи у змісті особистості учнів, і як ступені (рівні) засвоєння, які мають різні функції в процесі оволодіння основами наук. Кожна група якостей, описуючи процес засвоєння знань учнями, у певній мірі характеризує їх навченість (I рівень), розвиненість (II рівень), вихованість (III рівень) – (Н. Менчинська).

Розглядаючи навчальну діяльність як процес поступового освоєння і присвоєння готових знань, якість знань можна представити як властивість проміжних результатів цієї діяльності на її різних ступенях. На предметно-змістовому рівні якість повинна відображати суттєві особливості самого об'єкта – знань учнів: відтворення окремих сторін засвоєного змісту, відтворення зв'язків всередині нього та між різними об'єктами змісту. На змістовно-діяльнісному рівні якість повинна описувати результати послідовного оволодіння навчальним матеріалом: результати закріплення і актуалізації знань, результати їх перетворення і реконструкції, результати набуття нових знань. На змістовно-особистісному рівні якість повинна відображати такі властивості особистості, яких вона набуває перш за все під впливом навчання, і описувати результати застосування знань у самостійній навчальній чи позанавчальній діяльності, з використанням різноманітного навчального матеріалу.

На предметно-змістовому рівні якість знань у відповідності зі ступенями відтворення знання може характеризуватись повнотою, узагальненістю і системністю. Повнотою знань описується результат відтворення відомих учню ознак об'єкта, з числа яких він у подальшому буде обирати необхідні і достатні для пояснення його сутності. У процесі навчання ці ознаки задаються у зв'язках і відносинах між собою, але для їх розуміння важливо вміти правильно і свідомо ці ознаки виділяти і відтворювати.

Узагальненість знань описує результат відтворення і пояснення сутності об'єктів. В. Давидов пише, що сутність – це внутрішній зв'язок, який як єдине джерело, як генетична основа визначає всі інші особливості цілого, а об'єктивні зв'язки при своєму розчленуванні і прояві забезпечують єдність всіх сторін цілого, надають предмету конкретності.

Системність знань характеризує результат відтворення учнями сутності зв'язків і відношень двох чи декількох пізнавальних об'єктів і на цій основі – цілісності їх організації і функціонування. Узагальненість

відображає системність знань по відношенню до одного пізнавального об'єкта. Але логіка і послідовність матеріалу, який вивчається, вимагає виокремлення системності як окремої якості.

При перевірці системності знань необхідно враховувати спосіб і характер систематизації пізнавальних об'єктів у навчальному матеріалі і ступінь освоєння їх учнями. Якості змістово-діяльнісної групи характеризують результати подальшої переробки і перетворення знань учнями. Першою в цьому ряду якостей стоїть міцність як опис результатів запам'ятовування, утримання у пам'яті, збереження повного, узагальненого чи систематизованого знання. У дидактичних і методичних працях показана залежність якості зберігання знань від того, наскільки вони систематизовані і узагальнені. Тому міцність знань розглядається слід за узагальненістю і систематизованістю.

На змістовно-особистісному рівні якостей виділяються такі властивості розумової діяльності учня, які формуються у ньому під впливом навчання. До них належать стійкість, гнучкість, глибина розумової діяльності як початкові показники самостійності мислення учнів. Під стійкістю розуміють затримку мислення на виділених ознаках ситуацій, які аналізуються, утримання їх у думках і актуалізацію у відповідних умовах. Стійкість мислення дослідники пов'язують з високою розумовою працездатністю, тривалою розумовою діяльністю, інтелектуальним напруженням. Гнучкості мислення відповідають можливості перебудови звичних дій, прояви оригінальності до аналізу пізнавальної ситуації, можливість їх переосмислення, вдосконалення вже знайдених способів рішення.

Глибина мислення відображає можливість цілісного уявлення про пізнавальний об'єкт, самостійного розгляду його в єдності внутрішніх зв'язків, у діалектичних зв'язках з іншими пізнавальними об'єктами. Глибина мислення характеризує моменти перетворення знань у внутрішні, спонукальні мотиви, переконання особистості. Надзвичайно важливі якості знань, на які вказують дидакти і психологи, – правильність і усвідомлення, – не розглядаються як окремі якості, вони характеризують проміжні результати засвоєння.

Можна стверджувати, що правильність знань – це глобальна якість, що вбирає у себе всі окремі якості результатів навчання. Тому якості результатів засвоєння можуть бути представлені як критерії оцінки знань, умінь і навичок учнів. При цьому під оцінкою результатів засвоєння розуміється судження про наявність чи про інтенсивність, ступінь прояву якості знань, заснованих на співставленні передбачуваних і досягнутих результатів навчання. А критерій, згідно зі сталим у логіці тлумаченням цього поняття, – ознака, на основі якої проводиться оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь. Отже, якість знань у цілому і є ознакою, мірилом оцінки результатів засвоєння.

Література

1. Баханов К.О. Організація особистісно-орієнтованого навчання / К.О. Баханов. – Х.: Основа, 2008. – 159 с.
2. Білоконний С. Індивідуалізація навчання як педагогічна проблема у контексті особистісно-зорієнтованої освіти / С. Білоконний // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг, 2005. – вип. 11. – С. 339-347.
3. Витрикуш Н. Особистісно-орієнтований підхід до викладання історії / Н. Витрикуш // Історія України. – 2006. – №10. – С. 16-20.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.
5. Красновский Э.А. Качество знаний, умений и навыков как критерий оценки учебных достижений школьников / Э.А. Красновский, Т.Л. Коган // Советская педагогика. – 1980. – №8. – С. 47-52.
6. Липова Л. Технологія індивідуалізованого навчання / Л. Липова, С. Ренський, М. Кушнір // Рідна школа. – 2001. – №8. – С. 16-18.
7. Мозгорев Л. Учитель и качество образования / Л. Мозгорев, В. Панасюк // Анасюк // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 66-69.
8. Морозова О.Э. Личностно-ориентированный подход при изучении истории в начальной школе / О.Э. Морозова // Преподавание истории в школе. – 2007. – №8. – С. 43-47.
9. Осадча З.А. Індивідуальна робота з учнями / З.А. Осадча, В.М. Єремєєва // Практикум з педагогіки. – К., 1996. – С. 381-392.
10. Про внесення змін до положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, наказ МОН України. – 15.04.04. – №797 // Інф. збірник МОН Укр. – 2004. – № 21-22. – С. 61-62.
11. Про облік та проведення індивідуальних та групових занять // Початкова школа. – 2004. – №9. – С. 1-4.
12. Програма курсу «Вступ до історії України», 5 клас // Історія в школах України. – 2010. – №10. – С. 2-4.

КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО ТАКТОВНОСТІ

**Боденчук В.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – доц. Губіна С.І.**

Проблема визначення досконалої моделі мовлення сучасного педагога, його комунікативних здібностей сьогодні перебуває у центрі уваги багатьох дослідників-науковців. Перш за все, це мовлення, яке відповідає нормам сучасної літературної мови; точне, зрозуміле; не допускає використання жаргонізмів, вульгаризмів і просторічних слів; багате, лексично різноманітне; відповідає цілям та умовам педагогічного спілкування. Сучасний учитель постійно перебуває в комунікативних стосунках із членами колективу, учнями, батьками. Саме тут виявляються комунікативні здібності педагога, що є однією з важливих складових його професіограми. Водночас комунікативні здібності – це не лише мовлення вчителя, а й вміння за допомогою цього мовлення організувати

педагогічну діяльність, зокрема здійснювати вплив на учнів, запобігати конфліктам, забезпечувати міжособистісну взаємодію тощо.

Комунікація – (від лат. *communicatio* – єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом лат. *communico* – роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від лат. *communis* – спільний) – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами [2, с. 28]. Відповідно визначимо, що комунікативні здібності – це якісна продуктивна спілкувальна діяльність людини.

Актуальність теми зумовлено сучасними тенденціями в освіті. Сьогодні вищий навчальний заклад повинен забезпечити формування і розвиток інтелектуальної, творчої та ініціативної особистості, здатної жити в принципово нових умовах, реалізувати себе в житті, бути успішною і сприяти розвитку суспільства.

Серед професійних здібностей вчителя значна роль належить саме комунікативним, оскільки комунікація – не лише вміння спілкуватися рідною й іноземними мовами, а ще і вміння співпрацювати з людьми, володіти різними соціальними ролями у колективі. Комунікативні здібності характеризуються низкою інших здібностей людини, що виявляються у швидкості, глибині та міцності опанування засобів і прийомів діяльності, а саме: умінням слухати, сприймати та відтворювати інформацію, вести діалог, брати участь у дискусіях, вести перемовини, переконувати і відстоювати свої погляди. Відтак, розвиток комунікативних здібностей є одним з основних чинників становлення особистості.

Комунікативні здібності – це загальні здібності, які пов'язані з багатьма підструктурами особистості і виявляються в уміннях суб'єкта вступати у мовленнєвий контакт з іншими членами суспільства.

Комунікативність вчителя формується під впливом багатьох чинників. Переважають при цьому особистісні чинники, які визначають модель комунікативності вчителя:

- *загальні універсальні якості особистості вчителя*: педагогічна спрямованість, психологічна підготовленість, колективізм, доброзичливість, активність у суспільно-політичній і педагогічній діяльності, дисциплінованість, організованість;

- *спеціальні якості вчителя* (характеризують внутрішню структуру його комунікативності): пізнавальні якості (надають змогу особистості сприймати, розуміти та вивчати навколишній світ, реалізують інтерес до пізнання оточуючого, прагнення розвивати “дар пізнання людей”, до співчуття, ідентифікації з іншими людьми тощо); експресивні якості (створюють виразність особистості, через яку вона стає зрозумілою іншим людям, допомагають “утримувати увагу інших людей”, підтримують прагнення до правдивості і щирості у стосунках, а також емоційна виразність); управлінські якості (допомагають впливати на інших людей та здійснювати самоконтроль).

До спеціальних якостей комунікативності вчителя також належать:

- *комунікативні знання* – це узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості комунікативних ситуацій;

- *комунікативні навички* – автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу і відповідного впливу на нього у процесі педагогічної комунікації;

- *комунікативні вміння* – комплекс дій, які базуються на теоретичній та практичній підготовленості, що надає змогу творчо використовувати комунікативні знання і навички для відображення та перетворення дійсності; комунікативні звички – доведені до автоматизму комунікативні дії;

- *комунікативний характер* – основні якості, властивості особистості, які виявляються у типовій для неї активності в комунікативній діяльності й у ставленнях до навколишнього світу, до інших людей, до себе.

Спілкування відіграє значну роль при вирішенні практичних завдань педагогічної діяльності. Форма навчання потребує конкретних способів взаємодії педагога та учнів. За твердженням відомого науковця О. Леонтьєва, важливими є такі комунікативні компоненти діяльності, як мотиви і проблемні ситуації [1].

Спираючись на наукові твердження науковців, окреслимо *основні комунікативні здібності вчителя*:

1. Здатність контактувати, тобто вміння встановлювати педагогічно доцільні взаємини з учнями, батьками, учителями та розуміти їх психологічні особливості.

2. Здатність до вдосконалення своєї педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок і вмінь. Упродовж всієї викладацької діяльності, у міру набуття досвіду, кожен викладач проходить шлях самовдосконалення. Йдеться про виховання звички та потреби в постійному навчанні і підвищенні рівня культури свого мовлення. Особливу увагу при цьому варто приділяти дотриманню правильності та чистоти мовлення. У культурі педагогічного мовлення виокремлюються такі сторони мовленнєвої діяльності: змістовне збагачення мовлення і володіння артикуляційним апаратом як сукупністю форм виразу змісту, розширення мовленнєвого діапазону в загальнокультурній та професійній сферах. Процес подолання недоліків і вад усної мовної діяльності викладача полягає у постійному, цілеспрямованому спостереженні за чистотою, граматичною правильністю та інтонуванням власного мовлення. З цією метою бажано використовувати такі форми аутотренінгу: виступ перед дзеркалом, запис мовлення на магнітофон, говоріння вголос. Своєрідне вдосконалення повинно здійснюватись і в письмовій мові. Індивідуальний стиль письмової мовленнєвої діяльності повинен поєднуватись з певними стандартними вимогами. Підвищення

педагогічної комунікативної діяльності – це серйозна праця в багатьох галузях знань; словники, енциклопедії, особисті картки з цитатами мають підтверджувати досвідченість викладача.

3. Здатність до соціально-психологічної адаптації. Вчителю потрібно підбирати ефективні форми спілкування з учнями та батьками залежно від ситуації, уникати конфліктів. Процес взаємодії не завжди відбувається в бажаному напрямку. Між людьми, які контактують, можуть виникнути непорозуміння, а може виявлятися й антагонізм позицій, породжений наявністю в них цінностей, цілей і мотивів, що взаємозаперечуються. Тоді стосунки ускладнюються до такої міри, що говорять про виникнення міжособистісного конфлікту, під яким прийнято розуміти зіткнення протилежних поглядів, інтересів та дій окремих людей і груп. Конфлікт – розмаїття негативних емоцій, стресів, переживань, розчарувань, втрат, провин. Конфлікт може вплинути на вибір людиною моральних цінностей. Конфліктуючи, люди по-іншому починають сприймати реальність, вдаватися до дій, які зазвичай для них не є властивими. Важливо підкреслити, що в конфлікт переростає не будь-яка суперечність, а, як правило, така, в якій подано найсуттєвіші потреби, прагнення, інтереси, цілі людей, соціальний статус особистості, її престиж. Щоб уникнути конфлікту, вчитель повинен підбирати ефективні форми спілкування, а саме: переконання, позитивний приклад, бесіда з елементами роз'яснення тощо.

4. Здатність регулювати внутрішньокolleктивні, міжколективні та міжособистісні стосунки. Міжособистісні стосунки характеризуються реальною безпосередньою чи опосередкованою взаємодією людей, яка має зворотний зв'язок. У цьому розумінні вони, по-перше, набувають характеру соціально-психологічних за рахунок втручання в суспільні відносини особистого ставлення як персоніфікованої реакції партнерів один до одного, а, по-друге, мають під собою емоційну основу, тобто виникають на ґрунті певних почуттів між людьми. Ми вважаємо, що природу міжособистісних стосунків можна правильно зрозуміти, якщо їх не поєднувати з суспільними відносинами. Відповідно, вчителю потрібно у своїй комунікативній діяльності постійно здійснювати індивідуальний підхід.

5. Здатність передбачати результат та отримувати емоційне задоволення на всіх етапах педагогічного спілкування. Результат педагогічної діяльності має бути позитивним, мета і завдання комунікативної діяльності – досягнуті шляхом вмілої її організації.

6. Здатність здійснювати вплив на об'єкт у процесі комунікативної діяльності може бути реалізована лише за умови чітко поставлених завдань.

7. Організаторсько-комунікативні здібності – це вміння організовувати спільну з учнями комунікативну діяльність. Загальновідомими є основні ознаки спільної комунікативної діяльності:

1) наявність загальних цілей для учасників взаємодії (спільна діяльність, як й інша форма кооперації, породжується необхідністю досягнення таких цілей, котрі недоступні окремій людині або досяжні частково; спільна діяльність є доцільною в тому випадку, коли заздалегідь ставляться усвідомлювані цілі);

2) загальна мотивація для досягнення мети учасників спільної діяльності;

3) необхідне розділення єдиного процесу досягнення колективної мети на певні складові, тобто на окремі, але функціонально пов'язані сукупності дій, операцій та їх розподіл між учасниками взаємодії.

Отже, описані у статті комунікативні здібності вчителя є частиною спеціальних педагогічних здібностей, що сприяють успіху професійно-педагогічної діяльності. Підсумовуючи, відзначимо основні комунікативні здібності вчителя: уважність, урівноваженість, лагідність, почуття такту, терпимість, емоційність, комунікабельність, справедливість, оптимістичність, інтерес до людей, мобільність, доброзичливість, скромність, вимогливість до себе, організованість, самовладання і толерантність.

Література

1. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. М. : Знание, 1979. – 48 с.
2. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Георгий Георгиевич Почепцов. – К. : Видавничий центр “Київський університет”, 1999. – 308 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., 1946. – С. 35.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОМАТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В СТРУКТУРЕ РУССКИХ ИДИОМ

Боюн А. М.,
доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури
Харжевська В. М.,
студентка 4 курсу ФІМ

Соматическая лексика – одна из наиболее древних лексических групп и объект исследования в сравнительно-исторических, структурно-сравнительных и лингвокультурологических работах русских и зарубежных лингвистов. Вопросы соматической лексики занимались Ю. Ю. Авалиани, Д. А. Базарова, Ф. А. Богданова, Ф. О. Вакк, Ю. А. Долгополов, В. Н. Суетенко, Н. М. Шанский и другие.

Впервые в лингвистическую литературу термин «*соматический*» был введен Ф. О. Вакком в середине XX века при изучении фразеологизмов эстонского языка с названиями частей человеческого тела. Ученый-лингвист пришел к выводу, что соматизмы являются одним из

древнейших компонентом фразеологии. Соматизмы наиболее продуктивны и популярны в образовании фразеологических единиц.

Группа соматизмов является одним из самых архаичных и устойчивых к изменениям компонентов лексической системы. Соматизмы используются в конфронтативной лингвистике для установления родства языков. Данная лексико-семантическая группа наглядно демонстрирует процесс образования вторичных значений, семантическое содержание которых связано с человеческой деятельностью.

Тема человеческого фактора в языке в последнее время приобретает большую актуальность, что свидетельствует о важном методологическом сдвиге, наметившемся в современном языкознании. Антропоцентрическая парадигма, предполагающая обращение к анализу семантических и понятийных категорий эгоцентрической направленности, приобретает, таким образом, доминирующее значение в современных лингвистических исследованиях.

Термин «*соматизм*» имеет множество толкований ввиду своего функционирования в разных областях науки. В лингвистике этот термин рассматривается в двух планах. В широком смысле соматизмы (от греч. «*somatos*» – тело) – это лексические единицы, которые служат для наименования элементов строения тела человека (*рука, нога, грудь и т. п.*) [3; с. 25]. В узком понимании, соматизм – это любой значимый признак, положение или движение лица, или всего тела человека (Е. М. Верещагин, Г. Костомаров). Термин охватывает все формы одного из невербальных языков – соматический язык, включающий жесты, мимику, позы, выражения лиц и разнообразные симптомы душевных движений и состояний [2; с. 23].

Ф. О. Вакк определяет этот термин как совокупность устойчивых словесных комплексов, имеющих в своём составе названия частей тела человека или животного, но непосредственно связанных с организмом человека (*кость, нервы и т. п.*). Учёный также включает в соматизмы и устойчивые словосочетания, появившиеся в результате описания символических жестов и мимики.

О. Назаров к соматическим фразеологизмам относит единицы с названиями частей тела человека, например: <как > *бельмо на <в>глазу* – помеха, нечто раздражающее своим присутствием [6; с. 21], *брать в голову* – принимать во внимание [6; с. 40], *со всех ног* – стремительно, очень быстро [6; с. 414]. Учёный не рассматривает жестовые и мимические фразеологизмы в группе соматических единиц [5; с. 55].

В зависимости от характера объекта номинации вся соматическая лексика была распределена учёным А. М. Кочеваткиным на следующие тематические группы:

- сомонимическая лексика (части человеческого тела). К этой группе относятся следующие фразеологические единицы: *вылетать из головы* – совершенно забываться [6; с. 116], *капать на мозги* – постоянно, вновь и вновь твердить кому-либо об одном и том же [6; с. 285], *ни в зуб ногой* –

совершенно ничего не знать, не понимать [6; с. 262], *на шею* – жить за чей-то счет [6; с. 757], *гнуть спину* – много, до изнеможения работать [6; с. 140], *пуп земли* – (ирон.) центр, средоточие самого главного, самого важного [6; 546]. В зависимости от принадлежности к соответствующей сфере объектов, которые обозначаются, она распределяется следующим образом:

1) названия, являющиеся общесистемными обозначениями: лексемы, обозначающие тело человека;

2) название головы и ее частей;

3) названия шеи и туловища человека;

4) названия верхних конечностей;

5) названия нижних конечностей.

• остеонимическая лексика (наименования костей человеческого тела и их соединений). В зависимости от принадлежности к определённой сфере объектов лексика распределена следующим образом:

1) названия костной системы человеческого организма в целом;

2) названия костей головы;

3) названия костей туловища;

4) названия костей верхних конечностей;

5) названия костей нижних конечностей.

Примерами фразеологических единиц с использованием остеонимических лексем могут послужить следующие идиомы: *одни кости* – крайне худой, изнеможённый [6; с. 317], *пересчитать рёбра* – сильно избить кого-либо [6; с. 464], *типун тебе на язык* – недоброе пожелание тому, кто сказал, говорит не то, что думает [6; с. 682].

• спланхонимическая лексика (наименования внутренних органов). Данную группу лексики представляется возможным разделить на такие подгруппы:

1) названия внутренних органов в целом;

2) названия пищеварительных органов;

3) названия дыхательных органов;

4) названия мочеполовых органов.

В эту группу входят фразеологизмы: *лужёная глотка* – кто-либо обладает способностью громко говорить, кричать петь и т. п. [6; с. 136], *сидит в печёнках* – предельно досаждаёт, раздражает кто-либо или что-либо [6; с. 616], *играть на нервах* – намеренно раздражать кого-либо [6; с. 265].

• ангионимическая лексика (наименования кровеносной системы). Данная лексико-семантическая группа составляет самую малочисленную часть в системе соматической лексики и представлена такими оборотами: *голубая кровь* – человек дворянского сословия, аристократического происхождения [6; с. 323], *камень на сердце* – кто-либо испытывает тяжелое, гнетущее чувство [6; с. 284].

Сенсонимическая лексика обозначает органы перцепции. В зависимости от принадлежности к соответствующей денотативной сфере

номинации, распределяются следующим образом: 1) названия органов зрения; 2) названия органов слуха; 3) названия органов обоняния и органов вкуса; 4) названия органов осязания [4; с. 25].

В качестве фразеологизмов с сенсонимами можно привести такие идиомы: *с закрытыми глазами* – твёрдо зная, по памяти [6; с. 134], *по уши <влюбиться>* – полностью, целиком, очень сильно [6; с. 713], *нос повесить* – огорчаться, приходиться в уныние [6; с. 69], *чёрт дёрнул за язык* – выражение сожаления по поводу чего-либо некстати сказанного [6; с. 745].

Соматическая лексика представляет собой целостную систему, которая имеет постоянное количество объектов номинаций и предназначенный для их обозначения конкретный состав лексических единиц.

Если первый показатель не зависит от языковой принадлежности и может совпадать в разных языках, то второй находится в прямой зависимости от индивидуальных особенностей конкретного языка и различается как в количественном, так и в качественном отношении.

По семантическим признакам выделяют десять лексико-семантических групп соматизмов: характер, физическое состояние, ощущение-состояние, ощущение-отношение, качественная характеристика человека, умственная деятельность, портрет, действия и поступки человека, социальное положение, степень удаленности от объекта. Выделенные лексико-семантические группы позволяют дифференцировать как общие черты, присущие всем членам языкового коллектива, так и специфические особенности фразеологизмов-соматизмов в разных языках.

Ю. Д. Апресян и В. Ю. Апресян выделяют семь систем, функционирование которых происходит с участием какого-либо органа или органов: 1) восприятие; 2) физиология; 3) моторика; 4) желание; 5) интеллект; 6) эмоции; 7) язык [1; с. 214].

Авторы отмечают специфику взаимодействия указанных систем, которая проявляется в том, что:

а) они образуют последовательность систем;

б) самой сложной системой являются эмоции, поскольку любое душевное переживание активирует все другие системы человека;

в) один и тот же орган может обслуживать ряд систем.

Н. В. Луговая в работе «Национально-культурные особенности фразеологических единиц сферы психоэмоционального состояния» включает группу соматизмов в состав той лексико-семантической группы, которая описывает человека.

Центр соматической лексики включает три разряда названий:

1) общие обозначения тела, или частей человеческого тела и названия, связанные со спецификой мужского и женского тела;

2) обозначение внутренних органов, обеспечивающих жизнеспособность и жизнедеятельность человеческого организма;

3) обозначения материи (субстанции) тела человека и его органов.

В широко известной классификации понятий, разработанной Р. Халлином и В. фон Вартбургом, лексика представлена в рамках трех сфер: 1) Вселенная; 2) человек; 3) Вселенная и человек.

Соматизмы локализуются в сфере «человек» под рубрикой «Человек как живое существо» и входят в состав более десяти тематических групп (организм, возраст, здоровье, гигиена, фазы жизни и др.).

При классифицировании соматизмов и распределении их на тематические группы важную роль играет классификация органов человеческого тела. Но их можно по-разному классифицировать и распределять по группам по различным признакам. В связи с этим на язык ссылаются, когда говорят о поступлении информации от говорящего. Существуют, например, органы, которые выполняют движения и жесты, необходимые для общения. Проблема классификации соматизмов довольно сложна, поэтому в современной лингвистике принято рассматривать большее количество точек зрения для подробного распределения соматической лексики.

Таким образом, под фразеологическими единицами с компонентами-соматизмами понимают идиомы, имеющие в своем составе слова, называющие наружные части и органы, а также внутренние органы тела живого существа (человека или животного).

Названия частей тела – пласт лексики, который непосредственно связан с функционально-чувственными сторонами человеческого бытия и отражает культурно-антропологические особенности индивидов, принадлежащих к тем или иным языковым сообществам. Соматическая лексико-семантическая группа относится к основному словарному фонду, который формировался в течение многих тысячелетий и отражает не только знания носителей языка об окружающем мире, но и их представления о себе.

Литература

1. Апресян В. Ю. Метафора в семантическом представлении эмоций / В.Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1993. – № 3. – С. 34–36.
2. Вакк Ф. О. О соматической фразеологии эстонского языка / Ф.О. Вакк. – Баку, 1968. – 223 с.
3. Занковец А. А. Особенности и закономерности словообразования соматизмов русского и белорусского языков / А.А. Занковец // Русский язык: система и функционирование. – Минск, 2009. – С. 26 – 29.
4. Кочеваткин А. М. Соматическая лексика в диалектах эрзянского языка: автореф. дисс. ... канд. филол. н.: 10.02.07. / А.М. Кочеваткин. – Саранск, 1999. – 20 с.
5. Назаров О. Сопоставительный анализ соматических фразеологизмов русского и туркменского языков: автореф. дисс. ... канд. филол. н.: 10.02.02. / О. Назаров. – Ашхабад, 1973. – 20 с.
6. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц / А.И. Федоров. – Москва, 2008. – 878 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ УЧНІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

**Бобрівник Ю.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

Одним із основних принципів навчання та виховання в сучасній школі є індивідуальний підхід до кожної дитини, який передбачає глибоке вивчення особистості дитини, її вікових особливостей та її психічного розвитку. Саме на основі цього вчитель планує свою подальшу роботу. Також важливе значення має віковий підхід до організації шкільного життя дитини, адже кожному віку відповідає свій рівень фізичного, соціального та психічного розвитку.

Віковими особливостями називають характерні для певного періоду життя людини анатомо-фізіологічні і психічні якості. Для школи найбільший інтерес представляє життя і розвиток людини шкільного віку: молодший шкільний вік (6-10 років); середній шкільний вік (10-15 років); старший шкільний вік (15-18 років) [6].

Молодший шкільний вік (6-10 років) є важливим у становленні особистості дитини, оскільки саме в цей час закладаються основи особистісного розвитку учнів початкової школи. Основними потребами дитини в початкових класах є необхідність: у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій та вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, світу, у дружбі, товарищескості, повазі до особистості, самоповазі, набутті нових знань та вмій для пізнання довкілля. Провідною діяльністю стає навчання, з'являються нові обов'язки та вибудовуються відносини дитини з навколишнім світом.

Перед учителем постає важливе завдання: з'ясувати мотив учинку, роз'яснюючи дитині його сутність і правильність у різних типових життєвих ситуаціях, даючи їй можливість емоційного «переживання» разом із практичним застосуванням отриманих знань.

В біологічному відношенні в молодших школярів, у порівнянні з попереднім віком, уповільнюється ріст і значно збільшується вага. Здійснюється інтенсивний розвиток м'язової системи. З розвитком дрібних м'язів кисті з'являється здатність виконувати найрізноманітніші рухи, завдяки чому дитина оволодіває навичками письма. Зростає сила м'язів, усі тканини дитячого організму зростають [2].

Пізнавальна діяльність молодших школярів здійснюється переважно в процесі навчання. Важливе значення має й розширення сфери спілкування, це можуть бути вчителі, однокласники, однолітки. Сприймання та відчуття молодших школярів здійснюється завдяки високій гостроті зору та слуху, добрій орієнтації у формах та кольорах. Сприймання стає довольним, вдосконалюється робота аналізаторів, що дозволяє розрізняти відтінки кольорів, висоту звуків та інше. Також у дітей молодшого шкільного віку розвивається спостережливість. Вони

навчаються розрізняти годину, день, тиждень, а от місяці та роки їм зрозуміти складно.

Увага у дітей молодшого шкільного віку переважає мимовільна. Відповідно до цього і будується навчальний процес, в якому вчитель використовує яскраве методичне забезпечення. Поступово у дитини розвивається довільна увага. Що стосується уяви, в молодшому шкільному віці вона надзвичайно бурхлива, яскрава та некерована. Відтворювальна уява вдосконалюється, вона стає більш реалістичною та керованою. Мислення у молодших школярів розвивається від емоційно-образного до абстрактно-логічного. "Дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі", – писав К. Ушинський, закликаючи педагогів, батьків враховувати ці особливості дитячого мислення.

Завдання школи першого ступеня – піднести мислення дитини на якісно новий етап, розвинути інтелект до рівня розуміння причинно-наслідкових зв'язків. У шкільний вік, зазначав Л. Виготський, дитина вступає з відносно слабкою функцією інтелекту (у порівнянні з функціями сприймання і пам'яті, які розвинені значно краще). Мислення молодших школярів починає функціонувати на рівні конкретних операцій, дитина може розуміти і давати конкретні визначення.

Мислення дітей розвивається нерозривно з їхнім мовленням. Словниковий запас нинішніх чотирикласників налічує приблизно 3500-4000 слів. Вплив шкільного навчання виявляється не лише в тому, що значно збагачується словниковий запас дитини, але й у набутті надзвичайно важливого вміння усно і письмово викладати свої думки [3].

Розвиток пам'яті молодших школярів характеризується зміною способів запам'ятовування: у 1 та 2 класі повторювалися окремі слова; у 3 – групи слів; а у 4 – використовуються логічні прийоми запам'ятовування. Поступово підвищується здатність заучувати і відтворювати. Відбувається зміна співвідношення мимовільного і довільного запам'ятовування та образної і словесно-логічної пам'яті.

Середній шкільний вік (від 10 – 11 до 15 років) – перехідний від дитинства до юності. Він співпадає з навчанням у школі другого ступеня (5-9 класи) і характеризується загальним піднесенням життєдіяльності та глибокою перебудовою всього організму. Період надзвичайно складний як для самого підлітка, так і для оточуючих його людей, часто його називають "критичним", "переламним" або "перехідним".

Характерна особливість підліткового віку – статеве дозрівання організму. У дівчаток воно починається в одинадцять років, у хлопчиків – дещо пізніше, з дванадцяти-тринадцяти років. Статеве дозрівання викликає серйозні зміни в життєдіяльності організму, порушує внутрішню рівновагу, вносить нові переживання, триває приблизно 3-4 роки. Спочатку дозрівають внутрішні органи, а потім збільшуються розміри тіла. У дівчаток розширюється таз, а плечі залишаються незмінні, у хлопців ж навпаки. Відповідно до росту скелету, відбувається розвиток маси тіла, м'язової та жирової тканини.

Сприймання підлітка більш цілеспрямоване, планомірне й організоване, ніж у молодшого школяра. Інколи воно характеризується витонченістю і глибиною, а інколи – поверховістю. У дітей середнього шкільного віку розвивається абстрактне мислення і понятійне. З'являються гіпотетично-дедуктивні судження. Розвивається здатність до розумових експериментів, оперування гіпотезами. Формується активне, самостійне, творче мислення.

Розвиток уяви характеризується розширенням змісту та появою нових способів утворення її образів. Уява стає більш довільною, уявляються не тільки предмети, але й образи майбутніх ситуацій. Важливою формою уяви стає мрія. Також у підлітків активно розвивається довільна увага, її стійкість, розподіл та переключення. Істотно зростає обсяг уваги, її самоконтроль, збільшується концентрація уваги на поведінці та діях людей. Також у цьому віці збільшуються обсяги пам'яті. Вона стає більш керованою, формується смислова логічна пам'ять, збільшується кількість прийомів запам'ятовування [4].

Старший шкільний вік (15 – 18 років). У цьому віці в основних рисах завершується фізичний розвиток людини: закінчується ріст і окостеніння скелету, збільшується м'язова сила, юнаки й дівчата витримують значні рухові навантаження. Стабілізується кров'яний тиск, ритмічніше працюють залози внутрішньої секреції. У старшому шкільному віці завершується перший період статевого дозрівання. Активна діяльність щитовидної залози, що викликає у підлітка підвищену збудливість, значно послаблюється. Продовжується функціональний розвиток головного мозку і його найвищого відділу – кори великих півкуль. Здійснюється загальне дозрівання організму. Кожен індивід у юнацькому віці переживає кризу ідентичності. Її причина полягає у тому, що формування ідентичності є досить тривалим і складним процесом, адже це залежить від прийняття індивідом своїх рішень, взяття на себе відповідальності за свої рішення [1]. Нова соціальна ситуація змінює для молоді значущість учіння. У порівнянні з підлітками інтерес до навчання у них підвищується, тому що складається нова система мотивів щодо учіння: їм потрібно самовизначитись та підготуватись до самостійного життя. До навчання юнацтво ставиться свідомо, позитивно, як до необхідної бази, передумови майбутньої професійної діяльності. Тому юнацький вік є сенситивним для формування життєвих цінностей, світогляду та релігійних поглядів людини. Основною спрямованістю є зосередження на майбутньому. В ранньому юнацькому віці відбуваються якісні зміни всіх сторін психічної діяльності.

Сприймання стає довільним, проявляється в перцептивних діях планомірного спостереження за своїми діями, поведінкою, переживаннями та думками. Також у юнацькому віці відбувається перехід до вищих рівнів абстрактного та узагальнюючого мислення. Наукові поняття стають не тільки предметом вивчення, але й інструментом пізнання. З'являється системність мислення. Зростає обсяг, ступінь зосередження уваги. Але

збільшується і вибірковість уваги, її залежність від спрямованості інтересів, зростає роль післядовільної уваги. Розвиток уяви юнацтва характеризується відкриттям свого внутрішнього світу. Стає досконалою репродуктивна уява, стрімко розвивається творча [5].

Збільшується довільність пам'яті та продуктивність логічного запам'ятовування. Молоді люди намагаються оволодіти своєю пам'яттю, керувати нею, збільшувати її продуктивність. Мовлення юнацтва ускладнюється за змістом та структурою. Розширюється активний та пасивний словниковий запас. Вдосконалюється усне та писемне висловлення думки. Відбувається перехід від розгорнутого до скороченого внутрішнього мовлення.

Також у цьому віці є проблема перебудови взаємин з дорослими, юнаки прагнуть звільнитись від надмірного контролю та опіки, від установлених норм і порядків. Вони постійно домагаються автономії у поведінці, емоційної та нормативної автономії. Емоційна складова спілкування в юнацькому віці реалізується на рівні дружби. Активізуються статеві взаємини на основі потреби в інтимному спілкуванні. Відбувається психосексуальний розвиток молодих людей.

Отже, виховання характеризується всебічністю змісту та різноманітністю методів, використання яких, в основному, залежить від вікових особливостей учнів. Проте серед усього розмаїття методів є такі, що мають значення для всього виховного процесу.

Література

1. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
2. Зайченко І.В. Педагогіка. – 4.2. Особливості виховання учнів різних вікових груп.
3. Волков В.С. Психологія младшого школьника / В.С. Волков. – М. : Педагогіка – Пресс, 2002. – С. 263-269.
4. Волков Б.С. Психологія подростка / В.С. Волков. – М. : Логос, 2001.
5. Волков Б.С. Психологія ранньої юности / В.С. Волков. – М. : Логос, 2001.
6. На урок [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/stattya-na-temu-vikovi-osoblivosti-ditini-84044.html>.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

**Вакуленко В. В.,
студентка 4 курсу ФФЖ
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Розвиток теорії і практики навчання і виховання особистості неможливий без переосмислення надбань минулих століть. Особливо привабливим у цьому аспекті є спадок мислителів, просвітників і педагогів XVIII ст., зокрема педагогічні погляди видатного представника етико-

гуманістичного напрямку українського просвітництва, гуманіста і педагога Григорія Савовича Сковороди. Висунуті ним ідеї навчання і виховання людини не втрачають своєї актуальності і в теперішній час, а дослідження спадщини має безперечне теоретичне значення для сучасної теорії навчання і виховання. Недаремно спадщину Г. Сковороди вивчали і втілювали у практику протягом багатьох століть. Варто зазначити, що найбільш дослідженими залишаються літературна спадщина та філософські погляди мислителя, хоча в останні десятиліття значно зріс інтерес до його педагогічного спадку.

Г. Сковорода вийшов з народу і, здобувши глибоку освіту, всього себе віддав тому ж народові, живучи так, як жив народ, і маючи на нього, не кажучи вже про суспільство, сильний вплив. Українську народну педагогіку Г. Сковорода відносив до невід'ємного компонента українознавства, феномена українства й могутнього чинника українотворення, тобто формування власного українського Я на основі пізнання свого народу й самого себе.

Метою статті є аналіз особливостей впровадження у педагогічну практику ідей українського педагога-мислителя Г. Сковороди в різні періоди радянської доби та на сучасному етапі розвитку суспільства.

Ідеями й засобами української народної педагогіки пройняті педагогічна діяльність, літературно-педагогічна й епістолярна творчість Г. Сковороди. Чимало його пісень і висловів стали крилатими, поповнили виховний арсенал української етнопедагогіки.

Сковорода майже в кожному творі посилається на народну педагогіку, що є свідченням того, що своє педагогічне вчення він прагне обґрунтувати з урахуванням здорового глузду народу, його величезного духовно-практичного досвіду.

Висвітлюючи позиції авторів, які досліджували педагогічні ідеї Г. Сковороди у радянську добу, можна виокремити два періоди: довоєнний і повоєнний. З представників довоєнного періоду варто відзначити проф. Є. Мединського. Розглядаючи педагогічні погляди українського Сократа, він писав, що: «Сковорода висунув ідеал вільної особи, сенс життя бачив у самопізнанні» [4, с. 95], «дав низку порад щодо фізичного виховання (починаючи із зачаття і виношування плоду)» [4, с. 96]. Як зазначає дослідник педагогічного спадку Г. Сковороди: «Правильно фізично виховувану дитину неважко навчити далі наук і моралі. Виховання, на думку Сковороди, це лише помічник природі. ...Цією вимогою природного виховання Сковорода виявив свій протест проти схоластичного, формального навчання, а також проти дворянського виховання, яке прищеплювало зовнішній блиск» [4, с. 96]. Тобто виховання повинно розвивати природні здібності дитини. І, безперечно, домінантою у вихованні Г. Сковорода вважав «виховання серця», під яким він розумів моральне виховання людини, та працю як засіб для самовдосконалення і способ задоволення людиною своїх потреб. На думку мислителя, «треба розвинути в собі «сердечний спокій», радісний

світогляд, діяльну любов до людей» [4, с. 96]. Адже саме праця веде людину до «сердечного спокою», а гонитва за наживою призводить до неврівноваженості, злості, заздрощів.

Як приклад висвітлення поглядів Г. Сковороди і його спадку у повоєнний період наведу статтю з українського енциклопедичного словника (1987). Там зазначається, що він «відомий насамперед просвітительськими ідеями, заснованими на критиці соціальної нерівності, паразитизму експлуататорських класів, на звеличенні трудового народу. Сковорода висунув ідею, що щастя людини полягає у праці, яка відповідає її природним нахилам. У педагогічних поглядах Сковороди відображено основні напрями передової педагогіки: гуманізм, демократизм, любов до батьківщини й народу» [8, с. 229]. У збірці поезій «Сад божественних пісень» (1753– 1785) він засуджував «тодішню соціальну систему, звеличував свободу, малював красу рідної природи», а в збірці байок «Байки харківські» (30 байок) викривав паразитичний спосіб життя, утверджував високі моральні якості людини [8, с. 229] – чесність, доброту, працелюбність, скромність, природний розум, засуджував потяг до багатства, чинів, високих титулів, висловлював протест проти феодално-кріпосницького гніту [7, с. 27]. Мислячий розум він визнавав єдиним мірилом всього існуючого» [7, с. 27]. Такий підхід був ознакою часу і мав суб'єктивний характер, відображаючи світоглядні позиції автора.

Звернемося до ідеї Г. Сковороди про «сродну працю» та щастя. На думку науковців, принцип «сродної праці» і вчення про щастя фактично виступають двома сторонами одного і того ж явища – відповідність своєму призначенню у житті. Цінність учення про «сродну працю» полягає в тому, що воно спрямоване проти перетворення праці в джерело матеріального збагачення. Мислитель вважає працю необхідною для всіх і вбачає у ній джерело радості і щастя» [1, с. 140–141]. Г. Сковорода дотримувався думки, що виховання необхідно будувати у відповідності до природних особливостей дітей, навчати тієї чи іншої професії в залежності від їхніх здібностей та інтересів, а не від соціального стану та положення у суспільстві. Пропагуючи гуманістичні ідеї, він звертав увагу на виключне значення у вихованні любові і поваги педагога до дитини, визнання її індивідуальності.

Сучасний етап розвитку української педагогічної думки характеризується спробами об'єктивної оцінки спадку минулого без нашарувань ідеологічних догм і принципів. Досить вдалою, на наш погляд, є спроба обґрунтування педагогічних поглядів Г. Сковороди М. Левківським (2006). На його думку, мету виховання людини український мислитель убачав у самопізнанні та самовдосконаленні, досягненні людиною щастя шляхом перемоги духу над тілом та досягнення нею душевної рівноваги (спокою). Виховним ідеалом для Г. Сковороди є «істинна людина», для якої потрібне є неважким, а важке непотрібним. До обов'язків батьків він відносить: благо породити, турбуватися про здоров'я дітей, навчити вдячності. Серед принципів виховання

домінуючими виступають два: принцип природовідповідності та принцип народності. До принципу природовідповідності він відносить «сродність», тобто життя за внутрішнім блаженним духом, що означає навчатися тому, до чого народжений, обрати працю згідно зі своєю натурою. Принцип народності, за Г. Сковородою, полягає у тому, що «кожен повинен взяти свій народ і в народі себе».

Крім принципів виховання, Г. Сковородою виокремлені дидактичні категорії, такі як зміст навчання, принципи та методи навчання, також визначений перелік предметів, зміст яких має засвоїти дитина. Зміст навчання педагог-мислитель убачав у тому, що відповідно до ідеї «сродності» треба навчати людину необхідного для самопізнання та пізнання навколишнього світу, праці та досягнення нею щастя. Зміст навчання передбачав обсяг знань, які необхідно опанувати людині. За Г. Сковородою, це знання: рідної мови, іноземних мов, літератури, піітики, історії, філософії, арифметики, природознавства, «грецьких муз» (музики, живопису тощо), ремесла та землеробства, богослов'я. До принципів навчання він відносив: виховуючий характер навчання (виховуюче навчання), посиленість і послідовність, свідоме навчання, активність (активні методи навчання), систематичність, наочність, міцність знань. Серед методів навчання український мислитель виокремлював словесні (бесіда та лекція).

Великого значення при навчанні український філософ приділяв самостійній роботі. Зокрема, таким їй видам, як виконання перекладів, написання віршованих переказів, прозових творів, листування, читання книг, спостереженням під час подорожей (екскурсій) [3, с. 185–186]. Аналізуючи спадок Г. Сковороди, Н. Дічик (2005) зазначає, що ідея самопізнання є домінантною в усій творчості просвітника. Адже, як зауважує вона, для відомого мислителя «...самопізнання полягає в осяганні істини, згідно з якою все у світі складається з двох протилежних натур: вічної і тлінної, матерії і духу, видимої і невидимої» [2, с. 202].

Формула щастя, за Г. Сковородою, визначається пізнанням світу, досягненням душевної рівноваги, пошуком істини. Сходінками до щастя, на його думку є «пізнання самого себе» та обрання «сродної праці». У зв'язку з цим, основною метою виховання для мислителя було навчити людину щасливого буття, вінцем якого є «радість серця».

Підсумовуючи вищевикладене, ми дійшли висновку, що педагогічні погляди Г. Сковороди були новими для часу, в якому він жив і творив. Педагогічні ідеї, висунуті ним, відзначалися актуальністю як у минулий період, так і на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Г. Сковорода обстоював думку про те, що за своєю природою людина не зіпсована, добра, що «справді людське серце і розум аж ніяк не можуть бажати зла людям». На думку вченого, причинами, що породжують моральні вади, інші відхилення у поведінці, є суспільні умови, неправильно поставлене виховання, темрява, неосвіченість народу. Особливо важливим у формуванні особистості є правильне виховання,

воно може дати, як відзначав Г. Сковорода, «те, чого не дадуть ні чин, ні багатство, ні походження, ні милість вельмож».

У моральному вихованні важливо «навчити вдячності». Причому поняття «вдячність» тлумачив Г. Сковорода дуже широко. Невдячність вважав джерелом багатьох моральних вад суспільства. Просвітитель неодноразово застерігав молодь від пияцтва, статевої розпусти, які підривають репутацію людини і, безперечно, шкодять її здоров'ю. Заслугує на увагу застереження Г. Сковороди, що не втратило актуальності й нині: розумове виховання – це не нагромадження знань, його мета – навчити дітей самостійно мислити, робити самостійні висновки, застосовувати набуті знання в житті.

Отже, перспективними дослідженнями, на наш погляд, є сучасне переосмислення педагогічних ідей Г. Сковороди та нове прочитання його спадщини.

Література

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Дічик Н. Сковорода Григорій Савович (1722–1794). Видатний філософ, просвітитель, гуманіст, поет і педагог // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. Кн. 1 : Навч. посібник / За ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 624 с.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки. Видання 2-е, допов. Підручник / М. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 376 с.
4. Мединський Є. М. Історія російської педагогіки до Великої жовтневої революції : навч. посіб. для педагогічних вузів / перекл. з 2-го рос. вид., виправл. і доповн. / Є.М. Мединський. – Київ-Харків : Державне учбово-педагогічне видво «Радянська школа», 1938. – 467 с.
5. Сковорода Г. Твори : у 2 т. – К. : АТ «Обереги», 1994. – (Гарвард. Б-ка давнього укр. письменства). Т. 1. / передм. О. Мишанича / Г. Сковорода. – 528 с.: портр. – Бібліогр.: С. 36–46.
6. Сковорода Г. Твори : у 2 т. – К. : АТ «Обереги», 1994. – (Гарвард. Б-ка давнього укр. письменства). Т. 2 : Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи / Г. Сковорода. – 480 с.
7. Українська література. XVIII ст.: Поетичні твори. Драматичні твори. Прозові твори. – К. : Наукова думка, 1983. – 694 с.
8. Український радянський енциклопедичний словник : Т. 3 / ред. кол. : ... А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – 2-е вид. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1987. – 736 с.

ТЕОРІЇ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

**Вознюк О.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. Галузяк В. М.**

Вже давно прийшов той час, коли вважали, що між психічними процесами дитини і психічними процесами дорослого є тільки кількісні відмінності, що дитина – це маленький дорослий, який має ті ж пропорції

тіла і ті ж психічні особливості, лише в зменшеному вигляді. Якщо в анатомічних уявленнях ідея про дитину як про маленького дорослого була подолана ще багато століть тому, то в психології подолання ідеї про те, що онтогенетичний розвиток – це тільки кількісне збільшення психологічних якостей, властивих дитині вже з ранніх років життя, зустрічала значні труднощі. У своїй статті я розгляну три поширені теорії психічного розвитку: теорія соціального навчіння; теорія когнітивного розвитку; психоаналітична теорія розвитку.

Теорія соціального навчіння. Як приклад розглянемо теорію Джуліана Роттера. Головна особливість цієї теорії полягає в тому, що вона задіє два типи змінних: мотиваційну (підкріплення) і когнітивну (очікування). Її також відрізняє використання емпіричного закону ефекту. Підкріпленням вважається все, що викликає рух до або від мети. Теорія надає першочергового значення виконанню, а не набуттю поведінки [1], [2].

Основні поняття. Теорія Дж. Роттера потребує чотирьох понять або змінних для прогнозування поведінки індивідуума. Передусім, це поведінковий потенціал (behavioral potential, BP). Ця змінна характеризує потенціал будь-якої поведінки, що виникає в конкретній ситуації у зв'язку з переслідуванням певного підкріплення або набору підкріплень. У даному випадку поведінка визначається широко і включає рухові акти, когнітивну активність, вербалізацію, емоційні реакції тощо [2].

Друга важлива змінна – очікування (expectancy, E). Це оцінка індивідуумом вірогідності того, що певне підкріплення з'явиться в результаті специфічної поведінки, що реалізується в конкретній ситуації. Очікування суб'єктивні і не обов'язково співпадають з актуальною вірогідністю, що розраховується об'єктивним способом на основі попереднього підкріплення. Перцепції індивідуума відіграють тут вирішальну роль [2].

Третім важливим поняттям є цінність підкріплення (reinforcement value, RV). Вона визначається як міра переваги, що надається індивідом кожному з підкріплень при гіпотетично рівних можливостях їх появи [2].

Нарешті, сама психологічна ситуація, відповідно до соціальної теорії навчання, слугує важливим прогнозуючим фактором. Для точного передбачення поведінки в будь-якій ситуації необхідно зрозуміти психологічне значення даної ситуації в плані її впливу як на цінність підкріплень, так і на очікування [2].

Теорія когнітивного розвитку. Основоположник – американський психолог Дж. Келлі (1905-1967). На його думку, єдине, що людина хоче знати в житті, – це те, що з нею сталося і що станеться в майбутньому. Головним джерелом розвитку особистості у Дж. Келлі є середовище, соціальне оточення. Когнітивна теорія особистості підкреслює вплив інтелектуальних процесів на поведінку людини. У цій теорії будь-яка людина порівнюється з ученим, що перевіряє гіпотези про природу речей і робить прогноз майбутніх подій. Будь-яка подія відкрита для багатократної інтерпретації. З позиції Дж. Келлі, кожен з нас буде і

перевіряє гіпотези, одним словом, вирішує проблему, наприклад, чи є ця людина спортивною або неспортивною, музичною або немузичною, інтелектною або неінтелектною, користуючись відповідними конструктами (класифікаторами) [4].

Головне поняття – "конструкт" (від англ. Construct – будувати) містить особливості всіх пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення й мовлення). Завдяки конструктам людина не тільки пізнає світ, а й встановлює міжособистісні відносини. Конструкти, які лежать в основі цих відносин, називаються особистісними конструктами (Франселла Ф., Банністер Д., 1987). Конструкт – це своєрідний класифікатор, шаблон нашого сприйняття інших людей і себе [4]. Основним концептуальним елементом є особистісний "конструкт". У кожної людини є своя власна система особистісних конструктів, яка ділиться на 2 рівні (блоки)[4].

1. Блок "ядерних" конструктів – це приблизно 50 основних конструктів, які знаходяться на вершині конструктної системи, тобто в постійному фокусі оперативної свідомості. Цими конструктами людина користується найчастіше при взаємодії з іншими людьми [4].

2. Блок периферійних конструктів – це всі інші конструкти. Кількість цих конструктів суто індивідуальна і може варіювати від сотень до декількох тисяч [4].

Цілісні властивості особистості виступають як результат спільного функціонування обох блоків, всіх конструктів [4].

Психоаналітична теорія розвитку. Вже на початку століття віденський психіатр і психолог Зигмунд Фрейд запропонував своє трактування особистості людини, що зробило величезний вплив не тільки на психологічну науку і психотерапевтичну практику, а й в цілому на культуру в усьому світі. Дискусії, пов'язані з аналізом і оцінкою фрейдівських ідей, тривали не одне десятиліття. Відповідно до поглядів З. Фрейда, що поділяються значним числом його послідовників, активність людини залежить від інстинктивних спонукань, перш за все, статевого інстинкту й інстинкту самозбереження [2].

За З.Фрейдом, кожна людина народжується з вродженими сексуальними потягами. Вони первинні і виявляють себе з першого дня життя. Особливості сексуального розвитку в дитячому віці визначають характер, особистість дорослої людини, її патології, неврози, життєві проблеми і труднощі. У цьому полягає суть теорії психосексуального розвитку, сформульованої З. Фрейдом. Він виокремлював кілька етапів, стадій, фаз в особистісному розвитку дитини. Кожен з етапів психосексуального розвитку характеризується певним способом прояву статевої енергії (лібідо) через ерогенні зони, характерні для даного віку. Якщо лібідо задовольняється неадекватним чином, людина ризикує зупинитися на даній стадії і у неї зафіксуються певні риси особистості [4].

3. Фрейд виокремлював такі стадії розвитку:

1. Оральна стадія (від народження до року). Тут джерелом задоволення виступає рот.

2. Анальна стадія (від одного року до трьох років). У цій стадії відзначаються перші форми саморегуляції (привчання до туалету).

3. Фалічна (від трьох до п'яти років). Основою даної стадії є конфлікт «Едіпового комплексу» або «комплексу Електри». На фалічній стадії психосексуального розвитку дитина часто розглядає і досліджує свої статеві органи, проявляє інтерес до питань, пов'язаних з появою дітей і статевими стосунками.

4. Латентна (від п'яти до дванадцяти років). Період сексуального затишшя. Запас енергії спрямовується на несексуальні цілі і зайняття – навчання, спорт, пізнання, дружбу з однолітками, в основному своєї статі. З. Фрейд особливо підкреслював значення цієї перерви в сексуальному становленні людини як умови для розвитку вищої людської культури.

5. Генітальна (від дванадцяти до вісімнадцяти років). Відбувається приплив сексуальних і агресивних спонукань, комплекс Едіпа відроджується на новому рівні. Аутоеротизм зникає, йому на зміну приходиться інтерес до іншого сексуального об'єкту, партнеру протилежної статі. У нормі в юності відбувається пошук місця в суспільстві, вибір шлюбного партнера, створення сім'ї. Одне з найбільш значних завдань цієї стадії – звільнення від авторитету батьків, від залежності від них.

Основний метод: аналіз вільних асоціацій, який використовується при аналізі помилок, обмовок, описок, випадкових або симптоматичних дій, аналіз сновидінь клієнта, самоаналіз, аналіз трансферу, інтерпретація опору, емоційне перенавчання [2]. Можна бачити, що всі розглянуті теоретичні концепції та методи дослідження дитячого розвитку в західній психології були створені вченими одного покоління. Це вказує на те, що в цей суспільно-історичний період існувала об'єктивна необхідність у розробці загальної теорії розвитку. Однак єдиної концепції дитячого розвитку так і не було створено. Існує стільки різноманітних концепцій, скільки було великих учених.

Література

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения.3-2 том / А.Н. Леонтьев. – М., 1983.
2. Петровский А.В. Психология. Пособие для вузов – 2-е изд. /А.В. Петровский А.В., М.Т. Ярошевский. – М.: Изд. центр "Академия", 2000. – 512с.
3. Психология личности / Под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1985.
4. Фрейд З. Психология несознательного / З. Фрейд. – М., 1990.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ

Войтович Ю.,
студентка 3 курсу ННПППФВК
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

Сьогодні перед учителями стоїть завдання розвитку особистості учнів, забезпечення їх духовного та інтелектуального становлення. Нові типи та

види навчальних закладів надають значні можливості в роботі педагогів. На сучасному етапі розвитку системи освіти відбувається перехід до особистісно зорієнтованого навчання, для того щоб створити максимально сприятливі умови для розвитку та саморозвитку школярів [3]. Сутністю освітнього процесу, тобто навчання і виховання, стає цілеспрямоване перетворення соціального досвіду в досвід особистісний, прилучення учнів до всього багатства людської культури.

Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: об'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І. Якиманська). Особистісно орієнтоване навчання полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості учня, його індивідуальні здібності, допомагати в становленні його суб'єктивності, соціальності, творчої самореалізації особистості.

Особистісно зорієнтоване навчання має забезпечити розвиток і саморозвиток особистості учня, ґрунтуючись на виявлених індивідуальних особливостях його як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Особистісний розвиток людини залежить від її індивідуальних особливостей. З ними пов'язаний характер діяльності людини, особливості мислення, коло інтересів і запитів, а також її поведінка в соціумі. Саме тому індивідуальні особливості необхідно враховувати в процесі навчання і виховання.

Техніки орієнтовно особистісного навчання в теорії та практиці розробляли такі вчені, як: А. Петровський, В. Слободчикова, Г. Цукерман, І. Якиманська та інші. Педагоги-дослідники вважають, що при особистісно-орієнтованій освіті на перший план виходить розвиток особистості.

Існує думка, що процес інтелектуальних змін учнів зводиться до простого кількісного накопичення особливостей, що вже закладені в мисленні трирічної дитини, до подальшого, чисто кількісного зростання, до якого саме слово «розвиток» вже не застосовується. Найбільш послідовно цю позицію висловив Ш. Блюмер в теорії перехідного віку, де також констатується подальший рівномірний розвиток інтелекту в період статевого дозрівання.

По суті, ці є погляди розвиває С. Рубінштейн. Він послідовно розглядає всі зміни, що відбуваються в перехідному віці в сфері мислення, як подальше просування шляхами, що вже прокладені в мисленні дитини раннього віку. У цьому сенсі погляди С. Рубінштейна цілковито збігаються з поглядами Ш. Блюмера.

Швейцарський психолог Ж. Піаже вивчав когнітивний розвиток дитини понад півстоліття. Ж. Піаже розглядав пізнаване з двох основних позицій: формальної і динамічної. При цьому більш важливим Ж. Піаже вважав динамічний аспект, «оскільки тільки динамічний аспект розгляду дозволяє нам зрозуміти природу речей». В основі поглядів Ж. Піаже на когнітивний розвиток лежить адаптаційна модель. «Люди відновлюють

стан рівноваги, почасти змінюючи свою поведінку і пристосовуючи її до змін навколишнього середовища, почасти змінюючи ті з елементів оточення, якими вони вміють управляти».

Відповідно до поглядів Ж. Піаже, цикли розвитку особистості передують циклам навчання. Він підкреслював провідну роль навчання в психічному розвитку дитини. Але навчання може розвиватись тільки в тому випадку, якщо орієнтуватися не на завершені цикли розвитку дитини, а на ті, що зароджуються.

І. Якиманська розглядає процес учіння як індивідуально значущу діяльність окремого учня, в якій реалізується його суб'єктний досвід (досвід, здобутий дитиною самостійно, поза навчальним процесом). Роль навчання полягає в тому, щоб виявити особливості цього досвіду (особистісні сенси, цінності, ставлення), збагатити його науковим змістом, за необхідності перетворити, створити умови для розвитку індивідуальності учня [5].

Як відомо, при здійсненні особистісно-орієнтованого підходу в навчанні необхідно спиратися на суб'єктивний досвід учня, а також враховувати індивідуальну вибірковість учня до форм завдань, типу і виду матеріалу, що вивчається. Дотримання цих вимог особливо важливо при роботі з підлітками, оскільки однією з вікових особливостей у підлітковому віці є, так зване, почуття дорослості. Здійснення особистісно-орієнтованого підходу неможливе без вивчення особистості учня. При цьому необхідно виявляти і враховувати психофізіологічні особливості учня, його інтереси, життєві цінності, особисті потреби тощо.

Важливим є ще один чинник – оцінка знань. Тут оцінюються не тільки підсумкові знання, а й зусилля учня. Таке становище особливо важливо для здійснення емоційної підтримки підлітків з низьким рівнем інтелектуального розвитку та стимулювання більш продуктивної навчальної діяльності учнів з високим рівнем інтелектуальних здібностей.

Таким чином, особистісно-орієнтоване навчання надає кожному учневі можливість вивчити навчальний матеріал на різних рівнях (але не нижче базового), залежно від інтелектуальних здібностей та індивідуальних переваг.

Засобами розвитку інтелектуальних здібностей учня при особистісно-орієнтованому навчанні є прагнення до розвитку особистості, надання учневі можливості активної пізнавальної діяльності через посилену самостійну роботу і надання творчої свободи.

Особистісно зорієнтоване навчання будується на принципі варіативності, тобто визнання змісту, методів і форм навчального процесу, вибір яких має здійснюватися вчителем-предметником з урахуванням розвитку кожної дитини та її педагогічної підтримки в пізнавальному процесі.

Особистісно зорієнтований підхід характеризується визнанням індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної дитини, її розвитку не як колективного суб'єкта, а, перш за все, як індивіда, наділеного своїм

неповторним суб'єктивним досвідом. Під суб'єктивним досвідом розуміється досвід життєдіяльності, який отримує дитина до школи в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення, у процесі сприйняття і розуміння нею світу людей і речей.

Отже, можемо сказати, що прояву особистісних здібностей в освітньому процесі сприяють спеціально створені особистісно орієнтовані ситуації (навчальні, пізнавальні, життєві) – ситуації, в яких затребуються прояви особистісних функцій. Особистісно орієнтоване навчання полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості учня, його здоров'я індивідуальні здібності, допомагати в становленні його суб'єктивності, соціальності, творчій самореалізації особистості.

Література

1. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов – на – Дону, 1997. – 128с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Т.5. – М., 1982. – 235 с.
3. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
4. Стоунс Е. Психопедагогіка / Е. Стоунс. – Москва, 1992. – 295с.
5. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М: «Сентябрь», 2000. – 180с. Интернет джерело: <https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14591/>.

НЕТРАДИЦІЙНІ УРОКИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ШЛЯХ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ УЧНІВ

Волинець В. В.,
студентка 3 курсу ФФЖ імені Михайла Стельмаха
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Тема нестандартних уроків надзвичайно актуальна сьогодні. Наша держава стоїть на порозі глобальних змін у суспільстві, що обумовлює нові завдання, які постають перед шкільною освітою. Основні проблеми, які вчитель має розв'язати на уроці з учнями, – уміння мислити, комунікабельність, тобто необхідно пробудити творчість, активність, захоплення дітей, інтерес до навчального процесу. Тому важливо використовувати особливі форми і методи навчання. Актуальним є створення нових освітніх технологій, які мають сприяти загальному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції, творчості.

У дидактико-методичній літературі та на сторінках фахових видань відбувається дискусія щодо визначення сутності нестандартних форм організації навчання, їх класифікації, ефективності та доцільності

використання. Цих проблем торкалися у своїх дослідженнях О. Беляєв [1], [2], М. Вашуленко, С. Дорошенко, О. Мельничайко [3], В. Онищук [5], М. Окуневич, М. Пентиліук [6], Л. Пироженко, О. Пометун [7] та інші.

Метою нашої статті є: окреслити особливості проведення нестандартних уроків з мови; охарактеризувати можливості використання нетрадиційних уроків у сучасній школі.

Аналіз педагогічної літератури дає можливість розкрити значення нетрадиційних форм навчання, яке полягає в тому, що вони:

- урізноманітнюють форми роботи з учнями;
- сприяють вихованню творчої особистості школярів;
- дозволяють повніше врахувати особливості навчального матеріалу;
- вимагають розробки технології застосування нових освітніх форм;
- сприяють раціональному використанню навчального часу;
- підвищують продуктивність роботи учнів на уроці;
- розширюють функції вчителя.

Одним з різновидів нестандартних форм навчання є урок-подорож. Він захоплює учнів можливістю подорожувати і брати участь у певних подіях, які мають навчальний характер. Це заняття організовується на основі уявної поїздки чи походу, під час яких учні подумки, завдяки власній фантазії та за сприяння підготовленого вчителем дидактичного матеріалу (карти маршруту, плану, станцій-зупинок тощо) здійснюють подорож. У процесі заочної подорожі школярі відкривають для себе нові знання, набувають певних умінь, застосовують власні навчальні досягнення в нестандартних ситуаціях, виявляючи в такій спосіб свою мовну та мовленнєву компетентність.

Під час уявної подорожі має відбуватися все те, що супроводжує справжню мандрівку – зустріч з новим, яскраві враження, позитивні емоції. Однак необхідно, щоб кожне завдання і вправа, запропонована учням, мала б не тільки емоційний вплив, а й дидактичне навантаження, сприяла засвоєнню певних мовних знань і правописних чи мовленнєвих умінь. На такому занятті школярі мають відчувати себе мандрівниками-дослідниками, першовідкривачами, вченими, які здійснюють пошук, роблять відкриття, узагальнюють свої спостереження, формують висновки, правила. Учитель на таких уроках виконує роль інструктора, який організовує роботу учнів, дає певні вказівки, поради.

Підготовка уроку-подорожі передбачає:

- вибір цікавого маршруту (куди буде подорож);
- визначення дидактичної мети подорожі і кінцевих результатів;
- побудову карти-схеми подорожі, на якій нанесено пункти зупинок;
- продумування логічного зв'язку і наступності між етапами подорожі;
- забезпечення мотивації перебування на кожній зупинці;
- чітке формулювання завдань і вмотивованість їх виконання;
- підпорядкованість усіх завдань досягненню мети уроку;

- вироблення критеріїв оцінювання навчальної діяльності учнів;
- продумування оригінального підсумку уроку (визначення результатів навчання та зіставлення їх із поставленими цілями).

Нетрадиційними формами перевірки навчальних досягнень учнів є уроки-змагання. На таких заняттях учні змагаються, демонструючи свої знання, вміння й навички, набуті під час вивчення певного мовного розділу. Ці уроки мають різноманітні назви: конкурс винахідливих і кмітливих (КВК), вікторина, «Поле чудес» тощо. Всі вони ґрунтуються на змаганні команд під час почергового виконання певних завдань. В організації та проведенні уроку-змагання виділяють три основних етапи: підготовчий, ігровий і підведення підсумків. Для кожного уроку ця структура конкретизується залежно від змісту дидактичного матеріалу та особливостей сюжету змагань.

Одним із ефективних видів нетрадиційних форм навчання є урок-презентація проекту. Основна ідея проектної діяльності в процесі навчання української мови полягає в тому, щоб замінити традиційне виконання різноманітних видів вправ на активну співпрацю учнів під час спільної мовленнєво-творчої діяльності. Виконання проекту активізує самостійне мислення дитини і сприяє не тільки засвоєнню та відтворенню мовних знань і мовленнєвих та правописних умінь, а й формуванню здатності творчо застосовувати їх в нових умовах.

Діяльність учнів у процесі виконання проекту має бути креативною й особистісно зорієнтованою. Вона передбачає високий рівень індивідуальної та колективної відповідальності за виконання кожного завдання. Реалізація проекту вимагає від учнів здатності здійснювати самостійну пошукову діяльність, координувати свої дії, активно взаємодіяти з іншими учасниками проекту. Тому перед тим, як обрати цю форму організації навчальної діяльності школярів, учитель має бути впевненим у тому, що учні його класу успішно впораються з поставленими завданнями.

Компетентнісний підхід у навчанні української мови передбачає опанування мовних знань і правописних умінь у процесі активної пізнавальної діяльності. Актуальними у реалізації цього завдання є уроки-дослідження, які передбачають спільну діяльність учителя й учнів, спрямовану на дослідження певного мовного явища з метою його розуміння та усвідомленого засвоєння.

З огляду на те, що українська мова є не тільки предметом вивчення, а й засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін, засвоєння змісту початкового курсу української мови доцільно здійснювати в поєднанні з іншими навчальними предметами. Ефективними для реалізації цієї мети є інтегровані уроки. Найраціональніше проводити їх на етапі застосування мовних знань, мовленнєвих, орфоепічних та правописних умінь.

Сьогодні набувають популярності дискусійні форми занять, які, виключаючи штучну поляризацію і психічно шкідливий наслідок негативних ролей, сприяють засвоєнню знань, удосконалюють навички

спілкування, навчають переконливо й точно висловлювати свою думку. Дискусія має багато різновидів, а саме – дебати, диспут та власне дискусія. Ми зупинимось на диспуті. Це обговорення спірного питання, проблеми з метою правильного розв'язання. Диспут виникає внаслідок спілкування вчителя й учнів одного з одним у процесі розв'язання проблемної ситуації.

Урок-брейн-ринг передбачає перевірку знань учнів у нетрадиційній формі. Так, замість традиційного індивідуального опитування доцільно об'єднати учнів у групи або в команди. Безумовно, додаткової цінності надає ретельно дібраний літературно-мовний матеріал і укладений в презентацію, яка красиво і цікаво оформлена, проєктується на екран (тут же учні бачать правильність чи неправильність своїх відповідей). Психологічна цінність таких уроків полягає в тому, що використовується групова або командна робота.

Цікавою формою під час проведення нестандартних уроків є теле- і радіо передачі, що відтворюють відомі популярні телевізійні програми. Такі уроки сприяють формуванню в учнів уміння аналізувати й узагальнювати матеріал за нестандартних умов, дозволяють їм уявити себе «відомими людьми», дають уявлення про професію журналіста, телеведучого тощо.

Урок-семінар можна проводити після кількох (двох-чотирьох) уроків-лекцій або під час вивчення нового матеріалу, який відсутній у підручнику. Головна умова семінару – допомогти учням підготувати відповіді на всі питання з подальшим оформленням у вигляді виступу, тез, таблиць тощо.

Завдання уроку-семінару

1. Перевірити якість засвоєння нового матеріалу.
2. Розвивати вміння самостійно працювати з додатковою історичною літературою, виявляти інтелектуальні здібності учнів, спрямовувати навчання на практичне застосування знань.
3. Навчити учнів застосовувати знання, одержані на практиці, для аналізу різних процесів. [5, с. 71].

Завдяки урокам-залікам перевіряються наявні знання учнів з певної теми або певного твору. Такі уроки сприяють розвитку механічного та смислового запам'ятовування, якості мислення (глибина, широта, самостійність тощо), мовлення. Підготовка до уроку-заліку передбачає збереження учнями необхідного навчального матеріалу.

Сьогодні перед учителем української мови постає нелегке запитання: як зробити, щоб урок був радісним і цікавим для учнів, щоб розкрити творчий потенціал особистості, поставив у ситуацію морального вибору і прийняття самостійного рішення. Потрібні шляхи оптимізації навчального процесу. Інноваційний підхід забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, активне функціонування вольових та інтелектуальних сфер, дає відчуття потреби у самоосвіті, формує стійкий інтерес до предмета, сприяє розвитку творчої особистості.

Зазначені у статті форми проведення нестандартних уроків є одним із засобів підвищення інтересу школярів до навчального предмета. Вони сприяють активізації навчально-пізнавальної і творчої діяльності учнів, розвитку ініціативи, формують уміння працювати з різними джерелами знань, розвивають і вдосконалюють комунікативні навички, передбачають самостійний пошук засобів і способів розв'язання завдань, пов'язаних з реальними навчальними і життєвими ситуаціями.

Особливість нестандартних організаційних форм навчання полягає в тому, що під час їх проведення всі учні класу залучаються до активної роботи. Як свідчить шкільна практика, використання нестандартних уроків дає найбільший ефект у класних колективах, де переважають учні з нестійкою увагою, незначним інтересом до предмета. Однак неможливо й недоцільно будувати весь процес навчання української мови з нестандартних форм навчання. Їх варто використовувати здебільшого на етапі узагальнення та закріплення знань, умінь і навичок з метою застосування навчальних досягнень учнів у нестандартних ситуаціях. Нетрадиційні форми навчання потребують ретельної підготовки і, насамперед, визначення конкретних цілей навчання та виховання. При доборі нестандартних форм необхідно враховувати здібності, інтереси та рівень підготовки школярів.

Література

1. Беляев О. М. Інтегровані уроки рідної мови // Дивослово. – 2003. – №5. – С.36-40.
2. Беляев О. М. Сучасний урок української мови. – К. : Рад. школа, 1981.
3. Методика викладання української мови в школі / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. – К. : Вища школа, 1992.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 5-9 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – С. 10-70.
5. Онищук В. Типи, структура і методика уроку в школі. – К.: Радянська школа, 1976. – 184с.
6. Пентилок М. І., Окуневич Т. Г. Сучасний урок української мови. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
7. Пометун О. І. , Пироженко Л. В. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. – метод. посіб. / За ред.. О. І. Пометун. – К.: А.С. К.,2003. – 192с.

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Ворона А. Л.,
студентка 3 курсу ФФЖ імені Михайла Стельмаха
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Сучасна освітня парадигма вимагає перегляду організації освітнього процесу на уроках української мови та літератури, головною метою якого є розвиток учня. Набуває особливої актуальності стимулювання

рецептивної й продуктивної мовленнєвої діяльності учнів, спонукання їх до виконання комунікативних завдань, що є важливою умовою та необхідним компонентом процесу праці, пізнання й орієнтації людини у світі. У зв'язку з цим, на сучасному етапі змінюються завдання гуманітарної освіти, що не може зводитися лише до передачі й засвоєння знань, набуття нових умінь та навичок. Перед школою постало завдання – виховати грамотну, продуктивно мислячу людину, яка володіє системою знань і розвиненими комунікативними здібностями, що дозволяють їй репрезентувати себе через мовлення.

Процес навчання української мови та літератури у навчальних закладах має узагальнювально- систематизуючий характер, у зв'язку з чим необхідно знаходити й реалізувати потенційні можливості оптимізації мовної освіти: інтеграції навчальних дисциплін, урахування міжпредметних і внутрішньо предметних зв'язків, застосування сучасних інтерактивних методів навчання, здатних активізувати пізнавальну діяльність учнів, розвивати їхні інтелектуальні здібності, комунікативні вміння й навички, соціокультурну компетенцію.

Останнім часом вітчизняна лінгводидактика збагатилася знаннями про інтерактивні методи навчання (Р. Балан, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Вербило, О. Горошкіна, О. Караман, М. Красовицький, Т. Окуневич, М. Олійник, М. Пентилюк, Л. Пироженко, О. Пометун, Т. Симоненко та ін.), однак на сьогодні відсутня теоретична модель функціонування інтерактивних методів навчання української мови в старших класах. Отже, виникла потреба розробити методiku використання інтерактивних методів навчання української мови та літератури на основі аналізу досліджень сучасної лінгводидактики. Важливість проблеми полягає в необхідності розробки комплексу питань, що стосуються вивчення української мови та літератури засобами інтеракції, адже вікові особливості старшокласників зумовлюють упровадження прагматично, комунікативно, когнітивно орієнтованих методик.

Метою статті є визначення засад функціонування інтерактивних методів навчання на уроках української мови та літератури.

Якість процесу вивчення української мови та літератури визначається методами навчання, що зумовлює особливу увагу педагогів і лінгводидактів до цієї категорії. "Зміст шкільних занять з мови, їх ефективність значною мірою забезпечується оптимальним застосуванням навчальних методів", – так пише О. Біляєв [1, с. 74]. Науковець А. Хуторський, зазначає, що ефективність навчання в сучасній школі залежить від уміння вчителя обрати метод чи прийом у конкретних умовах для кожного уроку [2, с. 167].

Поняття методу є однією з основних категорій дидактики й лінгводидактики, тому воно постійно знаходиться в полі зору дослідників. Багатоаспектність цього поняття спричинила появу багатьох напрямів дослідження, різних тлумачень і класифікацій. Даючи визначення методу, вчені- дидакти акцентують увагу на різних властивостях цього поняття.

Так, ще на початку ХХ століття Г. Ващенко писав, що поняття методів навчання не має загальноприйнятого визначення. Метод він тлумачить як засіб або систему засобів, що свідомо використовуються для досягнення тих спеціальних завдань, що має в собі навчальний процес [3].

На думку деяких педагогів, і діяльність учителя з організації й забезпечення навчальної діяльності учнів, і сама спільна діяльність учителя й учнів є лише засобом у навчання. Головна ж мета вчителя полягає в тому, щоб залучити учня до навчального процесу й допомогти йому організувати навчальну діяльність. Деякі педагоги розглядають метод навчання як спосіб організації пізнавальної діяльності учнів [4].

Представники української лінгводидактичної школи (О. Біляєв, М. Пентилюк, Л. Рожило та ін.) у своїх наукових студіях відстоюють думку про домінування взаємозв'язку діяльності вчителя й учнів з метою досягнення цілей мовної освіти. Найбільш обґрунтованою й широко використовуваною є класифікація методів навчання за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці, до якої належать зв'язний виклад матеріалу вчителем (розповідь), бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ (роботи О. Біляєва, Л. Рожило, В. Мельничайка, М. Пентилюк та ін.).

Доцільною є класифікація методів навчання української мови, запропонована К. Плиско [5], яка містить такі методи: *пояснювально-ілюстративний* – учитель інформує учнів, використовуючи ілюстративний матеріал. Учні сприймають повідомлення та відтворюють його; *проблемно-пошуковий* – спонукає учнів до пошуків, самостійно робити висновки, висловлювати припущення, обґрунтовувати відповіді та ін. [5].

Як бачимо, у педагогів та лінгводидактів немає єдиного погляду щодо класифікації методів навчання. Це свідчить про складність поняття, наявність різних підходів серед дослідників до проблеми визначення й функціонування методів навчання. Будемо розглядати методи навчання мови як об'єднану в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямовану на досягнення власне предметних цілей мовної освіти. На вибір методу впливає, насамперед, своєрідність предмета, який опановується учнями. Так, уроки мови відрізняються від інших уроків тим, що, знання, засвоєні на них, стають не самоціллю, а засобом засвоєння інформації з інших дисциплін, засобом пізнання, спілкування, соціалізації, самореалізації, тому методи, що використовуються вчителями-словесниками, обов'язково передбачають залучення учнів до спілкування. Це стимулює до організації спільної діяльності педагога й учнів.

Останнім часом активізувалися порівняно нові, а отже, малодосліджені інтерактивні методи навчання. Саме поняття інтеракції, як свідчать наукові дослідження, прийшло з соціології (роботи Дж. Г. Міда, Р. Сирса та ін.) [6]. Термін "*інтерактивний*" походить з англійської мови від слова "interact" ("inter" – взаємо-, "act" – діяти) і означає «здатний до взаємодії, діалогу» [7, с. 130]. Його ввів до наукового обігу в 1975 р. німецький

дослідник Г. Фріц. У дослідженнях цього вченого визначено мету інтерактивного процесу – це зміна й поліпшення моделей поведінки його учасників. Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її [7].

Традиційно інтерактивний розуміється як ініціативна відповідна позиція суб'єкта, якому адресовані певні дії чи процедури. Поняття інтерактивності нині широко опановується педагогікою, методиками, до того ж, не лише в галузі комп'ютерного навчання, а й у процесі організації навчання. Узагальнюючи наукові студії з цієї проблеми, стверджуємо, що інтерактивні методи навчання на уроках української мови та літератури – це способи міжособистісної взаємодії в режимі вчитель – учень, учень – учитель, учень – учень, що забезпечують реалізацію мети й завдань уроку.

Таким чином, використання інтерактивних методів навчання сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок учнів, їхньої пізнавальної діяльності, встановленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу.

Оскільки вивчення української мови та літератури має узагальнювально-систематизуючий характер, значне місце відводиться практичній роботі учнів, удосконаленню вмій самостійної роботи. Ефективними є інтерактивні методи навчання, тобто такі, що спонукають учнів думати, зіставляти, усебічно аналізувати мовний і мовленнєвий матеріал, систематизувати його, конкретизувати власними прикладами, практично використовувати, переносити вміння й навички на інші факти, забезпечувати комунікативну спрямованість навчання.

Своєрідною рисою інтерактивних методів навчання є використання власного досвіду учнями під час розв'язання проблемних питань. Школярам надається максимальна свобода розумової діяльності в побудові логічних ланцюгів. Це зумовлено потребою самостійно розв'язувати складні проблеми, звільняючи учня від традиційної ролі спостерігача в навчальному процесі. В інтерактивному навчанні учні навчають один одного, отже, можна говорити про навчання діалогового характеру. Аналіз літератури засвідчує, що автори, вивчаючи різні аспекти функціонування інтерактивних методів навчання, дають їм однаково позитивні характеристики. На основі узагальнення лінгводидактичних студій виділяємо основні ознаки інтерактивних методів навчання української мови та літератури: інтерактивні методи – один із провідних засобів навчання української мови та літератури на сучасному етапі; інтерактивні методи мають значні можливості для формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної, комунікативної компетенції учнів; ці методи стимулюють самостійність і креативність учнів в опануванні, узагальненні й систематизації теоретичних знань учнів.

Вибір методу залежить від багатьох чинників. Обираючи метод навчання, вчитель-словесник повинен чітко з'ясувати його основну мету, конкретні завдання, які розв'язуватимуться на уроці, визначити його лінгводидактичний потенціал. Критерієм ефективності методу є його

результативність. Інтерактивні методи навчання виступають важливою складовою уроку української мови або літератури. Однак на сьогодні відсутня класифікація таких методів. Методи навчання можна класифікувати за різними ознаками.

Оскільки метод є складовою ширшого поняття "технологія навчання" вважаємо доцільним диференціювати інтерактивні методи навчання української мови відповідно до класифікацій інтерактивних технологій. Поділяємо думку О. Пометун, Л. Пироженко, які виокремлюють чотири групи технологій залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів: інтерактивні технології *колективно-групового навчання* – технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу; інтерактивні технології *кооперативного навчання* (організація навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою: робота в парах, «карусель», робота в малих групах, «акваріум» тощо); технології *ситуативного моделювання* – побудова навчального процесу за допомогою залучення учня до гри, передусім, ігрове моделювання явищ, що вивчаються; технології *опрацювання дискусійних питань* – широке публічне обговорення якогось суперечливого питання [6].

Визначені технології функціонують на всіх уроках, отже, можна вважати цю класифікацію загально дидактичною. В основу диференціації інтерактивних методів навчання української мови, на нашу думку, варто покласти такі принципи: *технологічний*, що співвідносить метод з відповідною технологією та *типологічний*, що залежить від типу уроку української мови – аспектний чи розвитку зв'язного мовлення.

Інтерактивні методи колективно-групового навчання передбачають одночасну спільну роботу всього класу (фронтальну), коли учні оволодівають однаковим навчальним матеріалом, або ж у межах певних груп (групову). Фронтальна робота є ефективною за умови наявності в навчальному матеріалі проблеми, що потребує колективного обговорення та прийняття спільного вирішення. Групова робота вимагає чіткого розподілу завдань між усіма учнями в окремих групах.

Усі учні працюють разом чи індивідуально над одним завданням із подальшим контролем результатів. Так, метод «Мікрофон» надає змогу кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Учні передаватимуть мікрофон один одному, по черзі беручи слово. Обов'язково надавати слово тільки тому, хто отримує мікрофон. Головне запропонувати учням говорити лаконічно й швидко. На думку фахівців, важливо не коментувати й не оцінювати подані відповіді одразу після кожної репліки [6]. Важливою умовою функціонування методу «Мікрофон» є наявність аналітичних коментарів учителя або когось із учнів після всіх виступів.

«Мозковий штурм», що широко використовується для розв'язання конкретної проблеми, М. Пентилук, Т. Окуневич називають розумовим штурмом і теж відносять до технологій колективно-групового навчання

[8]. Метод «мозкового штурму» спонукає учнів виявляти уяву та творчість, дає змогу їм вільно висловлювати власні думки. Мета «мозкового штурму» чи «мозкової атаки» в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо певної проблеми від усіх учнів протягом обмеженого часу. Після презентації проблеми та чіткого формулювання проблемного питання (його краще записати на дошці) учитель пропонує всім висловити ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов'язані з проблематикою. Усі пропозиції записуються на дошці чи на великому аркуші паперу в порядку їх виголошення, без зауважень, коментарів чи запитань. Усі учні заохочуються до висунування ідей. Учителеві варто особливо підтримувати й фіксувати креативні, нестандартні ідеї.

До методів *колективно-групового* навчання ми відносимо «лінгвістичну дуель». «Лінгвістична дуель» проводиться учнями у вигляді експрес – взаємоопитування: за відведений час школярі ставлять один одному запитання й зразу ж відповідають на них. Якщо хтось не знає відповіді, звертається за допомогою однокласників. Практика доводить, що цей метод особливо зацікавляє учнів, привчає їх чітко формулювати запитання, логічно, точно й стисло відповідати на них, вчителю ж допомагає заощадити час на уроці з метою активізації комунікативної діяльності учнів.

Особливої значущості набуває використання *інтерактивних методів кооперативного навчання*: робота в малих групах, у парах, діалог, «акваріум», «карусель», пошук інформації, спільний проєкт тощо. Це зумовлено потребою самостійно розв'язувати складні проблеми, звільняючи учня від традиційної ролі спостерігача в навчальному процесі.

Як свідчать спостереження навчального процесу, уже в середніх класах діти активно залучаються до роботи в парах і групах, до використання цього методу спонукають підручники з української мови нового покоління [9]. Робота в парах дає змогу учням висловлювати думки, обмінюватися ідеями спочатку в групі, лише потім виступати перед класом. Під час роботи в парах можна виконувати такі завдання: обговорити спільну діяльність, проаналізувати текст; узяти інтерв'ю, визначити ставлення партнера до того чи іншого питання; зробити критичний аналіз роботи один одного тощо.

Важливе місце на уроках української мови посідають методи *ситуативного моделювання*, до яких відносимо імітаційні ігри, спрямовані на відтворення відомих учням процесів, дій, видів суспільно значущої діяльності, наприклад, ігри «Суд», «Коректор», «Екскурсовод» тощо. Запропонувавши учням стати в позицію вчителя ("Уявіть собі, що ви вчителі. Які б вправи ви запропонували своїм учням для перевірки домашнього завдання?"), ми спонукаємо їх наслідувати вчителя, зокрема: відповідально готуватися до роботи; виконати вдома заплановані для виконання учнями завдання; запропонувати власну цікаву вправу та спосіб її виконання; домагатися високої культури власного мовлення, не допускаючи в ньому порушень, жаргонізмів, суржикових слів тощо.

Систематичне впровадження цього методу змушує учнів знаходитися в стані мобілізаційної готовності до уроку.

Метод ситуативного моделювання потребує ретельної підготовки. Методично правильна організація роботи передбачає таку послідовність: перший етап – мотиваційно-планувальний, під час якого відбувається планування роботи й підготовка. Наступний етап – тренувальний, що передбачає виконання певних дій, процедур, операцій. Третій етап – власне гра. Заключний етап – рефлексивний. Після закінчення вправи проводиться ретельний аналіз учасниками та "спостерігачами" набутого досвіду, їхніх думок та почуттів. Важливим є вихід дітей з ролей [6]. Для цього проводиться детальне обговорення ситуації. Бажано, щоб кожен учасник відповів на запитання: "Як ви себе почували в тій чи іншій ролі?", "Що подобалось під час гри, а що – ні?", "Чи бували ви самі в подібній ситуації?", "Чи була вирішена проблема? Чому? Як вона була вирішена?", "Яким чином цей досвід може вплинути на ваше подальше життя?", "Які труднощі спілкування виникли?", "Які шляхи подолання комунікативних невдач?" тощо.

Метод ток-шоу розвиває в учнів уміння публічного виступу перед аудиторією та розгорнутого в часі дискутування. Учитель-словесник виконує роль ведучого: оголошує тему дискусії, пропонує висловитися "запрошеним гостям" з порушеної проблеми, надає слово "глядачам", які можуть висловити власну думку протягом хвилини або поставити запитання "запрошеним". Останні мають відповідати стисло й чітко. Ведучий має право поставити власне запитання, зупинити учнів, які висловлюються. Перевага цих методів ситуативного моделювання полягає в тому, що учні вчаться толерантно відстоювати власну думку, коректно, дотримуючись правил мовленнєвого етикету, ставити запитання, опонувати, дискутувати.

У системі інтерактивних методів важливе місце посідає метод проєктів – "особистісно орієнтований метод навчання, заснований на самостійній діяльності учнів у розробці проблеми й оформленні певним чином практичного результату розробки" [9, с. 299]. Своєрідність функціонування методу проєктів вимагає від учителя сформованості стратегічних організаторських умінь. Тактика комунікативної діяльності учнів набуває ознак самостійності, плановірності, передбачає вироблення вмінь узгоджувати окремі дії та процедури міжособистісної діяльності.

Завдання цього методу – показати учням їхню власну зацікавленість у набутих знаннях, що можуть і повинні знадобитися в житті. Отже, під час застосування цього методу потрібно обрати актуальну, значущу проблему, для розв'язання якої необхідно застосувати набуті знання, і як результат – збагатити власні знання. Учитель може підказати джерело інформації або спрямувати думку учнів у потрібному напрямку. Метод проєктів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів, закладає вміння самостійно обирати різні рішення, шляхи отримання інформації, прогнозувати їх розв'язання.

За тривалістю виконання традиційно виділяють: міні-проекти, короткотермінові, тижневі, довготривалі. *Міні-проекти* виконуються під час уроку, вони можуть стати складовою методу вправ в якості прийому, короткотермінові тривають два-три дні, тижневі – тиждень. Довготривалі проекти можуть тривати від двох тижнів до кількох місяців, виконуватися протягом навчального семестру.

За характером партнерських взаємодій між учасниками проектною діяльністю визначаються: *кооперативні, змагальні, конкурсні* [10, с. 147]. Своєрідною ознакою кооперативних проектів є спільна діяльність учнів, спрямована на загальний результат. Змагальні проекти ґрунтуються на психічних властивостях старшокласників: змагатися, виявляти особистісні риси в колективі однокласників. Під час оцінювання враховується, який учень або яка група виконає завдання якісніше, швидше, оригінальніше тощо. Конкурсні проекти виконуються за чітко прописаним регламентом, вони мають заздалегідь відомі учням критерії оцінювання, за якими члени журі будуть оцінювати результати діяльності конкурсантів.

Отже, як свідчить аналіз фахових джерел і навчальної практики, інтерактивні методи навчання не передбачають чіткого розподілу в гомогенних класифікаціях. Межі між інтерактивними методами є певною мірою умовними, можливий перехід методу з однієї групи до іншої, зважаючи на зміст матеріалу, який опрацьовується, шлях його опрацювання. Наприклад, «мозковий штурм» можна віднести і до методів колективно-групового навчання, і до методів ситуативного моделювання. Оскільки в дискусії бере участь увесь клас, то є всі підстави віднести цей метод до методів колективно-групового навчання (адже клас ділиться на дві групи, кожна з яких відстоює свою позицію), за характером навчального матеріалу цей метод належить до методів опрацювання дискусійних питань. Інтерактивні методи – надзвичайно гнучка, динамічна категорія в сучасній лінгводидактиці. Таким чином, остаточне віднесення того чи іншого інтерактивного методу навчання української мови до певної класифікаційної групи можливе лише за врахування умов їх функціонування в конкретних навчальних ситуаціях.

Отже, інтерактивні методи навчання української мови та літератури є важливою складовою вдосконалення комунікативних умінь і навичок учнів. Ці методи спираються на самостійну пізнавальну активність учнів, орієнтовані на розвиток здатності вирішувати проблеми колективно, залучаючи учнів до групових дискусій, проектною діяльністю, забезпечують реалізацію комунікативно-діяльнісного підходу на уроках української мови.

Аналіз наукової літератури та методичного забезпечення навчання української мови свідчить, що підручники, методичні посібники спрямовують роботу вчителя-словесника на систематичність, послідовність, наступність і перспективність в навчанні мови та мовлення. Крім того, підтверджують необхідність систематичної роботи з використання інтерактивних методів навчання, а відтак і створення

необхідної методики функціонування інтерактивних методів на уроках української мови та літератури.

Для ефективного застосування інтерактивних методів навчання в старших класах важливе місце має врахування лінгводидактичних засад, зокрема закономірностей, принципів навчання української мови та комунікативно-діяльнісного, когнітивного функціонально-стилістичного, соціокультурного підходів до навчання.

Література

1. Беляев О. М. Сучасний урок української мови / О. М. Беляев. – К. : Рад. шк., 1981. – С. 176
2. Хуторской А. Современная дидактика / А. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання : [підруч. для педагогів] / Г. Ващенко. – Вид. перше. К. : Укр. Вид. спілка, 1997. – 441 с.
4. Ильина Т. А. Педагогика. Курс лекций / Т. А. Ильина. – М. , 1984. – 270 с.
5. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови : Теоретичний аспект / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
6. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посіб.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк , С. О. Караман, О. М. Горошкіна. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
8. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Х. : Вид. група "Основа", 2007. – 176 с.
9. Горошкіна О. М. Українська мова : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. з рос. мовою навчання] / О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова. – К. : Знання України, 2006. – 240 с.
10. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / уклад. О. І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 204.
11. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо- математичного профілю : [монографія] / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**Галузяк З.П.,
студентка магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Нині відбувається спільний пошук учених і педагогів-практиків, спрямований на побудову динамічної системи педагогічних цінностей, в якій концентруються і реалізуються критерії моральної оцінки творчих способів діяльності і особистих досягнень учителів. Аналіз педагогічної літератури [2-4], досвіду практичної діяльності вчителів дозволив нам

виокремити низку істотних показників (ознак) особистісно орієнтованої педагогічної технології і критеріїв професійно-етичної культури, виходячи з структури і змісту професійно-етичної культури майбутніх учителів:

- гуманістична позиція вчителя по відношенню до дітей, його прагнення бути педагогом, зразком професіоналізму і моральності;
- психолого-педагогічна компетентність і розвинене педагогічне мислення, здатність вирішувати проблеми, що виникають у практиці навчання і виховання, з позицій учня;
- загальнокультурна ерудованість, фахова компетентність, уміння використовувати сучасні технології навчання, надаючи їм особистісної спрямованості;
- досвід творчої діяльності, вміння обґрунтувати власну педагогічну позицію і діяльність як особистісно орієнтовану систему (дидактичну, виховну, методичну), здатність розробити авторський освітній проєкт;
- культура професійної поведінки, вміння саморозвитку, вміння саморегуляції професійної діяльності, готовність і вміння спілкуватися з учнями, колегами в типових і нестандартних ситуаціях;
- міра близькості за змістом і пріоритетами до професійно-етичного кодексу, особистої ієрархії цінностей педагога;
- наявність якостей, що є показниками професійно-етичної культури педагога і проявляються в професійній взаємодії (товариськість, доброзичливість, тактовність, толерантність, почуття міри, справедливість, прагнення зрозуміти іншого, прагнення до самовдосконалення, творча активність);
- співвідношення «Я-Реального» і «Я-Ідеального», що характеризує рівень професійно-особистісного розвитку педагога;
- узгодженість поведінки педагога в професійній взаємодії зі стандартами поведінки, що впливають з етичного кодексу;
- міра творчості в реалізації професійно-етичних цінностей.

Розвиненість компонентів професійно-етичної культури істотно впливає на професійну поведінку вчителя. Гуманна педагогічна позиція, психолого-педагогічна компетентність, авторизація педагогічного досвіду визначають професійно – етичну поведінку вчителя, надають їй цілісності, формують індивідуальний стиль професійної діяльності. Тому професійна поведінка може бути оцінена не лише за її відповідністю професійній етиці, але і за тими ознаками, що пропонуємо ми: концептуальність, індивідуальний стиль, креативність. З цих позицій професійна поведінка вчителів з високим рівнем педагогічної культури відрізняється: стійкістю і теоретичною обґрунтованістю власної позиції; системністю педагогічної діяльності; вмінням творчо вирішувати виховні завдання; гнучкістю і варіативністю рішень, що приймаються в складних ситуаціях.

Очевидно, що професійна поведінка вчителя залежить від його особистісної зрілості, одним із виявів якої є професійно-етична культура [1]. У структурі професійно-етичної культури важливі всі показники для

характеристики вчителя, хоча індивідуальність кожного педагога, своєрідність його особистості, особливості характеру накладають відбиток на прояви його культури. Ми вважаємо, що такі показники, як педагогічна позиція, психолого-педагогічна компетентність, культура поведінки мають інваріантний характер по відношенню до всіх учителів. Варіативним є зміст таких компонентів, як володіння спеціальними знаннями і педагогічними технологіями, досвід творчої діяльності. Вони розрізняються за мірою усвідомленості, активності особистої творчої участі вчителя в навчально-виховній діяльності. Розглянемо характеристики рівнів сформованості професійно-етичної культури майбутніх учителів.

Учитель, що має вищий, *творчий рівень професійно-етичної культури*: любить дітей, захищає їх права й інтереси, піклується про їх здоров'я і самопочуття, проявляє доброту і повагу до кожного школяра незалежно від успіхів у навчанні, відповідально ставиться до своїх виховних функцій, авторитетний серед дітей і батьків; розуміє психологію школяра, застосовує розумні вимоги до організації навчання і виховання, вміє аналізувати освітню ситуацію, причини неадекватної поведінки дітей, здатний приймати обгрунтовані рішення, передбачати їх соціальні наслідки; цікавиться наукою, володіє глибокими і різнобічними знаннями з предмету, вміє самостійно обирати і розробляти оригінальні технології та індивідуальні програми навчання, викликає в учнів інтерес до навчання, домагається позитивних результатів у навчанні і розвитку дітей; творчо підходить до навчання і виховання, має індивідуальний педагогічний «почерк», удосконалює систему власної (дидактичної, виховної, методичної) діяльності, має авторські методичні розробки, бере участь в інноваційній і науково-дослідній роботі, створює нові зразки педагогічної практики, надає методичну допомогу колегам в освоєнні нововведень; в усіх ситуаціях педагогічної взаємодії виявляє високу культуру поведінки, здатний до морально-вольової саморегуляції, займається професійною самоосвітою. Творчий рівень професійно-етичної культури педагога характеризується високою мірою схожості особистої ієрархії цінностей педагога за змістом і пріоритетами з нормативною системою професійно-етичних цінностей. Але ця відповідність не є прямим відображенням ідеальної професійно-етичної моделі педагога, вона забарвлена особистою індивідуальністю конкретної людини, що виконує педагогічну роботу. Оскільки не може бути стандартних людей і стандартних ситуацій, зрілий педагог, що знаходиться на творчому рівні розвитку професійно-етичної культури, працює і живе, використовуючи професійно-етичні норми як свій моральний фундамент, спрямовуючий орієнтир професійної діяльності. Співвідношення «Я-Реального» і «Я-Ідеального» характеризується в даному випадку високою мірою близькості, що свідчить про високий рівень професійно-особистісного розвитку.

Найдієвішим чинником і стимулом підвищення рівня професійно-етичної культури є: включення вчителя в педагогічну творчість,

інноваційну діяльність, дослідницький пошук, але визначальне значення має гуманна педагогічна позиція, що поєднується з творчим ставленням до освітньої діяльності. Зразок такого ставлення – творчий або вищий рівень педагогічної культури. Це модель гармонійної людини, всі компоненти особистості якої є культуровідповідними. Такий учитель дбайливо зберігає і відтворює культурні зразки практичної діяльності, створює авторські дидактичні і виховні системи, методики і технології. У його педагогічній майстерні вчать колеги. У такого вчителя креативна спрямованість індивідуальної свідомості переважає над нормативною, у нього яскраво виражений індивідуальний стиль. Вищий рівень професійно-етичної культури – це завжди індивідуально-творчий підхід.

Усвідомлений або високий рівень професійно-етичної культури характеризує вчителя, що має необхідні особистісні якості, працює професійно, шукає творчі шляхи вирішення нових педагогічних завдань, має стійку потребу в професійному зростанні, домагається добрих результатів у спілкуванні і вихованні більшості учнів. Проте творчість у діяльності такого вчителя зводиться до функцій «поліпшення», «вдосконалення», а не створення нових зразків педагогічної практики. Він може видозмінити свою діяльність лише в межах вимог до професії, самореалізується як професіонал, а не як цілісна людина – представник культури. Водночас усвідомлений рівень розвитку професійно-етичної культури педагога характеризується «роботою над собою». Молодий педагог (чи майбутній учитель) приходить до усвідомлення необхідності слідувати у своїй поведінці певним нормам і правилам, що відбувається внаслідок розуміння ним цілей, завдань і цінностей професії. Виходячи з усвідомленої необхідності, людина починає прагнути до саморозвитку і самовдосконалення в професійному і особистісному планах, поступово наближаючись за своїми якостями до необхідної професійно-етичної моделі педагога, а у своїй системі моральних ціннісних орієнтацій – до професійно-етичних цінностей. Цей рівень може характеризуватися загостренням співвідношення «Я-Реального» і «Я-Ідеального», нерідко не в позитивний бік, внаслідок підвищеної критичності самооцінки. Поведінка педагога в професійній взаємодії стає більш узгодженою зі стандартами, але в її основі лежить внутрішня мотивація й інтерес до творчого осмислення і реалізації професійних норм.

Професійно-адаптивний або достатній рівень професійно-етичної культури характеризує вчителя, що має розвинені особистісно-професійні якості, у своїй діяльності спирається на знання і вміння, домагається певних результатів у навчанні і вихованні. Але в творчому пошуку бере участь епізодично, стійкої потреби у власному творчому рості не відчуває, задовольняється досягнутим. Цей рівень характеризується тим, що цінності професії не є для людини, що виконує педагогічну роботу (чи готується бути вчителем) особистими моральними принципами. Людина дотримується вимог професійно-етичного кодексу тільки під впливом зовнішнього контролю колег і керівництва, що вимагає відповідності

кваліфікаційним характеристикам. І навіть тоді, коли такі якості, як товарицькість, доброзичливість, тактовність, в якійсь мірі властиві самій людині, вони не будуть реалізовані і використані ефективно в роботі педагога. При об'єктивній самооцінці співвідношення «Я-Реального» і «Я-Ідеального» характеризуватиметься значною різницею показників, що свідчить про низький рівень професійно-особистісного розвитку. Поведінка педагога, що має професійно-адаптивний рівень професійно-етичної культури, характеризується шаблонною, стереотипною, негнучкою і нетворчою відповідністю стандартам поведінки, що випливають з професійно-етичного кодексу педагога. Таке наслідування професійно-етичних норм не можна оцінювати негативно, оскільки хоч би частково, але все ж таки реалізується головна мета професійної етики – регуляція професійних взаємовідносин. Інша справа, що такий рівень розвитку професійно-етичної культури педагога можна оцінити як низький, оскільки нетворче ставлення до педагогічної діяльності дає малоєфективні результати.

До *непрофесійно-репродуктивного рівня професійно-етичної культури* віднесемо вчителя, що не має необхідного набору професійно-особистісних якостей, у своїй роботі не має достатньо міцного фундаменту, що спирається на професійні знання і вміння, не веде творчих пошуків, не відчуває потреби в творчому рості, отримує невисокі результати в навчанні і вихованні.

При оцінці рівня професійно-етичної культури варто мати на увазі і деякі протипоказання для його атестації. До них належать: негуманні способи виховання дітей, психолого-педагогічна некомпетентність, обмеженість знань учителя з фаху, низькі результати навчання і виховання дітей, порушення норм культурної поведінки і педагогічної етики. З цих позицій можна виокремити незадовільний рівень професійно-етичної культури, носії якої хоч і рідко, але все-таки зустрічаються в педагогічній практиці. Пригадаємо висловлювання В. Сухомлинського: «Вихована людина – людина, в якій домінує образ людський». Отже, втіленням професійно-етичної культури, як і особистісно орієнтованої освіти, є саме людяність.

Література

1. Галузяк В. М. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів як педагогічна проблема / В. М. Галузяк // Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 26-27 листопада 2014 р.). – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 22-28.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів / В.О. Сухомлинський / Вибр. твори в 5-ти т. – К., 1976. – Т.2. – С. 416-665.
3. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога: навч. посіб. / Л.Л. Хоружа. – К.: Академвидав, 2012. – 208 с.
4. Хоружа Л.Л. Педагогічна культура і професійна етика як ціннісна основа діяльності вчителя (за матеріалами праць В.О. Сухомлинського) / Л.Л. Хоружа. – Збірник наук. праць. – 2018. – №20. – С. 11-15.

ВИДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В ШКОЛІ

**Гикавчук Б.,
студент 1 курсу ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Губіна С. І.**

Проблема діагностики педагогічної діяльності вчителя надзвичайно актуальна і важлива для вирішення питань вдосконалення викладання і системи неперервного підвищення кваліфікації вчителів, більш повного та ефективного задоволення їх професійних запитів і потреб у системі методичної роботи. Педагогічна діагностика як система методів і засобів вивчення професійного рівня вчителя створює основу для вивчення труднощів у роботі, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Разом з тим, вона дозволяє визначити і сильні сторони вчителя, спланувати шляхи і конкретні способи їх закріплення та розвитку в індивідуальному стилі педагогічної діяльності.

Термін «педагогічна діагностика» вперше був введений в науку в 1968 р. німецьким ученим К. Інгенкампом. Під діагностичною діяльністю він розумів «процес, у ході якого (з використанням діагностичного інструментарію або без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, вчитель спостерігає за учнями та проводить анкетування, опрацьовує дані спостережень й опитувань і повідомляє про отримані результати з метою опису поведінки». Тобто,

- на основі аналізу результативності виховання учнів дає змогу визначити виховний потенціал педагогічного колективу, окремих вчителів, класних керівників;

- відіграє роль своєрідного каталізатора виховного процесу, тому допомагає педагогам бачити успіхи й помилки у вихованні учнів;

- сприяє виробленню єдиних педагогічних позицій вимог у вихованні.

Педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчання і, по-третє, керуючись виробленими критеріями, звести до мінімуму помилки при переведенні учнів із однієї навчальної групи в іншу, при спрямуванні їх на різні курси у виборі спеціалізації навчання.

Для досягнення подібної мети в процесі діагностичних процедур, з одного боку, визначаються передумови до навчання, які є в окремих індивідуумів і в представників навчальної групи загалом, а з другого, визначаються умови, необхідні для організації планомірного процесу навчання і пізнання. За допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання.

При цьому під діагностичною діяльністю К. Інгенкамп розуміє процес, в ході якого (з використанням діагностичного інструментарію чи без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, вчитель спостерігає за учнями і проводить анкетування, обробляє дані спостережень і опитувань та повідомляє про отримані результати з метою характеристики поведінки, пояснення її мотивів чи передбачення поведінки в майбутньому [3, с.145].

Виділяють такі види діагностики:

I. Початкова діагностика, яка пов'язана з плануванням виховного процесу.

Основні варіанти початкової діагностики:

1) коли колектив створений вперше і вчитель не знайомий з учнями;

2) коли колектив не новий, але вчитель вперше починає роботу з класом;

3) коли вчитель і учні вже знайомі.

Якщо в першому випадку діагностика використовується для всебічного розвитку, то в другому вчитель вивчає не лише учнів, а й сам колектив. А от в третьому випадку відбувається вибіркова діагностика колективу й учнів для отримання додаткової інформації, яка є теж не менш важлива [1, с. 56-61].

II. Поточна діагностика (коригуюча) – у процесі організації діяльності колективу, орієнтує педагога на зміни, які відбуваються в учнівському колективі). Одночасно оцінюється правильність раніше прийнятих рішень. Дана діагностика виконує роль експрес-інформації і цим самим допомагає прийняти наступні рішення.

III. Підсумковий діагноз дає можливість оцінити діяльність виховної системи в цілому.

Основні *об'єкти педагогічної діагностики*:

- вихованість і освіченість особистості, сформованість інтегрованих якостей;
- поведінка і діяльність вихованців;
- різноманітність впливу зовнішнього середовища;
- можливості і особливості сімейного, загальношкільного і класного колективів, їх педагогічна характеристика;
- зміст і ефективність педагогічної діяльності.

Останнім часом поле діяльності педагогічної діагностики суттєво розширюється, вона стає все більш поліфункціональною, включає в себе такі функції, як аналітична, оцінювальна, функція контролю, корекційна, орієнтаційна, інформаційна, функції мотивації і стимулювання.

Аналітична функція – це психолого-педагогічний аналіз освітнього процесу на всіх рівнях його структурної організації як педагогічної системи. На відміну від контролюючої функції, спрямованої лише на виявлення недоліків, аналітична функція виявляє причинно-наслідкові зв'язки в навчально-виховному процесі, між умовами і результатами навчання.

Власне-діагностична функція – це психолого-педагогічне вивчення засвоєних знань, вихованості і розвитку учня, а також рівня професійної компетентності вчителя.

Функція контролю – педагогічна діагностика дозволяє проводити оперативний контроль за процесом навчання та виховання учнів, оскільки містить інформацію про його стан.

Оцінювальна функція – це якісна і кількісна оцінка якості адміністрації школи, кожного вчителя і кожного учня.

Корекційна функція – це дидактична корекція навчально-виховного процесу і психолого-педагогічна корекція власної активності вчителя в сторону саморозвитку (варто пам'ятати і враховувати, що вся система позитивних тенденцій – цінностей міститься не поза вчителем, а в ньому самому).

Орієнтуюча функція – це орієнтація педагогічного колективу на вирішення цілей і завдань школи, на усунення недоліків, які мають місце в житті педагогічного колективу та окремих учителів.

Інформаційна функція – це постійне інформування всіх учасників педагогічного процесу про результати педагогічної діагностики.

Функція мотивації і стимулювання – педагогічна діагностика дозволяє проводити диференційовану оплату праці, більш адекватно використовувати зовнішні стимули, підвищує рівень особистої мотивації.

Отже, педагогічна діагностика покликана дати відповідь на такі запитання: що і для чого вивчати при розгляді навчально-виховного процесу; за якими показниками це робити; якими методами користуватися; за яких умов діагностика органічно включається в цілісний навчально-виховний процес, дає можливість навчити вчителів уміння

самоконтролю, а учнів – самопізнання. Використання педагогічної діагностики в процесі вдосконалення особистості і діяльності вчителя полягає в тому, що вона сприяє виявленню недоліків і дозволяє планувати шляхи для усунення цих недоліків. Діагностика вносить конкретність у діяльність кожного педагога, націлює його на вирішення практичних задач, орієнтованих на оптимізацію навчально-виховного процесу.

Література

1. Федірчик Т. Педагогічна практика з виховної роботи: Навчально-методичний посібник / Т. Федірчик, Г. Бигар. – 2007. – 187 с.
2. Галузяк В., Холковська І. Педагогічна діагностика: Навчальний посібник / В. Галузяк, І. Холковська. – 2015. – 155 с.
3. Уруський В. Педагогічна діагностика: Методичний довідник / В. Уруський. – 1999. – 65 с.
4. Жерносик І.П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі: Навчально-методичний посібник / І.П. Жерносик. – 1998. – 160 с.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Глухота А. А.
студент 4 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті визначається, що провідною метою сучасної системи освіти в Україні є створення покоління, яке прагне до отримання знань, здатне навчатися протягом всього життя, та має на меті вивчення та поповнення соціальних цінностей свого народу. Одним з основних шляхів успішного впровадження вищезазначеного процесу є формування в учнів стійкої позитивної мотивації до навчання [4].

У підлітковому віці якісно змінюється мотивація навчання. Структура мотивів учіння ускладнюється, соціальні мотиви поєднуються із власне пізнавальними особистими мотивами, значнішими стають індивідуальні відмінності навчальної мотивації.

Мотиваційна сфера особистості завжди була предметом уваги багатьох дослідників. Зокрема, М. Заброцький, С. Занюк, Г. Костюк, С. Максименко мають напрацювання в галузі теоретичних основ мотивації, М. Алексеєва, В. Моргун розкривають загальні уявлення про її механізми, Т. Баларич, І. Меліхова досліджували взаємозв'язок мотивації з пізнавальними процесами, В. Мерлін, М. Матюхіна, вивчали вплив мотивації на ефективність освоєння знань. Мотиваційній сфері навчання приділяли велику увагу в психологічній і педагогічній літературі М. Алексеєва, Л. Божович, О. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Д. Мазоха, Н. Опанасенко, Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров, Г. Розенфельд, В. Сухомлинський та інші. Також

вивчали психологічні особливості особистості підлітків М. Боришевський, І. Булах, О. Пенькова, Т. Яблонська.

Одним зі шляхів формування позитивного ставлення учнів до навчання є створення системи мотивів діяльності особистості, яка піддається педагогічному управлінню і забезпечує визначення поведінки учнів і їх ставлення до вивчення того чи іншого предмета. В. Сухомлинський говорив, що всі наші задуми, всі пошуки й побудови перетворюються на порох, якщо учень не бажає вчитися.

Сьогодні вже недостатньо передати школярам певний мотив знань. На перший план виходить нове завдання – навчити їх учитися, тобто вони самі мають цього захотіти. Отже, професійна діяльність учителя повинна бути спрямована на формування в учнів мотивації до самостійної пізнавальної діяльності [5].

Психологи та педагоги дають різні визначення мотиву та мотивації навчання. Вперше слово «мотивація» використав німецький філософ А. Шопенгауер в статті «Чотири принципи достатньої причини». Потім цей термін використовували для пояснення причин поведінки людини.

Мотив – це спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреби суб'єкта. Мотив – це також причина, що є підґрунтям для обрання певних дій і вчинків, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що активізують суб'єкта. Термін «мотивація» є ширшим поняттям, ніж «мотив». У сучасній психології слово «мотивація» використовують як: 1) визначення системи факторів, що детермінують поведінку (зокрема: мета, потреби, мотиви, наміри, прагнення та ін.); 2) характеристику процесу, що стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні.

У науковій літературі найчастіше зазначено: мотивація – це сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, спрямованість і активність цієї поведінки [3]. Д. Мазоха, Н. Опанасенко визначають мотивацію як спонукання (стимули), що включають активність, визначають її спрямованість [6]. Мотивація до навчання – одна з найголовніших умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому.

Науковці визначають п'ять рівнів сформованості навчальної мотивації:

1. Високий рівень навчальної мотивації (наявний пізнавальний мотив, прагнення найуспішніше виконувати всі навчальні вимоги).

2. Хороша навчальна мотивація (особистість успішно справляється з навчальною діяльністю).

3. Позитивне ставлення до місця навчання, але навчальний заклад приваблює позанавчальною діяльністю. Такі учні почуваються досить благополучно, тому що спілкуються з друзями, з вчителями. Їм подобається відчувати себе учнями, мати відповідні атрибути (портфель, ноутбук). Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані меншою мірою, і процес навчання їх мало захоплює (переважає зовнішня мотивація).

4. Низька навчальна мотивація. Ці учні відвідують освітній заклад неохоче, вважають за краще пропускати заняття. На заняттях часто займаються сторонніми справами, розважаються. Мають серйозні труднощі в навчанні.

5. Негативне ставлення до закладу освіти, дезадаптація. Такі учні зазнають серйозних труднощів у навчанні. Навчальний заклад часто сприймається ними як вороже середовище.

У формуванні мотивів навчання і позитивного ставлення до предмета велику роль відіграє сам учитель. Тут, насамперед, йдеться про стосунки, які склалися між ним і кожним учнем зокрема. Якщо вони доброзичливі, передбачають взаємодопомогу, мотив радості від навчання має сприятливий ґрунт, а позитивне ставлення до вчителя переноситься на предмет. Водночас відчуженість, недовір'я з боку вчителя викликають в учня відповідні негативні почуття.

Умовами, що впливають на формування навчальної мотивації є:

1. Зміст навчального матеріалу.
2. Оцінка навчальної діяльності (караюча, підтримуюча).
3. Стиль педагогічної діяльності вчителя.
4. Своєрідні властивості особистості [2].

Учитель, зацікавлений у підвищенні ефективності своєї діяльності, звісно, звертає увагу на мотивацію навчання й прагне до її активізації та підтримання на високому рівні, але водночас він позбавлений методичного інструментарію, що дає змогу визначити наявний рівень мотивації учнів та її динаміку під час використання різних форм, методів навчання, добирання змісту предмета. У зв'язку із цим, розроблено методики діагностики причин, які спонукають учнів вчитися в школі. Вивчення мотивації до навчання повинно мати об'єктивний характер, проводитись в гуманній формі з повагою до особистості учня.

Учень на уроці повинен бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особисту зацікавленість, розуміти, що й навіщо він виконуватиме. Для досягнення необхідного результату можна використовувати різноманітні методи стимулювання і мотивації, які спрямовані на формування позитивних мотивів учіння. До методів формування пізнавальних інтересів учнів належить метод створення ситуації новизни, опори на життєвий досвід учнів, емоційно-морального стимулювання та зацікавлення, метод навчальних ігор та диспуту. В умовах доби технізації, завдання вчителя – активізувати пізнавальну діяльність учнів, залучаючи сучасні педагогічні технології – інформаційні, а саме комп'ютерні інновації та Інтернет-ресурси.

Методи стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні, передбачають показ учням суспільної та особистої значущості учіння; висунення вимог, дотримання яких означає виконання ними свого обов'язку; оперативний контроль за виконанням вимог в разі потреби – вказівки на недоліки та зауваження.

Добираючи методи навчання, важливо не забувати про їхню різноманітність. Запроваджуючи нові методи, потрібно пам'ятати і про класичну дидактику.

Розвиток позитивної мотивації на уроці – це один із засобів розвитку особистості учня. Без виникнення цих мотивів навчання, без мотивації навчальної діяльності пізнання не може принести позитивний результат. Тому при формуванні мотивації підлітків необхідно дотримуватися певних вимог:

1. Використовувати різноманітні форми й методи організації роботи.
2. Створювати атмосферу зацікавленості кожного учня як у власній роботі, так і в роботі всього класного колективу.
3. Заохочувати прагнення учнів до самостійної роботи.
4. Стимулювати учнів до використання різноманітних способів виконання завдань на уроці без побоювання помилитися.
5. На уроці використовувати роботу в парах або в групах.
6. Створювати педагогічну ситуацію спілкування.
7. Обговорювати з учнями наприкінці уроку не лише те, «що ми дізналися» але й те, що сподобалось (не сподобалось) та чому.
8. Під час опитування на уроці (виставлення оцінок) аналізувати не лише правильність (неправильність) відповіді, але і її самостійність, оригінальність, бажання учня шукати різноманітні способи виконання завдань. Оцінка повинна бути справедливою та доцільною.
9. Важливим на уроці є чергування різних видів діяльності. Підліткам швидко набридають однотипні завдання – тож варто давати нові, незвичні, цікаві, зовнішньо привабливі.
10. Співпрацювати з батьками, спільно формувати педагогічну культуру сім'ї.

Вивчення та формування мотивації до навчання підлітків повинно здійснюватись з оптимістичною гіпотезою, з визначенням оптимальної зони розвитку, де учень проявляє інтерес й досягає певних успіхів. Одним з головних напрямів успішної організації навчального процесу є формування в учнів стійкої позитивної мотивації до навчання. Позитивні емоції стимулюють волю й увагу, допомагають запам'ятовуванню матеріалу.

На рівень мотиваційного компоненти особистості мають вплив: рівень навчальних досягнень учня, взаємини в колективі та його згуртованість, рівень благополуччя класу, створення ситуації успіху вчителем, відчуття учнем радості від того, що він знає та вміє, емоційне налаштування вчителя на роботу, його підтримка та віра в успіх своїх учнів.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П. Волкова. – К.:«Академвидав», – 2007. –258 с.
2. Галузяк В. М. Формування у школярів позитивного ставлення до учіння / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Вісник профтехосвіти. – 1995. – №1. – С. 8-11.
3. Дербеньова А. Г. Усе про мотивацію: схеми, рис., табл.: посібник для вчителів, студентів педагог. навч. закл. / А. Г. Дербеньова. – Харків : «Основа», 2012.– 150 с.

4. Державна національна програма «Освіта» ("Україна XXI століття") № 347/2002.
5. Джуряк Г. Самостійна пізнавальна діяльність учнів: формування
6. мотивації / Г. Джуряк // Психолог. – 2011. – № 21. – С.12-20.
7. Мазоха Д. С. Педагогіка : навчальний посібник. / Д. С. Мазоха, Н. І. Опанасенко. – К. : Центр навч. л.-ри, 2005. – 290 с.
8. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002 р. – 150 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – Київ: Видавничий центр «Академія», – 2002.- 300 с.

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**Голіней Ю. О.,
студентка магістратури ННІППШФВК
Науковий керівник – проф. Акімова О. В.**

Питання сутності, класифікації та організації дидактичних ігор розглядаються у працях Є.І.Гік, А.П.Доморяд, Є.О.Дишинського, Є.І.Ігнат'єва, Б.А.Кордемського, А.Я.Котова, І.С. Маркової, Є.М.Мінскіна та ін. Практичний досвід використання дидактичних ігор представлено в статтях І.К. Акірі, Т.П. Батаєвої, М.В.Кларіна, В.Г. Коваленко, М.І.Микитинської, М.М.Перова, І.К.Данилова.

Дидактичними називають ігри, спеціально створені або пристосовані для завдань навчання [1]. На відміну від інших дидактична гра має одну істотну ознаку – чітко поставлену навчальну мету і відповідний пізнавальний результат. У ній умовний ігровий план діяльності студентів поєднується з навчальною спрямованістю, а пізнавальна мета досягається шляхом виконання ігрових завдань.

Використання дидактичних ігор робить навчально-виховний процес більш змістовним і якісним, оскільки:

- гра втягує в активну пізнавальну діяльність кожного студента зокрема і всіх разом і, тим самим, є ефективним засобом управління навчальним процесом;
- гра – вільна діяльність, що дає можливість вибору, самовираження, самовизначення і саморозвитку для її учасників;
- гра має певний результат і стимулює студентів до досягнення мети (перемоги) і усвідомлення шляху досягнення мети;
- знеособлений процес навчання у грі здобуває особистісне значення;
- змагальність – невід'ємна складова гри – притягальна для студентів; задоволення, отримане від гри, створює комфортний стан на уроках та посилює бажання вивчати предмет;
- у грі завжди є певне таїнство – не отримана відповідь, що активізує

розумову діяльність студента, спонукає до пошуку відповіді;

- гра посідає особливе місце в системі активного навчання: вона синтетична, оскільки є одночасно і методом, і формою організації навчання, синтезуючи в собі практично всі методи активного навчання.

Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в студентів знань, вироблення вмінь і навичок, розвитку логічного мислення, виховання кмітливості і самостійності [2].

До використання навчальної гри необхідно підходити дуже вдумливо та обережно. Ігри доречні й ефективні не на всіх уроках. Найбільш ефективні вони на уроках узагальнення і систематизації отриманих знань, їх закріплення або вироблення практичних умінь і навичок. Саме на цих уроках навчальні ігри потрапляють на благодатний ґрунт знань, отриманих студентами під час вивчення теми. Це дає можливість вчителю для проєктування ігрових ситуацій.

Предметний бік змісту гри завжди повинен чітко виступати на перший план. Лише за цієї умови гра буде виконувати свою роль у розвитку школярів і вихованні їх інтересу до навчання.

Під час організації дидактичних ігор перш за все необхідно продумати такі методичні питання:

- Мета гри. Які вміння й навички студенти засвоять у ході гри? Якому моменту гри слід приділити особливу увагу? Які інші виховні цілі передбачити під час проведення гри?

- Визначення кількості гравців. Кожна гра потребує певної мінімальної або максимальної кількості учасників. Це слід враховувати під час організації гри.

- Добирання дидактичних матеріалів, що знадобляться для гри.

- Продумування питання найменшої витрати часу для ознайомлення студентів з правилами гри.

- Визначення тривалості гри.

- Планування засобів забезпечення участі всіх школярів у грі.

- Спостереження за студентами під час гри.

- Передбачення можливих змін, що доведеться внести у хід гри, щоб підвищити зацікавленість і активність студентів.

- Планування висновків, про які необхідно повідомити студентів по завершенні гри (найвдаліші моменти, недоліки, що трапилися у ході гри, результат засвоєння знань, оцінювання учасників гри, зауваження щодо порушення дисципліни тощо).

Використання дидактичних ігор вимагає дотримання певних правил:

- вільне й добровільне включення студентів у гру: не нав'язування гри, а залучення в неї студентів;

- студенті повинні добре розуміти сутність і зміст гри, її правила, ідею кожної ігрової ролі;

- сутність ігрових дій повинна збігатися із сутністю і змістом поведіння в реальних ситуаціях для того, щоб основний зміст ігрових дій переносився в реальну життєдіяльність;
- у грі повинні керуватися прийнятими в суспільстві нормами моральності, заснованими на гуманізмі, загальнолюдських цінностях;
- у грі не повинна принижуватися гідність її учасників, зокрема тих, що програли;
- гра повинна позитивно впливати на розвиток емоційно-вольової, інтелектуальної й раціонально-фізичної сфер її учасників;
- гру потрібно організовувати й направляти, при необхідності стримувати, але не придушувати, забезпечувати кожному учасникові можливість прояву ініціативи.

Студентів підліткового віку необхідно спонукати до аналізу проведеної гри, до зіставлення імітації з відповідною областю реального життя, надавати допомогу у встановленні зв'язку гри зі змістом практичної життєвої діяльності або зі змістом навчального курсу.

Доцільність використання дидактичних ігор на різних етапах заняття різна. Наприклад, під час засвоєння нових знань можливості дидактичних ігор значно поступаються більш традиційним формам навчання. Тому ігрові форми занять частіше застосовують під час перевірки результатів навчання, опрацювання навичок, формування вмінь.

Застосування дидактичних ігор – суттєвий резерв підвищення ефективності навчально-виховного процесу й активізації пізнавальної діяльності студентів. Гра, якщо вона правильно організована, більше ніж яка-небудь інша діяльність дозволяє розвивати пізнавальну самостійність і компетентність студентів.

Література

1. Галузьяк В. Педагогіка: навчальний посібник / В. Галузьяк, М. Сметанський, В. Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.
2. Куліш І.М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету : автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / І.М. Куліш. – НПУ М.П. Драгоманова. – К. : 2009. – 22 с.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Головатюк О. М.,
студентка магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – проф. Акімова О. В.**

Вітчизняний науковець І. Бех, аналізуючи ціннісну сферу сучасної людини, констатує, що сучасна цивілізація породжує два основних типи особистості: соціоорієнтовану та егоцентровану. На жаль, у реальному

житті переважає остання. Вона характеризується недостатнім рівнем гуманістичної самосвідомості, обмеженістю смисло-ціннісних орієнтацій, нижчими потребами. Це призводить до групової моралі й відповідної субкультури, що суперечить міжетнічній толерантності й особистісно збагачувальному діалогу [1].

Значущість і своєчасність проблеми формування загальнокультурного світогляду сучасної молоді обумовлена відірваністю молодого покоління від духовного коріння вітчизняної культури, забуттям і втратою культурних традицій; незатребуваністю духовного потенціалу української культури; непорозумінням дітей і дорослих, негативним ставленням підлітків до традицій і цінностей батьків. У зв'язку з цим, проблема культури і питання оволодіння зразками культури мають надзвичайну значущість, оскільки від рівня культури громадян багато в чому залежать економіка, політика, національна безпека і конкурентоспроможність країни. Широке розповсюдження феномена „загальнокультурна компетентність” означає її сприйняття індивідуальною і суспільною свідомістю.

Українськими вченими дослідження даного феномену ведуться у різних напрямках, що відображено у роботах О. Овчарук., О. Пометун, О. Локшиної, О. Савченко, С. Трубачевої, Л. Парашенко, Г. Фрейман. Огляд історико-педагогічної та сучасної літератури свідчить, що вченими вивчається проблема підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів і розглядається у різних аспектах у працях В. Адольфа, І. Ареф'єва, В. Бондаря, Н. Кузьміної, В. Лозової, А. Орлова, В. Пилипівського, С. Чистякової, М. Чошанова, О. Шияна та ін. Під «компетентністю» педагоги розуміють спеціальні структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Поняття «компетентність» введено у науковий обіг понад чверть століття. Компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий [2].

Загальнокультурна компетентність – здатність аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності [3].

Загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму і дозволяє особистості-аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства, застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії, знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти,

застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри, опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації.

Загальнокультурна компетентність є однією з ключових компетентностей, визначених провідними українськими дидактами (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева). Отже, актуальною є проблема уточнення змісту та структури загальнокультурної компетентності в цілому.

У сучасних дидактичних дослідженнях (В. Байденко, А. Вербицький, І. Зимня, А. Хуторської та інші) зазначається, що обов'язковими компонентами (елементами) компетентності будь-якого виду можна вважати: позитивну мотивацію до прояву цієї компетентності; ціннісно-сенсове ставлення до змісту та результату діяльності; знання, що лежать в основі способів здійснення відповідної діяльності; уміння, досвід, навички успішного здійснення дій на базі отриманих знань [5].

Вітчизняні аналітичні дослідження цього напрямку наголошують: основні завдання, що ставлять перед собою програми, спрямовані на розвиток освіти впродовж життя (*principal objectives for Lifelong Learning*), в багатьох економічно розвинених країнах передбачають поняття культурної компетентності (*cultural competence*), яке має охоплювати: розвиток набуття знань і вироблення навичок для продуктивної робочої сили та конкурентної світової економіки; сприяння розвитку творчості, інноваційному мисленню та підприємництву; підвищення та поширення рівня активної участі в навчанні; створення оточення, що сприяє інтеграції в житті суспільства; підвищення стандартів викладання та навчання; сприяння створенню суспільства знань; сприяння розумінню всіх громадян важливості навчання впродовж життя в різних компонентах; створення бази даних зі стратегій та заходів, що сприятимуть доступу до навчання впродовж життя для всіх громадян; забезпечення та проведення стратегій щодо освітньої політики, тренінги, у перспективі – отримання роботи для молоді, соціальна адаптація в суспільстві та інформатизацію суспільства [4].

Такий склад культурної компетентності, визначений науковцями ще у 2003 році, є загальним. Розробники зазначають, що якісним надбанням та результатом розвитку особистості є формування у неї громадянської відповідальності і правової самосвідомості, духовності і культури, ініціативності, самостійності, толерантності, здібності до успішної соціалізації в суспільстві й активній адаптації на ринку праці, тобто оволодіння загальнокультурною компетентністю.

Обговорюючи питання, пов'язане з феноменом „загальнокультурна компетентність”, необхідно відокремити основні, значущі проблеми, вирішення яких необхідні при розкритті сутнісних характеристик цього

поняття: актуальність компетентнісного підходу як тенденції світової освіти; дискусії про компетенцію і компетентність у сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогіці; характеристика ключових та предметних компетентностей

Ефективність формування загальнокультурної компетентності підвищується за умови *дотримання поетапного формування компонентів загальнокультурної компетентності в їх єдності та взаємозв'язку* (мотиваційний, інформаційно-теоретичний, процесуально-діяльнісний, аналітико-корекційний та самостійно-творчий етапів). У процесі організації діяльності на кожному етапі здійснювалися такі кроки: цілепокладання, відбір та структурування змісту навчального матеріалу, вибір засобів, методів та форм організації навчання, організація контролю та зворотній зв'язок, рефлексія.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій вважаємо другою педагогічною умовою формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців. Доцільність реалізації цієї умови обґрунтовується тим, що володіння інформаційно-комунікаційними технологіями в сучасному світі є складником загальної культури особистості будь-якого профілю. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій сприяє досягненню максимальної диференціації та індивідуалізації навчання студентів з огляду на їхні індивідуальні запити; підвищенню рівня підготовки відповідно до потреб у самостійному набутті знань та вмінь у галузі загальної культури; раціоналізації часу та зусиль, спрямованих на формування комунікативних якостей, культури спілкування; уникненню культурних та соціальних бар'єрів, які заважають поширенню інформації та ефективній взаємодії; розвитку різних видів мислення, які забезпечують формування загальнокультурної компетентності; збільшенню можливостей щодо сприйняття та обробки інформації.

Упровадження інтерактивних методів навчання є третьою педагогічною умовою формування загальнокультурної компетентності. Зміст інтерактивних методів навчання спрямовано на моделювання майбутньої загальнокультурної діяльності, що дає змогу розвивати уміння вступати в інтеркультурну взаємодію.

Така організація освітнього процесу сприяє формуванню загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців як поєднання мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та емоційного компонентів. Подальша робота передбачає розроблення системи навчально-пізнавальних завдань, які б охоплювали всі гуманітарні дисципліни та спеціальні курси, що сприяли б узагальненому формуванню загальнокультурної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Література

1. Бех І. Д. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу / І. Д. Бех // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С. 8–9.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики/ за заг. ред. В. Кременя. – К.: К. І. С., 2003. – 296 с.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

ЕКОЛОГІЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

**Грищук Я. М.,
студент магістратури ННІВПШФВК
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.**

Проблема підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності ніколи не втратить своєї актуальності, оскільки рівень розвитку суспільства визначається якістю освіти. Кожен час вносить свої корективи в освітній процес. Уже в середині минулого століття на планеті вибухнула екологічна криза, поставивши людство на межу виживання, тим самим наблизивши нас до розуміння того, що збереження рівноваги в системі «природне середовище – суспільство – людина» – одне з найважливіших завдань розвитку соціуму. Специфіка нинішнього часу – збільшення уваги до екологічної складової в освіті. До кінця ХХ ст. – початку ХХІ століття стало зрозумілим, що для виходу з екологічної кризи одних екологічних знань і умінь явно недостатньо, збереження природного середовища повинно стати нагальною потребою людини, а формування екологічної культури одним з найважливіших завдань усієї системи освіти (В. Вернадський, А. Урсул, Н. Реймерс, О. Березюк та ін.).

Екологічна криза проявляється у вигляді екологічних проблем і простежується на різних територіальних рівнях: глобальному – планета загалом; регіональному – країна, її частина, великі регіони; локальному – на території свого району або міста; місцевому – територія, доступна для безпосереднього спостереження. Витоки екологізації освіти, формування екологічної культури педагога і учнів були закладені в працях Я. Коменського, Ж. -Ж. Руссо, Й. Песталоцці, К. Ушинського, Л. Толстого та ін. На винятковій ролі природи у формуванні особистості дитини наголошували свого часу В. Павлов, С. Русова, С. Шацький, В. Сухомлинський та ін. [3; 6]. Значенню екологічних знань у процесі формування екологічної культури особистості присвячені праці М. Бауера, Г. Білявського, Н. Левчука, А. Некоса. Питання екологічної підготовки

студентів вищих навчальних закладів, формування екологічної культури були предметом вивчення Н. Грейди, О. Пруцакової, С. Совгіри, М. Шаповал, М. Шведа, Н. Ясінської та ін.

Посидання термінів «екологія» та «краєзнавство», вперше запропоноване П. Івановим, увійшло в літературу як «екологічне краєзнавство», що має міждисциплінарний характер. На сьогоднішній день загально визнаним є той факт, що вивчення школярами свій малої Батьківщини слугує вихованню громадянськості, патріотизму, поваги до рідного краю, а також сприяє формуванню екологічної культури особистості [1; 4].

Вивчення прояву екологічних проблем на території своєї місцевості (локальний і місцевий рівні), конкретні дії щодо поліпшення стану довколишнього середовища силами учнів, особливо важливі у формуванні екологічної культури молодого покоління. Це пов'язано з тим, що рідний край у картині світу в дитини усвідомлюється як «дім» – одна з найважливіших цінностей людини, визначаючи стратегію безпечної поведінки, спрямованої на збереження захисту своєї домівки (середовища проживання, землі) і себе в ній (В. Ясвін, В. Максаківській, С. Глазачов, С. Совгіра та ін.).

Мета статті – визначити педагогічні умови, які сприяють розвитку екологічно-краєзнавчої компетентності майбутніх учителів географії у ході професійної підготовки.

На прикладі місцевості, в якій живе школяр, найпростіше показати просторово-часові взаємозв'язки, природні і антропогенні фактори та особливості розвитку конкретної території. Географічне краєзнавство в екологічній освіті школярів посідає особливе місце, оскільки поєднує в собі теоретичну підготовку з активною практичною діяльністю з вивчення природних комплексів свого краю і з охорони місцевих природних об'єктів (І. Гревс, А. Дзенс-Литовський, Д. Семенов, А. Ярошевський та ін.).

Ідея звернення до краєзнавчого матеріалу в шкільному навчанні знайшла своє відображення в педагогічних працях істориків і географів, шкільних учителів минулого і сучасності, при чому як в Україні, так і в інших країнах [1; 2; 4; 5; 6]. Зокрема, науковцями і освітянами-практиками підкреслюється значення шкільної географії для формування екологічного світогляду учня та аргументується необхідність включення в зміст шкільної географії ідей про геосферу, про раціональне природокористування і сталий розвиток як світоглядні орієнтири сучасного школяра. Посилення уваги до проблем довколишнього середовища рідного краю надає великі можливості для вчителя географії у використанні краєзнавства, є важливим чинником становлення екологічної культури підростаючого покоління.

З огляду на це, актуалізується потреба в такій модифікації змісту та форм професійної підготовки вчителя географії, що дозволила б йому бути компетентним у питаннях використання краєзнавчого матеріалу для

розвитку екологічної культури і формування екологічної свідомості своїх майбутніх учнів.

З позицій антропологічного підходу (Б. Бім-Бад, Б. Корнетов, В. Максакова, О. Невмержицький та ін.), стратегію сучасної педагогічної освіти складають розвиток і саморозвиток особистості вчителя, здатного не тільки обслуговувати наявні педагогічні і соціальні технології, але й виходити за межі нормативної діяльності, бути інноваційним, реалізовувати процеси творчості в широкому сенсі. Ця стратегія втілюється у принциповій спрямованості змісту й форм освітнього процесу вищої педагогічної школи на пріоритетність особистісно орієнтованих технологій освіти (В. Сластьонін та ін.) [3; 5, с. 188].

Основою діяльнісного підходу є діалогізація освітнього процесу, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів, самоактуалізацію і самопрезентацію особистості майбутнього вчителя. Викладач не лише навчає і виховує, але й стимулює студента до загального і професійного розвитку, створює умови для саморуку.

Екологічне краєзнавство в системі професійної підготовки вчителя географії на сьогодні входить у деякі спецкурси і орієнтоване на врахування специфіки загальної і спеціальної підготовки студентів. Це створює можливість для виявлення ролі окремих навчальних дисциплін у краєзнавчо-екологічній діяльності в умовах конкретного регіону. Як свідчить багаторічний досвід, саме на прикладі місцевості (її історико-культурного та географічного ландшафту), де проживає студент, простіше за все продемонструвати просторово-часові взаємозв'язки, проаналізувати природні й антропогенні фактори впливу на довкілля, виявити особливості і перспективи розвитку конкретної території.

Таким чином, можемо говорити про формування специфічного різновиду професійної компетентності учителів географії – краєзнавчо-екологічної. Остання передбачає не лише певну суму знань про екологічне краєзнавство, екологічні проблеми свого регіону, наявність психолого-педагогічних умінь і навиків для проведення відповідної краєзнавчої та екологічної роботи серед школярів, а й виразні почуття патріотизму і вболівання за довкілля свого краю, високий рівень екологічної свідомості, належний рівень комунікативних і організаторських здібностей для проведення відповідної роботи з екологічного краєзнавства в закладі освіти і громаді.

Така компетентність може бути сформована, на нашу думку, лише в практичній діяльності студента. Тому вважаємо, що ефективними в цьому плані можуть стати практичні та лабораторні заняття з екології та краєзнавства, розробка екологічних маршрутів для свого регіону, виконання науково-дослідних проєктів на тему екологічних проблем своєї малої батьківщини.

Це повною мірою стосується змісту й організації педагогічної практики студентів. Мета педагогічної практики – створення умов для формування особистості компетентного вчителя географії. Основний зміст

педагогічної практики студентів-географів реалізується за такими напрямками:

- у діяльності вчителя географії, класного керівника, організатора предметного гуртка, творчого навчання дітей;
- в участі у дослідній і методичній роботі;
- у роботі з батьками, громадськістю, зокрема – це краєзнавча та екологічна діяльність, розробка маршрутів для екологічних стежин, організація екологічних екскурсій, походів, різного роду акцій тощо.

При моделюванні педагогічної практики основними етапами стратегічної підготовки студентів є такі: теоретичний (орієнтаційний); теоретико-практичний (стимулюючий) і діяльнісно-практичний (орієнтований на краєзнавчо-екологічну сферу). Студент із самого початку практики ставить в діяльну позицію, що дозволяє задіяти весь потенціал студента – від рівня сприйняття до рівня соціальної активності.

Займаючись дослідницькою діяльністю в ході педагогічної практики, майбутній учитель суб'єктивно переживає сенс використання наукових знань не тільки для підвищення ефективності результатів навчально-виховної роботи зі школярами, але й для себе особисто. Йдеться про вдосконалення психологічних новоутворень (цілепокладання, педагогічного мислення, педагогічної рефлексії і педагогічної спрямованості) в процесі практичної професійної діяльності.

Особлива увага приділяється оформленню результатів педагогічної практики, тому звіт студентів повинен мати науково-дослідний характер (захист проєктів, конкурс конспектів уроків і сценаріїв позакласних заходів, доповідь на підсумковій конференції студентів-практикантів, публікація наукових статей, упровадження методичних розробок, презентація результатів у вигляді відеороликів (соціальна реклама, буктрейлер) із подальшою рефлексією виконаної роботи та її результатів на наступних практичних заняттях і практиках.

Підсумовуючи викладене вище, можемо стверджувати, що екологічне краєзнавство на сьогоднішній день повинно стати обов'язковою складовою змісту професійної підготовки вчителя географії, складовою, яка може бути реалізована винятково з урахуванням положень антропологічного та діяльнісного підходів у підготовці фахівця у вищій школі. Одним зі способів поєднати ці підходи із реалізацією завдань екологічного краєзнавства стає активна педагогічна практика студентів у закладі освіти.

Література

1. Константинова Т. В. Экологическое краеведение во внеклассной работе учителя / Т. В. Константинова, А.Е. Зубарева // Социально-педагогические проблемы развития школы в новых экономических условиях. Сборник материалов научно-практической конференции. Посвященной памяти Д. М. Гришина. – Калуга: КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2002. – С. 31-37.

2. Лобачук І. М. Еколого-педагогічні концепції екологічної освіти в школах Німеччини / І. М. Лобачук // Наукові записки Національного педагогічного у-ту імені М. П. Драгоманова. – 2011. – Вип. 98. – С. 390-393.
3. Максакова В.И. Педагогическая антропология : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Максакова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
4. Матіяш В.В. Педагогічне краєзнавство: сутність, принципи, джерела / В.В. Матіяш // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – №5. – С.113-114.
5. Невмержицький О.А. Виховання студентів ВНЗ в сенсі педагогічної антропології / О.А. Невмержицький // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 21. – С. 187–193.
6. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х тт. / Под ред. В. Я. Струминского. – Т. 2. – М.: Учпедгиз, 1953-1954. – 639 с.

ПОЗАУРОЧНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Гупало О.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – доц. Губіна С. І.

Позаурочна робота – це найоптимальніше місце для розвитку внутрішніх сил дитини, джерело її особистісного самовираження і самовдосконалення. Свобода і можливість вибору улюблених занять у позаурочній діяльності з метою задоволення своїх захоплень впливають на характер самоорганізації усієї подальшої життєдіяльності дитини, допомагають відшукати власну модель майбутньої професійної діяльності відповідно до своїх можливостей, свого характеру, в ранньому віці визначити гідне місце в житті та повноцінно реалізувати творчі можливості.

Поряд з уроком у загальноосвітніх школах практикують різноманітні форми навчання у позаурочний час. Такі форми навчання називаються позакласними (семінари, факультативи, предметні гуртки, студії, олімпіади, конкурси та вікторини) і позашкільними (екскурсія, домашня робота) [2, с. 229].

Особливу роль серед категорій педагогіки позашкільної освіти відіграють такі категорії, як навчання, виховання, розвиток і соціалізація [1, с. 50].

Навчання – це процес, що забезпечує сукупність знань, умінь, навичок особистості. Воно здійснюється за різними напрямками позашкільної освіти, що охоплюють різноманітні профілі, а саме:

- художньо-естетичний напрям позашкільної освіти (хореографічний, музичний, театральний, художній профілі навчання);
- науково-технічний напрям позашкільної освіти (початково-технічний, спортивно-технічний, предметно-технічний, інформаційно-технічний, художньо-технічний, виробничо-технічний профілі навчання);

- еколого-натуралістичний напрям позашкільної освіти (екологічний, біологічний, сільсько-господарський, лісогосподарський, медичний, хіміко-природничий профілі навчання);
- туристсько-краєзнавчий напрям позашкільної освіти (краєзнавчий, туристський, спортивний профілі навчання);
- гуманітарний напрям позашкільної освіти (суспільний, філологічний, соціальний профілі навчання) тощо [1, с 50-51].

Серед позакласних форм навчання найбільш вживаними є:

Семінар – форма навчання, яка передбачає обговорення питань з теми прочитаної лекції чи розділу програми. Такі заняття проводять здебільшого в старших класах після вивчення важливих розділів гуманітарного циклу. Вчитель заздалегідь визначає тему, мету і завдання семінару, планує його проведення, формулює питання з теми, розподіляє завдання між учнями з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей, підбирає літературу та проводить консультації. Отримавши завдання, учні в позаурочний час вивчають програмовий матеріал, користуючись різноманітними джерелами і способами опрацювання навчальної інформації [2, с. 231].

Предметні гуртки і наукові товариства створюють на добровільній основі з учнів паралельних або суміжних класів. До них входять учні, які прагнуть розширити і поглибити свої знання, мають схильність до відповідної галузі науки, мистецтва, техніки. За змістом предметні гуртки дуже подібні до факультативних занять. Проте тематика гурткової роботи довільніша і може змінюватися залежно від бажань і нахилів учителя і учнів [2, с.232]

Факультативи – позапрограмні навчальні заняття, які добровільно обирають і відвідують учні. Їхнє призначення – поглиблене вивчення окремих навчальних предметів, розвиток пізнавальних інтересів, творчих здібностей та підвищення пізнавальної активності учнів [2, с. 231].

Олімпіади, конкурси, виставки учнівської творчості організовують для підвищення пізнавальної активності учнів у вивченні різних навчальних предметів (математики, фізики, хімії, літератури, тощо) і розвитку творчих здібностей. Готують їх заздалегідь: складають план, проводять серію попередніх заходів, учням дають завдання. Такі заходи посилюють інтерес школярів до навчальних предметів. Крім того, олімпіади і конкурси допомагають виявляти і розвивати обдарованих дітей [2, с.232].

Додаткові заняття і консультації призначають для повторного чи детальнішого опрацювання розглянутого на уроках навчального матеріалу. Вони виконують дидактичну функцію попередження і ліквідації відставання учнів у навчанні, а також поглибленого вивчення окремих питань чи тем [2, с. 231-232].

До позашкільних форм навчання належать:

Екскурсія – форма організації навчання, яка передбачає вихід учнів на місце розташування об'єктів вивчення (природи, історичних пам'яток, музеїв, виробництва) для безпосереднього ознайомлення з ними [2, с.229].

Залежно від місця в навчальному процесі виокремлюють вступні (знайомлять учнів з фактами, необхідними для пояснення нової теми), поточні та підсумкові (завершують роботу над темою і сприяють закріпленню та поглибленню знань) екскурсії.

У проведенні екскурсій виділяють три основні етапи:

1 – попередня підготовка

2 – вихід до об'єкта та виконання запланованих завдань

3 – аналіз та систематизація зібраних матеріалів, підсумки [2, с.230].

Домашня навчальна робота – самостійне виконання учнями навчальних завдань після уроків. Також сприяє формуванню в школярів відповідальності, організованості, навичок самостійної діяльності.

На уроках, як би добре їх не проводили вчителі, відбувається фіксація знань у короткочасній пам'яті. Для їх переведення у довготривалу пам'ять необхідне наступне повторення, яке найчастіше відбувається під час виконання домашньої роботи. Ефективність домашньої роботи залежить від сформованості в учнів навичок роботи з підручником і додатковою літературою, уміння правильно визначати послідовність виконання письмових і усних завдань, прийомів повторення і самоконтролю, організації раціонального режиму роботи, відпочинку і т.д. [2, с. 232-234].

Отже, позаурочні форми організації навчання є невід'ємною частиною навчального процесу. Вони сприяють підвищенню пізнавальної діяльності, розвивають творчі здібності та допомагають краще засвоювати матеріал. Такі форми навчання діють не окремо від шкільного навчання, а навпаки підсилюють його і допомагають закріпити знання.

Література

1. Биковська О. Педагогіка позашкільної освіти як субдисципліна педагогіки / О. Биковська // Рідна школа, №11–12 (листопад–грудень). – 2016. – С 48-53.
2. Педагогіка: Навчальний посібник/ В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов.-4-е вид.випр.і доп.-Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007.- С.229-234.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Дорошенко Д. Р.,
студент 2 курсу ФФВіС
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

В умовах соціально-економічних перетворень в Україні здоров'я української нації належить до рангу пріоритетних ідеалів та національних інтересів. Саме тому з позицій сьогодення набуває особливої уваги й потребує вирішення проблема якісної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як фахівців, спроможних здійснювати фізкультурно-оздоровчу роботу у нових умовах із урахуванням здоров'язберігаючих технологій [1].

Водночас у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до формування здорового способу життя у молодших школярів існує низка суперечностей: між вимогами суспільства до підготовки майбутніх учителів фізичного виховання як координаторів здоров'язберігаючої освіти й недостатнім осмисленням і узагальненням цього процесу в педагогічній науці; між масовістю підготовки майбутніх учителів фізичної культури та індивідуально-творчим характером їх професійної діяльності; між «орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу у вищій школі та традиційним змістом, формами і методами підготовки майбутніх учителів» [2, с. 107].

У сучасних умовах до особистості вчителя висуваються підвищені вимоги щодо професійних і особистісних якостей. Він має бути не лише висококваліфікованим спеціалістом-професіоналом у межах викладання свого предмету, а й людиною високої валеологічної культури у своїй професії. Статус і роль учителя як професіонала і творчої особистості визначаються його валеологічною підготовленістю. Забезпечення радикального підвищення професіоналізму у поєднанні із загальною валеологічною культурою передбачає процес різнобічного розвитку майбутнього вчителя, формування гуманістичної педагогічної позиції на основі єдності професійної, суспільно-економічної і валеологічної підготовки. Вирішення означених завдань потребує трансформації ціннісного змісту підготовки майбутнього вчителя, зокрема: вміння вести проєктну, дослідницьку діяльність; бути не стільки реципієнтом і носієм цінностей, скільки дослідником оздоровчо-освітніх процесів, здійснювати їх валеологічний аналіз на основі системи знань і вмінь про здоровий спосіб життя, створювати сприятливе середовище навчання і виховання учнів. Дослідження загальних питань реалізації валеологічного підходу, обґрунтування його системної ролі для педагогічної теорії і практики здійснено у роботах Г. О. Нагорної, Т. К. Грузева, Т. К. Кульчицької, С. І. Горчака, Л. П. Сущенко. Ю. Лісциним, Р. Поташняк, Л. П. Сущенко розкрито сутність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до формування окремих аспектів здорового способу життя.

Метою статті є дослідження та теоретичне обґрунтування стратегічних завдань формування вчителями фізичного виховання здорового способу життя молодших школярів.

Формування здорового способу життя – це створення умов для зміцнення фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я, психологічного комфорту школярів шляхом визнання пріоритету здорового способу життя як основного чинника збереження та зміцнення здоров'я, розуміння цінностей власного здоров'я. Завдання, які стоять перед вчителями шкіл: створення у загальноосвітньому навчальному закладі цілісної системи формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя; розробка і впровадження в практику роботи навчального закладу сучасного моніторингу і корекції стану здоров'я дітей;

удосконалення форм і методів формування здорового способу життя; формування в учнівської молоді негативного ставлення до шкідливих звичок, посилення ефективності механізмів подолання залежності від них; забезпечення якісної підготовки педагогічних кадрів, здатних формувати в учнів позитивну мотивацію до здорового способу життя; визначення пріоритетом у педагогічній роботі з батьками і громадськістю формування позитивної мотивації до здорового способу життя [3].

Основними принципами формування мотивації до здорового способу життя дітей є:

- принцип науковості і доступності знань (адаптація відповідних наукових знань для всіх ланок освіти; взаємозв'язок науки про здоров'я з практичним досвідом);

- принцип системності і наскрізності (процес формування здоров'я людини, природних та соціальних умов його збереження і зміцнення організується як системний педагогічний процес, у логічному зв'язку всіх його етапів; спрямовується на гармонійний і всебічний розвиток особистості);

- принцип неперервності та практичної цілеспрямованості (наступність у реалізації напрямів та етапів цієї роботи на різних освітніх рівнях; охоплює всі сфери життєдіяльності дітей);

- принцип інтегративності (синтез теоретичних, емпіричних і практичних знань у цілісній картині про здоров'я та здоровий спосіб життя);

- принцип відкритості (систематичне поповнення, оновлення, вдосконалення знань про здоровий спосіб життя);

- принцип плюралізму (варіативність авторських проєктів, планів і програм на основі інваріантного рівня знань для різних, відносно самостійних типів навчальних закладів із врахуванням потреб, інтересів і нахилів дитини);

- принцип превентивності (виховні впливи держави, всіх виховних інститутів на основі врахування інтересів особистості та суспільства, спрямовуються на профілактику негативних проявів поведінки дітей, на допомогу та їх захист, вироблення неприйняття до негативних впливів соціального оточення);

- принцип гуманізму (орієнтація на підростаючу особистість, врахування її вікових та індивідуальних особливостей, задоволення фундаментальних потреб вихованця; вироблення індивідуальної програми розвитку);

- принцип цілеспрямованості (спрямованість на підвищення ефективності функціонування свого організму і свідомого позитивного ставлення до нього).

Критеріями формування мотивації до здорового способу життя у дітей та молоді є:

- на рівні фізичного здоров'я: прагнення до фізичної досконалості,

ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності, фізична розвиненість, загальна фізична працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування;

- на рівні психічного здоров'я: відповідність пізнавальної діяльності віку дітей, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватна самооцінка;

- на рівні духовного здоров'я: узгодженість загальнолюдських та національних морально-духовних цінностей, наявність позитивного ідеалу, працелюбність, відчуття прекрасного у житті, в природі, у мистецтві тощо;

- на рівні соціального здоров'я: сформована «громадянська відповідальність за наслідки нездорового способу життя, соціально орієнтована комунікативність, доброзичливість у ставленні до людини, здатність до самореалізації, саморегуляції, самовиховання» [4, с. 8].

Отже, мотивація до здорового способу життя – це система ціннісних орієнтацій учнів, їх внутрішнього спонукання до збереження, відновлення і зміцнення особистого здоров'я. Навчити вчитися, цінувати життя і здоров'я – основне завдання школи сьогодення. Кожен навчальний предмет, весь навчально-виховний процес у своїй сукупності повинні нести значний потенціал, який необхідно використати в повній мірі за період навчання дитини в школі для формування здорового способу життя. Цей процес містить такі складові: уроки фізичної культури, забезпечення правильним харчуванням, фітотерапія, психопрофілактика, фізкультхвилинки та фізкультперерви.

Уроки фізичної культури формують переконання, що щоденна рухова активність – це органічна потреба людини. Учні повинні знати про користь фізичних вправ для формування здорової особистості. Фізичні вправи позитивно впливають на працездатність, стимулюють ріст і розвиток усіх органів і систем організму. Систематичні заняття фізичними вправами підвищують працездатність серцевого м'яза, стійкість організму до дії чинників навколишнього середовища. Фізична робота є одним із фізіологічних засобів зняття емоційних напружень. Тому слід формувати в учнів уміння та навички, прищеплювати їм любов до занять фізичними вправами з урахуванням вікових особливостей.

Забезпечення правильного харчування – перший ключ до здоров'я і доброго самопочуття, без яких важко досягнути максимальної працездатності. Фітотерапія – заходи, з використанням цілющих трав, зібраних дітьми у місцевому лісі під час літньої оздоровчої кампанії. Психопрофілактика – уміння володіти своїми емоціями; виховання духовно, психічно, емоційно, соціально, інтелектуально здорової особистості; профілактика шкідливих звичок.

Фізкультхвилинки та фізкультперерви (для учнів початкової ланки та дітей дошкільного підрозділу) включають комплекс різноманітних вправ, які сприяють підтримці працездатності молодших школярів на уроках.

Велика увага формуванню здорового способу життя приділяється усіма вчителями загальноосвітнього навчального закладу. За цим напрямом проводяться такі оздоровчі заходи: Тижні здоров'я, бесіди, зустрічі з лікарями різного профілю, спортивні змагання, ігри. Традиційними стали: свято «Тато, мама, я – спортивна сім'я», екологічна гра «До таємниці природи», виступ шкільної агітбригади «Пульс» [5].

Головним завданням педагогів школи є не тільки збагачення підростаючого покоління знаннями, а й формування здорової сучасної молодої людини, справжнього громадянина. Тому вся система заходів із збереження і зміцнення здоров'я учнів повинна визначатися переліком таких питань: профілактика шкідливих звичок; попередження розповсюдження СНІДу; статеве виховання (попередження моральної розбещеності, венеричних захворювань, ранньої вагітності та абортів серед неповнолітніх); формування валеологічного світогляду; прищеплення навичок ведення здорового способу життя; виховання здорових звичок з дитинства; природні умови здоров'я; соціальні умови здоров'я; інтелектуально-психічне здоров'я; право на здоров'я; сім'я і здоров'я. Для залучення батьків до формування навичок здорового способу життя у їх дітей необхідно проводити такі заходи: батьківські збори; всеобучі для батьків; ігри-подорожі; «круглі столи»; практикуми для батьків; спортивні змагання; телефони довіри.

Отже, основними чинниками у формуванні здорового способу життя молодших школярів є система ціннісних орієнтацій учнів, їх внутрішнє спонукання до збереження, відновлення і зміцнення особистого здоров'я, систематичні заняття фізичними вправами, правильний раціон харчування, фітотерапевтичні процедури, психопрофілактика, профілактика здорового способу життя дітей та їх батьків.

Література

1. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України : історія, теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Антипова А. Использование здоровьесохраняющих технологий в образовательном процессе / А. Антипова // Начальная школа. – 2011. – № 8. – С. 106–108.
3. Ващенко О. Здоров'язберігаючі технології в загальноосвітніх навчальних закладах / О. Ващенко, С. Свириденко // Директор школи. – 2006. – № 20. – С. 12–15.
4. Говорун Р. Збереження здоров'я дітей – найважливіший аспект діяльності школи / Р. Говорун // Початкова школа. – 2013. – № 9. – С. 8–9.
5. Бондаренко В. Психокорекційна робота вчителя як один із напрямів здоров'язбереження учнів / В. Бондаренко // Початкова школа. – 2014. – № 3. – С. 44–47.

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО САМОВИХОВАННЯМ УЧНІВ

**Дошечкіна І. В.,
студентка 4 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Формування в учнів позитивних психологічних якостей неможливе без їхнього бажання набути їх – у протилежному випадку не допомагають ні примус, ні контроль, ні покарання. Аби уникнути неприємностей, вихованці на певний час змінюють поведінку, але потім знову повертаються до неї. Зважаючи на це, можна сказати, що справжнє виховання здійснюється через самовиховання. Організація самовиховання є стратегічним напрямом виховної роботи, а ідея самовиховання не просто гасло і відірвана від реальності мрія – вона має фундаментальне психологічне обґрунтування. Згідно з однією з найвідоміших у світовій психології класифікацій людських потреб А. Маслоу, всі потреби утворюють немовби піраміду, яка складається з декількох шарів або рівнів. На найнижчому рівні (хоча найнижчим він вважається досить умовно і відносно) розміщуються фізіологічні потреби, далі – потреба у безпеці, потреби у любові і належності до певної спільноти, потреби у повазі, схваленні, визнанні успіхів, потреба в самоактуалізації через реалізацію власних здібностей та розвиток особистості. При більш-менш повному задоволенні потреб нижчих рівнів більш “високі” потреби стають актуальнішими, мотивують поведінку людини. Найвищою в цій ієрархії є потреба в самореалізації, тобто прояві власних можливостей у створенні матеріальних і духовних цінностей, культурному самовдосконаленні. Що повніше завдяки науково-технічному прогресу задовольняються потреби найнижчих рівнів, то сильнішою стає мотиваційна роль потреби у самореалізації. Потяг до самореалізації логічного породжує прагнення до самовдосконалення і самовиховання.

Педагогічна наука накопичила значний досвід у вивченні теорії та практики самовиховання особистості. Сутність, особливості, основні напрями і методи самовиховання розкриті у працях О.І. Донцова, С.Г. Карпенчук, О.І. Кочетова, Л.Н. Куликової, П.Н. Осипова, Л.І. Рувинського та ін. Методичні аспекти організації самовиховання молоді стали предметом аналізу В.Б. Бондаревського, М.Ю. Красовицького, В.М. Оржеховської, Г.К. Селевка, В.О. Сухомлинського, І. Томана та ін. У сучасних дослідженнях усебічно розглядаються особливості розвитку освіти, проблеми її індивідуалізації, особистісної та суб’єктної орієнтації, гуманізації та гуманітаризації (І.А. Зязюн, Г.О. Балл, В.М. Доній, В.О. Зайчук, В.Г. Кузнецова, Н.Г. Ничкало та ін.); зміст та напрями особистісно орієнтованого виховання молоді (І.Д. Бех, А.М. Бойко, О.В. Киричук, Г.П. Пустовіт, В.В. Рибалка, О.В. Сухомлинська та ін.); формування творчої, соціально активної особистості (Т. І. Сущенко, Н.В. Кічук, С.О. Сисоєва, В.Л. Федяєва та ін.).

З огляду на важливу роль самовиховання в розвитку і формуванні учнів, вчителям і класним керівникам слід активно займатися його організацією. Зміст і форми роботи з організації самовиховання можуть бути найрізноманітнішими. Тут багато що залежить від того наскільки самі вчителі компетентні в питаннях самовиховання і його методів, в якій мірі вони знайомі з науковою та популярною літературою по цій проблемі, наскільки відповідально вони ставляться до виконання своїх педагогічних обов'язків. В цілому ж організація самовиховання здійснюється за трьома основними напрямками. До них відносяться: а) формування думки учнівського колективу про необхідність і користь самовиховання; б) надання допомоги учням в з'ясуванні сутності самовиховання, його методів і шляхів здійснення; в) практична допомога учням в розробці програм самовиховання і їх реалізації. Якою ж має бути ця робота на практиці?

Дуже важливим її напрямком є формування громадської думки в учнівському колективі з питань самовиховання. Не всі учні знають, що таке самовиховання, інші займаються їм потай від товаришів, соромлячись цього заняття, треті взагалі не чули про роботу над собою. Все це потрібно мати на увазі і на переконливих прикладах відомих людей показувати, як важливо самій людині удосконалити себе, боротися зі своїми недоліками. «Так, з собою треба боротися, – писала в одній зі своїх статей академік П. Я. Кочина. – Себе треба виховувати, друзі. Якщо говорити про високоморальної, досконалої особистості, то на перший план, мені здається, треба поставити самовиховання. Раніше я думала, що це не скільки егоїстичне заняття. Але потім зрозуміла, що самовиховання має величезне соціальне значення. Людина, яка сама себе виховав, може краще проявити себе, може бути корисний людям. ... Вияви свої слабкості, борись з ними. Поставив за мету – йди до неї твердо! ».

З питань самовиховання необхідно проводити етичні бесіди, виносити ці питання на обговорення учнівських зборів, присвячувати їм шкільні вечори, зустрічі з відомими людьми і т.д. Тематика цих форм виховної роботи може охоплювати найрізноманітніші аспекти даної проблеми: «Що таке самовиховання», «Як долати свої недоліки», «Методи самовиховання», «Як працювали великі люди над власним вдосконаленням» і ін. Корисно, щоб перед учнями за цими питань виступали не тільки вчителі і класні керівники, а й вчені, лікарі, психологи, працівники виробництва, ветерани війни і праці.

Особливе значення в організації самовиховання має формування в учнів моральних ідеалів. Носієм їх найчастіше буває конкретна людина – видатний громадський діяч, вчений, воєначальник, герой праці. Тільки в процесі пізнання зразків героїзму і подвигів, непохитної вірності Батьківщині, народу в учнів будуть формуватися моральні ідеали, які спонукають їх до роботи над собою.

У багатьох школах для організації самовиховання учнів використовують клубні форми роботи, зокрема, навіть створюються клуби

самовиховання. У цих клубах школярі слухають бесіди про методи роботи над собою, організують зустрічі з людьми, котрі скоїли бойові і трудові подвиги, влаштовують вечори, оформляють стенди та вітрини, присвячені питанням самовиховання, обговорюють методи, за допомогою яких можна вдосконалювати свої особистісні якості, організують читачькі конференції і т.д. Однак не можна обмежувати цю роботу тільки організацією пізнавально-просвітницької діяльності учнів і роз'яснювальними заходами. Не менш важливою її формою є надання практичної допомоги учням в самовихованні. З цією метою корисно обговорювати, як потрібно ставити цілі самовиховання але подолання тих чи інших недоліків у поведінці та характері, як використовувати методи самопереконання, самонавіювання, самопринуждення і інші в роботі над собою.

У деяких школах з метою спонукання учнів до самовиховання радять їм визначати «завдання самому собі», записувати його і запечатувати в окремі конверти. Конверт здається класному керівникові. У призначений термін він розкривається, і клас обговорює, в якій мірі того чи іншого учня вдалося виконати дане собі завдання по самовихованню.

Приклади з життя багатьох видатних людей говорять про те, що більшу роль у спонуканні до самовиховання грає ведення щоденників. Такі щоденники вели Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинський та ін. Вони фіксували в них особисті спостереження над собою, відзначали недоліки і визначали мету майбутньої роботи по самовихованню. Можна рекомендувати і учням, які виявлять бажання, вести такі щоденники, не роблячи, однак, їх обов'язковими.

В цілому слід сказати, що самовиховання виступає як важливий засіб розвитку і особистісного формування учнів тільки за умови, якщо вчителі звертають належну увагу на його організацію і в стані вміло і грамотно його направляти. Самовиховання передбачає певний рівень розвитку інтелекту, який виявляється у всьому, що стосується зміни свого "я". Тому багато педагогів стверджують, що робота над собою стає постійною, ефективною, якщо є зріла самосвідомість. Усвідомлення власної поведінки веде до самоспостереження, самоаналізу, самокритики. Обдумування своєї діяльності в навколишньому світі сприяє формуванню цілеспрямованості, високих ідеалів, мотивів – важливих спонукальних причин роботи над собою.

Самовиховання – процес, в якому взаємопов'язано проявляється весь духовний світ людини. У ньому взаємодіють моральність, інтелект, воля й емоції. Це максимальна усвідомленість себе, свого місця в навколишньому світі і своєї поведінки. Це вольове зусилля, яке регулює увесь спосіб життя; це стан, надзвичайно насичений емоціями, у якому людина чогось пристрасно прагне, чимось азартно захоплена. Емоційно-моральний характер самовиховання тісно поєднується з вольовим та інтелектуальним, утворюючи складну картину самозміни особистості.

Самовиховання – це саморегуляція, самоуправління особистості з намірами змінити себе, свідоме закорінення зовнішніх регулюючих

факторів, це свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення, удосконалення або зміну нею своїх якостей у відповідності з соціальними та індивідуальними цінностями, орієнтаціями, інтересами, що складаються під впливом умов життя і виховання. Як зазначає Ю.М.Орлов, "самовиховання – це не особливе заняття, яке вибирає людина так само, як вона вибирає професію. Самовиховання – це певний тип ставлень, вчинків, дій до самого себе і власного майбутнього з точки зору відповідності певному ідеалу". Воно здійснюється в кожному вчинкові, у кожній ситуації.

Визначення самовиховання як діяльності людини, спрямованої на зміну своєї поведінки та якостей, звичайно, досить широке і може стосуватися будь-якої форми самовиховання, тобто формування людиною як соціальне позитивних, так і соціальне негативних якостей (наприклад, таких, як індивідуалізм, жорстокість, прагнення до наживи, що свідомо культивуються деякими людьми).

У зв'язку з цим існують різні погляди щодо визначення сутності самовиховання. Так, О. Г. Ковальов вважає, що "самовиховання – це свідомо, систематична робота особистості над собою з метою усунення тих чи інших недоліків і формування позитивних якостей, що відповідають вимогам суспільства і особистого плану розвитку".

Окремі автори (наприклад, С. Ф. Анисімов) акцентують увагу на зв'язку самовиховання з рівнем інтелектуального, емоційного, психологічного розвитку особистості, її свідомості, з почуттям відповідальності. Однак усі дослідники цієї проблеми погоджуються з тим, що самовиховання перш за все пов'язане з роботою особистості над собою з метою виховання позитивних якостей.

Самовиховання – найбільш інтенсивний розвиток сил і здібностей особистості, тому його успішний перебіг вимагає від неї відповідного рівня готовності. Така готовність потребує високого рівня самосвідомості, здатності до саморегуляції (волі) і потреби в розвитку. А. І. Кочетов вважає, що самовиховання містить три компоненти: активне осмислення себе та оточуючого світу, зорієнтована діяльність і пов'язана з нею здатність до саморегуляції поведінки залежно від обставин, потреба у розвитку. Усі зазначені компоненти належать до внутрішніх передумов самовиховання. Усвідомлена потреба в розвитку створює підставу для потреби у самовихованні.

Педагогічною основою самовиховання є взаємозв'язок між процесом зовнішнього виховання і самовихованням. Виникнення свідомого прагнення до самовиховання є наслідком попереднього зовнішнього виховання. Адже зовнішнє виховання – це прояв об'єктивного впливу суспільства на індивідуум через суб'єктивну діяльність вихователів. Проте на перших етапах виховання ці зусилля (педагогів, батьків, громадських організацій, преси) нерідко стикаються з пасивними формами сприйняття, інколи з протидією особи або з нерозумінням нею вимог і цілей вихователя. В цих випадках виникає невідповідність свідомості та

поведінки, яка має безліч конкретних відтінків. Педагогічний аспект при цьому виступає як результат і умова правильно організованого виховання, в якому формуються соціальне та особистісно значущі цілі, стимули, мотиви, якості, створюються сприятливі умови, необхідні для успішної роботи над собою.

Особистість, яка розглядається не тільки як об'єкт, але й як активний суб'єкт виховання, зорієнтована на те, щоб зовнішні педагогічні впливи, переломлюючись через її внутрішнє сприйняття, породжували у ній обдумування і переживання розриву між досягнутим і бажаним. Таким чином, виховання і самовиховання у становленні особистості утворюють єдиний процес.

Отже, початок систематичної роботи учня над собою у процесі реалізації програми самовиховання є основною складовою успішного процесу самовиховання. Існує багато методів самовиховання, наприклад, самоконтроль, самоаналіз, самозаохочення, самопереключення, самооцінка та ін. Кожен із цих методів є досить ефективним у процесі самовиховання, а методика керування процесом самовиховання учнів залежить від багатьох факторів – їхнього віку, особливостей тощо.

Кожен компонент технології професійного самовиховання є необхідною складовою для успішного оволодіння процесом самовиховання та самовдосконалення. Виключення хоча б одного компоненту, хоча б однієї складової може зробити процес самовиховання некорисним або призвести до помилок, виправити які буде досить нелегко.

Література

1. Галузинський В. М. Самовиховання та самоосвіта школярів /В.М Галузинський, П.П.Масленікова. – К.:Веселка,1999.-235с.
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. Куликова Л.Н. Виховання себе / Л.Н. Куликова.- К.,1991.
4. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання/В. О. Сухомлинський – К.,1997.

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ: ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ

**Драпак Д. В.,
студентка 4 курсу ФФЖ
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Посилення соціальної ролі особистості, актуальність тенденцій гуманізації та демократизації суспільства зумовлюють необхідність переходу на інший тип навчання – «інноваційний», що є нагальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки та практики. Завдяки діяльності педагога реалізується державна політика у створенні творчого, інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки,

техніки й культури, збереженні та примноженні культурної спадщини і формуванні людини майбутнього. Вища педагогічна школа покликана виховати особистість, щоб вона могла вирішувати державні завдання за своїм покликанням, бути високоморальною, духовно розвиненою, мобільною у своєму розвитку. Виконання цих вимог сьогодні неможливе без упровадження інноваційних освітніх технологій, нових концепцій та методик навчання й виховання, нових технологій соціалізації, які сприяють зміні відносин суб'єктів навчального процесу та розвитку їхніх здібностей, засвоєнню майбутніми педагогами соціально-культурного досвіду.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив встановити, що проблемою інновацій у педагогіці займалися В. Паламарчук, О. Попова, О. Савченко, Н. Юсуфбекова, а освітніми інноваціями – В. Беспалько, В. Загвязинський, І. Котлярова.

Мега статті – визначити сутність поняття «інновація», «педагогічна інновація» в галузі освіти.

Поняття «інновація» вперше з'явилося в наукових дослідженнях культурологів у ХІХ столітті й означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. Це значення дотепер збереглося в етнографії.

Інновація в перекладі з грецької мови означає «оновлення, новизна, зміна». У зв'язку зі складністю і неоднозначністю даного феномену, немає однозначного підходу до його визначення. Американські вчені вважають, що інновація – це новизна, ідея, яка є новою для конкретної особи, і не має значення, чи є ідея об'єктивно новою, чи ні.

На початку ХХ століття оформилася нова галузь знання – наука про нововведення, у межах якої стали вивчатися закономірності технічних нововведень у сфері матеріального виробництва. В українській та зарубіжній літературі проблема інновацій довгий час також розглядалася в системі економічних досліджень. Однак згодом постала проблема оцінки якісних характеристик інноваційних змін у всіх сферах суспільної життєдіяльності. Так, у 60-і роки ХХ століття на стику філософії, психології, соціології, теорії управління, економіки й культурології починає активно розроблятися концепція соціальної інноватики.

В зарубіжній педагогіці під інновацією розуміють будь-яке нововведення без розподілу його на відображення процесів створення нового і його впровадження у практичну діяльність.

В. Паламарчук новацією вважає результат (продукт) творчого пошуку особистості або колективу, що відкриває принципове нове у науці та практиці, інновацію – результат породження, формування і втілення нових ідей. Саме втілення нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від власне новацій: якщо педагог відкриває щось нове у науці, то він є новатором, а якщо він впроваджує наукову ідею у практику – інноватор [4, с.95]. Тому інновації, що використовуються в навчальному процесі, повинні мати високу міру технологічності, яка забезпечується шляхом збільшення вірогідності вхідної інформації на основі контролю рівня

знань, правильного вибору методів активізації навчального процесу (технічні засоби, завдання, форми), індивідуалізація навчання.

В. Загвязинський [2], О. Попова [5] визначають поняття «нововведення» як інновація, тобто цілеспрямована зміна, що вносить у середовище нові стабільні елементи (нововведення), що викликають перехід системи з одного стану в інший.

Нововведення або інновація – це комплексний процес створення, поширення і використання нового практичного засобу для нової суспільної потреби. Одночасно це є процес сполучених з даним нововведенням змін у тій соціальній і матеріальній сфері, в якій відбувається його життєвий цикл.

Інноваційні процеси в освіті стали предметом спеціального вивчення приблизно з кінця 50-х років ХХ століття на Заході й в останнє десятиліття в нашій країні, хоча пошук нових технологій освіти ведеться вже багато років. Внаслідок чого наукове відображення терміну «інновація» вимагає подальшого уточнення на основі наявних наукових підходів й з урахуванням сучасного стану педагогічної науки і практики.

Інновацію в освіті розглядали сучасні вітчизняні вчені, зокрема як «процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому»; як «актуальні, значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток»; як «продукти інноваційної освітньої діяльності, які характеризуються процесами створення, розповсюдження та використання нового засобу в галузі педагогіки та наукових досліджень» [6, с.212].

Розкриваючи поняття «педагогічне нововведення», Н. Юсуфбекова визначає його як такий зміст можливих змін педагогічної дійсності, що ведуть до раніше невідомого стану, результату, що розвивають теорію і практику навчання і виховання. Цей зміст може стосуватися педагогічної дійсності в цілому або окремих її складових [7, с.57]. При цьому інновацію науковець розглядає як основу культурних змін суспільства, що є цінним для нашого дослідження. Нововведення – це і науково-теоретичне знання визначеного ступеня новизни, і ефективні освітні технології, що задовольняють критеріям технологічності педагогічних систем (В. Беспалько), і виконаний у вигляді технологічного опису проект ефективного педагогічного досвіду, готовий до впровадження, при цьому узагальнений досвід з'являється у вигляді ніби вже оціненої інновації. В ідеалі грамотно підібране нововведення повинно гарантувати його успіх в максимально визначений час. Нововведення вважається успішним, якщо освоєння покладеного в його основу нового засобу дозволило вирішити завдання розвитку освітньої установи [1, с.35].

Безумовно, інновація як явище в освітній установі має свою специфіку. І. Котлярова виокремлює такі її особливості [3, с.16]. По-перше, оскільки

реалізується вона в сфері освіти, характерною її метою є зміна, спрямована на поліпшення і розвиток виховання й освіти. Тим самим результативність інновації визначається збільшенням освіченості учнів, сприятливим впливом на їхнє здоров'я, сприянням розкриттю їхніх задатків. По-друге, в основі педагогічної інновації лежить діяльність, спрямована на педагогічне нововведення (інноваційна діяльність). По-третє, інноваційна діяльність виявляється як сукупність аспектів освітньої діяльності.

Отже, суб'єкти освіти виступають як суб'єкти інновації. Практична реалізація суб'єктами інноваційної діяльності виражається в здійсненні інноваційних процесів.

Інноваційний характер освітньої діяльності виявляється тоді, коли суб'єкти освіти будь-яким чином взаємодіють з педагогічним нововведенням: освоюють, проєктують, розробляють, апробують, упроваджують. Інноваційні аспекти виявляються й у тих випадках, коли елементи новизни присутні в діяльності суб'єктів освіти.

І. Котлярова дає таке визначення: «інновація – це явище в сфері освіти, що об'єктивно виникає або проєктується й характеризується створенням, освоєнням, апробацією, впровадженням освітньої новації, що сприяє підвищенню якості освіти в широкому змісті (сприятливим для людини змінам у її інтелектуальній, емоційній, духовній і фізичній сферах); що виявляється в появі принципових змін у змісті освіти, у перебігу освітніх процесів, в освітніх відносинах, у властивостях суб'єктів інновації, в освітніх засобах або освітньому просторі» [3, с.16]. На думку науковця, педагогічні нововведення (новації) можуть виникати в змісті освіти, в педагогічних технологіях, в організації й управлінні освітою, в освітньому просторі в частині його тісної взаємодії з освітніми системами.

Отже, нововведення (інновації) є процесом введення в систему шкільного управління (або її окремі елементи, підсистеми, зв'язки і відносини) нових постійних елементів. У цьому контексті дана система або конкретний предмет змін виступають як ділянка, середовище, зона відновлення, а внесені в них елементи – нововведеннями. На думку В. Загвязинського, «нове в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, методи, технології, що ще не використовувалися, але це і той комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу, що несуть у собі прогресивний початок, який дозволяє в умовах, що змінюються, і ситуаціях досить ефективно вирішувати завдання виховання й освіти» [2, с.5-14]. З усіх визначень поняття «інновація» найбільший інтерес для нас представляє те, що пов'язано з результатом. У даному випадку під інновацією (нововведенням) як складової освітнього процесу розуміємо результат творчої діяльності, спрямований на розробку, апробацію і поширення нових видів освітніх послуг, технологій, упровадження нових організаційних форм, що сприяють підвищенню якості підготовки майбутнього вчителя.

Отже, варто зазначити, що сутність поняття «інновація» знаходиться в експериментальному режимі, що супроводжується уточненням,

виправленням, розробкою. Саме інновація є головним об'єктом управління навчально-виховним процесом, підвищує якість освіти, спрямована на формування всебічно розвинутого студента. Це дає можливість, стверджувати, що такий фахівець буде більш бажаним на ринку праці.

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1991. – 192с.
2. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании : [сборник научных трудов] / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 1990. – С. 5-14.
3. Котлярова И.О. Систематизация управления инновациями в образовательном учреждении / И.О. Котлярова. – Челябинск: ЮУр-ГУ, 1998. – 129 с.
4. Паламарчук В.Ф. Як виростить інтелектуала?: посіб. [для вчителів] / В.Ф. Паламарчук. – К.: Знання, 1989. – 112 с.
5. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: Автореф. ...докт.пед.наук / О.В. Попова. – Харків, 2001. – 38 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник [для студентів педагогічних факультетів] / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416с.
7. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова.- М.: НИИ теории и истории педагогики, 1991. – 91 с.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

**Дрокіна В. І.,
студентка 4 курсу ФФЖ
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Дидактична гра належить до активних, нетрадиційних, визнаних методів навчання і виховання дошкільників, молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвивальна й виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Проблемі впровадження гри у навчальний процес приділяли значну увагу мислителі і педагоги як минулого, так і сучасності: Платон, Аристотель, Я. Коменський, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо, І. Кант, К.Ушинський, А. Макаренко, Л. Виготський, О. Запорожець та інші.

У багатьох працях дослідників відображено різні підходи до визначення сутності дидактичної гри. Так, науковці визначають сутність гри як форму спілкування (М. Гончаров, Т. Ладивір, М. Лісіна, В. Семенов, В. Сушко, Н. Філатова), форму діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін), умову розумового розвитку (П. Каптерев, Є. Покровський, С. Рубінштейн, І. Сікорський, А. Смирнов). Водночас кожен з дослідників

вважає дидактичну гру ефективним методом реалізації навчально-виховного процесу [1, с. 6].

Метою статті є розгляд проблеми використання дидактичних ігор та виявлення педагогічних умов, що забезпечують ефективність їх впровадження на уроках.

Перш ніж розглянути педагогічні умови використання гри в навчальному процесі, з'ясуємо значення таких понять, як «умова» та «педагогічна умова». В педагогіці умови визначаються як обставини чи особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється щось [2, с. 136].

Відповідно, педагогічні умови – сукупність обставин, що роблять успішним перебіг навчального процесу [2, с.136].

Проаналізувавши літературу і дослідивши понятійний апарат, можна виокремити такі педагогічні умови успішного використання гри в навчальному процесі, як: 1) наявність мети навчально-виховного процесу, яка має особистісний сенс і забезпечує позитивну мотивацію учнів у процесі навчання з використанням гри на уроках; 2) особистісно-зорієнтований характер ігрової діяльності; 3) застосування комплексу різноманітних дидактичних ігор на уроках. Розглянемо умови детальніше.

Перша умова – мета навчально-виховного процесу повинна мати особистісний сенс і забезпечувати позитивну мотивацію учнів у процесі навчання з використанням гри на уроках.

Мотивація – система мотивів або стимулів, яка спонукає учня до конкретних форм діяльності або поведінки. Значення мотивації для поведінки, діяльності і формування особистості школяра дуже велике. Завдання педагога – виховання правильної мотивації [2, с. 81].

Мотиваційний компонент є складовою навчального процесу. Цей компонент формує усвідомлення учнями їх власного стимулу до діяльності. Повноцінний стимул можливий за усвідомлення реальної значущості знань. Тому роз'яснення мети, поглиблення мотивації є передумовою позитивного ставлення учнів до навчального предмету. Учитель зобов'язаний викликати в учнів внутрішню потребу в засвоєнні знань. Це досягається за допомогою чіткого й достатнього формулювання учням пізнавального завдання (найчастіше у формі проблемної ситуації), адже одна й та сама за характером і результатами навчальна діяльність учнів може мати різні мотиви. Тому важливо, щоб учитель свідомо управляв мотиваційним аспектом навчальної діяльності учнів, їх інтересами і потребами, формував позитивне ставлення до навчання.

Позитивна навчально-пізнавальна мотивація, яка реалізується в свідомому визначенні мети власної навчально-пізнавальної діяльності, розумінні та сприйманні вимог вчителя, наявності та розвиненості вмінь працювати з книгою, наявності вмінь складати план своїх дій, наявності вмінь самоконтролю, впливає на підбір дидактичних ігор для уроків.

Друга умова – ігрова діяльність повинна мати особистісно-зорієнтований характер. Особистісно-орієнтована освіта передбачає таку

технологію навчально-виховного процесу, яка забезпечувала б створення необхідних умов духовного, морального, емоціонального й інтелектуального становлення особистості, реалізацію не тільки педагогічного впливу, але й педагогічного взаємовпливу співпраці й співтворчості в системі відносин "учитель – учень", активізацію позиції школяра в збагаченні інтелектуального й духовно-морального потенціалу особистості. Сенс особистісно-орієнтованого навчання полягає у створенні оптимальних умов для становлення індивідуальності, особистісного розвитку, самовизначення і самоствердження школяра.

Кожен з учнів має сприйматися як особистість, окрема і цілісна. Відповідно до цього має організовуватися гра. Отже, гра підбирається з урахуванням ролей, адекватних особистості кожного учня. Дуже тонка процедура – розподіл ігрових завдань. Тут учитель має виявити весь психологічний і педагогічний такт. Учні, які не можуть похвалитися знаннями, необхідно підтримувати, створювати для них ситуацію успіху, щоб вселити впевненість. Незаперечних відмінників і нестримних лідерів можна й навантажити відповідно – їхня перемога буде важчою, але не менш бажаною. Таким чином, ми можемо переконалися що елемент особистісної орієнтації є важливим для реалізації цілей, намічених педагогом.

Третя умова – застосування комплексу різноманітних ігор на уроках .

Гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль.

Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвивальна й виховна функції діють у тісному взаємозв'язку.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються.

Дидактичні ігри мають важливе значення у навчальному процесі. Але для їх ефективного використання потрібно дотримуватися певних умов: наявність мети навчально-виховного процесу, яка має особистісний сенс і забезпечує позитивну мотивацію учнів середньої школи в процесі навчання з використанням гри на уроках української мови; особистісно-зорієнтований характер ігрової діяльності; застосування комплексу різноманітних ігор на уроках української мови.

Над питанням використання дидактичних ігор у навчальному процесі вже давно працюють психологи та педагоги минулого і сучасного. Існують різні погляди на тлумачення поняття гри, на класифікації дидактичних ігор, на їх структуру. Так, дидактична гра – індивідуальна, групова і колективна навчальна діяльність учнів, що включає в себе елемент суперництва та самодіяльності у засвоєнні знань, умінь і навичок,

набуття досвіду пізнавальної діяльності і спілкування в процесі ігрового навчання. Дидактична гра виконує низку важливих функцій: збагачує чуттєвий досвід учня, забезпечує розвиток сприймання; сприяє розв'язанню дидактичного завдання формує також і волю; ігри з дидактичними іграшками, природним матеріалом, картинками сприяють естетичному розвитку.

Отже, після аналізу і усвідомлення всіх теоретичних аспектів дидактичних ігор і педагогічних умов використання їх у навчальному процесі, ми можемо впроваджувати цей метод навчання на практиці, оскільки на теоретичному рівні гра цілком виправдовує себе як нетрадиційний метод навчання, метою якого є підвищення успішності учнів.

Література

1. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: [навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи] / Г.П. П'ятакова, Н.М. Заячківська. – Львів: Видав.центр ЛНУ ім. І.Франка, 2003. – 55 с.
2. Баюк А.Ф. Педагогічний словник / А.Ф. Баюк, М.І. Голдованський, Г.В. Поташнікова – Хмельницький: Вид-во Хмельницького Центру ДМСУ, 2006. – 93 с.

ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ І МОРАЛЬНИЙ ПОДВИГ ЯНУША КОРЧАКА-УЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Журавльова Т. В.
студентка ІV курсу природничо – географічного факультету
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.

За всіх часів професія вчителя була дуже важлива. Завдяки педагогічній діяльності не переривається зв'язок поколінь. Без неї складно уявити розвиток суспільства чи окремої людини.

Виховання сучасної молоді, а особливо підлітків, має концентруватися навколо інтересів дитини, демонструвати зразки поваги, шанобливого ставлення до кожної особистості, що однозначно виключає недовіру до них, неприязнь. Саме такий підхід до формування особистості сповідував польський педагог, лікар, письменник Януш Корчак.

Мета статті – проаналізувати знакові події життєвого шляху Януша Корчака і обґрунтувати ключові положення його педагогічної теорії.

За свідченням сучасників відомого освітянина, Януш Корчак одного разу себе описував як «лікар за навчанням, педагог випадково, письменник за пристрастю, а психолог за необхідністю». У часи Другої світової війни він був дуже відомий у Польщі, зокрема й через учинок, який зробив його легендою в очах всіх людей. Це його відчайдушна боротьба захистити єврейських сиріт від злодіянь у варшавському гетто. Він відмовився

залишати їх, коли нацисти у 1942 році вирішили стратити дітей, відхиливши пропозицію врятувати його власне життя [3].

Януш Корчак, оригінальне ім'я якого було Генрік Гольдсміт, народився 22 липня 1878 року у Варшаві. Перші роки дитинства були дуже щасливі, його батько був успішним юристом, і економічних проблем у сім'ї не було. Але все змінилося, коли Янушу виповнилося 11 років, у батька виникли серйозні проблеми зі здоров'ям, які зруйнували його родину. Незважаючи на бідність, молодий Генрік, маючи талант до написання художніх творів, намагався публікувати їх, заробляючи цим на життя. Саме тоді він почав використовувати псевдонім Януш Корчак. Однак, зробивши висновок, що «писати – це лише слова, медицина є вчинки», він зосередився на своїх медичних дослідженнях.

Януш Корчак був тісно пов'язаний зі своєю країною, яка наприкінці 1930-х років зазнала чимало лиха, зокрема від фашистської окупації. Оскільки Я. Корчак був стурбований долею Польщі та поляків, він був поруч з тими соціальними групами, які бажали і активно працювали на шляху до незалежності. Як громадський активіст і практикуючий лікар він часто мав контакт з найбіднішими верствами суспільства [10].

Свою соціальну програму Януш Корчак розпочав реалізовувати в медицині ще під час навчання у 1898 році на кафедрі медицини Варшавського університету. Його основними цілями були покращення умов життя, можливість працевлаштування для всіх, високі санітарні норми – особливо для найбідніших прошарків суспільства. Потреби бідних дітей і складні обставини сиріт були центральними мотивами в його педагогічній роботі, якій Януш Корчак присвятив багато років свого життя [1].

Януш Корчак ще в ранньому віці усвідомив, наскільки страшною є війна, як вона шкодить розвитку суспільства, і наскільки через це страждають діти. Вся історія цивілізації засвідчувала, що тяготи війни відбиваються насамперед на дітях. У той же час Я. Корчак розглядав дітей як надію людства на краще майбутнє. Він відчував, що, забезпечуючи їм умови на краще життя та виховуючи їх в орієнтованому на людину та демократичному дусі, було б можливо закласти основу для кращого суспільства у майбутньому. Таким чином, педіатр Януш Корчак став педагогом.

Незабаром після того, як він отримав кваліфікацію лікаря, Корчак був зарахований до російської армії під час російсько-японської війни. Як завжди, він писав: «Війна – гидотна. Тим більше, що ніхто не повідомляє, скільки дітей голодних, хто залишився без захисту. Перед тим, як нація піде на війну, вона повинна перестати думати про невинних дітей, які будуть поранені, вбиті чи осиротілі. Війна не варта того, аби позбавляти дітей природного права на щастя» [2].

Педагогічний підхід Януша Корчака до дітей та їх виховання базувався на досвіді своєї власної родини, а також на нескінченних контактах з дітьми, з якими він спілкувався, коли працював лікарем і педагогом. Він

реалізував власні педагогічні теорії на практиці за двома напрямками, а саме – в будинках сиріт, які він створив, а також через свою художню творчість [6].

Януш Корчак бачив дитину цілісно, як вже цілком самостійну людину, умів її розуміти і пізнавати. Він не шукав недоліків у дитини, а був зосереджений на її здібностях. Я. Корчак виступав проти педагогічного інтелектуалізму і наголошував на великій цінності спонтанності та життєвої сили. Педагог також вважав, що це не дитина має відповідати системі, а систему варто підлаштовувати під дитину, та ще й так, аби вона відповідала рівню дитячого розвитку.

З 1904 року Януш Корчак регулярно виконував функцію наставника в літніх таборах для бідних дітей. Він все більше акцентував увагу на дитячій психології, на проблемах становлення дитячої особистості і формування психіки. Під час роботи в літніх таборах він також продовжував медичну практику. Відомо, що він вимагав високих гонорарів у заможних пацієнтів, аби потім за ці кошти лікувати бідних дітей [2].

У віці 34 років його попросили стати директором єврейського дитячого будинку – це посада, яку він обіймав до останніх днів свого життя. Як лікар він піклувався про фізичне благополуччя дітей, стежив за тим, як вони ростуть і набирають вагу, давав ліки і вітаміни. Спостерігаючи за дітьми, які мали глибокі душевні рани, пов'язані з розбитими сім'ями, бідністю та іншими соціальними негараздами, Януш Корчак повністю переосмислив саме поняття охорони здоров'я. Саме тут він максимально розкриває свій талант як педагога і лікаря.

У дитячому будинку Януш Корчак увів демократичні традиції, діти самі мали право ухвалювати самостійні та колективні рішення, але також мали нести й покарання, якщо таке обиралося рішенням загальних зборів і Товариського суду. Ця «дитяча республіка» мала свій парламент і газету [9]. Найвідомішим його педагогічним експериментом є система правосуддя: Кодекс був написаний самим дитячим будинком і суд, який був створений серед дітей для вирішення ймовірних несправедливостей. Навіть, сам Я. Корчак декілька разів звинувачувався в помилках. Після покарання, яке діти відбували, вони просили вибачення.

Маючи надзвичайну здатність слухати та спілкуватися з дітьми, Я. Корчак увійшов у життя як педагог, котрий довго вивчав дитячі реакції, емоції та поведінку. Він заповнив свої зошити спостереженнями, малюнками та афоризмами для батьків та інших дорослих (чимало з них були у віршованій формі). Він став свого роду «перекладачем» між світами дітей і дорослих.

Януш Корчак став першим і найрадикальнішим поборником прав дітей. Прочитавши Декларацію прав дитини, ухвалену Лігою Націй у 1924 році, він розчарувався. Він хотів прав – не благодійності, і прав зараз, а не в далекому майбутньому[7]. «Діти – це не люди завтрашнього дня, але люди сьогодні. Вони мають право підходити до нього серйозно і до нього

ставитися з повагою і ніжністю. Вони повинні вирости в того, ким вони мали б бути – невідомою людиною, всередині кожного з них наша надія на майбутнє» [5].

Для Корчака було особливо важливим два права: право отримувати любов і право на повагу. Він розробив їх у двох прекрасних творах для батьків і вчителів. Це – «Як любити дитину», що був написаний на полях битв Першої світової війни та «Право дитини на повагу», який побачив світ у 1920-х роках.

Я. Корчак висловлювався за рівність між дорослими та дітьми. «Люди говорять про старих з відчутною повагою. Вони говорять про дитину патріотично і поблажливо. Вона не знає багато, ще не може багато чого зробити. Але її майбутнє – якою вона буде, коли виросте – наказує нам поважати її так, як ми поважаємо старих» [8].

Я. Корчак наважився використовувати слово «любов» і робив це неодноразово. Але це не мало сентиментального характеру, навіть стосовно дітей. Його освіта була спрямована на те, що кожна дитина має права та обов'язки. У дитячому будинку кожна дитина мала завдання. Він заперечував проти занадто великого захисту: діти також повинні вчитися на власному досвіді, вони повинні вміти перевіряти все на собі і навіть ризикувати собою. Багато положень педагогічної теорії Я. Корчака стосуються поваги до доброчесності дитини. Він стверджував, що дитина повинна мати право на секрети – читання особистого щоденника дитини без її дозволу – неприпустиме. Ще одне право, яке він декларував, – можливо дещо дивне – було право дитини мати свої власні кошти і бюджет [4].

Мета, основні принципи та гуманістична спрямованість цілісної освітньої системи Я. Корчака визначили вибір ключового підходу – методики дитячого самоврядування. Самоврядування було також найбільш надійним засобом рівноправних відносин між дитиною і дорослим. Такий стиль стосунків дав фактичний моральний результат: діти відчували, що вони на рівних з викладачами і розуміли, що вони однаково рівні з дорослими для життя.

Самобутність підходу Януша Корчака до дитини також виразно проявляється в етичному й ціннісному вимірах: потужний акцент ставиться на релігійності дитини, на досвіді її поведінки з погляду індивідуальності. Релігійність дитини – це частина людської природи. Дитина, за Я. Корчаком, – це найдосконаліший образ Божого плану, дитина легко налагоджує контакт з Богом, пов'язує своє життя і себе з Богом. Тому всі дії в педагогіці Я. Корчака пройняті релігійним змістом і зосереджені на тому, щоб виявити приховане благо дитини та сформувати її красивою і високоморальною людиною. Вірний дітям і вірний своїм ідеалам, вірний собі, він заклав власне життя, поділившись з дітьми своєю трагічною долею у Треблінці. Він не скористався можливістю відмовитись від звинувачення і врятувати власне життя ціною дитячих життів, бо Януш Корчак жив для своїх дітей [7].

Педагогічні праці Я. Корчака, журналістика та медична практика привернули велику увагу до його життя і творчості. Педагогічні ідеї все ще викликають інтерес прийдешніх поколінь освітян. Його книги вивчають дорослі, які бажають покращити освіту, зробивши її корисною і приємною для дітей. Януш Корчак – крізь роки і епохи – продовжує впливати на розум та серця людей не лише своїми педагогічними, медичними, публіцистичними й літературними творами. Він – світлий образ Учителя, дитячого Наставника, Друга дитини, готового до самопожертви – знакова постать в історії педагогіки ХХ століття, яким хочеться захоплюватись, з якого хочеться брати приклад, і надихатися його сподвижництвом для щоденної праці на користь Дитини і Людства.

Література

1. Гайда И. Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка: дисертація / И. Гайда.- Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2004. – 206 с.
2. Денисюк С. Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Я. Корчака: автореф. дис. канд. пед. наук / С. Денисюк. – К., 2000. – 22 с.
3. Діденко А. М. Педагогічна спадщина Януша Корчака: історико – ретроспективний аспект / А.М. Діденко // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер. : Педагогіка. – 2012. – Т. 209. – Вип. 197. – С. 133-136.
4. Забута Т. В. Педагогічна творчість Януша Корчака / Т. В. Забута, М. Н. Ямницький . – Рівне: Міжнар. пед. акад. Рівнен. екон.-гуманіт. ін-т, 1997. – 200 с.
5. Корчак Я. Як любити дітей / Я. Корчак. – К.: Вид-во т-ва "Знання", 1992. – 32 с.
6. Мисько В. Використання педагогічної спадщини Януша Корчака у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів / В. Мисько // Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи та корекційної освіти : матеріали регіональної наук.-практ. конф. з нагоди 15-річчя кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти – 2015. – Жовтень. – С. 112–116.
7. Новгородський Р. Ідеї соціалізації особистості в контексті педагогічної спадщини Януша Корчака / Р.Г. Новгородський // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 3. – С. 176 – 179.
8. Ольчак-Ронікер Й. Януш Корчак. Сторінками біографії / Й. Ольчак-Ронікер ; пер. з пол. / А. Павлишин. – Київ : Дух і літера, 2012. – 504 с.
9. Принцип гуманізму. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://studme.org/2008021528558/pedagogika/printsip_gumanizma
10. Сисоєва С. Януш Корчак (1787-1942) // Нариси з історії розвитку педагогічної думки : навч. посіб для студ. вищ. навч. закл. / С. Сисоєва. – К. : ЦУЛ, 2003. – Ч. III. ХХ століття в історії світової і вітчизняної педагогіки. – С. 183-190.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ ВЧИТЕЛЯ

Загороднюк Т.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

Сьогодні сучасне суспільство потребує не вузьких фахівців – носіїв окремих виробничих функцій, а всебічно розвинених соціально активних особистостей, що мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Не дивлячись на те, що для будь-якого кваліфікованого фахівця необхідні глибокі знання, для педагогічної діяльності особливо важливі професійно значущі особистісні якості.

Становлення педагога – це, в першу чергу, формування його як особистості і лише потім – як професіонала, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності. Відомо, що в навчально-виховному процесі структура відносин між учителем і учнями дуже складна. Справа в тому, що навчально-виховний процес вимагає від учителя пред'явлення всіх професійно важливих якостей. Професіоналізм у діяльності та професіоналізм особистості створюють авторитет викладача.

Авторитет (лат. *Auctoritas* – влада, вплив) – визнання за викладачем права на прийняття відповідального рішення, яке заслуговує повної довіри. На думку психологів, авторитет є однією з форм влади – здатності однієї людини впливати на поведінку інших [4]. У соціальній психології розрізняють шість форм влади: нормативна влада, влада примусу, влада винагороди, референтна влада, експертна влада, інформаційна влада. У спілкуванні з учнями вчителі тією чи іншою мірою спираються на кожну з них. Вчителю, який користується в учнів авторитетом, немає потреби вдаватися до постійних вимог, нотацій, зауважень, а тим паче, покарань. Учні добровільно підкоряються волі авторитетного вчителя, прислухаються до його порад, оцінок і побажань. Критерієм справжньої авторитетності можна вважати збереження позитивного ставлення учня до вчителя після виходу з-під його нормативної влади, наприклад, після закінчення школи. До цього часто буває важко розрізнити істинний авторитет та показну слухняність.

Отже, педагогічний авторитет – це не пов'язана з соціальним статусом, примусом і винагородами здатність учителя впливати на думку, почуття і поведінку учнів [3]. Авторитет сам приходить чи за нього треба боротися? Якщо треба боротися, то кому? Авторитет не дається, звичайно, разом з дипломом про закінчення університету. І учнів мало турбує, що закінчив їхній учитель. Для них важливо, що він знає, як викладає, яка дисципліна на його уроках. Можна навести приклад відомою приказкою «Не місце прикрашає людину, а людина прикрашає місце», який можна дати таке тлумачення: коли людина прикрашає місце, тоді й місце прикрашає

людину, тобто якщо людина авторитетна, то вона залишається такою і на посаді. Авторитет залежить не тільки від характеру спілкування між керівником та підлеглим, а й, в більшій мірі, – від стилю роботи – ділових рис, прямих результатів діяльності, здатності до самостійних дій.

М. Вебер ототожнював авторитет з формами влади і визначав такі його типи: традиційний (заснований на передаванні та успадкуванні норм і цінностей, що історично сформувалися, як природних і непорушних); харизматичний (виникає як уособлення виключно особистих якостей лідера, його здатності навіювати віру в особливий, месіанський характер власного покликання); раціональний (підтримується системою формальних законів і правил, які визначають засоби набуття влади та межі її застосування), що є домінуючим за сучасних умов.

Першими авторитетами для будь-якої людини виступають батьки, з якими пов'язаний перший досвід соціальної взаємодії, спілкування і які виступають для дитини носіями об'єктивних переваг майже в усіх сферах життєдіяльності. Беззаперечне підкорення дитини батькам породжує типову педагогічну помилку: батьки впевнені, що їх позиція виступає основою і гарантією їхнього авторитету, для підтримки котрого не треба прикладати додаткових зусиль. Проте, дорослішаючи, дитина отримує все більше самостійності, і батьки можуть зберегти свій авторитет лише в тому випадку, якщо його основою виступає не просто батьківська позиція, а об'єктивна гідність, яку дитина може оцінити. Окрім справжнього авторитету батьків, існує помилковий авторитет, в основі якого – надмірна любов до дитини, задоволення всіх її бажань і забаганок або, навпаки, тиск на особистість дитини шляхом суворого спілкування з нею.

Результатом зміцнення авторитету особистості вчителя виявляється визнання за ним права приймати значущі для школяра рішення. Проте це не означає зменшення самостійності учнів, відповідальності за наслідки їхньої поведінки. Життєдіяльність справжнього колективу не можлива без влади авторитету особистості. Інша ситуація складається, якщо педагог орієнтується здебільшого на перевагу своєї ролі. Авторитарні методи призводять до втрати інтересу до навчання, до безвілля та покори. Підстави авторитету педагога розрізняються в залежності від характерних особливостей розвитку особистості молодших школярів, підлітків, юнаків. Для учнів молодшого шкільного віку авторитет учителя, як правило, ґрунтується на авторитеті його ролі.

Для підлітків авторитету ролі виявляється недостатньо. Хоча в ситуації, важливої для колективу в цілому, і, передусім, в умовах навчальної діяльності, за вчителем, як правило, визнається право приймати відповідальні рішення. В ситуації особистісної зацікавленості, і особливо в умовах позанавчальної діяльності, така довіра авансується менше, ніж у молодшому шкільному віці. Це явище може розцінюватись як специфікація авторитету ролі педагога. Якщо вчитель виявляється авторитетним у цій сфері також, то можна констатувати наявність справжнього авторитету його особистості.

У старшому шкільному віці виявляється подальше зміцнення особистісної вибірковості за рахунок зменшення орієнтації на роль. Деякі вчителі виявляються авторитетними, а інші – ні, не тому що вони вчителі, а в силу авторитетності або неавторитетності їхньої особистості. Ставлення до вчителя у старших школярів схоже зі ставленням до викладача з боку студентів (високо компетентний педагог користується, як правило, у них повагою). Також цінується і вміння розпоряджатись вчительською владою, але вище за все цінується людяність, здатність до розуміння і підтримки, чуйність. І у старшокласників, і у студентів авторитетом користуються висококваліфіковані педагоги, які змогли стати старшими товаришами і мудрими наставниками.

Авторитет вчителя є одним із визначальних чинників ефективності педагогічної діяльності. Саме авторитет є тим особистісним чинником, який спонукає учнів дослухатися до думок і порад вчителя, довіряти його настановам, приймати його цінності й переконання, наслідувати його поведінку. Авторитет суттєво впливає на сприйняття й оцінку учнями аргументації вчителя, і, зрештою, на весь процес навчання й виховання. Навіть найрозумніші аргументи, висловлені неавторитетним вчителем, втрачають свою силу і не сприймаються учнями. Тому формування справжнього авторитету є однією з основних передумов ефективності педагогічної діяльності.

Література

1. Богданов В.С. Феномен авторитета в истории и в развитии современной Цивилизации: дис. канд. философ. наук / В.С. Богданов. – М., 1991.
2. Галузяк В. М. Особистісна референтність вихователя: її сутність і типи / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 142-148.
3. Галузяк В. М. Педагогический авторитет: типы и условия формирования / В. М. Галузяк // Внутришкольный контроль – исследовательский, обучающий, стимулирующий фактор в управлении образованием : Материалы международной научн.-пр. конф. – Симферополь, 2000. – С. 147-152.
4. Галузяк В. М. Педагогічна влада: сутність, форми, ефекти / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 9-17.
5. Журавлев А.Л. Роль личности руководителя в организации совместной деятельности коллектива / А.Л. Журавлев // Совместная деятельность. М., 1988. – 152 с.
6. Педагогическая энциклопедия / Гл.ред. – А.И. Каиров и Ф.Н. Петров. М.:«Советская энциклопедия», 1964. – 831с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
8. Українська радянська енциклопедія. Т.1, вид.2. – К., 1977. – 542 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

**Ільчишина Г. В.,
студентка 4 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – доц. Холковська І.Л.**

Підлітковий вік є важливою стадією у загальному процесі становлення людини як особистості, коли в процесі побудови нового характеру, структури та складу діяльності дитини закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок. На підлітковий вік припадає активний пізнавальний розвиток особистості. Розгортається він у малопомітних для дитини і тих, хто її оточує, формах. Упродовж цього періоду триває розвиток мислення, пам'яті, формується цілісне усвідомлення того, що відбувається навколо, розширюються межі уяви, діапазон суджень. Ці можливості пізнання сприяють швидкому нагромадженню знань. Когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується розвитком абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних (пов'язаних з виробленням стилю інтелектуальної діяльності) навичок. Ці чинники суттєво впливають на зміст думок підлітка, його здатність до моральних суджень.

Підлітковий вік у певному розумінні є унікальним, адже багато складових психіки підлітка знаходяться в стадії активного формування. Підлітків відрізняє підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою працею. Але головним є те, що саме в цьому віці відбувається інтенсивний розвиток логічного мислення, що визначальним чином впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект у цілому. Суттєві зрушення відбуваються і в розвитку самосвідомості, відбувається активне становлення особистості. Усе це в комплексі є гарною базою для розвитку творчих здібностей. Підлітковий вік – це період вироблення світогляду, переконань, характеру та життєвого самовизначення, сприятливий час для розвитку творчих задатків та творчих здібностей підлітків. Існує зв'язок творчих здібностей з розвитком особистості та інтелекту, з розвитком уяви, які мають свої особливості у дитини підліткового віку. Звідси можна припустити, що в даному віці особливу форму мають і творчі здібності. Творчі здібності дитини розвиваються в процесі взаємодії з середовищем, під впливом навчання і виховання.

Підлітковий вік – період, коли з'являється бажання вирватися з-під контролю дорослих і стверджувати себе як особистість. На основі статевого дозрівання виникає новий і складний світ нових вражень, прагнень, мотивів та інтересів, нові двигуни поведінки і нова її спрямованість; нові рушійні сили штовхають вперед мислення підлітка, нові завдання розкриваються перед ним. Мислення стає більш

систематизованим. Воно характеризується переходом до вищого рівня розвитку – стає теоретичним, формально-логічним: відбувається формування абстрактних понять, що дозволяють розкрити більш глибокі зв'язки між предметами і явищами дійсності, пізнати закономірності, які керують дійсністю. Розвивається мислення як можливість оперувати спостережуваними в дійсності об'єктами. Змінюється співвідношення між конкретно-образним мисленням та абстрактним.

Середній шкільний вік найбільш сприятливий для розвитку творчого мислення. Щоб не упустити можливості сенситивного періоду, треба постійно пропонувати учням творчі завдання, вчити порівнювати, виокремлювати головне, знаходити спільні та відмінні риси, причинно-наслідкові залежності. Творче мислення є важливим для прийняття рішень у різних ситуаціях, прагненні до творчості, бажання спілкуватися з навколишнім світом, інтелектуального прагнення. Найвірогідніше, що внутрішня мотивація, спонукальна сила, що стоїть за кожним творчим прагненням – це радість, задоволення і виклик у самому процесі, в актуалізації особистих здібностей. Зовнішня мотивація, тобто через винагороду ззовні, хоча і веде до певних успіхів, але швидко вичерпується, якщо відсутня внутрішня мотивація. Робота з дітьми підліткового віку свідчить, що досягнення при вирішенні творчих завдань виявлялися гірше, якщо вони були мотивовані тільки зовні, через винагороду.

Опинившись у ситуації заохочення до висловлювання власних думок, підлітки залюбки їх формулюють, прагнуть висловити себе, прагнуть до власних результатів, часто навмисно відчужуючись від пошглядів інших учнів. Вони вчать ставити питання про досліджувані об'єкти, практично завжди можуть висунути власну версію відповіді. Говорячи про мотиваційну готовність підлітків до розвитку творчих здібностей, варто мати на увазі потребу в досягненні успіхів, прагнення до підвищення самооцінки і рівня домагань. Потреба досягнення успіхів у дитини, безумовно, повинна домінувати над боязню невдачі. В навчанні, спілкуванні і практичній діяльності, пов'язаній з випробуваннями здібностей, у ситуаціях, що передбачають змагання з іншими людьми, діти повинні проявляти якомога менше тривожності. Важливо, щоб їх самооцінка була адекватною, а рівень домагань був відповідним реальним можливостям, наявним у дитини.

Вчені визначають здібності як психічні властивості індивіда, що регулюють досягнення людини і слугують умовою життєдіяльності; як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції та мають індивідуальну міру прояву і виявляються в успішності та якісній своєрідності засвоєння і реалізації діяльності. Реалізувати завдання розвитку творчих здібностей можна, використовуючи такі форми: індивідуальна робота учнів; групові заняття в гуртках, клубах, студіях, товариствах та інших творчих об'єднаннях за інтересами; масові заходи.

Індивідуальна робота з учнями є зазвичай початковим шаблоном у розвитку творчості та передумовою для створення творчих колективів.

Вона полягає в тому, що окремі діти під керівництвом педагога, старших товаришів починають займатися моделюванням, конструюванням, прикладною творчістю, поглиблено вивчають деякі питання, що стосуються техніки і технологій, виготовляють різні пристрої, прилади, вироби декоративно-прикладного характеру, наочні посібники тощо.

Групова робота. В подальшому до них приєднуються інші школярі, які зацікавилися цією роботою. Поява такого загального інтересу групи учнів до конкретної галузі знань та діяльності, їх прагнення працювати спільно, своєчасно підтримане педагогом, дозволяє організувати гурток.

Індивідуальна робота з учнями має місце в тих випадках, коли діти, що займалися в гуртку, «виростили» з нього, але охоче самостійно працюють з певної тематики, отримуючи консультації у педагога. З метою відстеження творчого зростання учня, аналізу успіхів і промахів, а також для визначення оптимальних напрямів подальшої роботи, всю індивідуальну роботу зі школярами педагогу бажано фіксувати в спеціальному зошиті індивідуального обліку.

Форми масової роботи: тематичні вечори, зустрічі з вченими, новаторами виробництва, майстрами прикладної і народної творчості, науково-технічні конференції, олімпіади та конкурси фахової майстерності, лекції, екскурсії, виставки робіт тощо. Основною формою групової організації творчості школярів у позанавчальний час є гурток – добровільне об'єднання учнів, які проявляють загальний інтерес до конкретної галузі і прагнуть займатися практичною діяльністю за цим напрямом. Гурток – це місце проби сил учнів, розвитку їх творчого мислення, схильностей і здібностей.

Отже, творчі здібності актуалізуються психологічними особливостями дитини, що сприяють оволодінню цією діяльністю. Важливо визначитися, які вміння потрібно сформувати в дітей, щоб вони відчували свободу дій у творчості, мали можливість проявити творчість, успішно здійснювати цю діяльність. Природа щедро наділила кожную дитину можливостями розвиватися, потрібно лише знайти, як реалізувати ці можливості, і тоді кожен зможе піднятися на найбільші висоти творчої діяльності. Творчість – доля всіх в тому чи іншому ступені, вона ж є нормальним та постійним супутником дитячого розвитку.

Література

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб., 2000. – 96 с.
2. Руденко Л.С. Позаурочна виховна діяльність як система виховання творчих здібностей учнів / Л.С. Руденко // Соціалізація особистості: Зб. наук. праць. – К.: Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 237–244.
3. Холковська І.Л. Особистісно-професійна готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми / І. Л. Холковська, В. М. Галузьяк // 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.

АДАПТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А. МАКАРЕНКА В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Калашник Р. Ю.
студент 4 курсу природничо-географічного факультету
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.

Сьогодні реформа школи в Україні спрямована на демократизацію й гуманізацію освітнього простору. Україна прагне побудувати громадянське суспільство, тому перед школою постало завдання виховати свідомого, активного, толерантного члена нашої держави. З кожним роком стає все більш очевидним, що індивідуалістичні підходи до виховання в умовах нашої культури і ментальності не виправдовують себе, через що виникає нагальна потреба переосмислити досвід виховної практики попередніх історичних епох, досвід згуртування і взаємопідтримки, спільної праці на користь держави – тобто досвід колективно-виховання дітей, юнацтва та молоді.

Освітня знову звертається до не використаного в сучасних школах і вже призабутого унікального досвіду А. Макаренка. Все більше шкіл України в різних формах реалізують ідеї А. Макаренка щодо колективного виховання, беруть на озброєння досвід педагога у вихованні колективу як умови розвитку особистості й формування громадянських якостей учнів: відповідальності за доручену справу, за товаришів, за суспільство. Особливістю цього процесу в нових умовах є те, що моделі організації учнівського колективу, на відміну від радянських часів, враховують специфіку соціального середовища, школи, попередній соціальний досвід учителів і учнів.

Мета статті – узагальнити основні положення системи виховання особистості в колективі А. Макаренка і визначити методичні шляхи їх використання в сучасній школі.

Кожна школа обирає шлях індивідуально орієнтованого навчання та виховання, намагається сконструювати власну модель, яка повинна сприяти одночасному розвитку вчителя, учнів і батьків. Звичайно, ця модель вимагає нового сучасного вчителя, не слухняного виконавця, а вчителя-конструктора, учителя-науковця, здатного моделювати гнучкий навчальний процес, забезпечувати успіх, психологічний комфорт, обов'язкове просування вперед кожній дитині. За роки відновлення державності України з'явилося чимало наукових праць сучасних дослідників, у яких розкрито погляди А. Макаренка на окремі аспекти освіти й виховання молоді. Педагогіка А. Макаренка інноваційна за своєю сутністю, тому сучасне її переосмислення та адаптація до умов технологізованого суспільства уможливило побутування інновації на новому, більш високому рівні педагогічної науки.

Принципова відмінність вітчизняної теорії та практики виховання від більшості зарубіжних полягає в її справжніх колективних засадах.

Особливість слов'янського менталітету, на відміну від західного, полягає в глибинній общинності, яка є частиною світосприйняття, поведінки, відносин в соціумі. Українці, за своєю природою, є колективістами, їхнє індивідуалістичні основи найчастіше підкорені прагненню бути та жити в колективі однодумців, людей, які розуміють та приймають індивіда. Саме тому важливе місце у вітчизняній концепції виховання посідає проблема формування особистості в колективі.

Процеси розвитку особистості та колективу нерозривно пов'язані один з одним. Людина живе та розвивається у складній системі відносин – зі світом, природою, а найголовніше – з людьми. Один з найважливіших принципів виховання полягає у використанні виховного потенціалу колективу для успішного виховання (самовиховання) окремої особистості [4].

«Цілком очевидно, що приступаємо до вирішення нашого часткового педагогічного завдання, і ми не повинні мудрувати лукаво. Ми повинні тільки добре зрозуміти положення нової людини в новому суспільстві» – говорив А. Макаренко [3].

Виховну роботу в колективі потрібно будувати так, щоб безперервно зростала потреба творити щось нове. У зв'язку з цим А. Макаренко розробив систему перспективних ліній, яка ставила перед вихованцями далекі та близькі цілі, дозволяла жити колективу напруженим, цілеспрямованим життям. Ця система мала такий зміст: близька перспектива – віра в завтрашню радість; середня перспектива – проєкт колективної дії, дещо віддаленої в часі; далека перспектива – майбутнє вихованця чи майбутнє закладу. Головне, щоб була динаміка: коли близька мета досягнута, то вже середня може стати близькою, і більш віддалені теж наближаються. Якщо система цілей відсутня в колективі, а поставлена мета не має продовження, то після її досягнення зникає той фактор, що об'єднує всіх у колективі та є рушійною силою його розвитку.

Система «перспективних ліній» А. Макаренка формує в дітей соціальний оптимізм і прагнення досягти власними зусиллями «завтрашньої радості» – це є виміром ефективної школи – загальне бачення мети і високі очікування. Достойні зразки для наслідування і високі очікування мають велике значення як для учнів, так і для вчителів. Для того, щоб учні сформулювали свої очікування («Чого ми чекаємо від навчання у школі?»), потрібні, за П. Мортимором, сміливі вчителі [5].

Визначення поняття «якісний учитель» і його ролі в ефективній роботі школи не було чужим і для А. Макаренка. Антон Семенович високо оцінював роль учителя в суспільстві, називаючи його «інженером дитячих душ». Поява наприкінці 20-х років минулого століття «Педагогічної поеми», наукових робіт «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду», «Проблеми шкільного радянського виховання» слугували популяризації професії вчителя. Педколектив колонії – це були не просто вчителі, це – Вихователі, які «вросли» у проблему дитини, намагалися знайти в її душі доброту, оптимізм. А. Макаренко вперше у своїх педагогічних

творах використовував поняття «педагогічної техніки», указував на шляхи розвитку педагогічної майстерності, педагогічної творчості [6].

Компонентом ефективної школи в сучасному розумінні є якісний учитель. Саме вчителі повинні зробити навчання захопливим і продуктивним. Кожний учитель повинен стати носієм соціального прогресу, який пов'язаний з досягненням суспільних цілей. А. Макаренко обстоював педагогіку активного виховання, наполягав на тому, що «людину треба не ліпити, а кувати». Великий педагог чітко сформулював той принцип, яким керувався у відносинах зі своїми вихованцями: «як можна більше вимог до людини, але разом з тим як можна більше поваги до неї» [7].

Мету виховання А. Макаренко розумів як програму особистості, програму людського характеру («Методи виховання»). На його думку, у виховному процесі має бути загальна програма виховання й індивідуальна коректива до неї залежно від особистості конкретного учня.

Розвиток індивідуальності Антон Семенович пов'язував не тільки зі здібностями людини, але і з темпераментом, і з рисами характеру. Із цього приводу А. Макаренко зауважував, що мета індивідуального виховання полягає у визначенні перспектив розвитку здібностей людини, формуванні її характеру.

На думку А. Макаренка, у вихованні культури поведінки особливу увагу необхідно приділяти проблемі гармонії свідомості і поведінки. Педагог довів фундаментальну закономірність, згідно з якою для вирішення проблеми єдності моральної свідомості й поведінки необхідно проводити виховну роботу у двох паралельних напрямках: накопичення елементарного досвіду застосування правил поведінки і розробки чіткої, продуманої до деталей системи вправ у належній поведінці. У зв'язку з цим, він зазначав: «Скільки б ви не створювали правильних уявлень про те, що треба робити, але, якщо ви не виховате звичку перемагати тривалі труднощі, я маю право сказати, що ви нічого не виховали. Я вимагаю, щоб дитяче життя було організоване як досвід, що виховує певну групу звичок» [2].

Талановитий педагог ХХ ст. А. Макаренко зробив вагомий внесок у розробку теорії колективного виховання. Основоположним принципом педагогічної системи педагога є принцип виховання в колективі, який розглядався як універсальний метод виховання, що є загальним і єдиним, а водночас давав можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, йти вперед шляхами своїх нахилів. Педагог розробив і адаптував методіку колективного виховання, технологію її втілення, залишив нащадкам не лише теоретичні праці із зазначеної проблеми, а й художні твори, в яких наочно продемонстрував головні засади власної педагогічної системи.

Підсумовуючи викладене вище, доходимо висновку, що перебудова виховного процесу в сучасних умовах його демократизації передбачає звернення до педагогічної спадщини освітян минулого, зокрема А.

Макаренка. Творче використання практичних і теоретичних порад видатного педагога, безумовно, є важливою складовою праці сучасного вчителя і функціонування школи ХХІ століття.

Література

1. Беляев В. И. Педагогика А. С. Макаренко: традиция и новаторство / В. И. Беляев. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. – 224 с.
2. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. Сочинения: В 7-и т./ А.С. Макаренко. – М., Педагогика, 1954. – Т. 5. – 274 с.
3. Макаренко А. С. Опыт методики работы детской трудовой колонии / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения в 8-ми томах. – М. : Педагогика, 1983. – Т.1. – 318 с.
4. Макаренко А.С. Общие проблемы педагогики. – Избранные произведения в 3-х т./ А.С. Макаренко. –Т.3. – К.: Радянська школа, 1985. –590 с.
5. Мортимор П. Экономика образования и школьная эффективность / П. Мортимор. – М., 1997. – 400с.
6. Павлова М.П. Педагогическая система А.С. Макаренко/ М.П. Павлова. – М., 1963.
7. Сбуєва А.А. Провідні чинники ефективності педагогічної системи А.С.Макаренка/ А.А.Сбуєва // А.С.Макаренко і соціальна педагогіка :Тези доповідей педагогічних читань до 115-річниці з дня народження А.С.Макаренка. – Суми, 2003. – С.59-61.
8. Спадщина А.С. Макаренка і педагогічні пріоритети сучасності: До 120-річчя від дня народження: Біобібліографічний покажчик / Укл.:З.М.Горова, І.В.Сенча, О.І.Борисенко; Худож. оформл.: І.В.Сенча. – Суми: СДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – 104 с.
9. Фролов А.А. А.С. Макаренко и педагогика его времени / А.А. Фролов. – Горький, 1988. – 76 с.

ПАРТНЕРСТВО ШКОЛИ І СІМ'Ї ЗАРАДИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Капиця Ю. А.,
студентка 4 курсу ФФЖ
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Люди, речі, явища – це все те, що нас виховує, але перш за все і найдовше – люди. Чільне місце у вихованні займають – батьки і педагоги. Родина – це природний осередок найглибших людських почуттів, де дитина засвоює основи моралі серцем і душею, коли розвиваються почуття доброти, чуйності, совісті, правдивості, любові до всього живого. Батьки – головні природні вихователі дитини. Основний чинник у формуванні особистості – це виховний клімат сім'ї. Рідна домівка – не тільки місце притулку, дах над головою, а й тепле родинне вогнище, місце захисту від усіх життєвих негараздів. Якщо вчитель щось вимагає, то ні в якому разі батьки не повинні критикувати дії педагога, оскільки ще невідомо на чиєму «боці» опиниться дитина. І, навпаки, вимоги батьків не

повинні оскаржуватися вчителем, тут важлива співпраця та взаєморозуміння.

Метою статті є дослідження шляхів об'єднання зусиль школи та сім'ї у вихованні особистості дитини.

На сьогодні сім'я відіграє визначальну роль не лише у формуванні особистості дитини, а й суспільства в цілому. Сім'я разом зі школою створює той найважливіший комплекс факторів і умов виховного середовища, який визначає ефективність усього освітнього процесу. У Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» підкреслюється: «В основу національного виховання мають бути покладені принципи єдності сім'ї та школи, наступності і єдності поколінь. Школа має продовжувати родинно-сімейне виховання, працювати в тісному контакті з батьками, налагоджувати взаємозв'язок між школою і родиною, бо це – основа, передумова підвищення активності навчання та виховання» [4].

Проблема взаємовідносин сім'ї та школи виникла відносно недавно в педагогіці. На рубежі XIX і XX століть вперше виникає ідея взаємодії школи та сім'ї у процесі виховання дитини. Єдність сім'ї і школи відіграє важливу роль у вирішенні завдань всебічного розвитку та виховання школяра. Важливого значення даній проблемі надавали відомі педагоги: Я. Корчак, А. Макаренко В. Сухомлинський, М. Стельмахович та інші дослідники.

К. Вентцель поряд з проблемами сімейного виховання, освіти батьків піднімає проблему зв'язку школи з батьками. Н. Крупська була одним з перших педагогів, які пропагували ідею тісної взаємодії школи з сім'єю. А. Макаренко стояв у витоків вирішення проблеми взаємодії школи та сім'ї.

В. Оржеховська, В. Кириченко, Г. Ковганич переконані у тому, що виховання дітей у школі і сім'ї – це нероздільний процес з єдиною метою, який зорієнтований не лише на спільні зусилля навчального закладу і сім'ї у вихованні школярів, а й на їх виховну співпрацю у цьому процесі. Його здійснення передбачає єдино спрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності у системі стосунків батьків і педагогів. Стосунки співпраці передбачають рівність сторін, взаємну доброзичливість і повагу [6, с. 16].

Різні педагоги – різні погляди. Але одна думка – формування особистості дитини є спільною працею як батьків, так і педагогів.

Цінність думок і порад з питань сімейного виховання видатного педагога А. Макаренка не втрачають своєї актуальності до цих пір, зокрема, такі як: «Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, наша провина перед іншими людьми, перед усією країною» [5, с. 225]. Тому спільні зусилля зі сторони школи і сім'ї – це «партнерство» заради виховання підрастаючого покоління.

Виховання дитини – це важка, трудомістка сфера людської діяльності, успіх якої зумовлюється безліччю чинників найрізноманітнішого

походження. Однак, виховує не тільки і стільки сам виховний процес, а ті щоденні, конкретні взаємини, під час яких дитина день за днем вбирає в себе і активно переосмислює людські цінності, способи поведінки, сутність ставлень до явищ життя і до самої себе. Важливо навести слова А. Макаренка, який говорить, що «Виховний процес постійно триває і окремі деталі його вирішуються в загальному тоні сім'ї, а загальний тон не можна вигадати і штучно підтримувати. Загальний тон, любі батьки, створюється вашим власним життям і вашою власною поведінкою» [1, с. 124].

Взаємовідносини школи і сім'ї мають довготривалу історію. Як будь-яка історія починається з перших кроків, а будь-яка будівля – з фундаменту, так і становлення людської особистості бере початок у сім'ї. Значення батьків у розвитку особистості дитини переоцінити неможливо, адже батьки складають перше оточення дитини, в якому вона здобуває важливий життєвий досвід, знання про себе і пізнає навколишній світ; тут проходить її громадянське становлення, формується світогляд.

Із сім'ї протоптується стежка до школи, а вже тоді на життєву дорогу ведуть дітей два розуми, два досвіди, здобуті у сім'ї та школі» [6, с. 4]. Важливою умовою ефективної навчально-виховної роботи з дітьми є співробітництво школи і сім'ї, спрямоване на формування високого рівня педагогічної культури батьків. Особливості взаємин школи з сім'ями учнів регламентуються державними документами. Так, в Законі України «Про освіту» визначені основні права і обов'язки батьків щодо виховання дітей, зокрема, відзначено, що на батьків покладено однакову відповідальність за виховання і розвиток дитини.

Значну роль у вихованні і навчанні школярів варто відвести спільним діям навчального закладу і сім'ї, ефективність яких залежить від особливостей організації роботи з батьками в сучасній школі. Проте, іноді в шкільному та сімейному вихованні немає узгодженості. Це ускладнює процес формування свідомості та поведінки дітей. Тісна співдружність школи та сім'ї допомагає забезпечити єдність вимог і виховних впливів.

Як два крила у птаха, що допомагають йому вільно літати в безмежному просторі, так сім'я і школа створюють оптимальне навчальне середовище для вільного та повноцінного розвитку особистості школяра. Їхня співпраця є важливою умовою ефективної навчально-виховної роботи, спрямованої на створення атмосфери доброзичливості та взаєморозуміння, з опорою на народні й сучасні педагогічні надбання, національну і світову культуру, вселюдські й національні моральні цінності [6, с.4].

Як свідчить досвід, тісний взаємозв'язок школи та сім'ї може розвиватися завдяки педагогічній освіті батьків і залученню їх до навчально-виховної роботи. Успішність розвитку освітньої галузі, якість надання освітніх послуг у багатьох випадках залежить від тісної співпраці навчального закладу та батьків. Тому зневага своїми обов'язками чи байдужістю до дитини однією із сторін негативно позначається на функціонуванні складових «педагогічного трикутника»: батьки – дитина –

вчителі, гальмує належний розвиток і формування зростаючої особистості. Розглядаючи освіту і становлення людини в контексті культури, не можна не погодитися з думкою відомого філософа М. Кагана про те, що культура винайшла два ефективних для виховання людини інститути – школу і сім'ю [7, с.16].

Як зазначав В. Сухомлинський: «Моральне обличчя особистості залежить зрештою від того, з яких джерел черпала людина свої радощі в роки дитинства. Якщо радощі були бездумними, споживацькими, якщо дитина не пізнала, що таке горе, кривда, страждання, вона виросте егоїстом, буде глухою до людей. Дуже важливо, щоб наші вихованці зазнали найвищої радості – радості хвилюючих переживань, викликаних піклуванням про людину» [7, с. 91].

Саме в сім'ї дитина вперше соціалізується. В результаті соціалізації особистість засвоює соціальні норми й цінності, прилучається до громадського життя. Сім'я формує риси характеру, переконання, погляди, світогляд дитини, співчуває їй, підтримує її довірливим емоційним спілкуванням. Тепло й затишок домашнього вогнища, взаєморозуміння в сім'ї, співпереживання роблять людину більш стійкою [3,с. 36].

Любов – це єдина сила, що дає можливість наблизитися до дитини, заглянути в її світ, а іноді душею з'єднатися з нею. Справжня батьківська любов учить людину культури почуттів, обов'язку, чуйності, розуміти добро, формує почуття. Любов, ласка, ніжність, які дитина сприйняла в дитинстві, допомагають їй у майбутньому правильно розв'язувати життєві проблеми.

Батьківська любов має супроводжувати людину все життя. Це життєва потреба кожної людини. В міру дорослішання дитини батьківська любов усе більше виконує функцію підтримки й збереження її внутрішнього, емоційного й психічного світу.

Любляча сім'я створює оптимальні умови для розвитку дітей. Це сім'я, яка досягла гармонійного взаєморозуміння з дітьми, де спілкування з ними – величезна радість, де переважає позитивний, доброзичливий емоційний настрій. В люблячих один одного батьків дитина вчиться бачити радість у тому, щоб зробити приємне іншому, а щастя віддавати цінується вище, ніж щастя брати. Для цього батьки мають проявляти увагу до внутрішнього світу дитини: чим вона цікавиться, що її радує, що засмучує. Любов, що прощає, любов терпляча формує моральну поведінку дитини, вчить на любов відповідати любов'ю.

Від того, як батьки сприймають і розуміють дитину, її потреби, інтереси, психологічні стани й переживання, та відповідно взаємодіють з нею, залежить сприйняття й оцінка дитиною себе, формування позитивного або негативного образу “Я”, прийняття або неприйняття своєї особистості. Батьківські установки щодо дітей впливають на усвідомлення ними мотивів свого поведіння й діяльності, формування цінностей та ідеалів, вироблення оцінки і самооцінки, за якими діти оцінюють себе й людей, які їх оточують. Все це позначається на соціальній адаптації дітей.

Немає жодного соціального або психологічного аспекту поведінки дітей, які б не залежали від сімейних умов сьогодні або в минулому.

Родина має особливий вплив на формування соціально-психологічної адаптації дитини. Вона бере вже з перших днів життя дитини на себе турботу про її здоров'я й виховання, дає початкові знання про навколишній світ, виробляє навички, допомагає здійснювати контакти з багатьма людьми.

Родині належить ціла палітра властивих їй стимуляторів психосоціального розвитку дитини, найважливіші з яких – інтенсивність і багатство спілкування з дорослими, інтимні та стійкі емоційні контакти з постійними особами (батько, мати, інші члени родини), батьківська любов і турбота. Це природні стимулятори, які найбільше відповідають потребам розвитку дитини, її емоційному світу та культурі, багатий спектр вищих людських почуттів.

Через сім'ю діти входять у суспільство. У сім'ї їм вручають естафету досвіду поколінь, котру вони повинні нести далі, щоб передати своїм дітям і внукам. Жоден навчально-виховний заклад не може дати того, що дає нормальна сімейна атмосфера, спілкування малюків із членами родини. Діти уподібнюються дорослим, копіюють їх, орієнтуються на їхню поведінку як на прообраз власних дій. То ж не дарма в народі кажуть: «Від доброго дерева – добрий пагінець одійде, од добрих батьків – добра дитина».

Щоб максимізувати позитивний та звести до мінімуму негативний вплив родини на виховання дитини вчителю необхідно пам'ятати про внутрішньо-сімейні психологічні фактори, що мають виховне значення: брати активну участь у житті родини; завжди знаходити час, щоб поговорити з дитиною; цікавитися проблемами дитини, виникаючими в її житті труднощами й допомагати розвивати її вміння й таланти; не здійснювати на дитину ніякого натиску, допомагаючи їй тим самим самостійно приймати рішення; поважати право дитини на власну думку; уміти стримувати власницькі інстинкти й ставитися до дитини як до рівноправного партнера, що просто поки що має менший життєвий досвід; з повагою ставитися до прагнення всіх інших членів родини.

В наш час, коли багато неблагополучних, неповних сімей, родин, де батьки на заробітках, а діти знаходяться під опікою бабусь та дідусів, нам як вчителям, особливо важко. Адже до кожної дитини потрібно мати свій підхід, потрібно «вивчити» кожну сім'ю, діяти в унісон, враховувати характер та емоції кожного учня. Адже за умов існування конфлікту в сім'ї, необережно сказане слово вчителя може накласти відбиток на все подальше життя дитини.

Запорукою успішної взаємодії школи та сім'ї у формуванні особистості дитини є, перш за все, практика. Тільки за допомогою постійної тісної співпраці батьків, вчителів та учнів можна досягнути хорошого результату.

Ось чому таке важливе партнерство школи та сім'ї у формуванні особистості дитини. І недарма, свою першу вчительку пам'ятають усі. Адже вона нам була другою мамою.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Борис Геннадиевич Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – С 54-67.
2. Батьківські збори / Т. В. Виноградова. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – с. 237.
3. Гильбух Ю.З. Психология трудового воспитания школьников / Ю.З. Гильбух, Е.П. Верещак // Психология трудового воспитания школьников. – К.: Радянська школа, 1987. – 364 с.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Радуга, 1994. – с. 62.
5. Макаренко А. С. Книга для батьків. Пер. з рос. – К.: Рад. школа, 1980. – 327 с.
6. Оржеховська В.М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі / В.М. Оржеховська. – Х.: Видавництво «Точка», 2007. – 192 с.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. – Т 3.– К.: Радянська школа, 1981.– С 19 -188.

«ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ» ЯК ОДНА З ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Кашараба І. О.,
студентка 3 курсу ННІШПФВК
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

У сучасному соціальному світі питання емоційного вигорання педагогів є дуже актуальним. Необхідність постійної міжособистісної взаємодії, потреба підтримувати рівень фахової компетентності, публічний характер професії й інші чинники часто стають причиною емоційного вигорання вчителів. Дане психологічне явище негативно впливає на психічне благополуччя, фізичне здоров'я та ефективність діяльності педагога.

Велика кількість зарубіжних та вітчизняних науковців вивчали проблему емоційного вигорання. Єдності у поглядах на фактори і структуру даного феномену немає. Емоційне вигорання вивчали як емоційне виснаження, що впливає на емоційну, фізичну та когнітивну сферу особистості (А. Пайнсом, І. Аронсон), як порушення емоційної сфери та відносин з оточуючими (Д. Дирендонк, В. Шауфелі, Х. Сиксма), як сукупність симптомів емоційного вигорання, деперсоналізації та редукції власних досягнень (Д. Дирендонк, В. Шауфелі, Х. Сиксма), як сукупність усіх попередніх факторів, які можна віднести і до професійної діяльності, і до учасників професійного процесу (Firth, Mims, Iwanicki, Schwab). Також емоційне вигорання вивчали з позиції процесуального підходу (М. Буриш, В. Бойко, Дж. Грінбург, Б. Перлман, Е. Хартман).

Причини та детермінанти цього явища активно вивчають сучасні дослідники (В. Бойко, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, С. Максименко).

Мега статті: теоретичний аналіз основних підходів до вивчення емоційного вигорання педагогів у зарубіжній та вітчизняній психології.

Вперше термін «вигорання» був запропонований американським психіатром Г. Френдейбергом. Він використовував його для опису психічно здорових людей, які перебували в активній соціальній та емоційній взаємодії з пацієнтами під час їх лікування[6]. Близьку до сучасної позицію щодо трактування терміну «вигорання» займала американська дослідниця Х. Маслач. Вона стверджувала, що емоційне вигорання – це розплата за емпатійне ставлення працівників до своїх клієнтів [10].

Деякі зарубіжні дослідники вважають, що причиною емоційного вигорання є переважання вимог до рівня фахової компетентності, соціальної взаємодії, а також великої кількості стресорів над ресурсами та можливостями людини. Американський психолог К. Чернісс стверджує, що дисбаланс між потребами і можливостями призводить до виснаження, стресу та напруги особистості. Формування такої атмосфери у професійній діяльності призводить до формування копінг – поведінки, деперсоналізації, зміни установок та поведінки педагога [8].

На сьогоднішній день немає одностайності щодо структури феномену емоційного вигорання. Однофакторна модель (А. Пайнсом, І. Аронсон) представляє даний феномен як емоційне виснаження, що викликає порушення у фізичній, емоційній та когнітивній сферах особистості. Згідно з цією теорією, люди не тільки соціальних професій можуть бути схильні до емоційного вигорання [2].

Двофакторна модель (Д. Дирендонк, В. Шауфелі, Х. Сиксма) до уваги бере два компоненти. Перший компонент – емоційне виснаження (афективний), основною його симптоматикою є: погане самопочуття, психосоматика, психічне напруження, емоційне виснаження. Другий компонент – деперсоналізація (інсталяційний), проявляється у порушенні взаємовідносин з іншими людьми та із самим собою (збільшення залежності від оточуючих, негативізм, цинічність та зверхність щодо учасників взаємодії) [7].

Трьохфакторна модель (Х. Маслач і С. Джексон) пояснює емоційне вигорання як сукупність трьох компонентів. Перші два є складовими двофакторної моделі – емоційне виснаження та деперсоналізація. Ще одна складова – редуція особистісних досягнень. Вона проявляється у зниженні власної гідності, знеціненні себе як особистості та фахівця, негативній самооцінці та обмеженні своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших [10].

Чотирьохфакторна модель (Firth, Mims, Iwanicki, Schwab) емоційного вигорання. У цій моделі є всі компоненти попередньої моделі (емоційне виснаження, деперсоналізація, редуція власних досягнень), але кожна з

цих складових можна розділити на два фактори. Наприклад, емоційне виснаження пов'язане з роботою і з учнями [9].

Стадійно-процесуальна модель емоційного вигорання найбільше висвітлена в дослідженнях М. Буриша. Дослідник розглядає дану модель як динамічний процес, що розвивається в часі і має певні фази. Він описав 6 стадій емоційного вигорання: попереджувальна (надмірна активність, на перший план виходить професійна діяльність, зниження рівня соціалізації, виснаження); фаза зниження власної участі (байдужість та негативізм до колег, учнів, оточуючих, професійних обов'язків та зростання вимог); емоційних реакцій (депресія, агресія); стадія деструктивної поведінки (погіршення роботи психічних процесів, відсутність мотивації, байдужість та відмова від соціальної взаємодії); фаза психосоматичних розладів та погіршення імунітету (безсоння, сексуальні розлади, тахікардія, схильність до залежностей); стадія розчарування та негативних установок (почуття безпорадності, втрата сенсу життя, екзистенціальний відчай) [7].

У вітчизняній психології процесуальна модель емоційного вигорання представлена у працях В. Бойко. Він висвітлює сутність терміну «емоційне вигорання» як психологічний захист, який полягає у частковому або повному зникненні емоцій у відповідь на психотравмуючу подію. Дослідник виокремив основні етапи перебігу емоційного вигорання:

1. Фаза напруги – запускаючий механізм емоційного вигорання. Основні симптоми: усвідомлення психотравмуючих факторів педагогічної діяльності, які впливають на виникнення пригніченого стану; незадоволеність собою, відчуття безвиході, тривога і депресія.

2. Фаза резистентності – опір стресу внаслідок прагнення до психологічного комфорту. Симптоми: неадекватне вибіркове емоційне реагування (проявляється у бажанні чи небажанні відгукуватись на стан і потреби співрозмовника); емоційно – моральна дезорієнтація (наприклад, учитель обирає, кому з учнів допомогти за власними уподобаннями); розширення сфери економії емоцій (проявляється, коли на роботі педагог виснажується, а вдома обмежує спілкування з рідними); редукція професійних обов'язків (педагогічний працівник прагне скоротити комунікацію з учнями або уникає інших обов'язків, які вимагають емоційних затрат).

3. Фаза виснаження – ослаблення нервової системи та зменшення енергії. Симптоми: емоційний дефіцит (педагог відчуває, що більше не може проявляти емпатію до своїх учнів та поступово його негативні емоції переважають над позитивними); емоційна відстороненість (людина майже не проявляє ніяких емоцій та перестає реагувати на позивні і негативні обставини); особистісна відчуженість або деперсоналізація (повна або часткова втрата інтересу вчителя до своїх учнів, вони обтяжують його своїми потребами та проблемами); психосоматичні та вегетативні порушення (соматичні та психічні симптоми, які виникають навіть від думки про контакт з суб'єктом взаємодії) [1].

Емоційне вигорання з позиції процесуального підходу розглядав зарубіжний дослідник Дж. Грінберг. Він пропонує 5 стадій розвитку даного феномену: фаза емоційного вигорання або «медовий місяць» (з часом працівники починають втрачати інтерес до своїх професійних обов'язків та до учасників взаємодії); друга стадія «брак палива» (втома, апатія та відсутність мотивації для виконання професійних обов'язків); «хронічні симптоми» (виснаження через надмірний трудовоголізм та віддавання всього себе роботі і, як наслідок, схильність до захворювань, нервових зривів та пригніченого стану); фаза «криза» (розвиток хронічних захворювань, людина незадоволена своїм життям); остання стадія – «пробиття стіни» (хронічні фізичні та психічні проблеми можуть призвести до небезпечних для життя захворювань, а професійна кар'єра може закінчитись через велику кількість накопичених проблем) [3].

Ще одну динамічну модель представили дослідники Б. Перлман і Е. Хартман. Вони розглядають розвиток феномену емоційного вигорання як прояв трьох груп реакцій на організаційні стреси: фізіологічні, афективно-когнітивні й поведінкові реакції. Дослідники виокремили 4 стадії стресу: напруга, спричинена складністю пристосуватись до професійних вимог; переживання сильного стресу; фізичні, афективно-когнітивні, поведінкові розлади; фізичне та психологічне виснаження внаслідок хронічного стресу [2].

Багато сучасних українських дослідників також досліджують феномен емоційного вигорання. Т. Зайчикова, Л. Карамушка, С. Максименко у своїй праці пов'язують емоційне вигорання з соціально-демографічними та гендерними чинниками: статтю, кількістю дітей у сім'ї, сімейним станом. Вони виявили, що жінки більш схильні до емоційного виснаження та психосоматичних розладів, а чоловіки внаслідок емоційного вигорання знаходяться в стані напруги. Також дослідження показали, що неодружені та розлучені педагоги більш схильні до емоційного вигорання. Це пов'язано з тим, що одружені вчителі більше абстрагуються в стресовій ситуації. Якщо у педагога є сім'я і вона не компенсує стрес, який виникає на роботі, то джерелом стресових факторів може бути сама сім'я [5].

Т. Зайчикова дійшла висновку, що синдром емоційного вигорання дуже поширений серед педагогів вітчизняних закладів середньої освіти і найбільше проявляється в неадекватному вибіркового емоційному реагуванні, редукції професійних обов'язків, розширенні сфери економії емоцій тощо. Також дослідниця виявила три групи детермінантів синдрому емоційного вигорання: соціально-економічні чинники (економічні проблеми, пов'язані з низькою заробітною платою; велика кількість нових прийнятих законів в освіті; низький соціальний статус професії; соціальна незахищеність); соціально-психологічні (клімат у колективі, незадоволеність обраною професією, відсутність мотивації до нових звершень та факторів підвищення ефективності праці) та індивідуально-психологічні (фрустрованість, тривожність, соціально-зумовлені диспозиції, екстравертованість-інтравертованість, вік, стать) [4].

Попри розбіжності у поглядах на феномен емоційного вигорання виявлено, що він є причиною особистісної деформації через велику кількість стресогенних факторів у роботі педагога. Такими факторами є активний соціальний, емоційний взаємозв'язок з усіма учасниками педагогічного процесу, високі вимоги до фахової компетентності та емоційна виснажливність праці фахівців у сфері «людина-людина». Також виявлено, що емоційне вигорання корелює зі статтю педагога та його сімейним становищем, а детермінантами даного феномену є соціально-економічні, соціально-психологічні та індивідуально-психологічні чинники. Емоційне вигорання є причиною низького рівня емоційного інтелекту педагогів, тобто невміння усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей, а також неможливості керувати емоціями.

Література

1. Бойко В.В. Синдром “емоціонального вигорання” в професіональному общении / В.В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 105 с.
2. Водопьянова Н. Е Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
3. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж.Гринберг.– СПб.: Питер, 2002.– 496 с.
4. Зайчикова Т. Соціально-психологічні передумови виникнення вигорання у вчителів / Т. Зайчикова. – Київ, 74-81 с.
5. Максименко С., Карамушка Л., Зайчикова Т. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / С. Максименко, Л. Карамушка, Т.Зайчикова.– К.: Міленіум, 2006.– 368 с.
6. Никифоров Г. С. Психология здоровья: Учебник для вузов / Г.С. Никифоров. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
7. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – Т.22. – С. 79-92.
8. Cherniss J. Long-term consequences of burnout: An exploratory study of Organizational Behaviour. V, 1992. 1–11p.
9. Firth G.H., Mims A. Burnout among special education paraprofessionals. Teaching Exceptional Children. 1985. V. 17. P. 225-227.
10. Maslach C., Jackson S.E. The Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1986. P. 261-271.

АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ СТВОРЕННЯ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

**Ковалишина В. А.,
студентка 2 курсу ФФВіС
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Результативне вирішення освітніх завдань, що постали сьогодні перед сучасною українською школою, залежить від якості професійної підготовки педагогів. Підготовка нової генерації вчителів спрямована на усвідомлення необхідності створення позитивного навчального

середовища шляхом активізації інтелектуальних і почуттєво-емоційних ресурсів кожного учня. Реалізація такого підходу в початковій ланці освіти закладає основи демократизації сучасної школи, сприяє ствердженню діалогічного підходу до навчального спілкування, уможлиблює організацію ефективної педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Тому виникає необхідність застосування у професійній освіті відповідним чином організованого освітнього та розвивального середовища [1].

Динаміка соціальних умов існування сучасної освіти в цілому активізує доцільність переосмислення концептуальних положень В. Сухомлинського, який «вже в 60–70-ті роки минулого століття з позицій гуманної педагогіки підходив до питань формування особистості школяра, роботи школи, вчителя» [2, с. 269]. В умовах тоталітарного суспільства, комуністичної ідеології видатний педагог, директор школи, планував, прогнозував роботу на гуманістичних, демократичних засадах. Він створив доцільне, сприятливе освітнє середовище для повноцінного розвитку особистості школяра, для становлення вчителя-професіонала, для підвищення педагогічної освіти батьків, для залучення громадськості до виховання дітей.

Метою статті є дослідження і узагальнення специфіки сформованого В. Сухомлинським освітнього та розвивального середовища в загальноосвітній школі.

Педагогічні ідеї та знахідки В. Сухомлинського не лише спричинили світоглядний переворот і педагогічну дискусію, але й актуалізували проблему педагогічного використання потенцій освітнього та розвивального середовища. Великий педагог не лише створив дієву виховну систему, але і зміг гармонізувати виховний вплив соціальних інститутів на дитину у с. Павлиш, тобто створив цілісне освітнє та розвивальне середовище на практиці. Аналіз науково-педагогічних публікацій В. Сухомлинського переконливо свідчить, що інтегруючою педагогічною умовою у процесі розбудови цілісного освітнього та розвивального середовища стала особистість учителя як посередника між дитиною і соціумом, який поєднує субкультури дітей та дорослих. Це дає йому змогу ефективно вирішувати різні педагогічні проблеми.

Освітнє та розвивальне середовище Павлиської середньої школи можна визначити як своєрідну унікальну модель самопізнання, духовного та розумового збагачення учнів, вчителів та батьків з єдиною метою – сформуванню особистісний потенціал, реалізувати себе як людину. Домінантним у створеному В. Сухомлинським освітньо-розвивальному середовищі у Павлиші був його толерантний характер, що передбачав гуманні та демократичні стосунки між учасниками навчально-виховного процесу, побудовані на взаємодії, гармонії, взаємоповазі, взаєморозумінні, співробітництві. Основними суб'єктами у цій моделі були: учень і вчитель, вихідним принципом діяльності – любов і повага до дитини, тепле і чуйне ставлення до неї, розуміння її.

Одне з центральних завдань школи Василь Олександрович визначав так: виховання благородних, моральних, інтелектуальних, естетичних почуттів: «Наш ідеал – щоб зі школи вийшли в життя люди з громадською свідомістю, стійким світоглядом, готові проявити мужність і протистояння злу» [3, с. 24-25].

Педагогічний колектив Павлиської школи складався з 15 чоловіків і 20 жінок, що В. Сухомлинський вважав суттєвим, підкреслюючи, що колектив не повинен бути тільки жіночим. Рівновагу у статевому співвідношенні вчений вважав важливою умовою правильного виховання дітей, яким потрібні не тільки добрі поради і настанови, а й тверда чоловіча, батьківська рука. У колективі забезпечувалася наступність поколінь, здійснювалася передача досвіду від старших – молодшим, де особливо шанувалася життєва мудрість старших. Стосунки будувалися на основі принципу колегіальності, ефективність якого залежала від спільності поглядів на ключові питання роботи школи [3].

Характерними ознаками роботи директора Павлиської школи було прагнення допомогти кожному вчителю у створенні індивідуальної творчої лабораторії, доброзичливе ставлення, детальний аналіз роботи вчителя, увага до нього, спільний пошук істини.

На основі аналізу педагогічних творів В. Сухомлинського виокремлено види соціокультурного середовища, в які були «занурені» учні Павлиської школи, а саме: пізнавальне, естетичне, комунікативне, екологічне, трудове, рефлексивне [3].

Пізнавальне середовище було організовано вченим з метою інтелектуально-творчого і фізичного розвитку особистості, засвоєння нею культурно сенсорних еталонів, а саме: культури відчуттів, сприймань, мислення, почуттів, волі, тобто психологічної і фізичної культури: «Як важливо, – зазначав В. Сухомлинський, щоб перші наукові істини дитина пізнавала в доквітлі, щоб джерелом думки була краса й невичерпна складність природних явищ, щоб дитину поступово вводили у світ суспільних відносин, праці» [4, с. 8]. Учений був переконаний, що психічна культура (культура відчуттів, сприймань, мислення, волі) є підґрунтям інтелектуальної культури. Для її формування в школі були створені кімнати «Джерела знань», «Кімната думки» і Золота бібліотека отроцтва. Через ті кімнати пройшли всі підлітки Павлиської школи: «Якими б цікавими не були б уроки, як би наполегливо не працював учитель над їх удосконаленням, – зазначає В. Сухомлинський, – підлітки ставляться до них байдуже, якщо інтелектуальні запити обмежуються уроками. До знань, набутих побіжно, не залежно від уроків, підлітки ставляться з великою повагою, дорожать ними; те, що здобує власними зусиллями, людині особливо дороге» [1, с. 411]. Пізнавальне середовище є необхідною умовою формування всебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця з вищою освітою.

Естетичне середовище – це художньо-естетичний стиль навчального закладу, це педагогічний стиль педагогічного колективу, педагогічна

культура освітнього закладу, це змістовий аспект художньо-естетичного й морально-духовного розвитку дітей. Павлиська школа, як і її директор, мала свій, тільки їй притаманний художньо-естетичний і педагогічний стиль, стиль високої педагогічної культури. У передмові до книги «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинський зазначає, що найважливішим джерелом виховання є багатогранні емоційні відносини педагога з дітьми в єдиному, дружньому колективі, де вчитель – не тільки наставник, а й друг, товариш. Емоційні відносини «неможливі, якщо вчитель зустрічається з учнями тільки на уроці і діти відчувають на собі вплив педагога тільки у класі» [1, с. 15].

Рефлексивне середовище Павлиської школи було організоване таким чином, щоб кожен учень міг усвідомити себе, свій внутрішній світ, органічний зв'язок свого Я із зовнішнім предметним світом, природою, довкіллям, іншими людьми (батьками, учителями, однокласниками), культурою. В єдності логічного і естетичного пізнання, за словами Василя Олександровича, у злитті інтелектуальних і естетичних емоцій – джерело того, що «учні пильніше, уважніше вдивляються в людей, бачать Людину, відчувають її внутрішній світ і самих себе» [1, с. 285]. Таким стимулювальним, розвивальним рефлексивним середовищем, емоційним тлом педагог називав красу природи, красу людських стосунків, красу «життєвого середовища», в якому постійно перебували учні вдома, у школі. Пізнати й усвідомити себе та внутрішній світ інших учням Павлиської школи допомагав уведений у педагогічний режим шкільних уроків постійний обмін духовними цінностями, які учні здобули в процесі самоосвіти.

Комунікативне середовище вчений розумів як виховання в учнів і учителів любові до рідної мови, виховання культури мовлення і мислення, тобто, за словами В. Сухомлинського, «мовної психокультури», що є стрижнем комунікативної культури: «Я твердо переконаний, – писав вчений, – що багато труднощів виховання криється в тому, що інтелектуальне входження у світ не супроводжує робота вчителя з розвитку емоційно-естетичної мовленнєвої культури, чутливості дітей до краси рідного слова» [1, с. 169].

Екологічне середовище створювалося В. Сухомлинським щодня: це уроки серед рідної природи, подорожі й екскурсії в природу. Це школа під блакитним небом та щоденне звертання учнів до краси рідної природи, адже людина, яка відчуває всім серцем красу рідної природи, не може завдати їй шкоди: «Ось на шкільній алейці цвіте бузок, – звертається вчитель до учнів... Вам хочеться зламати квітучу гілочку. Але якщо кожен задовольнить таке бажання, квітучий кущ перетвориться в оголене гілля. Людям нічим буде милуватися – своїм вчинком ви вкратете в них красу... А на цій зеленій галявинці хотілося б пограти в м'яча, але не можна: трава тут завжди має бути чистою, бо вона – це чисте повітря» [1, с. 443].

Трудове середовище передбачало організацію ручної праці школярів, за словами вченого, праці рук, що вимагала тонких, розрахованих рухів.

До ручної праці залучались учні на уроках з трудового навчання, і в різноманітних гуртках. Адже той, хто навчився володіти різцем, уважав учений, гарно пише, чутливо ставиться до найменшої неакуратності, непримиримий до роботи як-небудь. Рука дисциплінує розум: виховує самоконтроль і чутливість думки до точності, тонкості, краси.

Основними рисами та механізмами, які забезпечили результативність впливу цільового середовища Павлиської школи, є: сформованість колективу однодумців; координація, згуртованість та злагодженість дій педагогічного колективу, родини, громадськості; гуманізм і демократія у взаємостосунках членів колективу; любов до дітей; віра в людину, повага, взаєморозуміння, взаємодопомога; дисципліна, відповідальність перед колективом і самим собою; творча взаємодія; повага до традицій свого народу, свого села, своєї школи; радість успіху в пізнанні, навчанні; турбота про здоров'я, фізичне загартування школярів; захоплення таємницями природи, відчуття її простору, краси, бережне ставлення до неї; розширення світогляду школярів; формування стійких переконань; гармонія серця й розуму, єдність думки й почуттів; єдність інтелектуального, духовного, фізичного розвитку особистості; гармонія серця й розуму, єдність думки й почуттів; культ фізичної праці.

У цілісній системі освітнього середовища Павлиської школи, яка складалася впродовж десятиріч, приділялася значна увага розумовому, моральному, екологічному, естетичному, громадянському, патріотичному вихованню. А головне, як стверджував В. Сухомлинський, – «на нашій совісті найбільш цінне, що є у світі – людина. Об'єкт нашої праці – жива душа» [1, с. 229]. З плином часу ця істина не застаріла. Навпаки, в новому суспільстві, що створює всі умови для багатогранного розвитку особистості, ця істина набуває особливого змісту.

Отже, домінантною ознакою створеного В. Сухомлинським освітнього та розвивального середовища була підпорядкованість і спрямованість впливу всіх його компонентів на формування особистості школяра. Творчість педагогічного колективу, наукове дослідження власної праці, глибоке вивчення дитини – єдність цієї тріади стали умовою і результатом успіху створеного В. Сухомлинським освітнього та розвивального середовища у Павлиші.

Література

1. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський // Вибр. пед. твори в 5-й т. – К. : Рад. школа, 1979. – Т. 3. – 1980. – 301 с
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.:Юрінком Інтер, 2008.– 1040 с.
3. Замашкіна О. Д. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / О. Д. Замашкіна // Початкова школа. – 2001. – № 10. – С. 74–77.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

**Кравчук О. О.,
студент магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Губіна С. І.**

Сприйняття інформації сучасними студентами, відкриття кордонів та усунення бар'єрів у доступі до найрізноманітнішої інформації в здійсненні освітньої та наукової діяльності є тими об'єктивними факторами, що стимулюють оновлення наявного педагогічного інструментарію у викладачів закладів вищої освіти та формування і використання інноваційних методів навчання в підготовці студентів.

Професійна підготовка молодих фахівців повинна відображати ті зміни, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства. В умовах соціально-економічних змін у нашій державі перед викладачами закладів вищої освіти постає важливе завдання – підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, майбутніх спеціалістів для усіх галузей нашого суспільства.

Професійне становлення особистості фахівця є процесом складним і довготривалим. Удосконалення системи підготовки студентів є одним із головних завдань сьогодення.

Упровадження інноваційних технологій в навчальний процес – це вимога часу. Стратегічний напрямок розвитку сучасних систем освіти можна представити як інформаційно-комунікаційний розвиток людини на основі залучення її до самостійної цілеспрямованої діяльності у різних галузях знань. Володіння комп'ютерною технікою є невід'ємним компонентом професійної підготовки сучасного фахівця [3].

Неможливо уявити творче професійне зростання сучасного спеціаліста без користування Інтернетом та добрим рівнем володіння мовами. Курс комп'ютерної інженерії та взагалі комп'ютерної техніки в закладах освіти був і залишається складовою частиною процесу формування фахівця.

Інновації у навчальній діяльності пов'язані з активним процесом створення, поширення нових методів і засобів для вирішення дидактичних завдань підготовки фахівців, застосування прогресивних технологій, ідей і форм забезпечення освітнього процесу [1, с. 28].

В основі інноваційних методів лежать сучасні досягнення науки й інформаційних технологій, уміння самостійно працювати з великими масивами інформації та приймати рішення, спрямовані на підвищення якості підготовки спеціалістів. Навчання в закладах вищої освіти вимагає від студентів засвоєння мовної та комунікативної компетенції, рівень якої дозволить їм використовувати свої знання та навички в подальшій професійно-практичній діяльності.

Сучасний розвиток освіти потребує від педагога значної підготовки, володіння ним сучасними освітніми технологіями, використання у

освітньому процесі електронних ресурсів. З-поміж сучасних освітніх технологій найбільш поширеними є інформаційно-комунікативні. Такі технології активізують заняття, рівень володіння знаннями стає значно вищим, а процес засвоєння набагато глибшим, що дає можливість збільшити обсяг матеріалу та долучити студентів до науково-дослідницької роботи.

Сучасний викладач має володіти усіма необхідними технічними та інформаційними засобами, завдяки чому він може використовувати на своїх заняттях інтерактивні методи. Сучасна молодь захоплюється комп'ютерними і мультимедійними технологіями, світогляд кожної молодої людини з дитинства більш розвинений, ніж будь-коли. А тому не можна навчати майбутніх спеціалістів за допомогою лише підручника та живого слова викладача. Використання в освітньому процесі соціальних мереж та соціальних сервісів сприяє засвоєнню таких важливих навичок, як критичне мислення та колективна творчість. Нові сервіси соціального забезпечення радикально спростили процес створення матеріалів та публікацій їх у мережі. Тепер кожен може не тільки отримати доступ до цифрових колекцій, а й взяти участь у формуванні власного мережевого контенту.

Використання сучасних Web-технологій в освіті дозволяє "осучаснити" традиційне заняття, надати йому нових "фарб", посилити рівень мотивації студентів до вивчення дисципліни і, як наслідок, підвищити якість знань. В пошуках нових, більш ефективних форм і методів проведення навчальних занять, викладач має експериментувати, синтезувати та випробувати різні сучасні інформаційно-комунікативні інструменти. Для візуального відтворення навчального матеріалу у навчальному процесі використовують сучасні засоби телевідеовідображення, мультимедійні комплекси. Читальні зали, гуртожитки обладнані системою Wi-Fi, яка дає можливість по бездротовому зв'язку вийти в мережу Internet.

Велику увагу створенню навчальних та контролюючих програм з використанням персонального комп'ютера приділяють викладачі закладів освіти. З кожної теми розробляється власний науково-методичний апарат: перелік знань та вмінь, словник ключових завдань і термінів, висновки, контрольні запитання, фонд тестових завдань, рекомендована література.

Таким чином, студент має змогу не тільки ознайомитись і вивчити матеріал, але й перевірити свої знання та ліквідувати прогалини в знаннях.

В основу всіх інновацій, які визначають та впливають на рівень викладання дисциплін, передусім покладені інтерактивні методи навчання, які є одним із найважливіших напрямів удосконалення фахової підготовки молодого спеціаліста, який би відповідав сучасним вимогам та потребам замовників кадрів. В нових умовах студент стає активним учасником освітнього процесу та перебуває в центрі взаємодії усіх його учасників, що дає змогу проявити свої знання та визначити для себе свій рівень, свій потенціал, зростає самостійність студента у підготовці та прийнятті

рішень, створюються сприятливі умови для визначення найбільш талановитих та креативних студентів, які стають лідерами, що забезпечує високий рівень навчання та підготовки студентів.

Відповідно до класифікації методів навчання та досвіду їх використання в навчальній діяльності поряд з використанням традиційних дидактичних методів, досягненню основної мети – забезпеченню якісної підготовки фахівців – наразі найбільше сприяють дві групи інновацій: якнайширше використання в освітньому процесі інформаційних технологій та різноманітної техніки (в навчальний процес упроваджено використання мультимедійних та відеоматеріалів, інтерактивних інформаційних технологій, електронних навчальних матеріалів, комп'ютерного тестування тощо), а також методів, які стимулюють та мотивують навчально-наукову діяльність студентів (ситуаційні завдання, ділові ігри, творчі завдання, навчальні дискусії, конкурси, що проводились в рамках навчального процесу, такі методи мотивують студента до більш глибокого вивчення матеріалу і допомагають в його розумінні та набутті навичок використання) [1, с. 29].

Розроблено багато методик, що застосовуються в інтерактивному навчанні в освітньому процесі – це і робота в малих групах, дискусії, турніри, конкурси, диспути, ділові ігри, дебати, і багато іншого. Викладач під час розроблення методик інтерактивного навчання має забезпечити тісний взаємозв'язок запропонованого ним матеріалу із законодавчими актами та практичною діяльністю, які постійно зазнають змін, доповнень та вдосконалень [2].

Незважаючи на вибір того чи іншого інтерактивного методу, викладач за умови правильного науково обґрунтованого підходу до упровадження інтерактивних методів навчання, використання мультимедійних засобів, зможе залучити до роботи всіх студентів групи, поглиблювати їх мотивацію та розвивати у них професійні та людські якості. Результат підсилюється використанням комп'ютерних засобів навчання.

Інноваційні дослідження сприяють упровадженню інтерактивних технологій навчання, роблять навчальний процес більш цікавим, ефективним.

За таких умов практично всі студенти виявляються залученими до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти і самим виражати свою думку з приводу того, що вони знають і думають. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нові знання, а й розвиває саме пізнавальну діяльність, залучає до більш високих форм співпраці. Створюється атмосфера паритетності, пошуку істини. Пробуджується розумова діяльність кожного студента.

Отже, використання інноваційних методів навчання у підготовці студентів закладів вищої освіти є об'єктивною вимогою часу та однією з важливих умов якісної підготовки фахівців на сучасному етапі.

Література

1. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України / Ю.В.Бистрова // Право та інноваційне суспільство. – 2015. – № 1 (4). – С. 28-29.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика. Метод. посібник / Авт. укл.: О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 184 с.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І.Кузьмінський // URL : <http://www.info-library.com.ua/books-book-105.html>.

ПРОЯВИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Кулій О. С.,
студентка 3 курсу ННПППФВК
Науковий керівник: доц. Холковська І. Л.

Поведінку кожної особистості можна характеризувати як взаємодію з суспільством завдяки її внутрішній і зовнішній активності. За поведінкою людини можна визначити рівень її соціалізації, тобто характер взаємодії з соціумом. Досить важливим у процесі соціалізації є розуміння людиною правил поведінки, що співпадають з нормами даного суспільства, тобто що є дозволено, а що заборонено, що схвалюється або засуджується. Будь-яка поведінка передбачає порівняння її з нормою, при цьому існують різні норми(статистична, соціальна, психологічна, медична, правова).

Сама ж девіантна поведінка є комплексом або системою вчинків, які відхиляються від норми. Всі відхилення від норми можна розглядати як з негативного боку, так і з позитивного.

Позитивні девіації – це прояви нестандартної поведінки особистості, для якої характерні оригінальність, креативність, творче мислення.

Негативні девіації пов'язані з тим, що особистість не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися до моральних цінностей суспільства і норм поведінки. У цьому випадку соціалізація особистості є порушеною.

Відповідно до цього, девіантна поведінка особистості обумовлена сукупністю засвоєних особистістю асоціальних, аморальних поглядів, що не відповідають соціальним нормам.

Визначають такі *специфічні ознаки девіантної поведінки*:

1. Багаторазовість, тривалі порушення не будь-яких, а найважливіших норм для певного суспільства в певний період.
2. Сама поведінка супроводжується різноманітними проявами соціальної дезадаптації та викликає негативну оцінку оточуючих.
3. Результат поведінки є заподіянням реальної шкоди самій особистості чи оточуючим.

Девіантна поведінка у більшості випадків пов'язана з важковиховуваністю у дитинстві і зумовлена такими чинниками:

1. Низький рівень моральних уявлень дитини і соціально прийнятих норм (педагогічна занедбаність).

2. Особливості розвитку нервової діяльності (емоційна нестійкість, імпульсивність).

3. Неefективні виховні впливи.

4. Функціональні новоутворення особистості (низька самооцінка, високий рівень домагань, що не відповідає здібностям).

Варто згадати також і про *психологічні прояви девіантної поведінки*, які здебільшого виникають при педагогічній занедбаності: емоційні проблеми (тривога, депресія, емоційне огрубіння); проблеми саморегуляції (негативна самооцінка, яка спровокована постійним високим рівнем домагань, слабка рефлексія).

Загалом, зважаючи на всі перераховані вище чинники, на дитину найбільший вплив, у порівнянні з іншими соціальними інститутами, має сім'я. Саме сім'я забезпечує успішну соціалізацію дитини, що проявляється у таких факторах: наявність усіх форм життєдіяльності людини, що реалізуються через функцію сім'ї, сама сім'я, у свою чергу, створює маленьке суспільство, з якого вибудовується вся соціальна взаємодія; включення дитини в сім'ю, формування понять про добро і зло, що є моральним і аморальним; близький емоційний характер спілкування між членами сім'ї на основі любові і поваги; безперервність і тривалість, постійний контакт між особами різної статі, віку, життєвого досвіду.

Батьки можуть впливати на формування Я-образу дитини також шляхом стимулювання такої поведінки дитини, що може підвищити чи понизити її самооцінку, змінити її власний образ. Це відбувається, наприклад, у результаті орієнтації дитини на реалізацію певних цілей і планів, досягнення тих чи інших стандартів. Якщо ці цілі і плани відповідають реальним психофізіологічним і психологічним можливостям дитини, її схильностям та інтересам, то створена ситуація успіху сприяє формуванню позитивного Я-образу, підвищенню самоповаги. А якщо ні, то невдача призводить до втрати самоповаги, непевності, тривожності тощо. Варто зазначити, що у дошкільному віці говорити про девіантну поведінку як таку не доводиться через відсутність стійких моральних переконань у дітей. Разом з тим, саме у цей період закладаються перші уявлення про добро і зло, моральні норми, загалом, перший досвід спілкування із соціумом, особливості якого закладають специфіку самосприйняття, ставлення дитини до себе, до інших, до моральних норм. Уже 3-річна дитина здатна певним чином організувати власну поведінку (в простих формах). У цьому віці можуть виявитися розв'язність, зухвальство, ледарство, пожадливість, брехливість, безцеремонність як сигнали майбутніх відхилень у процесі соціалізації дитини. При цьому за ступенем негативних наслідків розрізняють неслухняність як найпоширенішу в дитячому віці форму опору вимогам і проханням батьків, моральним нормам суспільної поведінки, що проявляється у витівках, бешкетництві, дитячому негативізмі (впертість, примхливість, недисциплінованість), навмисному порушенні вимог дорослого, якщо і без

злого умислу, але з усвідомленням, що це погано, що поступово може стати нормою поведінки малюка.

Як відзначають багато дослідників, значення ролі раннього емоційного досвіду дитини має важливе значення для формування особистості. Адже важливою соціальною потребою цього періоду є емпатійне спілкування з дорослим. Саме відчуття дитиною себе як такої, яку люблять, почуття захищеності і повного прийняття з боку дорослих є фундаментом розвитку здорової психіки.

Мала дитина сприймає ставлення до неї дорослого як оцінку своєї поведінки загалом, вона ще не може розуміти, що погане або байдуже ставлення до неї в певний момент може бути викликане іншими, не пов'язаними з дитиною причинами. За відсутності педагогічної допомоги зняття негативних переживань у дитини може відбутися за рахунок викривлення уявлень про свою поведінку. Як відзначає В. Сухомлинський, дитина, яка переживає в ранньому дитинстві образ, несправедливість, поступово стає хворобливо сприйнятливою до найменших проявів несправедливості, байдужості, може почати бачити зло і там, де його немає, протиставляючи дійсному і уявному злу те, що вона може протиставити: неслухняність, норовистість, різкість, бруталність, свавілля, бажання діяти не так, як вимагають дорослі.

Так, автор концепції авторитетного батьківства Д. Баумрінд виокремила *три групи дітей з різними моделями поведінки залежно від особливостей поведінки батьків*:

модель 1: діти з високим рівнем незалежності, зрілості, впевненості у собі, активності, стриманості, допитливості, доброзичливості й умінням розбиратися в навколишньому оточенні;

модель 2: діти, недостатньо впевнені у собі, замкнуті і недовірливі, відчують певні ускладнення в процесі взаємодії з іншими;

модель 3: невпевнені у собі діти, які не виявляють допитливості і не вміють стримувати себе у взаємодії з іншими людьми.

Автор виокремила також *4 показники батьківського ставлення*, що відповідає за формування певних рис дітей:

1) контроль: високий бал за цим показником означає великий вплив на діяльність дітей, послідовність у постановці вимог;

2) вимога зрілості: при високому балі за цим показником батьки висувають вимоги, що спонукають розвиток у дітей зрілості, незалежності, самостійності, високий рівень здібностей в інтелектуальній, соціальній та емоційній сферах;

3) спілкування: батьки з високим балом за цим параметром орієнтовані на переконання, обґрунтування вимог, вислуховування думок дитини;

4) доброзичливість: високий бал за цим показником свідчить про зацікавленість батьків у дитині (похвала, радість від її успіхів), теплоту у стосунках (любов, турбота, співчуття).

При цьому саме ставлення батьків і відповідна взаємодія з дітьми, що відповідає моделі 1 і передбачає сполучення емоційного прийняття з

високим обсягом вимог, їхньою ясністю, несуперечністю і послідовністю в пред'явленні дитині, корелює з успішним процесом соціалізації дошкільника. В інших випадках у дітей виникають значні проблеми, що в подальшому можуть спричинити певні девіації в їх поведінці. Такі діти певною мірою відстають від однолітків у психосоціальному розвитку через перебування в рамках стереотипних ситуацій і одноманітного спілкування, в них може недорозвинутися здатність до співчуття, вміння враховувати інтереси інших, виявитися жорстокість, байдужість, можуть розвинутися страхи (особливо у тривожних, недовірливих дітей) тощо. У подальшому, коли дитина приходять до школи, це може спричинити проблеми у навчальному процесі, шкільну дезадаптацію тощо.

Література

1. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: Курс лекцій / О.І. Бондарчук. - К.: МАУП, 2001. 96 с.
2. Галуз'як В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками / В. М. Галуз'як // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 4. – Вінниця: ВАТ «Віноблдруккарня», 2001. – С.142-146.
3. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції / О.В. Киричук. – К.: Рад. шк., 1983. – 137 с.
4. Козубовська І. В. Особливості професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку / І.В. Козубовська, Г.В. Товканець. – Ужгород: УЖДУ, 1999. – 92 с.
5. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки: Навч. посіб. / Н.Ю. Максимова. – К.: ВПУ Київський університет, 2002. – 308 с.
6. Мішик Л. І. Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптації дітей і підлітків / Л.І. Мішик, З.Г. Білоусова. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 108 с.
7. Маліхіна Т. Психолого-педагогічна робота з попередження аморальної поведінки підлітків / Т. Маліхіна // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 50-53.
8. Холковська І.Л. Підготовка майбутніх учителів до профілактики девіантної поведінки школярів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 111-116.

ГУМАННА ПЕДАГОГІКА: ПОЗИЦІЇ ДИТИНИ ТА ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ

Лаврова О. Р.
студентка 4 курсу ФФЖ
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Педагогіка – це наука, що вивчає процеси виховання, навчання і розвитку особистості. Вона досліджує те, на яких загальнопедагогічних засадах, завдяки яким засобам виховної роботи потрібно будувати виховний процес, освіту і навчання людей різних вікових груп в освітніх закладах, в усіх типах установ, організацій і трудових колективів.

Мета статті полягає у розкритті поняття гуманна педагогіка, яке визначає позиції дитини та педагога у процесі навчання й виховання.

Педагогіка у своєму розвитку спирається на такі джерела:

1. Педагогічну спадщину минулого.
2. Сучасні педагогічні дослідження, що збагачують педагогічну думку новими ідеями.
3. Передовий педагогічний досвід. Різнобічне вивчення та узагальнення педагогічного досвіду дає змогу визначити певні закономірності, закони, що живлять нові теорії, концепції, прогнози. Отже, здобуте в процесі вивчення педагогічного досвіду знання стає джерелом існування та розвитку педагогічних наук.

Гуманістична педагогіка забезпечує широкий простір для реалізації позиції дитини у процесі навчання й виховання. У контексті гуманістичної освітньої парадигми принципово іншою бачиться і позиція педагога, якому належить бути не засобом, а визначальним чинником навчального процесу, соратником і супутником дитини на шляхах пізнання. Вчитель, вихователь є провідною фігурою успішної педагогічної взаємодії з вихованцями, від нього залежить оперативність враховування їх особистісних якостей, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання.

Гуманна педагогіка осмислює взаємовідносини між вчителем та учнем, навколо яких відбувається весь освітній процес, як такі, що ґрунтуються на співпраці. Кожен із них прагне досягнення своїх цілей, однак ці цілі можна об'єднати одним словом – вдосконалення. Досягнення освітніх цілей залежить від взаємного бажання: вчителя – виховувати та навчати, учня – виховуватись та навчатись. Для дітей створюються умови для стимулювання та розвитку цього бажання. Вчитель враховує особистість та інтереси кожної дитини, думки учнів впливають на укладання та вдосконалення навчальних програм. Урок перетворюється на акумулятор життя Дитини та ведучу форму життя дітей, де вчитель та учень заглиблюються в таємничий процес співтворчості, який супроводжують взаємна любов та радість спілкування.

Вчитель, що здійснює гуманно-особистісний підхід до дітей, знаходиться в постійному процесі самовдосконалення, самовиховання, самопошуку.

Одним з положень гуманістичної педагогіки є положення про те, що кожен шкільний день, кожен урок повинен бути продуманим як подарунок дітям, кожне спілкування дитини зі своїм учителем повинно вселяти в неї радість і оптимізм.

Навчально-пізнавальна діяльність школяра стимулюється не тільки за допомогою цікавої й різноманітної подачі учбового матеріалу, але й характером відносин, які затверджує педагог у процесі навчання. В атмосфері любові, доброзичливості, довіри, співпереживання та поваги дитина охоче й легко сприймає навчально-пізнавальну задачу, тобто якщо дитина відчуває, що цінується її гідність, її самостійна думка, творчий

пошук, вона починає прагнути до рішення більш складних навчально-пізнавальних задач.

Гуманна педагогіка пускає своє коріння в класичну педагогічну спадщину. Своє каміння в її фундамент в свій час поклали Марк Фабій Квінтіліан, Ян Амос Коменський, Жан-Жак Руссо, Йоганн Генріх Песталоцці, Костянтин Дмитрович Ушинський, Лев Миколайович Толстой, Антон Семенович Макаренко, Януш Корчак, Василь Олександрович Сухомлинський та інші класики педагогічної думки. Творець і класик педагогіки Я.А. Коменський сказав, що педагогіка – універсальне мистецтво вчити всіх і всьому. А класик педагогіки К.Д. Ушинський, що педагогіка не є наукою, вона – найвище мистецтво, яке знає людство.

В.О. Сухомлинський особливу увагу надавав проблемам виховання дітей і молоді в душі гуманізму. Він неодноразово підкреслював, що немає і не може бути виховання гуманіста без людської любові і поваги до вихованців, тому що саме розумна любов і повага роблять дитину здатною піддаватись впливу педагога і колективу.

Методика гуманістичного виховання у В. О. Сухомлинського є системою органічно поєднаних різноманітних способів, методів, прийомів впливу на вихованців, що реалізувались засобами майстерного спілкування вчителя з учнями:

- виховання словом: роз'яснення вчителем моральних понять, цінностей, норм, правил гуманної поведінки; етичні бесіди; словесне виявлення довіри і недовіри; навіювання; переконання, роздуми; створення казкових образів гуманної поведінки і взаємовідносин тощо.

- виховання прикладом: ставлення до людей, навколишнього світу,

- природи, України, людства;

- система методів організації діяльності і формування досвіду гуманної

- поведінки дітей: вправління (добрі справи); організація спеціальних педагогічних ситуацій; доручення; спонування до творчої корисної діяльності; створення ситуації успіху тощо;

- стимулювання й оцінювання вчинків, поведінки, діяльності: похвала,

- заохочення, примус, осуд, недовіра, нагляд, заборона, обмеження, моральна підтримка та інші;

- самовиховання, саморозвиток учнів як вершина, мета виховання.

Після глибокого вивчення спадщини В.О. Сухомлинського його принцип гуманізму можна уявити як струнку систему. Ця система містить систему блоків, кожен з яких – це вимоги до діяльності вчителя:

1. Систематичне піклування про всебічний розвиток дитини.
2. Любов до дітей і кожної окремої дитини.
3. Повага до дитини, вміння бачити в кожній людині особистість.
4. Віра в дитину як запорука педагогічного успіху.

5. Глибоке знання дитини.
6. Розуміння дитини – педагогічна емпатія.
7. Бережливе ставлення до духовного світу і природи дитини.
8. Вміння розвивати у дитини почуття власної гідності.
9. Вміння включати дитину в коло інтересів, життя і турбот інших людей.

10. Бути другом, мудрим порадиником дитини

Найбільш повна відповідь на питання "Що таке гуманна педагогіка?" ми знаходимо у Ш.О. Амонашвілі: "Ця педагогіка приймає дитину такою, якою вона є, погоджується з її природою. Вона бачить у дитині її безмежність, усвідомлює її космічність і веде, готує її до служіння людству протягом всього життя. Вона стверджує особистість у дитині шляхом виявлення її вільної волі й будує педагогічні системи, процесуальність яких визначають учительська любов, оптимізм, висока духовна моральність. Вона захоплює педагогічну творчість і закликає до педагогічного мистецтва. Гуманне педагогічне мислення прагне досягнути неосяжне, і в цьому сила утворювальних систем і процесів, породжених у її надрах". У традиційній педагогіці педагогічне мислення двомірне, все будується на заохоченні й покаранні: поводить дитина добре – заохочуємо, погано – караємо; вчиться – добре, не вчиться – погано й т.п. А педагогічному процесу, за Ш.О. Амонашвілі, властивий "четвертий вимір у педагогічному мисленні" – духовна спрямованість нагору, прийняття дитини такою, якою вона є.

Суть гуманістичної педагогіки Ш.О. Амонашвілі становлять такі положення: дитина є вищим творінням Природи і Космосу і несе у собі їх риси – могутність і безмежність; цілісна психіка дитини містить три пристрасті: пристрасть до розвитку, бажання стати дорослішим і бажання до свободи дій; виховання чесних і благородних почуттів у серцях дітей – потрібніше і дорожче, ніж збагачення різними знаннями.

З позиції гуманної педагогіки, якщо педагог, не розібравшись у реальних причинах освітянської невдачі учня, спрямовує на нього свій гнів та звинувачення, то це є негуманним і несправедливим. У цьому випадку навчання відбувається з позицій педагогічного егоцентризму, а не з позиції дитини. У таких умовах учень буде прагнути скоріше вийти з поля педагогічного впливу, ніж прагнути до нього. Тільки віра педагога в сили дитини, доброзичлива його підтримка ("я знаю, що ти зможеш"), а також критичне ставлення педагога до самого себе, постійне самовиховання й самовдосконалення нададуть виховному процесу діючої сили й допоможуть постійно знаходити шляхи виховання дитячого розуму й серця. У разі такого ставлення до себе дитина стає повноправним співучасником виховного процесу, тобто певною мірою сам собі методист, учитель, учений, винахідник.

Гуманна педагогіка – це велика мудрість, у якій стверджується педагогіка світла. Гуманна педагогіка – це та, яка може наблизити дитину до пізнання самої себе. Обов'язок учителя – дати дитині радість пізнання.

Учитель – творець, який дозволяє дитині відкрити саму себе. Він віддається безкорисливо, щоб продовжити себе у своїх вихованцях, дати їм крила для польоту у життя.

Учитель – носій Світла. Народна мудрість говорить, що у справжнього вчителя уроки не для дітей, а з дітьми. Це вони, справжні вчителі, – торкаючись душі маленької людини, намагаються не поранити, не образити, обережно виростити, допомогти реалізувати себе у житті, ввійти в нього якомога чеснішими, добрішими, впевненішими.

В основі гуманної педагогіки лежать такі тези: „Вищий духовний світ – це реальність. Душа кожної людини є безсмертною, спрямованою до вдосконалення. Земне життя – це лише відрізок шляху вдосконалення. Звідси і принцип, який є стрижнем освітнього процесу в школі Життя: розвивати і виховувати в дитині життя за допомогою самого життя. Педагогіка стоїть вище всіх наук і творить рівень життя».

Частиною гуманної педагогіки є „посмішка”.

Посмішка вчителя має бути особлива, яка живе в серці, і для кожної дитини є особливою тільки для неї. Щира, добра, тепла, світла, спокійна, йде від серця і проникнена любов'ю.

Гуманний учитель перетворює кожну зустріч з дитиною на радість відкриття світу і себе. Дуже важлива атмосфера радості та любові на уроках.

Зрозуміти багатогранний світ гуманної педагогіки під силу кожному, хто з учителів забажає йти до істини Добра і Краси.

Всупереч існуючій педагогіці, практиці, педагог звертається до педагогіки серця, розмірковує про добро і зло, біль і радість, совість і безсердечність.

У школі має бути вчитель, в якого можна черпати знання, як воду з криниці, який уміє дослідити душу дитини і серцем дійти висновку: у школі має панувати добро і ніякої байдужості.

Справжній педагог має бути насамперед людиною, яка повинна прищеплювати своїм вихованцям любов до інших людей, до високих прагнень та ідеалів, життєвої мети.

Основною метою гуманного виховання та освіти є допомога у становленні, розвитку, вихованні в Дитині Культурної і Благородної Людини шляхом виявлення і розкриття її особистісних якостей.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 2019.
2. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш.А. Амонашвили. – М.: Знание, 1980.
3. <http://serdcevedenie.narod.ru/pedagog/amon.htm>
4. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: у 5-ти т.- т.2 – К., 1976.
5. Зязюн И.А. Гуманист. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В.А.Сухомлинского / И.А.Зязюн, Е.Г. Родчанин. – М., 1991.

6. Амонашвілі Ш.О. Школа життя / Пер. з рос. / Ш.О. Амонашвілі. – Хмельницький: Подільський культурно-просвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002.
7. Амонашвили Ш.А. Образ и образование / Ш.А. Амонашвили // Три ключа. Педагогический вестник. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2001. – Вып.5.
8. Педагогічний пошук: Ш.О. Амонашвілі, С.М. Лисенкова, І.П. Волков, В.Ф. Шаталов. . – Київ.: "Радянська школа", 1989.
9. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония / Ш.А. Амонашвили. – Екатеринбург, 1993. Т. 3.

СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Луштей І. І.,
студентка 3 курсу ННІППФВК
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

На визначальну роль і велике значення педагогічного спілкування у навчально-виховному процесі вказували багато видатних педагогів, зокрема: І. Молочкова підкреслювала необхідність для вчителя опанувати техніку педагогічної майстерності та педагогічного спілкування [6]. "Потрібно вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, і це читання може бути навіть описано в спеціальному курсі. Нічого хитрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватися про деякі ознаки душевних рухів. Педагогічна майстерність полягає в постановці голосу вчителя, і в управлінні своїм обличчям. Педагог не може не грати. Не може бути педагога, який не вмів би грати ... Але не можна просто грати сценічно, зовні. Є якийсь приводний ремінь, який має з'єднувати з цією грою вашу прекрасну особистість ... Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити "Іди сюди" з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу" [5, с.91].

Різні аспекти поняття стилів педагогічного спілкування – розкриття сутності цього феномену, окреслення внутрішніх і зовнішніх ознак його прояву набули досить ґрунтовного висвітлення в науковій літературі. До її вивчення зверталися Б. Бадмаєв, І. Зимняя, В. Кан-Калик, Р. Немов, А. Радугіна, А. Реан та ін.

Гуманізація системи освіти, що характеризує сучасний етап її розвитку, пред'являє високі вимоги до загальної і професійної підготовки педагогічних кадрів, до прояву їх творчої індивідуальності. Індивідуальний стиль діяльності – одна з важливих характеристик процесу індивідуалізації професійної праці. Наявність свого стилю у професіонала свідчить, з одного боку, про його пристосуванні до об'єктивно заданої структури професійної діяльності, а з іншого-про максимально можливе розкриття своєї індивідуальності [4].

Педагогічна діяльність – складна і багатокомпонентна. З усього різноманіття її компонентів Н. Кузьміна виокремлює три: змістовний, методичний і соціально-психологічний [9]. Вони утворюють внутрішню структуру педагогічного процесу. Єдність і взаємозв'язок цих трьох компонентів дозволяють реалізувати повною мірою завдання педагогічної системи. Головним у єдності є соціально-психологічний компонент, тобто педагогічне спілкування, яке забезпечує реалізацію двох інших.

У спілкуванні складається важлива система виховних взаємин, що сприяють ефективності виховання і навчання. У педагогічній діяльності спілкування набуває функціональний і професійно значимий характер. Воно виступає в ній як інструмент впливу, і звичайні умови і функції спілкування отримують тут додаткове "навантаження", так як з аспектів загальнолюдських переростають у компоненти професійно-творчі.

Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально – психологічних умов для обопільної діяльності [7]. Для цього педагогові потрібно уміти: оперативно і правильно орієнтуватись в постійно змінюваних умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності. Відомо, що не професійне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення, небажання думати і діяти самостійно, відчуженість, стійке негативне ставлення до вчителя, навчання. Почуття пригніченості від вивчення певного предмета (а не рідко від спілкування з учителем) у деяких учнів триває впродовж багатьох років.

Професійне педагогічне спілкування передбачає високу його культуру, яка засвідчує вміння педагога реалізувати свої можливості у виборі певного стилю педагогічного спілкування.

Стиль спілкування – це усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії. Залежить він від особистісних якостей педагога та комунікативної ситуації. До особистісних якостей належать ставлення вчителя до дітей (активно-позитивне, пасивно-позитивне, ситуативно-негативне, стійке негативне) та володіння організаторською технікою [2].

За активно-позитивного ставлення педагог виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає їм, відчуває потребу у неформальному спілкуванні. Вимогливість, поєднана із зацікавленістю в учнях, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність. Пасивно-позитивне ставлення фокусує увагу вчителя на вимогливості та суто ділових стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, браком емоційності, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців. Негативне ставлення, що залежить від перепаду настрою вчителя, породжує в дітей недовіру, замкненість, не рідко лицемірство, брутальність тощо. Викликаючи негативне ставлення до себе, такий

вчитель працює і проти предмета, який викладає, і проти школи, і суспільство загалом.

Ставлення до дитини детермінує організаторську діяльність вчителя, визначає загальний стиль його спілкування який може бути авторитарним, демократичним і ліберальним [1]. Для авторитарного стилю властивий диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця, пригнічує його самостійність та ініціативу. Авторитарний вчитель самочинно визначає спрямованість діяльності групи. Це гальмує ініціативу, пригнічує учнів. Головні форми взаємодії за такого стилю спілкування – наказ, вказівка, інструкція, догана. Навіть подяка за таких обставин звучить як докір: “Ти добре сьогодні відповідав. Не чекав від тебе такого”. А реакцією на помилки учнів часто бувають висміювання, різкі слова. Вчитель нетерпимий до заперечень. Усе це породжує несприятливий психологічний клімат, пригнічує ініціативу і відповідальність, гальмує формування колективістських якостей, розвиває у дітей невпевненість [8].

Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі, довірі й орієнтації на самоорганізацію самоуправління особистості та колективу. Базується він на думці колективу. покликаний донести мету діяльності до свідомості кожного учня і залучити усіх до активної участі у спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває в учнів впевненість в собі, ініціативність. З усвідомленням відповідальності, підвищенням зацікавленості, розвивається здатність свідомо, самостійно і творчо працювати що забезпечує стабільний результат діяльності і закладає надійний фундамент в розвитку особистості.

За ліберального стилю в учителя немає стійкої педагогічної позиції. вона виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог до виховання. Ліберальний вчитель прагне не втручатися в життя колективу, легко підкоряючись суперечливим впливам.

Педагогічне спілкування має свою систему стилів, особливості яких залежать від обставин та індивідуальних характеристик його учасників. Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Головним є активно-позитивне ставлення до учнів, любов до справи, до співрозуміння.

Спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Воно базується на особистому позитивному сприйнятті учнями вчителя, який виявляє приязнь, повагу до дітей. Педагоги і керівництво не повинні дозволяти з свого боку фривольного тону: зубоскальства, розповідання анекдотів, кривляння. А також не повинні бути похмурими, дратівливими, крикливими.

Спілкування-дистанція – вчителі обмежуються формальними взаєминами. Певна дистанція між учителем та учнем необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках.

Спілкування-залякування. Поєднує в собі негативне ставлення до учнів і авторитетність в організації діяльності. Вдаються до нього педагоги, не здатні організувати спільну діяльність. Проявляється в репліках: “Я не погрожу, але попереджаю..., Спробуйте тільки..., Попереду іспит...”.

Спілкування -загравання. Поєднує в собі позитивне ставлення до дітей з лібералізмом. Педагог прагне завоювати авторитет, хоче подобатись дітям, але не намагається відшукати доцільних способів організації взаємодії, не гребує дешевими прийомами. Це задовольняє честолюбство незрілого педагога, але справжньої користі йому та дітям не приносить.

Запорукою продуктивного стилю педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, делікатність у стосунках.

Аналіз заявленої проблеми дає змогу зробити висновок, що спілкуванні складається важлива система виховних взаємин, що сприяють ефективності виховання і навчання. У педагогічній діяльності спілкування набуває функціональний і професійно значимий характер. Воно виступає в ній як інструмент впливу. Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально – психологічних умов для обопільної діяльності. Для цього педагогові потрібно вміти: оперативно і правильно орієнтуватись в постійно змінюваних умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності.

Література

1. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя / Б.Ц. Бадмаев. – М., 2000. – 50 с.
2. Вилькеев Д. Педагогическая психология / Д. Вилькеев. – Казань., 1992. – 228 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. Гусякова Н.И. Психологические механизмы становления профессионального сознания / Н.И. Гусякова. – Самара, 2010. – 44 с.
5. Майер Р.В. Психология обучения без огорчения. Книга для начинающего учителя / Р.В. Майер. – Глазов, 2010. – 116 с.
6. Молочкова И.В. Педагогическая психология: Учебное пособие / И.В. Молочкова. -Челябинск., 1999. – 61 с.
7. Петровский А.В. Социальная психология коллектива / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский. – М., 1978. – 174 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1994. – 480 с.
9. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: Дисс...канд. психол. наук / С.А. Рябченко. – М., 1994. – 154 с.

ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ В ЮНОСТІ

Любчик О.,
студент 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

За даними останніх психологічних досліджень, у значній частини українських підлітків сьогодні спостерігаються: життєва безпорадність, соціальний нігілізм, пасивність, відчуженість від дорослих, зневіра та байдужість до всього. Процес формування ідентичності та образу «Я» у неповнолітніх характеризується послабленням значущості уявлень про базові морально-етичні принципи. Можна сказати, що посилюються поведінкові відхилення, зростають егоцентричні тенденції, молодшає вік злочинців, формуються різні форми поведінки, що відхиляється. Сьогодні посилюється потреба молодшої людини щодо самовизначення в системі соціальних зв'язків, пошуку шляхів, які допомогли б індивіду відтворити цілісність та впорядкованість образу «зруйнованого світу», формуванню здорової і гармонійної ідентичності, виходу з кризи ідентичності та пошуку відповіді на запитання «Хто Я?» [5, с. 310-311].

Досягнення ідентичності є особливо важливим для самореалізації особистості, особливо для формування особистості підлітка. Успішне функціонування та зростання особистості в усіх сферах суспільного життя визначається особистісними якостями, здібностями, домаганнями та цінностями, успішним подоланням кризи ідентичності підліткового віку [5, с. 311].

Ідентичність – це результат самоусвідомлення та визначення свого Я. Здатність до самоусвідомлення і самопізнання притаманна виключно людині як суб'єкту свідомості, спілкування і певних дій стосовно самої себе. Кінцевим продуктом процесу самопізнання є динамічна система уявлення людини про себе. А. Спіркін дає таке визначення самоусвідомлення: це усвідомлення й оцінка людиною своїх дій та їх результатів, думок, почуттів, моральності та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе і свого місця в житті.

Самооцінка – це певне ставлення до себе: до своїх якостей, можливостей, фізичних [та духовних] сил [1]. Самооцінка – це особистісне судження про особисту цінність, що виражається в установках, властивих індивіду. Таким чином, самооцінка відображає ступінь розвитку у людини почуття самоповаги, відчуття особистої цінності і позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу особистого Я. Тому низька самооцінка передбачає несприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості.

Можна виокремити кілька джерел формування самооцінки на різних етапах становлення особистості. Для юнацького віку є актуальним порівняння з іншими людьми. Групи однолітків відіграють у дитинстві та юності дуже важливу роль, особливо для розвитку ідентифікації та

формування установок. За Соренсеном, підлітки значно легше ідентифікують себе з іншими підлітками, ніж зі старшими людьми, навіть якщо останні належать до тієї ж статі, раси, релігії, що й вони самі.

Важливим механізмом формування ідентичності стають, як стверджує Е. Еріксон, послідовні ідентифікації дитини з дорослими, які складають необхідну базу розвитку психосоціальної ідентичності в підлітковому віці. Почуття ідентичності формується у підлітка поступово; його джерелом слугують різні ідентифікації, корені яких ведуть у дитинство. Підліток вже намагається виробити єдину картину світосприйняття, де всі ці цінності, оцінки повинні синтезуватися.

В ранній юності індивід прагне до переоцінки самого себе у відносинах з близькими людьми, суспільством в цілому – в фізичному, соціальному та емоціональному планах. Він напружено працює, щоб висвітлити різні грані свого «Я» і стати самим собою.

Пошук ідентичності може відбуватися по-різному. Один із способів вирішення цієї проблеми полягає у випробуванні різних ролей. Деякі молоді люди після рольового експериментування та моральних пошуків починають просуватися в напрямку певної цілі. Інші зовсім можуть оминати кризу ідентичності. До таких належать ті, хто беззаперечно сприймає цінності своєї сім'ї і обирає шлях, визначений батьками. Деякі молоді люди у пошуках ідентичності зустрічають значні труднощі. Нерідко ідентичність здобувається лише після тривалих випробувань, численних спроб і помилок.

Головною небезпекою, якої, на переконання Е. Еріксона, повинна уникнути молода людина в цей період, є розмивання відчуття свого «Я» внаслідок розгубленості, сумнівів у можливості спрямувати своє життя в потрібне русло. Він вважає центральним психологічним процесом юності формування особистої ідентичності, тобто відчуття індивідуальної самототожності, наступності та єдності. Криза ідентичності складається із серії особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень.

За відсутності особистісної ідентичності виникає свого роду «неадекватна ідентичність» як соціально-психологічне відхилення, що проявляється у:

- дистанціюванні від психологічної інтимності, тісних міжособистісних відносин;
- «розмиванні» почуття часу, нездатності будувати життєві плани, страху дорослішання та змін;
- невмінні реалізувати свої внутрішні ресурси й зосередитись на якійсь головній діяльності, розпиленні продуктивних творчих здібностей;
- формуванні «негативної ідентичності», що виражається у відмові від самовизначення й виборі негативних зразків для наслідування.

Е. Еріксон визначав, що криза самототожності проявляється в трьох основних сферах поведінки підлітків: 1) проблема вибору кар'єри; 2) членство в групі однолітків; 3) вживання алкоголю і наркотиків.

Концепція кризи самототожності Е. Еріксона є важливим теоретичним підходом, що дозволяє зрозуміти безліч психологічних проблем підліткового періоду.

Результатом переживання кризового періоду є виникнення особистісних змін як психічних новоутворень або як нового досвіду (людина відкриває у собі нові здатності та нові властивості). Отже, відбувається зміна психологічної організації людини та її особистісне зростання [6].

Ця трансформація, яка відбувається в особистості підлітка після кризи ідентичності, може мати як негативні, так і позитивні наслідки.

Криза часто призводить до індивідуального і культурного оновлення, особистісного росту і прогресу у розвитку [8, с. 137].

Криза ідентичності сприяє подоланню стагнації розвитку особистості, що виражається у набутті змісту, визначенні цінностей та їх реалізації. Її призначення полягає у зміні ситуацій, що перешкоджають розвитку особистості [3, с. 180].

Розвиток самосвідомості та інтересу до особистого Я у підлітків веде до змін у характері. У ранньому юнацькому віці (15-17 років), під час становлення нового рівня самосвідомості, відбувається формування відносно стійкого уявлення про себе. До 16-17 років виникає особливе особистісне новоутворення, яке в психологічній літературі позначається терміном «самовизначення». Проблеми самовизначення присвячено чимало досліджень психологів. У цих дослідженнях сконцентровано в основному дві групи питань.

У працях Б. Ананьєва [1; 2], Л. Божович [4; 5], О. Леонтєва [9], С. Рубінштейна [11], І. Чеснокової [15], В. Століна [13], А. Спіркіна [12] в загальнотеоретичному та методологічному аспектах проаналізовано питання про становлення самосвідомості в контексті загальної проблеми розвитку особистості. У другій групі розглядаються спеціальні питання, в першу чергу пов'язані з особливостями самооцінок.

Пошук ідентичності може відбуватись по-різному. Один зі способів вирішення проблеми ідентичності полягає у випробуванні різних ролей. Деякі молоді люди після рольового експериментування і моральних пошуків починають просуватись у напрямку тієї чи іншої мети. Інші зовсім можуть уникнути кризи ідентичності. До таких належать ті, хто беззаперечно приймає цінності своєї сім'ї і обирає ниву діяльності, підказану батьками. Деякі молоді люди на шляху тривалих пошуків ідентичності стикаються зі значними труднощами. Нерідко ідентичність здобувається лише після довгих і виснажливих проб та помилок. У низці випадків людині так і не вдається досягнути справжнього відчуття особистої ідентичності. Головною небезпекою, якої, на думку Е. Еріксона, повинна уникнути молода людина в цей період, є розмивання відчуття свого «Я» внаслідок розгубленості, сумнівів у можливостях скерувати своє життя в потрібне русло.

У працях Л. Божович проаналізовано психологічну природу самовизначення, потреба в якому виникає на певному етапі життя на межі старшого підліткового віку і ранньої юності. Дослідниця обґрунтовує необхідність виникнення цієї потреби логікою особистісного і соціального розвитку підлітка, зазначає, що потреба в самовизначенні розглядається як потреба в формуванні певної смислової системи, в якій об'єднуються уявлення про світ і про самого себе, йде пошук відповіді на запитання про сенс свого особистого існування.

Самовизначення, вважає Л. Божович, нерозривно пов'язане з такою важливою характеристикою старшого підліткового та раннього юнацького віку, як прагнення до майбутнього; до того ж самовизначення передбачає вибір професії. Разом з тим, поняття самовизначення у Л. Божович залишається досить розпливчастим, не деталізованим, не розглянуто й механізми самовизначення. І. Дубровіна вносить уточнення в проблему самовизначення як центрального моменту в ранньому юнацькому віці.

Результати проведених досліджень [7] дають їй змогу твердити, що основним психологічним новоутворенням раннього юнацького віку варто вважати не самовизначення як таке (особисте, професіональне, ширше – життєве), а психологічну готовність до самовизначення, яка передбачає:

а) сформованість на високому рівні психологічних структур, в першу чергу, самосвідомості;

б) розвиненість потреб, що забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце займають моральні підвалини, ціннісні орієнтації і тимчасові перспективи;

в) виникнення чинників індивідуальності як результат розвитку й усвідомлення своїх здібностей та інтересів кожним старшокласником.

Разом з тим, психологічна готовність увійти в доросле життя і посісти в ньому достойне людини місце передбачає не завершені в своєму формуванні психологічні структури і якості, а повну зрілість особистості, яка означає, що у старшокласника сформовано психологічні механізми, які забезпечують йому можливість (психологічну готовність) безперервного розвитку його особистості тепер і в майбутньому.

У зарубіжній психології аналогом поняття особистісне самовизначення виступає категорія психосоціальної ідентичності, розроблена і введена в науковий обіг американським ученим Е. Еріксоном [16].

Центральним моментом, крізь призму якого розглядається все становлення особистості в перехідному віці, включаючи і його юнацький етап, є нормативна криза ідентичності. Термін криза використовується тут у значенні поворотної, критичної точки розвитку, коли однаковою мірою загострюється вразливість і збільшується потенціал особистості, що опиняється перед вибором між двома альтернативними можливостями, одна з яких веде до позитивного, а інша – до негативного напрямку. Слово нормативний має той відтінок, що життєвий цикл людини розглядається як низка послідовних стадій, кожна з яких характеризується специфічною

кризою у відносинах особистості з навколишнім світом, а все разом визначає почуття ідентичності.

Головним завданням, що постає перед індивідом у ранній юності, за Е. Еріксоном, є формування почуття ідентичності на протигагу рольовій невизначеності особистого Я. Юнак повинен відповісти на запитання Хто я? і Який мій подальший шлях?. У пошуках особистої ідентичності людина вирішує, які дії є для неї важливими, і виробляє певні норми для оцінки своєї поведінки та поведінки інших людей. Цей процес пов'язаний також з усвідомленням особистої цінності та компетентності.

Важливим механізмом формування ідентичності є, за Е. Еріксоном, послідовні ідентифікації дитини з дорослими, які становлять необхідну базу розвитку психосоціальної ідентичності в підлітковому віці. Почуття ідентичності формується у підлітка поступово; його джерелом слугують різні ідентифікації, коріння яких іде у дитинство. Підліток уже намагається виробити єдину картину світосприйняття, в якій усі цінності й оцінки повинні бути синтезовані. У ранній юності індивід прагне до переоцінки самого себе стосовно близьких людей та суспільства в цілому – у фізичному, соціальному та емоціональному планах. Він завзято працює, для того щоб виявити різні грані своєї Я-концепції і стати, нарешті, самим собою, оскільки всі попередні способи самовизначення здаються йому непридатними.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми ідентичності в підлітковому та ранньому юнацькому віці дає змогу зробити такі висновки:

В основі самовизначення в ранній юності лежить особистісне самовизначення, яке має ціннісно-сміслову природу, а також активне визначення своєї позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей.

Найоб'ємнішим вираженням особистого самовизначення є процес формування смислової системи, в якій об'єднані уявлення про себе і світ.

Література

1. Ананьев Б. Г. К. постановке проблемы развития детского самосознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Изв. АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 18.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л., 1968.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968.
5. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23- 24.
6. Галузьяк В. М. Психолого-педагогичні характеристики процесу самовизначення в ранньому юнацькому віці / В. М. Галузьяк, 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.
7. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба / И.В. Дубровина. – М., 1991.
8. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентации в формировании личности школьника / Б.С. Круглов // Психологические особенности формирования

личности школьника. – М., 1983. – С. 4-15.

9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975.
10. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – В 2-х т. – М., 1989.
12. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М., 1972.
13. Столин В. В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М., 1983.
14. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1983.
15. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М., 1977.
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Под ред. А. В. Толстых. – М., 1996.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ НАВЧАННЯ

Ляшун М.,
студент 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. Галузьяк.В. М.

Навчання є системою дидактичних впливів, яка визначається змістом, методами, формами пред'явлення навчального матеріалу з метою його засвоєння. Навчанням задається своєрідний еталон засвоєння, обов'язковий для всіх учнів.

У визначенні навчання є різні відмінності, що зумовлені різними теоретичними підходами до розуміння його суті. Так, Ю. Машбиць пише, що у вітчизняній та зарубіжній психології навчання визначають як передачу суспільно виробленого досвіду підростаючому поколінню; як групову діяльність, що містить викладання та учіння; як єдину діяльність з відтворення культури; як управління засвоєнням знань. Автор доходить висновку, що всі вказані визначення в принципі допустимі – вони розкривають певний аспект навчання. Виступає проти абсолютизації одного з них, вважає неправомірним поширення такого терміну, як "передача знань". Ю. Машбиць пише, що знання як ідеальне утворення не може бути безпосередньо передане іншому суб'єкту, їх може виробити тільки сам суб'єкт у результаті власної активності.

Розуміння навчання як спільної діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, теж не досягає глибини психологічних механізмів. Навчання як особливий вид групової діяльності передбачає навчальну й учбову діяльності, які мають принципову відмінність. Навчальна діяльність – це діяльність практична (діяльність учителя), а учбова – теоретична (пізнавальна) діяльність учнів. Суб'єкти цих діяльностей розв'язують різні завдання: вчитель – дидактичні, учні – учбові. Ю. Машбиць підкреслює, що при аналізі структури навчання його варто розглядати як систему, що

містить навчальну діяльність учителя і навчальну діяльність учнів. Кожен з компонентів навчання не можна розкрити у відриві від діяльності. Навчальна діяльність по відношенню до учбової діяльності виступає як об'єкт управління. Автор доходить висновку, що навчання варто розглядати як управління учбовою діяльністю учнів, оскільки цей підхід відображає психологічні механізми навчання. Механізмами навчання є конструкти, що описують взаємодію навчальної та учбової діяльності. До них відносять механізм довізначення завдання. Він полягає в тому, що зовнішній навчальний вплив перетворюється в учбовий – завдання, яке визначає напрям діяльності учня. Останнє відбувається тоді, коли навчальний вплив набуває для учня особистісного змісту. У цих умовах актуалізуються цілі, мотиви, досвід учня, все це доводить, що він не просто об'єкт управління, а є суб'єктом учбової діяльності.

Варто підкреслити, що коли визначають навчання як управління, мають на увазі не всю навчальну діяльність педагога, а лише ту, яка веде учнів до здійснення цілей. Навчання має задачну структуру і його можна описати як процес вирішення завдань. Завдання, які вирішують учителі, називають дидактичними. Дидактичні завдання завжди розв'язуються у зв'язку з розв'язанням учбового завдання.

Суттєвим механізмом навчання є рефлексивні відносини. Вони полягають у відображенні вчителем своїх дій, що спрямовані на вибір навчальних впливів, на розв'язання педагогічного завдання, контроль за діяльністю учня, на створення моделі розвитку його особистості та поведінки. Вчитель, відображаючи себе, повинен створювати свій образ очима учнів, що дає можливість навчальний процес привести у відповідність до цілей.

Наступним механізмом навчання та учіння є зворотний зв'язок. Як справедливо зазначають вчені, цей механізм розглядається неоднозначно. У біхевіоризмі він розглядається як підкріплення відповіді. Основною ідеєю оперантної теорії Б. Скінера є підкріплення правильної реакції як механізму формування правильної поведінки.

Представники когнітивної психології розглядають зворотний зв'язок як інформацію про наявність помилки, про причини її виникнення та інструкцію про те, як її виправити.

О. Матюшкін психологічним регулятором учіння вважає процес розуміння, а механізм зворотного зв'язку спрацьовує у процесах вироблення стереотипних форм поведінки, тієї поведінки, що виробляється за зразком.

О. Брушлинський теж не універсалізує механізм зворотного зв'язку. Він вважає, що він необхідний у процесах мислення, але недостатній для його саморегуляції.

Для вибору відповідного впливу у навчальному процесі вчителів потрібно розрізняти зовнішній зворотний зв'язок та внутрішній. Перший полягає у встановленні зв'язку учбової діяльності з навчальною, а другий полягає в інформуванні про результати діяльності учня.

Розглянувши навчання як систему, до складу якої входять такі взаємодіючі компоненти, як навчальна та учбова діяльність, тепер можна відрізнити навчання від учіння, від учбової діяльності учнів та засвоєння знань.

Учіння, на думку О. Леонтєва, є особистісним присвоєнням знань, умінь, у процесі якого заданий зміст знань перетворюється через індивідуальний досвід учня, через його потреби та мотиваційну сферу. На думку С. Рубінштейна, учіння – це своєрідне проходження зовнішніх умов через внутрішні. Учіння – це діяльність суб'єкта пізнання, а пізнання " може здійснюватися у трудовій, ігровій діяльностях. Воно може "відбуватися в умовах виявлення різного рівня активності і може бути спрямованим не лише на засвоєння досвіду, а й на формування особистісних якостей суб'єкта».

Процес засвоєння знань, умінь та навичок відрізняється від учіння тим, що останнє полягає у набутті не тільки досвіду, а й у створенні себе як особистості, у виробленні форм поведінки. Засвоєння досвіду, як і учіння, може відбуватися у різних видах діяльності та при більшій або меншій активності пізнавальних процесів, можуть засвоюватися готові знання, не виявляючи самостійності в систематизації, класифікації та узагальненні їх.

Учбова діяльність, включаючи в себе процеси засвоєння, здійснюється лише тоді, коли ці процеси відбуваються у формі цілеспрямованого перетворення навчального матеріалу або задачі. Учбова діяльність має всі компоненти діяльності у загальному розумінні цього поняття. Ці компоненти мають предметний зміст. В учбовій діяльності має бути творча переробка матеріалу учнем, тобто перетворення навчальних впливів.

Правильно побудоване шкільне учіння полягає в організації саме учбової діяльності учнів. Правильна організація учбової діяльності полягає в тому, що вона здійснюється на основі потреби самих школярів в оволодінні духовними багатствами; у постановці перед школярами учбових завдань, розв'язання яких потребує експериментування засвоєним матеріалом; забезпечує повноцінне виконання учнями дій та операцій, формування та розвиток у школярів основ теоретичної свідомості і мислення, сприяє розвитку їх особистості.

В управлінні учбовою діяльністю дотримуються дидактичних принципів, які були вироблені давно і, як писав В. Давидов, вони не влаштовують ні нашу теорію, ні нашу педагогічну практику. Розглянемо проблематичність окремих з них. Так, принцип наступності виражає той факт, що при переході учня від одного ступеня навчання до вищого не повинно бути чіткої відмінності наступної стадії від попередньої. Виникає питання, як же відбуваються внутрішні зміни змісту, форм навчання. При переході від однієї стадії до другої повинна бути наступність і зв'язок, але зв'язок якісно різних стадій за змістом та способами навчання. На думку В. Давидова, зв'язок різного – це і є діалектикою розвитку.

Принцип доступності в практичній педагогіці реалізується так, що на кожній стадії дається такий навчальний матеріал, який доступний дітям певного віку. Оскільки всім відомо, що міра доступності склалась стихійно, хто тоді може точно відповісти, що під силу учням, а що ні. У такому випадку ігнорується розвивальна роль навчання. У зв'язку з цим, автор пропонує цей принцип перетворити у всебічно розкритий принцип розвивального навчання, при якому можна закономірно керувати темпом та змістом розвитку засобом дидактичних впливів. Таке навчання, як писав Л. Виготський, має "вести за собою" розвиток, активно будувати відсутні або недостатньо сформовані компоненти психіки.

Отже, розкриття законів розвивального навчання – одна з важких та важливих проблем психології навчання.

Принцип свідомості виступає проти механічного, формального засвоєння знань, яке не дає можливості застосовувати ці знання у розв'язанні практичних проблем. Проте складним залишається питання, що означає зрозуміти знання. Традиційний підхід у розумінні цього принципу виражається в тому, що реальність знань знаходиться у формі словесних абстракцій, а тому, щоб освоїти її, учневі необхідно співвіднести її з чуттєвим образом, що суперечить, на думку В. Давидова, законам формування теоретичного мислення, а також не знімає проблеми зв'язку знань з практикою. Помилково думати, що реальність знань знаходиться в словесних абстракціях, вся справа полягає в способах діяльності суб'єкта пізнання. На думку автора, цьому принципу доцільно протиставити принцип діяльності, який варто розуміти як основу та засіб побудови, збереження та використання знань. Знання, яких учень набуває у процесі діяльності та у формі теоретичних понять, відображають глибинні якості об'єкта пізнання, їх походження та забезпечують застосування цих істотних знань у розв'язанні практичних задач.

Принцип науковості у традиційному навчанні розуміється вузько емпірично. В основі організації засвоєння досвіду потрібно врахувати особливості способу мисленнєвого відображення дійсності, сходження від абстрактного до конкретного. Реалізація принципу науковості потребує зміни типу мислення, формування теоретичного мислення, яке складає основу творчого ставлення людини до дійсності.

Принцип наочності в традиційній школі має негативну практику реалізації. Витоками обґрунтування цього принципу є сенсуалізм, пов'язаний з ним номіналізм та асоціанізм. Така орієнтація на принцип наочності проектує розвиток у дітей лише емпіричного мислення. Цьому принципу, як зазначав В. Давидов, потрібно протиставити принцип предметності, який повинен точно вказувати на ті специфічні дії, які необхідно здійснити з предметами, щоб, з одного боку, виявити зміст майбутнього поняття, а з другого – зобразити цей первинний зміст у вигляді знакових моделей. Серед моделей виокремлюють матеріальні, графічні та буквенно-словесні. Принцип предметності фіксує можливість відкриття учнями спочатку всезагального змісту, а потім виведення на

його основі конкретних проявів об'єкта пізнання. Цим принципом підкреслюється необхідність переходу у пізнанні від всезагального до часткового, конкретного. Таке навчання можливе, коли враховуються такі моменти: по-перше, всі поняття даного навчального предмету мають засвоюватися учнями шляхом розгляду їх походження; по-друге, засвоєння знань загального та абстрактного характеру випереджає знайомство з частковими, конкретними знаннями (останні мають бути виведеними з абстрактного знання); по-третє, при засвоєнні витоків тих чи інших понять учні повинні виявити генетично висхідний зв'язок між загальним і конкретним зв'язком (для понять шкільної граматики – відношення форми та значення в слові); по-четверте, цей зв'язок потрібно відтворити у відповідних моделях; по-п'яте, у школярів необхідно виробити такі дії, які дадуть можливість виділити суттєві зв'язки між поняттями, а потім вивчати особливості цього зв'язку; по-шосте, діти поступово мають переходити від предметних дій до виконання їх у розумовому плані.

Література

1. Деркач А.А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности / А.А. Деркач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис – М., 1980.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя.– М., 1999.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик.– М., 1987.
4. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий.– М., 1976.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина.– М., 1990.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. / А.А. Леонтьев.– М.– Нальчик, 1996.
7. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А.Бодалева. В.Я.Ляудис.– М., 1980.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова.– М., 1993.
9. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов.– М., 1995.

МІСЦЕ ДИДАКТИЧНИХ ПОЛОЖЕНЬ К.Д. УШИНСЬКОГО В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Марценюк О.,
студентка 3 курсу ННПППФВК
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

Сучасний світ з його тенденціями до все більшої глобалізації та інформатизації суспільства, ставить нові вимоги перед українською

педагогікою як комплексною системою навчання та виховання дітей і молоді. Перед працівниками освіти постає складне завдання переформатування методів викладання з урахуванням сучасних технологій та стандартів. Особливо гостро це питання постає в сучасній дидактиці – особливій галузі педагогічної науки, яка об'єктом свого вивчення має цілі, закономірності, принципи, зміст, форми та методи навчального процесу.

Сьогодні українська педагогіка шукає принципи дидактики, які б відповідали нашому часу і стратегічним цілям нашого народу. Проте введення нових принципів та технологій, призначених для пристосування освіти до сучасних умов, неможливі без глибокого аналізу та переосмислення базових основ як педагогічної науки в цілому, так і дидактики зокрема. Переформатування та доповнення сучасної педагогічної науки може і має відбуватися на основі теоретичних концепцій визнаних світових геніїв педагогіки. Одним з найяскравіших представників класичної педагогіки є видатний учений, педагог-практик і теоретик Костянтин Дмитрович Ушинський.

Метою статті є виявлення ролі та значення основних положень дидактичної системи К.Ушинського для сучасної української педагогіки. Для досягнення зазначеної мети автором буде розглянуто дидактичні принципи та методи навчання К. Ушинського, проаналізовано їх актуальність та особливості застосування в сучасних умовах.

Спадщина К. Ушинського постійно перебуває у полі зору дослідників. Ретельний аналіз праць підтвердив, що головна увага приділяється системуючому узагальненню поглядів ученого: обґрунтуванню ідеї народності та антропологічного підходу, формуванню категорійного апарату педагогіки як науки, теорії виховання, організації професійної підготовки вчителів. Так, зазначені погляди мислителя досліджували І. Бех, Г. Васянович, А. Вихрущ, В. Ковальчук, Є. Мединський, Л. Модзалевський, М. Пантюк, К. Потапенко, В. Струминський та ін. До науково-методичних узагальнень питань дидактики в працях К.Ушинського звертались Е. Афанасенко, А. Бондар, Н. Гончаров, М. Євтух, В. Поплужний, О. Сухомлинська та ін.

Низка сформульованих К. Ушинським дидактичних положень лежить в основі сучасної вітчизняної педагогіки і сьогодні потребує нового переосмислення. Так, сутність педагогіки як науки К. Ушинський розрізняв у "широкому сенсі" – як синтез фактів наук про людину для пояснення педагогічних явищ; у "вузькому сенсі" – як зібрання виховних правил або власне теорію виховання. Вчений вважав, що педагогіка може стати наукою у повному сенсі слова, якщо вона буде тісно пов'язана з життям, виражати потреби суспільства і спиратися на дані наук про людину. Подібні твердження К. Ушинського набувають нового значення та актуальності в сучасному світі, коли методи навчання, часто застарілі, не відповідають потребам суспільства, що швидко змінюється та розвивається.

К. Ушинський вважав, що для забезпечення оптимізації навчального процесу треба добре знати основні закономірності і принципи дидактики, індивідуальні та психологічні особливості розвитку дітей, які він виводив із закономірностей процесу пізнання, розрізняючи при цьому відмінності між процесом наукового пізнання і учіння.

Основний зміст дидактичного підходу К. Ушинського висвітлено у сформульованих ним принципах навчання: принципі наочності, доступності, свідомості й активності, послідовності й систематичності, міцності знань, зв'язку навчання з життям, емоційності, поєднання інтересу й відповідальності, своєчасності, самостійності учнів, науковості. У процесі навчання ці принципи не виступають самостійно, а органічно переплітаються і обумовлюють один одного.

Принцип науковості навчання. Як відомо, у змісті загальної освіти К. Ушинський приділяв велике місце природничим знанням, а в постановці викладання гуманітарних предметів виступав проти однобічного, класичного його спрямування. Цей принцип К. Ушинський поширював і на предмет рідної мови в школі, в якому, за його словами "...одухотворяється весь народ і вся його батьківщина" [11, с.198]. Так, в книжки для первинного класного читання "Дитячий світ і Хрестоматія" (1861) і "Рідне слово" (1864) він, окрім високохудожніх уривків з рідної літератури і усної народної творчості, включив так звані ділові статті, що давали матеріал з природознавства, географії та історії країни. Науковий рівень знань у них поєднувався з доступністю і яскравістю викладу, слугував завданням етичного й естетичного виховання. В них було закладено змістовний матеріал для спостережень, систему логічних вправ.

Обгрунтовуючи доступність (природовідповідність) навчання, видатний педагог ніколи не стояв на позиціях спрощеного, розважального навчання. Він стверджував, що легке навчання призводить до байдужості, нудьги, затримки емоційно-пізнавального розвитку учнів. «Непедагогічно також робить і той, хто неспроможний підняти дитину до розуміння якого-небудь предмета, намагається знизити цей предмет до рівня дитячого розуміння» [12, с. 123]. Водночас, дбаючи про доступність навчання, учитель повинен уникати крайнощів, що позначаються на характері та рівні емоцій учня, оскільки: «...зустрічаючись з надмірними вимогами навчання взагалі і якого-небудь окремого предмета, зокрема, й натрапляючи на непереборні в даному віці труднощі, дитина може зневіритися в своїх власних силах, і ця впевненість у ній так укоріниться, що надовго затримає її успіхи у навчанні» [12, с. 114]. К. Ушинський стверджував, що зміст навчання має бути адаптованим з урахуванням розумових і фізичних можливостей учнів, досягнутого ними рівня знань і вмінь, розвитку. Разом з тим, досліджуваний матеріал повинен вимагати від дітей певних зусиль для його засвоєння. На думку К. Ушинського, навчання може виконати освітні та виховні завдання лише в тому випадку, якщо воно буде дотримуватися трьох основних умов:

зв'язок з життям; відповідність до психофізичного розвитку дитини; навчання рідною мовою.

Звертався К. Ушинський і до *принципів свідомості й активності навчання*. Не можливе активне навчання, що не супроводжується розумінням. На думку вченого, свідомість і активність невіддільні: активність є формою, у якій здійснюється свідоме навчання. Педагог вказував, що знати на пам'ять – ще не означає знати. Критерій якості знань – ступінь їх розуміння учнями. Можна виокремити такі умови реалізації цього принципу: навчання рідною мовою, зв'язок навчання з розвитком мислення, доступність матеріалу, чітке формулювання основних положень тощо. В процесі навчання необхідне активне оволодіння знаннями і вміннями на основі їх осмислення, творчої переробки і застосування в процесі самостійної роботи, співпраці вчителя і учнів в усвідомленому досягненні мети навчання.

Принцип послідовності і систематичності К. Ушинський розумів у тому, що навчання потрібно будувати так, щоб воно у певній послідовності виробляло в учнів єдину систему знань, умінь і навичок. Для реалізації принципу вчений радить вчити дітей порівнювати, класифікувати предмети. Знання і вміння дітей повинні бути систематизованими, а їх формування здійснюватися в такій послідовності, щоб елемент навчального матеріалу, що вивчається, був логічно пов'язаний з іншими його елементами.

Підкреслимо, що К. Ушинський вважав систематичність дуже важливою умовою організації навчального процесу. Тільки система – не зовнішня, а розумно впорядкована з урахуванням природних зв'язків між матеріалами знань – здатна формувати правильні поняття про дійсність. Цей принцип ліг в основу не лише сучасної дидактики, але і педагогічної науки взагалі.

Принцип міцності засвоєння знань, як вважав К. Ушинський, реалізується, передусім, через повторення і вправи. Видатний педагог дав вказівки, як треба в процесі навчання шляхом вправ розвивати і виховувати свідому пам'ять, закріплювати в пам'яті навчальний матеріал шляхом повторення, яке є органічною частиною процесу навчання. Повторення, вважав К. Ушинський, потрібно не для того, щоб «відновити забуте, але для того, щоб попередити можливість забуття»; будь-який крок вперед у справі навчання повинен спиратися на вже засвоені знання [16, с. 102]. Він пише: «... пам'ять міцніє саме тими фактами, які ми в неї вкладаємо, і схиляється до ухвалення подібного ж роду фактів, наскільки ці нові факти можуть скласти міцні асоціації з фактами, отриманими раніше. Тепер, навпаки, ми бачимо ясно, що передаючи пам'яті факти даремні, що не ведуть до засвоєння інших корисних фактів, ми завдаємо їй шкоди...» [12, с. 217].

Новітнім виглядає в системі К. Ушинського *принцип поєднання інтересу й відповідальності* у навчанні. Він вимагає, щоб навчання мало серйозний характер. З перших днів треба виховувати у дітей ставлення до

навчання як до серйозної праці. А серйозна праця, як вказує педагог, завжди важка. Бажання вчитися, інтерес до знань є важливою умовою успішного навчання. Підкреслюючи велику роль інтересу у навчальній діяльності, педагог зазначав, що «треба робити навчання цікавим для дитини, але водночас варто вимагати від дітей точного виконання й нецікавих для них завдань...» [12, с. 267]. Тому треба привчати дітей виконувати свої обов'язки і отримувати задоволення від їх виконання. Навчання розглядалося К. Ушинським як процес подолання труднощів, у якому завжди існує взаємодія почуттів і волі.

К. Ушинський ствердив у дидактиці принцип навчання, що виховує (єдності навчання і виховання). Якщо розвиток, формування та виховання особистості здійснюються в єдності своєму через навчання, то саме навчання, на думку мислителя, повинно розвивати й виховувати. Навчання К.Ушинський вважав могутнім органом виховання. Наука повинна впливати не тільки на розум, але й на душу, почуття.

Принцип народності. Хоча дана стаття присвячена конкретно дидактичній, а не педагогічній системі К. Ушинського, даний принцип важливо згадати, оскільки він наклав відбиток на всю діяльність ученого. В межах дидактичної системи принцип народності знаходить своє віддзеркалення у відборі змісту навчального матеріалу і формі його подачі.

У контексті поставленої мети даної статті важливо згадати про методи навчання, визначені К. Ушинським. Цікаво, що в контексті методології навчання вчений вважав за необхідне покласти в основу теорії основне прагнення людини – вільну і доцільну творчу діяльність, яка повинна здійснюватися під керівництвом вчителя. Відповідно до цього, дослідник визначав методи усного викладу, лабораторно-практичні роботи, письмові та усні вправи, роботу з книгою. Оптимальне поєднання наочних, словесних і практичних методів навчання К. Ушинський вважав успіхом у навчанні.

Підсумовуючи викладений матеріал, можна зробити висновок, що основні принципи та методи навчання К. Ушинського, що лягли в основу сучасної вітчизняної педагогіки, залишаються дієвими та актуальними у сучасному світі. Вони можуть і мають бути доповнені новітніми здобутками людства в галузі технологій, психології, біології та соціології. Сучасний світ швидко змінюється, а тому головним завданням освіти стає привчання дітей до самоосвіти, постійного прагнення до знань та розвитку, високих вимог до самих себе. З розвитком комп'ютерної техніки та Інтернету діти отримують необмежений доступ до інформації, проте виникає новий виклик – обрати якісний матеріал та глибоко засвоїти його. Для здійснення цієї мети принципи та методи навчання видатного вченого Костянтина Дмитровича Ушинського залишаються дієвими у сучасному світі. А розроблена ним дидактична система незмінно актуальною для вітчизняної педагогіки XXI століття.

Література

1. Березівська Л. Д. К. Д. Ушинський про реформування освіти / Л. Д. Березівська // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 25–29. – (Серія: Педагогічні науки).
2. Богуславский М.В. Испытание для классика. Известный и неизвестный Ушинский / М.В. Богуславский // Учительская газета. – 2002. – №31-30 июля.
3. Вихрущ В. Досвід зарубіжної школи у дидактиці К. Д.Ушинського / В. Вихрущ // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 42–46.
4. Вяземский Е. Е. Творец чудного зданья: [страницы жизни и творчества К. Д. Ушинского] / Е. Е. Вяземский, Е. Б. Евладова // Нач. шк. – 2000. – № 3. – С. 109–114.
5. Гуцал Л. А. Основні принципи педагогіки К. Д. Ушинського / Л. А. Гуцал // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 17–20. – (Серія: Педагогічні науки).
6. Калита Н. Феномен К. Ушинського в українській педагогіці (до проблеми виховного ідеалу) / Н. Калита // Проблеми сучасної освіти і культури в контексті європейських вимог: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених. – Дрогобич: Посвіт, 2009. – 268 с. – С. 30 – 36.
7. Корнейко Ю. М. Висвітлення зарубіжного педагогічного досвіду в творчій спадщині К. Д. Ушинського: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. М. Корнейко; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2007. – 22 с.
8. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори [Текст] : в 2-х т. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки : пер. з рос. / К. Д. Ушинський ; за ред. А. І. Пискунова – К. : Рад. шк., 1983. – 496 с.
9. Ушинський К.Д. – засновник вітчизняної наукової педагогіки: Матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 185-річчю від дня народження видатного вітчизняного педагога (м. Чернігів, 13 травня 2008 року) / за ред. І. В. Зайченка. – Чернігів, 2008. – 44 с.
10. Ушинский К.Д. и проблемы современного образования / Сборник научно-методического материала. – Челябинск, 2000.
11. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Вибр. пед. твори: У 2 т.- К.: Радянська школа, 1983.- Т. 1.- 192 с.
12. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. Т. 1 / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – 414 с.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «ГРОМАДЯНСЬКА СВДОМІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ»

**Маславчук І. В.,
студент 2 курсу ФФВіС
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Ефективність громадянського виховання майбутніх учителів значною мірою залежить від нових підходів до розробки методології вищої освіти, сучасних виховних технологій, які використовуються педагогами для

формування громадянської самосвідомості учнівської молоді. З огляду на це, успішне вирішення таких найактуальніших проблем педагогічної науки та практики вищої школи сьогодення, як визначення змісту, форм і методів формування громадянської свідомості майбутніх педагогів обумовлює потребу в осмисленні її сутності та структури.

Проведений аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дає підстави констатувати, що у вітчизняній педагогіці існують різні підходи до трактування поняття «формування громадянської свідомості», про що свідчить наявна термінологічна дефініція. Зокрема, «Концепція громадянського виховання в умовах розвитку української державності» характеризує громадянську свідомість як «процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, яка дає людині можливість відчувати себе морально, соціально і політично дієздатною та захищеною» [1, с. 6].

Важливими в контексті нашого дослідження є праці, присвячені формуванню громадянськості в майбутніх учителів, а саме: О.Кафарської, Т. Мироненка, В. Плахтеєвої, Н. Самохіної, А. Сігової та ін. Громадянсько зрілу особистість характеризують постійне самовдосконалення, високий рівень національної самосвідомості і планетарної свідомості, знання культури й історії своєї країни, гуманістичні моральні принципи, відповідний рівень знань і виконання обов'язків, соціальна відповідальність, а також високий професійний рівень та переконання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності і структури поняття «громадянська свідомість майбутніх педагогів».

Громадянська свідомість майбутнього вчителя передбачає відповідний рівень громадянської самосвідомості, світогляду, патріотизму, політичної та правової культури, соціальну активність.

З огляду на зазначене вище, під формуванням *громадянської свідомості студентської молоді* потрібно розуміти процес формування у майбутнього вчителя моральних ідеалів суспільства, відданості інтересам держави, активної громадянської і соціальної позиції, виховання творчої особистості з високим рівнем інтелектуального і духовного розвитку, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства.

Важливою передумовою і суттєвим чинником осмислення сутності громадянської свідомості є обґрунтування її мети і завдань.

Метою формування громадянської свідомості є формування у молоді потреби та вміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової та екологічної культури.

Ця мета конкретизується через систему завдань, практична реалізація яких спрямована на формування особистісних рис громадянина України, що включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну та екологічну культуру. Керуючись «Концепцією громадянського виховання особистості

в умовах розвитку української державності», можна визначити та охарактеризувати такі завдання *формування громадянської свідомості студентської молоді*: визнання й забезпечення в реальному житті прав людини як гуманістичної цінності; усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю; формування національної свідомості, гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість; формування соціальної активності і професійної компетентності особистості; формування політичної та правової культури; критичного мислення, здатності усвідомлювати та відстоювати власну позицію; вміння визначати способи та форми своєї участі в житті суспільства, спілкуватися з демократичними інститутами, органами влади, захищати і підтримувати закони і права людини, бути обізнаним зі способами соціального захисту; формування толерантного ставлення до інших культур і традицій; виховання негативного ставлення до будь-яких форм насильства; підготовка свідомої національної інтелігенції, оновлення і збагачення інтелектуального генофонду нації, виховання її духовної еліти; виховання майбутніх спеціалістів авторитетними, високоосвіченими людьми; гармонійний розвиток особистості; створення об'єктивних і суб'єктивних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури шляхом залучення до різних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької, суспільно-громадської, оздоровчо-спортивної, соціально-наукової, правоохоронної та інших); пропаганда здорового способу життя [1; 2].

Важливе місце у формуванні громадянської свідомості посідає громадянська освіта – навчання людей тому, як жити в умовах сучасної держави, як дотримуватись її законів і водночас не дозволяти владі порушувати їхні права, добиватися від неї здійснення їхніх правомірних потреб, як бути громадянином демократичного суспільства [1, с. 6].

Громадянська освіта є складною динамічною системою, що поєднує такі компоненти: громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи функціонування громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі демократичної держави; практичне застосування цих знань; громадянські уміння та досвід участі у соціально-політичному житті суспільства; громадянські чесноти [3].

Актуальність формування громадянської свідомості обумовлює потребу у визначенні змістових аспектів громадянського виховання, які цілеспрямовано й ефективно забезпечували б процес розвитку і формування громадянина, тобто особистості, в якій органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетентність, само-активність, творчі начала, почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством, Батьківщиною [4, с. 6].

Аналіз науково-методичної літератури та вивчення основних аспектів громадянськості дає підстави для визначення змістовних компонентів

формування громадянської позиції студентської молоді, які реалізуються через викладання дисциплін гуманітарного та професійно орієнтованого циклу, а також діяльність наставників студентських груп.

Важливим компонентом громадянської свідомості є *патріотизм* – одне з головних громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість своєму народу, гордість за національну культуру [5, с. 7]. З патріотизмом органічно поєднується *національна самосвідомість громадян*, яка ґрунтується на національній ідентифікації, вирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією. Одним з показників громадянської зрілості студентів є використання ними української мови та досконале володіння нею [1, с. 6]. У цьому контексті Ю. Завалевський зазначає, що, засвоюючи рідну мову, студенти стають носіями національного духу, адже з її допомогою найефективніше формуються громадянська совість, громадянська свідомість, світогляд і характер громадянина [4, с. 56].

Культура міжетнічних відносин проявляється в повазі студентства до інтересів, прав, самобутності представників великих і малих народів; у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві; готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі. Узагальнення матеріалів науково-педагогічної літератури свідчить, що в контексті розвитку суспільства в сучасних умовах учителю необхідно володіти основами правових знань та конституційного права, зокрема, знаннями про права людини, дитини та шляхи їх захисту, державну та національну символіку, принципи та механізми демократії; принципи самоврядування і демократичного керівництва; а також про умови успішної комунікації, конфліктологію та інтерактивні технології навчання, які забезпечать формування громадянської свідомості. Головною запорукою становлення демократичної держави є, передусім, високий рівень культури та соціальної активності вчителя-громадянина.

Найважливішою складовою громадянської свідомості автори «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» визначають моральність особистості. До її складу вони відносять такі гуманістичні риси, як доброту, увагу, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повагу, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, повагу і любов до своїх батьків, роду. Названі якості визначають культуру поведінки особи [1, с. 7]. Норми і принципи моралі, моральні ідеали, почуття становлять систему моралі, яка визначає життєву позицію певної соціальної спільності чи індивіда, орієнтують їх у світі цінностей.

Одним з охарактеризованих завдань формування громадянської свідомості майбутніх учителів є розвиток потреби у праці, формування

творчої, працелюбної особистості, вмілого господаря із відповідними навичками і вміннями. Цим зумовлено обґрунтування працьовитості як одного із важливих аспектів громадянського виховання студентів.

Процес національно-громадянського виховання особистості студента значною мірою зумовлюється змістовими характеристиками освітніх дисциплін. Особлива роль у цьому процесі належить предметам соціально-гуманітарного циклу: філософії, екології, українському мовознавству, історії, суспільним дисциплінам та праву, а також професійно зорієнтованим дисциплінам: вступу до фаху, педагогіці, психології, методикам викладання. Ефективність такого виховання значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації [6].

Серед методів і форм національно-громадянського виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать: ситуаційно-рольові ігри, соціодрама, метод «відкритої трибуни», соціально-психологічний тренінг, «інтелектуальний аукціон», «мозкова атака», метод аналізу соціальних ситуацій морально-етичного характеру, ігри- драматизації тощо. Крім цих методів, доцільно використовувати також традиційні: бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з книгою, періодичною пресою, самостійне рецензування [6, с. 30]. Результативність великою мірою залежить від того, як ті або інші форми й методи виховної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації та самоуправління студентства. Основними складовими громадянської свідомості, загальної і професійної культури випускників закладу вищої освіти повинні стати: широкий світогляд і культурно-інтелектуальна ерудиція; національна самосвідомість, демократизм, гуманізм, інтелігентність і моральна бездоганність; гармонія раціонального і емоційного, етичного і естетичного; дисциплінованість і організованість, завзяття та ініціативність у повсякденній діяльності; творче натхнення і оптимізм, здатність працювати цілеспрямовано на перспективу; професійна спрямованість і виробнича майстерність; підвищена вимогливість до себе, конкурентоспроможність, розвинута потреба самовдосконалення.

Отже, здійснений аналіз філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури з проблеми формування громадянської свідомості майбутніх учителів засвідчує, що на сучасному етапі розвитку освітнього процесу накопичено значний запас наукових знань і це є підставою та орієнтиром для самостійного дослідження.

Література

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000. – № 32. – С. 6–7.
2. Крицька Л. В. Громадянське виховання учнів у світлі Конституції України / Л. В. Крицька // Рідна школа. – 1997. – № 3–4. – С. 29–33.

3. Кузь В. Г. Основи національного виховання. Концептуальні положення / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук. – К. : Інститут системних досліджень освіти, 2013. – 152 с.
4. Завалевський Ю. І. Громадянське виховання старшокласників: проблеми, досвід, перспективи: навч.-метод. посіб. / Ю. І. Завалевський. – К., 2003. – 104с
5. Руденко Ю. Д. Концепція формування світогляду громадянина України / Ю. Руденко // Освіта. – 2006. – № 63 – 64. – С. 7–8.
6. Крицька Л. В. Громадянське виховання учнів у світлі Конституції України / Л. В. Крицька // Рідна школа. – 2017. – № 3 – 4. – С. 29–33.

ЗНАЧЕННЯ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**Мельник А.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. Галузяк В. М.**

Невербальні засоби комунікації особливо цінні тому, що їх прояв обумовлений імпульсами нашої підсвідомості, і відсутність можливості підробити ці імпульси дозволяє нам довіряти цій мові більше, ніж звичайному мовленнєвому каналу спілкування. Жести, міміка і рухи педагога – це точні індикатори його внутрішнього душевного стану, думок, емоцій і бажань. Невербальні засоби спілкування допомагають учителеві орієнтуватися в різних навчальних ситуаціях і регулювати свою поведінку та поведінку учнів.

Невербальні засоби спілкування – це взаємне розміщення співрозмовників, відстань між ними, поза, міміка, жести, напрям погляду та його зміни. У педагогічній діяльності знання особливостей зовнішнього вияву емоційних станів, відображених у міміці й пантоміміці, важливе як для правильного розуміння внутрішнього світу школярів, так і для розвитку вміння вчителем адекватно передавати своє ставлення [3].

Знання і розуміння вчителем мови тіла допоможе зацікавити аудиторію, викликати довіру, а також правильно інтерпретувати невербальну інформацію в процесі педагогічної взаємодії [2].

Особлива роль серед елементів невербальної поведінки приділяється *міміці* – значущим рухам (чи статичному виразу) м'язів обличчя, які виражають внутрішній емоційний стан педагога. Міміка «відображає» й індивідуальність обличчя педагога, й ситуативно обумовлені прояви його емоцій. Для педагога однаково важливими є й виразність власної міміки, й уміння «читати по обличчю». Встановленню довірливого контакту з дітьми сприяє природна й виразна міміка вчителя, здатність його виразу обличчя передавати небайдужість, інтерес до предмета обговорення, до учнів, зацікавленість у співпраці з ними.

На основі аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури, що присвячена систематизації емоцій і їх особистісному вираженню, В. Лабунською

(табл. 1) була створена схема опису міміки шести емоційних станів (радість, гніву, страху, страждання, подиву, відрази) [1].

Насамперед, педагоги необхідно навчитися розрізняти знаки зосередженості, активної роботи думки, втоми, втрати зацікавленості. Серед мімічних ознак уваги вчені, перш за все, визначають фіксований зацікавлений погляд, напруженість м'язів обличчя, дещо зсунуті до перенісся брови, нерідко пошуки зорового контакту. Головним критерієм зосередженості вважається стійкість погляду в напрямку мовця чи предметного джерела інформації (книги, наочності). Блиск очей і виразність погляду свідчать про зацікавленість співрозмовником, предметом обговорення. Такий партнер зі спілкуванням охоче відгукується на звертання, на питання, навіть риторичне, посмішку вчителя, він готовий вступити в діалог, підтримати розвиток теми обговорення. Репліка-реакція цього учня пролунає одразу після запитання співрозмовника (вчителя чи однокласника), що дозволить зберегти цілісність структури бесіди чи дискусії та її темп. Здатність учителя «читати» міміку учнів забезпечує й комунікативну ефективність зміни мовця[2].

Таблиця 1

Опис мімічної виразності емоційних станів людини

Елементи обличчя	Мімічні ознаки емоційних станів					
	Гнів	Презирство	Страждання	Страх	Подив	Радість
Положення рота	Рот відкритий		Рот закритий	Рот відкритий		Рот закритий
Губи	Куточки губ опущені			Куточки губ піднесені		
Форма очей	Розкриті або примружені очі		Звужені очі	Очі широко розкриті		Розкриті або примружені очі
Яскравість очей	Очі блищать		Тусклі	Блиск не виражений		Очі блищать
Положення брів	Брови зсунуті до перенісся			Брови підняті вгору		
Куточки брів	Зовнішні куточки брів піднесені вгору			Внутрішні куточки брів піднесені вгору		
Лоб	Вертикальні складки на лобі і переніссі			Горизонтальні складки на лобі		
Рухомість обличчя та його частин	Обличчя динамічне		Обличчя застигле		Обличчя динамічне	

Важливе місце у системі мімічних засобів посідають очі. *Візуальний контакт* – це погляд співрозмовників, фіксований один на одному, що означає зацікавленість партнером і зосередженість на тому, що він говорить. Погляд відіграє роль керуючого впливу, забезпечуючи зворотний зв'язок, інформацію про поведінку партнера і ступінь його залученості до комунікації [3].

У педагогічній діяльності візуальний контакт виконує таку важливу функцію, як емоційне живлення. Тобто відкритий, доброзичливий погляд вчителя в очі дитини потрібен не лише для встановлення контакту, а й для задоволення емоційних потреб учня. І в навчанні, і в позаурочний час вихованці мають відчувати не лише суворий контроль з боку педагога, а й ласкавий погляд дорослого, що додасть упевненості в собі, у своїх силах. Тому вчителеві важливо навчитися тримати в полі зору всіх учнів. Оптимальний ритм обміну поглядами на уроці: індивідуальний контакт очей чергується з охопленням очима всього класу; саме цим і створюється так зване робоче коло охоплення очима всього класу; саме цим і створюється так зване робоче коло уваги. Чергування, переключення погляду є важливим і при вислуховуванні відповіді учня: поглядаючи на нього, вчитель дає йому зрозуміти, що він його чує, вслуховується, отже – зацікавлений, оцінить об'єктивно; поглядаючи на клас, учитель привертає увагу решти учнів до того, хто відповідає. Вчитель має враховувати, що його погляд діє тим сильніше, чим ближче він до учня. Стійкий візуальний контакт свідчить про зацікавленість, відкритість, однак не варто перебарити міру. Занадто стійкий, пильний погляд учень може зрозуміти по-своєму: вчитель підозріливий, слідкує за мною, прискіпується до мене. Через це дитина може почуватися пригнічено. Байдужий, ковзаючий погляд теж неприємний: не зрозуміло, чи бачить тебе вчитель, чи дивиться «крізь тебе». Загалом свідомий розвиток візуальної техніки є ефективним шляхом здійснення комунікативної взаємодії у педагогічному процесі [1].

Наступним елементом невербальної педагогічної техніки є *пантоміміка* – виражальні рухи всього тіла або окремої його частини. Вона створює загальний образ людини. Приміром, гарна, виразна постава виражає внутрішню гідність особистості. Вчителю необхідно виробити манеру правильно стояти перед учнями на уроці: ноги на ширині 12-15 см, одна нога трохи висунута вперед. Не можна забувати про погані звички: похитування, тупцювання, манеру триматися за спинку стільця, крутити в руках сторонні предмети, почухувати голову, терти носа, триматися за вухо і т.п. Важливим тут є самоконтроль учителя, вміння подивитися на себе збоку, очима дітей [3].

Ще одним, не менш значущим елементом невербальної поведінки є поза. *Поза* – це положення людського тіла, типове для певної культури, одиниця просторової поведінки людини. Загальна кількість різних стійких положень, які здатне прийняти людське тіло, близько 1000. У комунікативній взаємодії за допомогою поз може створюватися уявний бар'єр або демонструватися взаєморозуміння, чи агресивність, ворожість.

Наприклад, схрещені на грудях руки інформують про захисну реакцію людини, її ізоляцію, стан очікування; руки, закладені за спину, показують відсутність готовності до дії та спробу приховати збентеження; руки, що уперті в боки, свідчать про виклик, браваду, демонстрацію іншим своєї міцності; одночасно, це може бути приховування слабкості [3]. Вчителю треба пам'ятати, що у кожній його позі проявляється майстерність, професіоналізм, а також ставлення до певної ситуації, до особистості учня. Для активного спілкування поза має бути відкритою. Учитель не повинен схрещувати руки. Щоб створити ефект довіри, він має стояти обличчям до класу, зменшити дистанцію по відношенню до учнів [2].

Жести – виражальні рухи голови, тіла, рук є важливим засобом підсилення виразності читання, мовлення.

Жестикуляція вчителя відрізняється від виражальних рухів людини, характерних для повсякденної поведінки, насамперед комунікативною виправданістю. Учитель постійно перебуває в центрі уваги учнів, тому жести педагогу доводиться контролювати. Настрій педагога одразу передається класу, й робота на уроці часто залежить від першої хвилини невербального контакту (форми привітання, інтонування першої фрази й тому подібного). Контролюючи жести, вчитель намагається приховати фізичне нездужання, втому чи просто зіпсований настрій, які можуть вплинути на темп та результативність роботи на уроці. Важливо не тільки вміти контролювати свої жести «самовираження», а й розкодовувати жести учнів, щоб своєчасно помітити перші ознаки втрати уваги, переключити її, знайти засоби викликати інтерес, зняти психічну напругу, зробити паузу для відпочинку, якщо діти перевтомилися. Педагог стежить за реакцією всього класу й кожного учня окремо. Основними ознаками втоми виявляються насамперед розслаблена поза, важка опора на парту, на руку, опущена голова; запитливий погляд, мимовільні рухи рук (учень дивиться на вчителя, а в руках крутить якийсь предмет, наприклад, олівець) свідчать про нерозуміння матеріалу; школяр намагається стати «непомітним» (опускає очі, голову втягує в опущені плечі) – неготовність до відповіді, дискомфорт від спілкування з учителем [2].

Поруки рук, які змальовують предмет, викликають додаткові зорові асоціації, допомагають створити образ цього предмета. Жести-інформатори нерідко використовуються вчителями під час лекції з метою підкреслення структурних компонентів цієї форми спілкування. Серед таких жестів жест перерахування (загинання пальців руки), який відзначає кількість аргументів чи питань, що розглядаються; жести-наголошення на певному аспекті питання (стиснутий кулак), пропозиція зважати на якийсь план або оцінити якусь дію (долоня, обернута догори), жести на означення з'єднання (зустрічний рух рук, з'єднання долонь, стискання пальців в кулак) чи роз'єднання (розведення рук), наближення й віддалення (рухи рук до себе й від себе), підкреслювання (різкий горизонтальний рух руки), незгоди, презирства, відмови (долоня, обернута донизу); вказівні жести, які виділяють окремі складові запису, схеми, таблиці, репродукції,

ілюстрації в книзі чи на дошці. Інформаційно-ритмічні жести («диригування», постукування рукою чи ногою в такт мовленню) допомагають відчутти членування тексту на мовні такти, його мелодику, визначити віршовий розмір [4].

Жести самого вчителя повинні бути естетичними (адже вони є елементом загальної культури людини), невимушеними, стриманими, доцільними і конгруентними, тобто мають відповідати словесним сигналам. Якщо жести не є конгруентними, то слухачі більше довіряють жестам, аніж словам. При цьому варто враховувати, що жести, як і інші рухи корпусу, найчастіше випереджають хід висловлюваної думки, а не йдуть за нею. Жести вчителя не мусять мати фамільярного або вульгарного відтінку, недопустимим є використання жестів жаргонного характеру. Жести вчителя з перших хвилин мають створювати певний настрій: плавні, рівномірні жести сприяють встановленню спокійної робочої обстановки. Найкращий жест той, який настільки органічний, що є непомітним [3].

Володіння засобами невербальної комунікації сприяє досягненню зовнішньої виразності педагога, який повинен навчитися диференціювати й адекватно інтерпретувати невербальну поведінку учнів, розвивати вміння «читати за обличчям», розуміти мову тіла, час, простір у спілкуванні; домагатися того, щоб використання зовнішньої педагогічної техніки було органічно пов'язане з внутрішнім переживанням як логічне продовження педагогічного завдання, думок та почуттів.

Література

1. Болсун С. Розвиток педагогічної техніки вчителя: актуальність та значущість / С.Болсун // Початкова школа – 2000. – № 2. – 51с.
2. Галузьяк В.М. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов.- Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007 – 399с.
3. Майдман Р. Мова тіла вчителя на уроці / Рудольф Майдман // Шкільний світ, 1998. – №22.
4. Савостьянов А. Рўки учителя: Педагогическая техника / А.Савостьянов // Народное образование – 2002. – 215 с.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ У ПІДЛІТКІВ

Мельник М.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

Сьогодні пізнавальний процес розглядається як рушійна сила активізації навчання, розвитку пізнавальної самостійності учнів, важливий напрям підвищення ефективності навчальної діяльності. Разом з тим вивчення масової практики, навчання свідчить, що останніми роками за умов перехідного суспільства та реформування системи шкільної освіти,

поширення масової культури, посилення впливу ЗМІ, у сучасній практиці інтерес учнів до процесу навчання поступово знижується. За таких обставин підвищується актуальність дослідження теоретичних аспектів розвитку пізнавального інтересу підлітків, з урахуванням потреб сьогодення.

У підлітковому віці пізнавальні процеси зазнають важливих змін, наближаючись у своїх параметрах до «дорослого» рівня. Зокрема, дістають подальшого розвитку специфічно людські, соціально зумовлені види пізнавальних процесів: довільна та внутрішня увага, спостережливість, теоретичне мислення, словесно-логічна пам'ять, мовлення, уява.

Увага підлітка стає необхідним компонентом його вмінь вчитись. Виробляється свідоме зосередження на певних об'єктах, що відзначається тривалістю та стійкістю щодо відволікань. Зростають можливості розподілу та переключення уваги, обсягу та її концентрації. Це стосується не тільки зовнішньої, але й внутрішньої уваги, яка особливо важлива для оволодіння значним за обсягом теоретичним матеріалом.

Відчуття і сприймання. Відчуття і сприймання виступають початковим етапом у процесі засвоєння знань. Це сприяє їх тіснішим зв'язкам з мисленням підлітка, яке супроводжує процес первинного ознайомлення з навчальним матеріалом.

Подальшого розвитку зазнає цілеспрямоване сприймання – спостереження, яке характеризується планомірністю, послідовністю і систематичністю, включаючи розумові операції зіставлення, порівняння, узагальнення і класифікації сприйманих об'єктів.

Пам'ять. Поступове накопичення знань учнями спирається на зростання обсягу пам'яті. Таке зростання відзначається не лише кількісними показниками, але й якісним перетворенням матеріалу, що зберігається у пам'яті. Він набуває згорнутості, значно зростає його інтегрованість із минулим досвідом учнів. Робота над запам'ятовуванням носить інтелектуальний характер, що водночас забезпечує і розуміння матеріалу.

Мислення. Мислення підлітка активне, самостійне, творче, що дозволяє використати його як засіб пошукової діяльності, спрямованої на пізнання нового. Розвиваються вміння, необхідні для розумових експериментів, для теоретичного розв'язання задач на основі певних припущень тощо.

Уява підлітка відіграє важливі функції, як у його навчальній діяльності, так і в особистому житті. У навчальній діяльності функціонує репродуктивна та продуктивна уява. Значно розширюється зміст її образів, що зумовлено значним обсягом та різноманітністю навчального матеріалу.

Мовлення. Основним у цьому віці є вдосконалення мовлення як засобу спілкування. Посилюється інтерес до оволодіння засобами виразності мовлення, необхідними для відстоювання власної думки, доведення своєї

правоти чи спростування позиції товариша. Значно зростає лексичний запас, поповнюючись науковими термінами.

Розвиток пізнавальних інтересів у підлітків. Пізнавальний інтерес підлітків виявляється в їх зацікавленні пізнавальною діяльністю, у процесі якої вони оволодівають змістом навчальних предметів, необхідними вміннями та навичками. Він є чинником успішного навчання і розвитку особистості школяра.

Сфера пізнавальних інтересів підлітків виходить за межі школи, набуває ознак пізнавальної самодіяльності – самостійного пошуку та набуття знань, формування корисних умінь і навичок. Вони надають перевагу пізнавальним заняттям і читанню книг, які відповідають їхнім інтересам, вселяють інтелектуальне задоволення. Багато з них виявляють неабияке прагнення до самоосвіти, що є характерною особливістю цього вікового етапу.

Якщо у молодшому шкільному віці переважає безпосередній інтерес до нових фактів та явищ, пов'язаних з навчальним матеріалом уроку, то у молодшому підлітковому віці домінує інтерес до пізнання істотних властивостей предметів і явищ, а у старшому – починає формуватись інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, з'ясування закономірностей і встановлення загальних наукових принципів, що пояснюють різні явища.

На пізнавальний інтерес підлітків впливають не тільки зміст навчального процесу, а й усі компоненти методичної системи вчителя (цілі навчального процесу, форми, засоби, методи навчання), стиль педагогічної діяльності (спрямованість основних зусиль на процес чи результат, співвідношення рефлексивності та інтуїтивності, раціональності та емоційності), які він обирає з урахуванням вікових особливостей підлітка.

Розвиток і зміцнення пізнавальних інтересів підлітків забезпечують:

- стимулювання їх активної розумової діяльності (творче використання методів проблемного навчання, а також репродуктивних методів);
- організація навчального процесу з урахуванням рівня розвитку учнів;
- створення в навчальному процесі сприятливої емоційної атмосфери;
- забезпечення спілкування підлітків між собою та з учителем у навчальному процесі.

Особливе значення у формуванні стійких пізнавальних інтересів підлітків мають також організаційні елементи уроку (чітке формулювання мети вивчення нового матеріалу, порівняння з нею отриманих результатів, підбиття підсумків вивчення нового матеріалу, організація самоконтролю, самооцінювання, взаємооцінювання тощо).

Оцінка розвитку особистості, її пізнавальних процесів відбувається, виходячи з умов суспільства, у якому на даний момент існує індивід. Знання, вміння та навички мають відповідати вимогам та науково-технічному прогресу сьогодення. Використовуючи власні знання учень, а

в майбутньому випускник, зіткнувшись із повсякденними, побутовими та суспільними проблемами та задачами має з легкістю їх розв'язувати та виходити з будь-якої складної життєвої ситуації, якщо навіть не переможцем, то особою – задоволеною власною діяльністю. Для формування такої успішної індивідуальності важливо ще зі шкільних років розвивати особистість, надавати та формувати у дитини різного роду мотиви, активно розвиваючи пізнавальний інтерес, як один із потужних засобів формування успішної особистості. Однак, щоб успішно проводити таку діяльність потрібно враховувати психолого-педагогічні особливості, які відбуваються в дитячій свідомості у певний віковий період. Від правильного, інтегрованого і масштабного розвитку у школі «сьогодні» залежить успішне майбутнє дитини «завтра». Метою цієї статті є розгляд факторів розвитку особистості підлітка. Учні основної школи у своїй віковій групі потрапляють у період, який називають перехідним, тобто підлітковий вік. У цьому віці в школярів здійснюється новий перехід, що виражений кількісними та якісними перетвореннями в їх організмі у психічному, фізичному та соціальному відношеннях. Переростають попередні дитячі інтереси. З'являються в перехідному періоді нові потреби, а також у середньому шкільному віці активно формуються нові інтереси. Для школярів цього віку характерним є прагнення до самостійності, саморозвитку, що пояснює інтенсивне формування власної особистості. Важливе значення у цьому процесі, окрім виховання, належить активності й самостійності самої особистості. У зв'язку з цим, всі фактори, що впливають на формування і розвиток особистості поділяються на дві групи: зовнішні (виховання і впливи зовнішнього середовища); внутрішні (переживання особистості, її схильності та захоплення чимось, відчуття).

У підлітковому віці педагогу необхідно сформувати позитивне зовнішнє середовище та правильно використовувати виховні (зовнішні) впливи. Якщо вихованець буде негативно ставитись до зовнішніх впливів, то його внутрішні фактори будуть спрямовувати розвиток особистості в протилежному напрямку до того, який прогнозував учитель. У цьому випадку педагогічний вплив учителя не знаходить свого позитивного відгуку у відчуттях, переживаннях та захопленнях дитини. Прикладом такої ситуації може бути випадок, коли педагог після розв'язання учнем задачі безпідставно занижив йому оцінку. В такому випадку всі заклики й переконання вчителя до покращення рівня знань та успішності учнів будуть викликати відкриту або приховану протидію школяра. Всі повчання, поради та зауваження учневі щодо покращення його успішності, будуть дієвими лише тоді, коли вони знайдуть позитивний відгук у свідомості школяра та перетворяться на пізнавальні та соціальні мотиви.

Отже, варто формувати, організовувати та розвивати мотивацію навчання, щоб школяр розвивався правильно, був успішним та зацікавленим тим, що вивчає. Враховуючи вікові особливості підліткового віку, під час розв'язування задач, спрямованих на розвиток пізнавального

інтересу, не варто випускати з уваги і такі індивідуальні особливості, як типи темпераменту. Враховуючи їх, можна більш коректно підібрати завдання, що розвивають задатки учня та помітити сферу діяльності, в якій він найбільш успішний. Усвідомлення свого успіху в якійсь одній справі є для дитини могутнім джерелом моральної гідності, джерелом моральної стійкості і подолання труднощів в інших справах. Ту сферу діяльності, в якій найяскравіше проявляються інтелектуальні здібності дитини, потрібно вміло використовувати для її духовного підйому.

Література

1. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н. М. Бібік. – К., 1997. – 90 с.
2. Бочковський В. Розвиток пізнавальних процесів / К.А. Бочковський // Початкова школа. – 1997. – №12. – С. 23-24.
3. Вишковський І. Методи пізнавальної діяльності / І. Вишковський // Психолог. – 2004. – №21-22. – С. 100-114.
4. Галузяк В. М. Формування у школярів позитивного ставлення до учіння / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Вісник профтехосвіти. – 1995. – №1. – С. 8-11.
5. Головань Т. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 15-18.
6. Гордієнко С. Деякі методичні поради щодо активізації пізнавальної діяльності учнів під час навчання / С. Гордієнко // Початкова освіта. – 2004. – №37. – С. 8-9.
7. Готра Н. Розвиток пізнавальної активності учнів / Н. Готра // Рідна школа. – 1999. – №4. – С. 45-46.
8. Долбенко Т. Активізація пізнавальної діяльності підлітків: ігрові технології / Т. Долбенко // Рідна школа. – 2004. – №10. – С. 36-39.
9. Долбенко Т. Технологія активізації пізнавальної діяльності підлітків 14-ти років / Т. Долбенко // Рідна школа. – 2004. – № 9. – С. 37-41.
10. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – С. 67, 257-259.
11. Настільна книга педагога : посібник для тих хто хоче бути вчителем-майстром / упоряд.: В.М. Андреева, В.В. Григораш. – Х. : Вид. група «Основа»; «Триада+», 2007. – С. 308-318.
12. Славская К.А. Мысль в действии / К.А. Славская. – М., 1968. – С. 78-79.
13. 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.

РОЛЬ СІМ'Ї У ВИХОВАННІ СУЧАСНОЇ ДИТИНИ

Ниник К. В.,
студентка 4 курсу ФФЖ
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Актуальність питань виховання дітей у молодій сім'ї зумовлена як суспільною значущістю даної проблеми, так і її недостатньою науковою розробленістю. В сучасному українському суспільстві немає державного, політичного, громадського діяча, вченого, політолога, робітника чи

селянина, який не висловився б з приводу виховання й поведінки дітей і молоді, її ставлення до праці, культури, освіти, духовності тощо. І це не дивно. Адже молоде покоління громадян України переймає той спадок, який передають йому сім'я, суспільство, і є таким, яким його виховала сім'я, суспільство, держава засобами своєї політики, ідеології, соціально-виховних інститутів освіти, культури та ін.

Метою даної статті є аналіз сучасних тенденцій, а також психологічних проблем у сфері виховання дітей у молодій сім'ї.

Процес виховання дитини починається з перших днів її життя. У сім'ї закладаються основи світосприйняття та світогляду дитини, формується низка важливих якостей особистості. Вирішальну роль у цьому відіграють внутрішньо-сімейні взаємини, насамперед, взаємини батьків. Адже батьки для дітей – перші та головні еталони, що втілюють тип поведінки як жінки, матері, дружини, так і чоловіки, чоловіка, батька. Взаємини батьків, їхнє ставлення до інших людей, до найрізноманітніших явищ життя істотно впливають на формування особистості дитини.

Варто звернути увагу на зауваження В.Сухомлинського, який підкреслював, що «виховання – це не яке-небудь спеціальне, штучно організоване «міроприємство», це насамперед спосіб життя» [1]. Ця теза відображає суспільний характер впливу сім'ї на становлення та розвиток особистості, адже реальна взаємодія, досвід поведінки, що демонструється у життєвих ситуаціях, впливають на свідомість дитини більше, ніж тлумачення та регламентування життєвих цінностей, що проводиться дорослими. Логічний розвиток тези В. Сухомлинського, а також аналіз наукових педагогічних та психолого-педагогічних досліджень приводять до думки, що процес сімейного виховання можна розуміти принаймні у двох значеннях. У вузькому сенсі, виховання – це цілеспрямований вплив дорослих на становлення особистості дитини з метою формування в неї певних якостей, цінностей, особливостей поведінки. Та, мабуть, таке розуміння не відображає всієї повноти і складності того формувального впливу, що здійснює сім'я на дитину[4].

Існують різні за характером вимоги батьків і особливості взаємин батьків і дітей. Вимоги батьків реалізуються в їх свідомій виховній діяльності за допомогою визначеного стилю життя, переконування. Власний приклад батьків – важливий засіб впливу на виховання дитини. Його виховне значення базується на притаманній дитячому віку здатності до наслідування[2].

Передача дитині того соціального досвіду, який мають попередники, ознайомлення та залучення до культури тієї країни, де вона народилася і живе, підготовка її до наслідування моральних норм, традицій – пряма функція батьків. Батьки мають право передавати дітям лише позитивний соціальний досвід, свідомо змінюючи власне світосприйняття: перед дитиною відкривається позитивна картина світу – мамина посмішка, синє небо, яскраве сонце, і тільки від того, як буде діяти та інтерпретувати події і явища дорослий, у дитини формуватиметься уявлення про світ:

безпечний і милосердний чи жорстокий і агресивний. Що ви оберете для своєї дитини? Мама і тато мають дивитися на себе ніби з боку, очима дитини, щоб стати якомога краще і створити позитивну модель світу, яку буде наслідувати дитина і проектувати у своєму житті.

Любов до дітей – величезна перетворювальна сила. Але вона може бути і головною причиною невдалого виховання дітей, коли до них не ставляться розумні вимоги. Таку любов у народі називають “сліпою”. На жаль, у сучасних сім’ях це часте явище. Деякі батьки вбачають любов до дітей у тому, щоб віддати їм найкращий шматок, створювати для них за будь-яку ціну найліпші умови[1].

У свій час Януш Корчак, говорячи про таке ставлення батьків до дітей, з обуренням писав: «Отже, все дозволити? Нізачо: з нудьгуючого раба ми зробимо змученого тирана. А забороняючи, ми як-не-як гартуємо волю, хоча б у напрямі самоприборкання і самообмеження. І це хоч чогось та варте, хоча б як однобічна підготовка до життя. Дозволяючи ж дітям “усе”, догоджаючи їхнім забаганкам, остерігаємось, щоб не придушувати справжніх бажань. Там ми ослаблювали волю, тут її отруюємо»[2].

Зустрічаються і такі сучасні сім’ї, в яких діти відчувають дефіцит батьківської любові. Це зовсім не означає, що в цих сім’ях діти занедбані, що їм не купують іграшки, смачну їжу. Навпаки, вони можуть мати все, що потрібно для нормального фізичного і розумового розвитку, але не відчувати уваги, тепла, довіри батьків.

Неодмінною ознакою педагогічної культури батьків є їхнє вміння володіти словом – “найтоншим інструментом людського виховання”. Але чи завжди вміють дорослі розмовляти з дітьми? Скажемо відверто, небагато дорослих уміють розмовляти з дітьми. Одні батьки єдино можливим вважають повчальний тон; інші – будь-яку провину різко засуджують; деякі – засвоюють поблажливо-іронічну манеру.

Не менш важливими в розмові є інтонація, жести, міміка. Справжній вихователь, писав А. Макаренко, коротку фразу “Іди сюди” повинен вміти вимовляти з 15-20 відтінками[3]. І в сім’ї дозвіл та заборона мають бути не лише вмотивованими, а й виявлятися в різних формах та інтонаціях. Наприклад, заборона може звучати як вимога, наказ, розпорядження, попередження, догана, вказівка, рекомендація, осуд, повчання, наполягання, докір, пропозиція і т.п.

Наслідуючи батьків, дитина поступово засвоює стиль сімейних розмов, навчається користуватися словом у різних ситуаціях.

Отже, батьки повинні навчитися вдумливо і тактовно користуватися словом, щоб зміст і форма висловлювань по-справжньому впливали на дитяче світорозуміння, щоб за словом ішло діло.

Важливою умовою успішного виховання дітей є авторитет батьків. Під авторитетом батьків варто розуміти вплив батька і матері на дітей, заснований на повазі і любові до батьків, до їх життєвого досвіду[1].

Яким повинен бути справжній батьківський авторитет, на якій основі він повинен будуватися? На це питання відповів А. Макаренко, життя

підтвердило справедливість його висновків: «Головною основою батьківського авторитету тільки і може бути життя і праця батьків, їх поведінка»[3].

Таким чином, основний зміст авторитету старших в сім'ї полягає в тому, що батьки своїми думками, працею дають дітям гідний приклад поведінки, поряд з дитиною знаходиться людина, якою вона "дорожить, гордиться як зразком моральності".

Діти уважно придивляються до поведінки батьків. Перші уявлення про справедливість, честь, обов'язок дитина дістає не стільки зі слів батьків, скільки зі спостережень за їхніми вчинками. Тому поведінка батьків, їх свідомість і відповідальність, життєве кредо і є головним фактором успішного виховання дітей. В сім'ї в процесі спілкування дітям передається світогляд батьків. Батьки щоденним особистим прикладом прививають дітям свої стереотипи свідомості і поведінки, до чого і зводиться суть всякого виховання. В "домашній школі" проходить підготовка до найважчої і складної професії на землі – матері і батька.

Сім'я – це колектив, члени якого взаємозв'язані відповідними обов'язками. Являючись членом сімейного колективу, дитина також вступає в систему існуючих відносин. Якщо в сім'ї панує доброзичливість, увага один до одного, вміння вислухати іншого, повага до старших, то це лише на благо у вихованні кращих рис дитини.

Батькам потрібно тримати єдність змістовного спілкування з дітьми, а також єдність вимог до її діяльності. В сімейній практиці переважають заборони і примусовість, іноді допускаються фізичні покарання, що не узгоджується з важливим принципом педагогіки – повага до особистості, яка розвивається[2].

Важливу роль у вихованні дисциплінованої відповідальної особистості відіграє дотримання режиму. Батькам особливу увагу потрібно звернути на охорону здоров'я дитини, фришування культури поведінки, гуманних проявів і патріотичних починань.

Батькам потрібно пам'ятати, що виховання – це творчий пошук, який не терпить бездумності та поспішних рішень. Уміння розуміти дитину, її стан і мотиви поведінки дозволяють найбільш правильно визначати відповідний підхід до неї. У будь – яких складних педагогічних ситуаціях батьки повинні рахуватися з почуттям маленької людини, бачити в ній особистість, прагнути до взаєморозуміння, яке побудоване на повазі й довірі справедливості в оцінці вчинків дітей, у своїх вимогах залишатися завжди доброзичливими. Часто кажуть: «Діти – дзеркало батьків" або 2 Які батьки, такі й діти", "Яблуко не далеко падає від ялуні». Звідси й висновок: все, що ми бачимо в дитині, вона переймає, в першу чергу, від батьків. Як говорив видатний педагог А. Макаренко: «Ваша особиста поведінка – вирішальна. Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли ви розмовляєте з нею, чи повчаєте, чи наказуєте їй. Ви виховуєте її кожної миті свого життя, навіть тоді, коли вас немає вдома. Для виховання потрібно не багато часу, а мудре використання кожної миті»[3].

Якщо батьки добрі, чуйні, уважні, живуть широкими суспільними інтересами, а сімейний колектив об'єднаний спільними трудовими обов'язками, то така сім'я позитивно впливає на виховання дітей. Якщо вони ведуть неправильний спосіб життя, не хочуть працювати, для них далекі високі ідеали, сім'я замкнута або кожен член її живе своїм життям, то в такій родині дитина виросте егоїстом і нічого доброго не навчиться.

Форми та методи виховання, коло питань, які батьки порушують у своїх розмовах з дітьми, готовність обговорювати ті проблеми, що турбують підлітків у різні періоди зростання, обумовлюється педагогічною культурою батьків. Сьогодні, можна сказати, лише половина батьків здатна знайти спільну мову у спілкуванні в питаннях, що хвилюють їхню дитину. Найбільше не вистачає педагогічних знань та навичок молодим сім'ям[5].

Спостерігається залежність від віку дітей – чим старші вони, тим складніше обговорювати їм з батьками ті питання, що їх по-справжньому хвилюють. Як альтернативу для обговорення тих проблем, що найбільшою мірою цікавлять, підлітки обирають своїх друзів, як правило – однолітків.

Не менш важливою характеристикою стосунків між поколіннями є рівень взаєморозуміння. Майже половина підлітків має досить низький рівень взаєморозуміння з батьками, тобто їм "досить складно" або "складно" розмовляти на теми, що їх по-справжньому хвилюють, та „батьки майже ніколи не розуміють їх проблеми і турботи”[4].

Причому ці проблеми виникають у міських сім'ях частіше, порівняно з сільськими, частіше у дівчат, ніж у хлопців. Частка підлітків, у яких виникали проблеми у взаєминах із батьками, зростає з віком.

Отже, якщо в підлітковому віці немає взаєморозуміння з батьками, „вчитися жити” діти змушені у своїх друзів, знайомих, на вулиці. І чим більше підліток незадоволений ставленням дорослих до нього, тим більше він потребує товаришів і тим сильнішим у цій ситуації буде їхній вплив на нього.

Необхідною умовою для нормального соціально-психологічного розвитку (інтелектуального, емоційного, емпатійного, комунікативного) дитини є батьківська любов та поважання особистості дитини. Холодність, відчуженість батьків у ставленні до дитини, конфлікти між батьками, фізичні покарання дітей детермінують формування патологічних особливостей поведінки, зокрема, розвиток ранніх дитячих неврозів у вигляді страхів, тривожності, роздратованості, агресивності, акцентуації характеру як стійкого, неадекватного реагування на певні соціальні ситуації, яке перебуває на межі норми і патології. Діти з найбільш тяжкими акцентуаціями, які в підлітковому віці виявляють схильність до токсикоманії, бродяжництва, кримінальної поведінки, переважно формуються в неблагополучних сім'ях.

Усвідомлення дитиною, що її не люблять, не поважають і не визнають в сімейному та дитячому оточенні, провокує її до пошуку шляхів зміни

свого оточення на більш прихильне, до втечі з дому, знаходження бажаного товариства.

Література

1. Сухомлинський В.А. Избранные произведения: в 5-ти т./ В.А. Сухомлинський / Ред. кол.: Дзевєрин А.Г. и др. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.2. – С.566.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. Собр. соч. в 6-ти т. / Л.С.Выготский. – Т.4. – М.: Педагогика, 1984.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: уч. пос. / О.А.Карабанова. – М.: Гадарики, 2004.
4. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах: тематична Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2001 року. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. – 144 с.
5. Корчак Януш Как любить ребенка; перевод с польского Е. Зениной и Э. Тареевой / Я. Корчак. – Москва. – 166 с.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ: ЗМІСТОВІ І СТРУКТУРНІ АСПЕКТИ

**Олійник І. А.,
студентка магістратури ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.**

Освіта в сучасній Україні як на рівні державних документів і програм, так і на рівні буденної масової свідомості трактується як процес, що супроводжує людину протягом усього життя і забезпечує кожному реалізацію в професійній, особистісній та соціокультурній сферах. У новій Концепції розвитку вищої педагогічної освіти (2018 р.) акценти перенесено з вузькопрофесійного підходу до підготовки фахівців на формування компетентності учнів.

На сьогодні проблема особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, компетентного та здатного до саморозвитку, досить широко представлена в працях вітчизняних дослідників.

Поняття і сутність компетентності розглядаються на основі аналізу праць В. Андрущенко, В. Бондаря, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, О. Мороза, Н. Ничкало, О. Пометун, Н. Протасової, С. Сисоєвої, Л. Хомич та ін. Більшість науковців сходяться на тому, що компетенція – це вимога чи норма до освітньої підготовки як учителя, так і учня. Підкреслюється роль ключових компетенцій, загальних для всіх професій та спеціальностей, що мають універсальний характер у різних ситуаціях.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликає проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності (О. Бондаревська, С. Введенський, В. Кремень, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін.). У сучасній науці спостерігається плюралізм думок щодо сутності і структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності [1; 4; 6].

Професійна компетентність учителя розуміється нами як інтегральна професійно-особистісна характеристика педагога, яка включає в себе теоретичну і практичну готовність до виконання професійних функцій, а також суб'єктні властивості особистості, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності.

Мета статті – визначити специфіку змісту і структури професійної компетентності майбутнього вчителя географії.

Зміст структурних компонентів компетентності вчителя географії ми будемо розглядати з позицій культурологічного підходу (О. Асмолов, В. Біблер, В. Максаківський, А. Хуторський та ін.). Пояснимо свій вибір. У сучасних умовах зсув культури в епіцентр географічної освіти підвищує її значущість, забезпечує спадкоємність поколінь, орієнтує систему географічної освіти на діалог з культурою, дозволяє розглядати географічний простір як продовження культури, відображає міру людяності по відношенню до природи, соціуму, глибину духовності і рівень моральних якостей особистості.

В історії науки поняття «географічна культура» всебічно розкрив В. Максаківській, виокремивши такі аспекти цього феномену: географічна картина світу, географічне мислення, методи географії, мова географії [5].

Культуротворча парадигма географії орієнтована на розуміння самоцінності природи як рівноцінного партнера людини, значущості різноманіття культурних світів, стало соціально-економічного розвитку. Географія – синтетична наука, яка об'єднує в системний каркас літосферу, атмосферу, гідросферу, біосферу, техносферу – ноосферу, що представляють собою складне діалектичне поняття географічної оболонки. З одного боку, це дисципліни природничо-наукового циклу, з іншого, – суспільно-соціального.

У структурі професійної компетентності вчителя ми виокремлюємо чотири компоненти: гносеологічний, аксіологічний, праксеологічний, професійно-особистісний.

Гносеологічний компонент професійної компетентності вчителя географії передбачає адекватне сприйняття, осмислення природних і соціальних процесів дійсності (відображення, пізнання, моделювання світу). Він визначає систему знань – безліч пов'язаних елементів, що представляють собою певне цілісне утворення і характеризуються такими якостями, як гнучкість, динамічність, варіативність, адаптивність, прогностичність, наступність, цілісність (М. Елькін, О.Тімець) [2; 7].

Взаємозв'язок всієї системи спеціально-професійних знань стосовно вчителя географії можна представити таким чином: розуміння місця географії в системі сучасного наукового знання та її значення; знання основ історії географії та головних напрямів її сучасного розвитку; знання фундаментальних ідей, законів, закономірностей, покладених в основу шкільного курсу географії; знання основних географічних понять; знання класичних і сучасних методів, засобів, прийомів, технологій професійної

діяльності педагога загалом і вчителя-географа, зокрема, здатність застосовувати, переробляти, конкретизувати, розвивати власні знання.

Система знань компетентного вчителя географії характеризується такими якостями: усвідомлення реалій сучасного світу, що виступає як форма його моделювання; глибина (змістовність, рівень осягнення істини, значущість проникнення в неї); узагальненість, категоріальність; діалектичність, тобто відображення явищ дійсності у взаємозв'язках і розвитку; здатність відображати їх суперечності.

Професіоналізм сучасного вчителя географії безпосередньо пов'язаний з комп'ютерною грамотністю (В. Беспалов, Г. Денисик, А. Добудько та ін.). Комп'ютерні технології на сьогоднішній день (зокрема через візуалізацію, участь в інтернет-конференціях, віртуальних екскурсіях) сприяють формуванню в учнів адекватної географічної картини світу.

Аксіологічний компонент професійної компетентності майбутнього вчителя географії акцентує увагу на суб'єктивній ціннісній позиції особистості в освітньому процесі (С. Анісімов, Б. Гершунський, М. Елькін, М. Каган та ін.). Емоційно-ціннісне ставлення пов'язане з ціннісними уявленнями майбутнього вчителя, здатністю бачити й розуміти свою педагогічну діяльність, вільно орієнтуватися в ній, усвідомлювати свою роль і призначення, вміти вибирати цільові і смислові установки для дій і вчинків, ухвалювати власні відповідальні рішення. Це ставлення забезпечує механізм самовизначення вчителя в ситуаціях навчальної та іншої діяльності. Від неї залежать індивідуальна освітня траєкторія майбутнього вчителя і програма його життєдіяльності загалом (В. Алексєєва, О. Асмолов).

Праксеологічний компонент професійної компетентності представлений сформованими педагогічними вміннями в процесі навчання студентів у вищій педагогічній школі (С. Гончаренко, М. Євтух, Н. Яковлева та ін.). На основі аналізу праць науковців нами визначено шість основних груп умінь: гностичні, проектувальні, організаційні, комунікативні, рефлексивні, креативні [3].

Гностичні вміння – це способи сприймання інформації про світ, вивчення учнів у контексті формування особистості. Наприклад, вміння працювати з географічно-педагогічною літературою; володіння методикою педагогічного дослідження; вміння давати характеристику класу й учня, об'єктивно оцінювати знання, вміння і навички дітей у галузі фізичної та економічної географії, геоекології, регіоналістики тощо.

Гностичні вміння складають основу діяльності вчителя, але визначальними в досягненні високого рівня майстерності виступають конструктивні та проектувальні здібності, які забезпечують стратегічну і тактичну спрямованість діяльності педагога. Конструктивні вміння ми розглядаємо як предметно-змістовні, пов'язані з відбором та композицією освітнього матеріалу, проектуванням діяльності учнів відповідно до логіки педагогіки співробітництва і у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями. До названої групи відносимо вміння:

скласти план-конспект (сценарій або партитуру) уроку; дібрати ефективні методи навчання, форми самостійної роботи школярів; супроводжувати хід уроку сучасними аудіовізуальними засобами та комп'ютерними технологіями і т. д.

Конструктивні вміння вчителя географії полягають у поетапному плануванні професійної діяльності. Особливого розвитку вони набувають під час навчально-польової практики з географії. Це пояснюється тим, що саме навчально-польова практика потребує попередньої теоретичної підготовки (підбір та вивчення літературних джерел, вибір місця проведення польових досліджень, попереднє ознайомлення з територією проведення практики, укомплектування обладнання тощо), правильного проведення польових дослідницьких робіт (організація дослідження природного компоненту, опис компонентів, проведення вимірювальних робіт, фіксування результатів, побудова ґрунтових, геологічних, ландшафтних та ін. профілів, аналіз розвитку та перебігу окремого географічного явища чи процесу), вчасного завершення польових досліджень та ефективного застосування набутих знань і практичних навичок у професійній та науковій діяльності.

Проектувальні вміння спрямовані на кінцеві цілі професійного вишколу студентів, на оволодіння рядом спеціальних умінь, необхідних для викладання предмету «Географія», а саме: вільне володіння географічними вміннями: вимірювати, спостерігати, визначати, прогнозувати, моделювати природні процеси і явища в часі і просторі тощо; уміння пов'язувати географічні знання з практичною діяльністю і з життям людини загалом; уміння самостійно вивчати й аналізувати наукові новини в царині географії, особливо ті, що пов'язані зі змістом шкільного географічного курсу.

Одними з пріоритетних для вчителя географії є організаторські вміння, коли домінанта переноситься з проектування діяльності на реалізацію, зокрема це стосується організації екскурсій, походів, практикумів на місцевості тощо.

Усвідомлення мотивів власної діяльності, адекватність самооцінки, професійне самоусвідомлення себе суб'єктом педагогічної діяльності, цілісний образ «Я-вчителя» дозволяють говорити про особливу групу умінь – рефлексивні, які мають місце при здійсненні педагогом контрольної-самооцінної діяльності, спрямованої на себе [4].

Професійно-особистісний компонент професійної компетентності вчителя географії має істотне значення для продуктивної педагогічної діяльності. Під професійно важливими якостями розуміються здібності суб'єкта, включені в процес діяльності, що впливають на ефективність її виконання і визначають можливості людини у професійній діяльності (С. Шадриков). Вагому роль в особистісній характеристиці вчителя, поряд з педагогічною спрямованістю, відіграє професійна педагогічна свідомість, у структурі якої А. Маркова визначає: усвідомлення вчителем норм, правил, моделей педагогічної праці; співвіднесення з певним професійним

еталоном; самооцінку окремих сторін особистості; сформованість позитивної Я-концепції, що впливає не тільки на діяльність учителя, але і на загальну атмосферу взаємодії з учнями.

Для професійно-особистісного компоненту професійної компетентності вчителя, на нашу думку, дуже важливими є певний рівень розвитку емпатії, толерантності і креативності. Толерантність проявляється як ставлення до переконань, вірувань, поглядів, позицій, реальної поведінки різних людей (І. Бех, С. Бондирева, Б. Гершунський, І.Зязюн, М. Ковальчук та ін.). Терпимість до світогляду іншої людини, визнання її цінності С. Гессен вважав найвищою чеснотою вчителя. Це справедливо і по відношенню до майбутнього вчителя географії.

В ієрархії професійних якостей креативність посідає одну з провідних позицій (В. Андрєєв, Д. Богоявленська, В. Кан-Калик та ін.). Учителю, який відрізняється креативністю, ніколи не буде на уроці «захоплюватися» репродуктивною (відтворюючою) діяльністю. Він стане вести учнів шляхом розв'язання проблемних ситуацій, розвивати в них творче мислення.

Узагальнюючи викладені вище думки і результати теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури, доходимо висновку, що професійна компетентність майбутнього вчителя географії є інтегрованою якістю особистості, що забезпечує готовність і успішність викладання географії в закладі освіти будь-якого типу на високому якісному рівні.

Література

1. Білявська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності / О. О. Білявська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [<http://lib.mdpu.org.ua/nvs/>].
2. Елькін М.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: дис. ... канд. пед. наук/ 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / М.В. Елькін. – Бердянськ, 2004. – 260 с.
3. Євтух М.Б. Педагогічна технологія проектування навчальних занять у вищій школі / М.Б. Євтух// Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. пр./ Київ. держ. лінгв. ун-т. – К., 2001. – Вип. 17. – С. 3-11.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Максаковский В Л. Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов / В.Л. Максаковский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. -1998. – 416 с.
6. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://images/content/nashi_yudanya...url.
7. Тімець О.В. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки / О. В. Тімець /Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. – Умань: Сочінський, 2010. – 340 с.

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ І ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

Оришук І. О.,
студентка 4 курсу природничо-географічного факультету
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.

Професія вчителя – одна з найбільш творчих і складних професій, яка поєднує науку і мистецтво. Ця професія споріднена з працею письменника, режисера і постановника, актора, педагога, психолога та науковця.

Характеризуючи діяльність вчителя, слід відзначити її високу соціальну значущість у процесі державотворення, формування художньої та духовної культури українського суспільства.

Постать вчителя постійно привертає увагу науковців. Так, питання підготовки майбутнього учителя розглядаються у працях В.Сухомлинського, О. Мороза, О. Пехоти та ін., проблема формування творчості вчителя досліджена у працях І.Беха, Н. Кічу, І. Зязюна та ін.

Актуальність дослідження обумовлюється необхідністю осмислити місце і роль вчителя в освіті, у масовій свідомості сучасного українства, зважаючи на усталені характеристики його образу, що склався історично і репрезентований у різних ролях та мистецьких версіях у творчості діячів української культури.

Мета статті – визначити та охарактеризувати основні риси образу педагога в історії української художньої культури.

Сьогодні в духовному житті нашого народу триває період активного пізнання історії, відкриття нових і повернення до життя призабутих імен. Ідентичні процеси відбувалися в українському соціумі на порубіжжі XIX – XX віків, майже століття тому. Нові як на свій час ідеї для суспільної думки та педагогіки пов'язують з іменами Лесі Українки, Івана Франка, Бориса Грінченка, Михайла Коцюбинського та інших діячів української культури другої половини XIX століття.

Багато культурних діячів зверталися до проблеми становлення особистості вчителя. У загальнокультурному аспекті проблему особистості вчителя розглядали в художніх творах І. Франко, Б. Грінченко, А. Тесленко, Леся Українка, які не тільки реалістично відобразили тогочасний стан розвитку освіти, але й стали носіями передових ідей та розробили теорії, що обґрунтовували закони майбутньої національної школи й окреслювали напрями її розвитку на принципах демократизму та гуманізму. Велика увага також приділялася створенню концепції особистості вчителя національної школи, розробці проблем змісту навчання, а також громадянському, сімейному, морально-етичному та естетичному вихованню[6, с. 72]

Від виховання, його змісту, цілеспрямованості залежить доля людини, країни, суспільства. Могутнім життєдайним фактором виховання є дитяча

література, найперше місце в якій належить художнім творам про школу, учнів та їх наставників – учителів і батьків. Художня література тісно пов'язана з народною освітою, вихованням та педагогікою. Адже вчитель і письменник кожний по-своєму роблять одну й ту ж великої ваги справу – художнім словом гартують будівників майбутнього.

У ХІХ столітті набула популярності «учительська проза» – твори про шкільне дитинство, процес навчання й виховання, роль вчителя у цьому процесі[4]. Маємо зразки таких текстів у художній творчості Б. Грінченка, Є. Ярошинської, Степана Васильченка, О. Маковея, Д. Макогон, Уляни Кравченко, І. Блажкевич, І. Филипчика, Дністрової Чайки та ін. Відомі письменники у своїх почасті автобіографічних творах також змальовують образи вчителів: «до п'яного дядка в науку» віддали малого Шевченка, про свою товаришку-вчительку церковно-приходської школи пише Леся Українка в одному із «Волинських образків», про мудрого вчителя Міхонського, який навчає талановитого хлопчину пізнавати світ літератури оповідає в оповіданні «Борис Граб» І. Франко.

Розглянувши творчість Лесі Українки, ми відзначаємо, що у її педагогічних поглядах центральне місце посідає думка про те, що дитина повинна виробляти собі світогляд у результаті навчання й виховання. Для цього в методичному арсеналі вчителя мають бути найрізноманітніші методи і прийоми. Вона була палким пропагандистом гуманізму в педагогіці. У роботі з учнями Леся Українка рекомендувала й вимагала обов'язково дотримуватися педагогічної коректності. Тут слід наголосити на тому, що й сама Леся, як «педагог» у роботі з дітьми завжди відзначалася дивовижною тактовністю, витримкою, незмінною привітністю. Справжній вчитель повинен вміло й просто «обходитися з учнями», усвідомлено визначати зміст і складність навчальних завдань, враховуючи вікові й індивідуальні особливості дітей. Леся Українка дивувалася з тих вчителів, які не виявляли ні найменших ознак творчості чи винахідливості у навчанні.

Отже, у творах прогресивних українських письменників ХІХ століття змальований здебільшого (існуючий чи бажаний) образ учителя-інтелігента, народного подвижника, носія ідеї національної освіти й культури, борця за права, суспільного регулятора традицій народної моралі.

Особливу роль у становленні особистості вчителя зіграла літературна спадщина В. Сухомлинського. Саме його роботи найчастіше використовують сучасні вчителі у своїй професії. У творчості В. Сухомлинського популярним персонажем є вчитель-батько. Саме літературно-педагогічний доробок В. Сухомлинського найбільш точно конструє ідеальний образ українського педагога ХХ століття. Це садівник добра («Молодий сад»), бібліофіл («Самотній учитель»), природолюб («Візьми ще квітку, Тіно...»), співчутливий («Перший день»), рятівник, чи як зараз кажуть – фасилітатор («Нова учителька»), вимогливий («Після уроків»), вдумливий («Через шістьдесят років») [7, с.10]. Учитель, за концепцією В.

Сухомлинського, це ще й мудрий казкар, чи як нині кажуть – психолог-казкотерапевт, тому й свій «світ казок, оповідань, притч, бувальщин автор населив персонажами і подіями, звичайними і зрозумілими для дитини, її дитячого світосприйняття. Часто художня мініатюра несе в собі ситуацію морального вибору, дилеми» [7, с.11]

В. Сухомлинський в українській літературі створив імідж вчителя-філософа-і-філолога, шукача глибинних сенсів думки і слова: «Дітей підкоряє закоханість учителя в знання. Якщо ви хочете бути шанованим, будьте провідником дітей на стежці подиву перед істиною, яку ви відкриваєте спільно з дітьми. А дітям здається, що відкривачі – вони, а ви лише їхній помічник, без якого вони не можуть обійтися. Найтонше діти пізнають вашу працю тоді, коли з вашою допомогою вони мислять, відкривають істину, дивуються»[7, с.348]

На сторінках педагогічних видань СРСР певне знакове місце посідали статті, що наголошували на обраності радянського педагога як носія особливої, благородної місії та обранця долі. Акцентується увага на високій довірі до вчителя, який має унікальну можливість працювати в особливій країні (соціальної справедливості, демократичних завоювань, рівності) з унікальною системою освіти (обов'язкова середня освіта, безкоштовне навчання, стабільна матеріально-технічна база, побудована на принципах демократії, гуманізму) [3, с.4].

Образ учителя-професіонала, особистості посідав чільне місце серед публікацій різних педагогічних видань. Аналіз статей, публікацій, матеріалів педагогічної преси досліджуваного періоду дозволяє дійти висновку про провідні лінії в поданні образу вчителя: утвердження престижності професії, ролі і значення педагога в суспільстві, висування системи вимог до професіоналізму та особистісних якостей учителя.

Викладені вище міркування дозволяють стверджувати, що образ вчителя у радянські часи був каноном, або ж ідеалом. Звісно, професія вчителя завжди ототожнювалася з поняттям мудрості та строгості, але саме цей період в історії української освіти залишив свій виразний відбиток у масовій свідомості, у розумінні характеру професії вчителя дотепер. Адже сучасні уявлення українців базуються якраз на радянському образі, що, на нашу думку, є досить правильним. Оскільки саме в той період було сформовано стійкий позитивний образ педагога: високоморальну особистість, справедливу, чесну, відкриту, здатну приймати рішення і обговорювати будь-які питання з дітьми. Вводиться поняття «справжній учитель». Справжнім учитель стає тоді, коли починає по-особливому ставитися до учнів («мої учні»), усвідомлює власну відповідальність за них, їхні успіхи та майбутнє. Автори виділяють такі риси, властиві справжньому вчителю: прихильність до дітей, уміння радіти їхнім успіхам і переживати їх, як власні, почуття близькості з ними – розуміти, почувати[1]. «Справжній учитель – це особистість, яка відбулася. Людина, яка сталася»

Підсумовуючи викладене вище, можемо стверджувати, що в українській художній літературі склалася певна традиція конструювання образу педагога, що передбачає стереотипізацію сприйняття вчителя як сіяча доброго й вічного, національного подвижника, аполітичного хранителя духовних і культурних цінностей, народного просвітителя – знавця історії і традицій, високоморального інтелігента, людинознавця і природолюбця з тонким поетичним відчуттям світу, етичними імперативами у міжособистісних взаєминах, естетикою внутрішньої гармонії.

Література

1. Бичко А. К., Бичко І. В. Феномен української інтелігенції / А.К. Бичко, І.В. Бичко. – Дрогобич, 1997.
2. Бойко А. М. 20 видатних українських педагогів. Персоналії в історії національної педагогіки / А. М. Бойко. – Полтава, 2002. – 452 с.
3. Елліс І.О. Відображення образу вчителя на сторінках преси у пізнорадянський період // Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 38. – С. 151-157.
4. Жаркова Р.Є. Образ педагога у художній літературі: стереотипи сприйняття / Р.Є. Жаркова // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – Вип. 2. – С. 33 – 36.
5. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як мистецька дія : посібник для вчителів / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 1995. – № 7 – 8. – С. 31 – 50.
6. Колесник І.О. Постаць вчителя в освітньому просторі другої половини ХІХ – початку ХХ століття / І.О. Колесник // Наукові записки Національного університету «Острозька академія», Серія «Психологія і педагогіка». – 2014. – Вип. 30. – С. 72 – 75.
7. Сухомлинський В.О. Я розповім вам казку... Філософія для дітей / Василь Сухомлинський ; уклад. О.В. Сухомлинська. – Х. : ВД «Школа», 2016. – 576 с.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ НА ПРИКЛАДІ «КУ ОБЛАСНИЙ ПАНСІОНАТ ІНВАЛІДІВ І ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ» (М. ВІННИЦЯ)

Осіпова О., Новохацький Д., Пінаєва О.

Глобальні суспільні трансформації та науково-технічний прогрес обумовили нові підходи до розгляду проблеми старіння населення різних країн. Протягом практично всієї історії людства середня тривалість життєвого шляху не перевищувала 45-50 років, численні пандемії та епідемії, війни і природні катаклізми різко зменшували вік людей. Сьогодні середній вік людей похилого віку у розвинених країнах коливається від 80 до 90 років. Актуальність вивчення проблеми старіння населення вимагає чіткого розмежування понять старіння і старості.

Старіння – це руйнівний процес, який настає внаслідок зростаючої з віком пошкоджуючої дії зовнішніх і внутрішніх факторів, що призводить до недостатності функцій організму. Процеси старіння обмежують пристосувальні функції організму, викликають розвиток вікової патології.

Старість – це закономірне настання періоду вікового розвитку, що є заключним періодом людського життєвого шляху, початок якого звичайно пов'язують з поступовим відходом особи похилого віку від участі в продуктивному житті соціуму. Точне визначення вікової межі між зрілістю і старістю неможливе через істотні індивідуальні розходження в появі ознак старіння. Останні виражаються в поступовому ослабленні всіх функцій організму особи похилого віку, що пов'язані з комплексом соціально-економічних, біологічних та психологічних причин.

Важливою характеристикою особи похилого віку на етапі вікового періоду старості є віра в Бога, з допомогою якої вона осягає проблеми страждання, смерті, вічності. Гармонійність людини в цьому віці залежить від інтегрованості в соціальне оточення, безперервності її досвіду як індивідуальності, особистості, суб'єкта життя і діяльності. Трапляються також прояви неприйняття навіть близьких осіб, безжалісності, недовіри до світу, недовіри до нової інформації, відчуження від соціальної дійсності, відсутності потреби турбуватись про інших, агресивності, використання психологічних захистів.

Отже, заключна фаза в розвитку особи – це старість, яка відбувається по низхідній кривій. У житті особи в похилому віці проявляються: зворотній розвиток (інволюційні ознаки), зменшення чи втрата деяких функцій організму, що виражаються у зовнішньому вигляді, зменшенні життєвої соціальної активності, обмеження фізичних можливостей.

Соціальна робота з людьми похилого віку відповідними службами проводиться за такими напрямками: соціальна допомога, соціальне забезпечення, створення необхідних матеріальних умов для підтримання нормального життєзrealізування; соціальна робота з людьми похилого віку в територіальних центрах та відділеннях денного перебування; соціальний догляд та соціальна допомога в стаціонарних установах Міністерства соціальної політики України; догляд та соціальна підтримка вдома.

Соціальна робота як вид професійної діяльності соціального працівника «КУ Обласний пансіонат інвалідів і людей похилого віку» включає соціальну роботу з людьми похилого віку. Оскільки в останні роки спостерігається зростання числа осіб похилого віку в соціумі, соціальна робота з цією категорією є важливою для їх функціонування і запобігання розвитку економічних, психологічних, побутових та духовних проблем. На нашу думку, соціальна робота, що здійснюється в інтернатах Вінниччини для людей похилого віку має розвиватись, удосконалюватись і набувати більших обсягів, які охоплювали б усі сфери життєдіяльності і реалізування особи поважного віку, що, у свою чергу, дало б можливість підвищити соціальну активність даної вікової групи, зменшити їхню ізоляцію від соціуму і деградацію як суспільно-корисних громадян, які можуть розвиватися у інтернатах [3].

Наше соціальне дослідження і робота в «КУ Обласний пансіонат інвалідів і людей похилого віку» була спрямована на підтримку, супровід, захист, допомогу і піклування про таких осіб. Потрапляючи до пансіонату,

людина похилого віку зіштовхується з певними проблемами, які пов'язані з процесом адаптації до нового соціального середовища. Важлива роль на початковому етапі входження в нове середовище належить соціальному працівнику: від його здатності застосувати свої професійні навички з метою створення психологічного мікроклімату, який би сприяв успішній адаптації літньої людини. Проблема входження і пристосування до нових умов життєдіяльності є актуальною на сьогоднішній день, адже спостерігається тенденція зростання чисельності таких людей у інтернатах, що, в свою чергу, потребує збільшення їх кількості [2].

«КУ Обласний пансіонат інвалідів і людей похилого віку» є стаціонарною соціально-медичною установою загального типу для постійного проживання людей похилого віку, ветеранів війни та праці, інвалідів, які потребують стороннього догляду, побутового і медичного обслуговування. Одним із завдань пансіонату є створення умов, що сприяють адаптації людей похилого віку до умов нового середовища.

Розглядаючи сучасні проблеми осіб похилого віку, доводиться констатувати, що рівень сучасної соціальної роботи та система соціальних служб, що діють сьогодні в Україні, неспроможні вирішити шквал негараздів, що супроводять життя цієї категорії українського соціуму. Особи похилого віку з порушенням повсякденних функцій становлять 60% тих, хто звертається по допомогу в медичні та соціальні служби. Для вирішення першочергових завдань обслуговування осіб похилого віку необхідна наявність кваліфікованих кадрів – фахівців соціальної роботи – на всіх рівнях. Однією з ключових проблем реалізування осіб похилого віку є соціально-психологічна якість життя, коли спостерігається зменшення зв'язків, пов'язаних з виходом на пенсію, відокремленням дітей, а надалі, з остаточним уходом із життя друзів та рідних, постійне відчуття покинутості, марності та непотрібності власного існування [2].

Узагальнюючи результати нашого дослідження щодо роботи соціальних працівників у «КУ Обласний пансіонат інвалідів і людей похилого віку» з людьми похилого віку, доходимо висновків про необхідність вирішення таких завдань: попередження причин, які породжують проблеми осіб похилого віку; сприяння практичній реалізації прав та законних інтересів, забезпеченню можливостей самореалізації та самовиявлення осіб похилого віку, попередження соціальної ізоляції, відсторонення від активного життєвого шляху; диференціація підходів до розв'язання проблем людей похилого віку на основі врахування чинників соціального ризику, які впливають на їхній стан; додержання рівності та врахування можливостей осіб похилого віку при отриманні соціальної допомоги та послуг; виявлення індивідуальних потреб осіб похилого віку в соціальній допомозі та обслуговуванні; використання нових технологій сучасної соціальної роботи, яка спрямована на задоволення потреб осіб похилого віку; адресність при наданні соціальних послуг з пріоритетом сприяння літнім людям у ситуаціях, які загрожують їх здоров'ю та життю; забезпечення інформованості осіб похилого віку про можливості

соціальної допомоги та послуг; можливість продовжити навчання і особистий розвиток [1].

Зміна одного соціального середовища на інше для багатьох людей супроводжується певною мірою значними труднощами. Перехід від самостійного способу життя до життя, залежного від інших, є дуже складним процесом як в емоційному, так і соціальному контекстах.

Тому адаптація літніх людей, які вели незалежний спосіб життя в колі сім'ї чи поза нею, в пансіонатах для інвалідів і людей похилого віку, де вони змушені пристосовуватися до нових норм існування, є досить складним, емоційно насиченим і соціально гострим періодом. Цей процес значною мірою залежить від середовища та умов, в яких людина перебувала раніше. Велику роль в успішній соціалізації відіграють можливості медичної допомоги, професійний рівень персоналу, організація дозвілля, майстер-класи, екскурсії.

Крім основних обов'язків, працівники у пансіонатах для інвалідів і людей похилого віку виконують і роль психологів, адже переконані – спілкування для стареньких особливо важливе. Їх треба вислухати, пожаліти, поспівчувати. Основними вимогами до соціальних працівників таких установ мають бути, перш за все, – людяність, співчуття, терпіння, моральна та психологічна стійкість, адже підопічні мають різний емоційний та фізичний стан і часто – доволі тяжкий. Тут справді працюють люди, які не лише за професійним обов'язком, а головне, – за покликом душі надають допомогу людям зі складними долями, забезпечують їхні потреби. Саме до соціальних працівників звертаються з проблемами, а отримують надію – на життя, на турботу, на право радіти прийдешньому дню.

Основним принципом догляду має бути – повага до особистості пацієнта, прийняття його таким, який він є, з всіма його недоліками (фізичними, психічними, розумовими розладами). Медичний персонал має знати, що ці недоліки в більшості випадків – прояв хвороби, а не старості, і відповідний догляд може покращити стан здоров'я мешканців пансіонату [3].

Проблеми в пансіонатах інвалідів і людей похилого віку вимагають широкої участі громадськості, органів охорони здоров'я, соціального забезпечення, волонтерів. Наведений нами комплекс заходів є важливим для догляду в пансіонатах за інвалідами і людьми похилого віку.

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.- 430 с. – С. 412 – 417.
2. Пінаєва О. Ю. Навчання слухачів Центру комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Поділля» з використанням комп'ютерних технологій / О. Ю. Пінаєва, Г. О. Сотнікова // Освіта в міждисциплінарному вимірі : збірник наукових праць студентів і молодих вчених. – Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2018. – 208 с. – С. 157-159.

3. Пінаєва О.Ю. Підготовка майбутніх соціальних працівників у сучасних умовах / Ольга Юрійвна Пінаєва, Богдан Олегович Пінаєв / Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. // Зб. наук. пр. – Вип. 50 / Редкол.: Р.С. Гуревич та ін. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», – 2018. – 537 с. – С. 346-349.

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ

**Панасюк Я. П.,
студентка 4 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Вимоги, які нині постають перед системою освіти, пов'язані з потребами сучасного українського суспільства в активних, конкурентоспроможних особистостях, які усвідомлюють себе патріотами своєї країни, налаштовані на творче розв'язання проблем, що виникають перед ними, ураховують кон'юнктуру ринку праці, самодостатні, самореалізовані та з позитивним іміджем.

У вітчизняній педагогіці розуміння важливості процесу спілкування вчителя і учня, специфічності цього процесу обумовило введення поняття «педагогічне спілкування» (О. О. Леонт'єв, В. А. Кан-Калик) і цілого напрямку робіт присвячених його дослідженню (А.А. Леонт'єв, В. А. Кан-Калик, Л. М. Мітіна, Г. А. Ковальов). Педагогічне спілкування розглядається як приватний вид спілкування людей, що має як загальні риси цієї форми взаємодії, так і специфічні для освітнього процесу. Проблеми ефективності педагогічного спілкування присвятили свої праці В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьєва, О.О. Леонт'єв, Я.Л. Коломинский, І.А. Зимняя, Н.В. Кузьміна, А.А. Реан. Автори цих досліджень розглядають педагогічний процес як комунікаційний процес, в який включено вчителя і учня. Спілкування все ще залишається одним з найважливіших чинників виникнення, розвитку та зміцнення пізнавальних інтересів в учня.

Застосування примусу в умовах імперативного характеру педагогічного спілкування чи переконання як впливу педагога на особистість дитини в атмосфері співучасті, співпраці між вчителем і учнем залежить від психологічної і моральної готовності педагога до певного стилю взаємодії: маніпулятивного – у першому випадку і демократичного – у другому.

Культура спілкування вчителя як соціально зумовлений показник його здібностей і особистого вміння спілкуватися з учнями для досягнення цілей педагогічної діяльності – поняття моральне. Його не можна зводити лише до технології спілкування, що сама опосередковується особистісними характеристиками педагога. Крім здатності до комунікації, що уможливорює обмін інформацією, вчитель – справжній майстер своєї справи – має володіти ще й перцептивними й інтерактивними здібностями, без яких неможливе розуміння партнера зі спілкування і психологічний

вплив на нього. Ці здібності виявляються через такі якості вчителя, як привабливість, охайність, доброзичливість, емпатійність, зібраність, активність, комунікабельність тощо, а також шляхом реалізації вербальних і невербальних (міміка, пантоміміка) засобів взаємодії. Проте зміст поняття культури педагогічного спілкування не вичерпується згаданими комунікативними якостями та здібностями.

Разом з тим, культура педагогічного спілкування передбачає не тільки наявність у вчителя психолого-педагогічних знань, а й всебічний розвиток і вияв його особистості. Діяльність і спілкування – це основний шлях до розвитку своєї особистості і водночас найбільш ефективний спосіб для прищеплення учням певних особистісних якостей, набуття ними комунікативних вмінь. Адже навчання і досі, попри повсюдне використання з цією метою технічних засобів (насамперед комп'ютерів і телебачення), визнається неможливим без виховного впливу особистості вчителя. Як показали дослідження А. В. Петровського, особистий вплив педагога ефективний тоді, коли він сам має творчий склад розуму і багату уяву, ті якості, які він хоче "транслявати" дітям.

Професійне педагогічне спілкування – комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого, психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Професійне педагогічне спілкування на рівні майстерності взаємодії забезпечує через учителя трансляцію учням людської культури, допомагає засвоєнню знань, сприяє становленню ціннісної орієнтації під час обміну думками; забезпечує формування власної гідності дитини [2].

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 точку зору 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.

Професійно-педагогічне спілкування спрямоване на розвиток мотивації учнів, надання творчого характеру навчальній діяльності та формування особистості школярів. Тому 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 [3].

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, навіювання, переконання, наслідування.

3. Керування спілкуванням. Це свідома 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.

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 найтиповіших ситуацій, що складаються у процесі педагогічного спілкування. Вона допомагає у налагодженні педагогічно доцільних-стосунків між педагогом і вихованцями.

Педагогічна діяльність вчителя характеризується певним стилем – стійкою системою способів, прийомів, що виявляються в різних умовах її здійснення [1]. Стиль педагогічної діяльності, відбиваючи його специфіку, включає: стиль управління, стиль саморегуляції, стиль спілкування, когнітивний стиль вчителя.

Основні стилі педагогічного спілкування:

Авторитарний. При авторитарному стилі характерна тенденція на жорстке управління і всеосяжний контроль виражається в тому, що викладач значно частіше за своїх колег вдається до наказовому тоні, робить різкі зауваження. Впадає в очі велика кількість нетактовних випадів на адресу одних членів групи і неаргументоване вихвалання інших. Авторитарний викладач не тільки визначає загальні цілі роботи, але і вказує способи виконання завдання, жорстко визначає, хто з ким буде працювати, і т. д. Завдання та способи його виконання даються викладачем поетапно. Характерно, що такий підхід знижує діяльну мотивацію, оскільки людина не знає, яка мета виконуваної ним роботи в цілому, яка функція даного етапу і що чекає попереду. Авторитарний лідер, як правило, суб'єктивно оцінює успіхи своїх підопічних, висловлюючи зауваження не стільки з приводу самої роботи, скільки щодо особистості виконавця. При автократичному стилі керівництва вчитель здійснює одноосібне управління керівництвом колективом, без опори на актив [4].

Ліберальний. Головною особливістю ліберального стилю керівництва по суті справи є самоусунення керівника з навчально-виробничого процесу, зняття з себе відповідальності за те, що відбувається. Ліберальний стиль виявляється найменш продуктивним серед інших. Результати його апробації – найменший обсяг виконаної роботи та її найгірша якість. Важливо відзначити, що учні не бувають задоволені роботою в подібній групі, хоча на них і не лежить ніякої відповідальності, а робота скоріше нагадує безвідповідальну гру. При ліберальному стилі керівництва вчитель прагне якомога менше втручатися в життєдіяльність учнів, практично усувається від керівництва ними, обмежуючись формальним виконанням обов'язків і вказівок адміністрації.

Демократичний. Що стосується демократичного стилю, то тут в першу чергу оцінюються факти, а не особистість. При цьому головною особливістю демократичного стилю виявляється те, що група бере активну участь в обговоренні усього ходу майбутньої роботи та її організації. В результаті в учнів розвивається впевненість у собі, стимулюється самоврядування. Паралельно збільшенню ініціативи зростають товарицькість і конфіденційність в особистих взаєминах. Якщо при авторитарному стилі між членами групи панувала ворожнеча, особливо помітна на тлі покірності керівнику і навіть запобігання перед ним, то при демократичному управлінні учні не тільки виявляють інтерес до роботи, виявляючи позитивну внутрішню мотивацію, але зближуються між собою в особистісному відношенні. При демократичному стилі керівництва вчитель спирається на колектив, стимулює самостійність учнів. В організації діяльності колективу вчитель намагається зайняти позицію "першого серед рівних". Учителю виявляє певну терпимість до критичних зауважень учнів, заглиблюється в їхні особисті справи і проблеми. Учні обговорюють проблеми колективного життя і роблять вибір, але остаточне рішення формулює вчитель.

Таким чином, аналізуючи й узагальнюючи все вищесказане, необхідно підкреслити, що педагогічне спілкування – це особливе спілкування, специфіка якого обумовлена різними соціально-рольовими та функціональними позиціями суб'єктів цього спілкування. Вчитель у процесі педагогічного спілкування здійснює (в прямій або непрякій формі) свої соціально-рольові та функціональні обов'язки по керівництву процесом навчання і виховання. Від того, які стильові особливості цього спілкування і керівництва, в істотній мірі залежить ефективність процесів навчання і виховання, особливості розвитку особистості та формування міжособистісних відносин у навчальній групі. Найбільш поширеною класифікацією стилів керівництва, що стосується педагогічної діяльності, є класифікація, що визначає авторитарний, демократичний і ліберальний стилі. Найбільш ефективним у педагогічному спілкуванні в більшості випадків є демократичний стиль. Наслідком його застосування є підвищення інтересу до роботи, позитивна внутрішня мотивація

діяльності, підвищення групової згуртованості, поява почуття гордості загальними успіхами, взаємодопомоги і дружелюбності у взаєминах.

Література

1. 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.
2. Горовенко О.А. Формування особистісно-професійного іміджу учителя засобами самопрезентації / О.А.Горовенко.– Х.: Вид. група “Основа”, 2013.– 112 с.
3. Велика електронна бібліотека [Електронний реурс]. – Режим доступу: <http://tululu.org/b53260/>.
4. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – 3-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Пасічник М. В.
студентка магістратури ННППФВК.
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

Одним із важливих особистісних регуляторів гуманної поведінки є емпатія – здатність до переживання емоційних станів іншої людини. Емпатія, що виникає як відгук на переживання іншої людини, сприяє усвідомленню важливості дотримання моральних норм, спонукає до альтруїстичної поведінки, надання активної допомоги людям, які перебувають у скрутному становищі. У зв'язку з усвідомленням важливого значення емпатії як фундаменту моральної поведінки особистості особливої актуальності набувають педагогічні дослідження, спрямовані на обґрунтування умов цілеспрямованого формування цієї якості в учнів різного віку. Навчити дитину «бачити і відчувати людей» – одне з найважливіших і найскладніших завдань виховання. Уміння співпереживати близьким і чужим людям залежить від емпатії – здатності індивіда емоційно відгукуватися на переживання інших людей, розуміти їхні почуття, проникати в їх внутрішній світ, роблячи їх частиною своєї особистості [1].

Ідея про важливість розвитку у дітей емпатії, чутливості до переживань інших людей, здатності відчувати їх почуття і співпереживати їм, відчувати душевний стан іншої людини, вміти ставити себе на місце іншого в різних ситуаціях – одна з тих, що лежать в основі поглядів В. Сухомлинського на сутність і шляхи морального виховання [2].

У психолого-педагогічних джерелах розглядаються різні сфери життєдіяльності, в яких виявляється емпатія: у близькому колі спілкування (О. Бодальов, В. Кротенко, Т. Пашукова); у професійному спілкуванні (Л. Виговська, С. Максимець, Л. Галицька, Н. Каліна, Т. Федотюк); у широкому соціальному контексті (Є. Ільїн, І. Юсупов, Д. Майерс,

П. Фрес). Емпатійні переживання можуть бути пов'язані не лише з подіями, які відбуваються з суб'єктом «тут і тепер», але й з ситуаціями, що трапилися з ним у минулому чи відбуватимуться у майбутньому [7].

Низка досліджень була присвячена окремим аспектам розвитку емпатії та її компонентів (Л. Алексеева, С. Борисенко, Л. Виговська, Т. Гаврилова, Л. Стрелкова, І. Юсупов), співвідношенню емпатії та моральності (А. Валантинас, А. Соломатіна, Н. Шевченко), впливу різних факторів на процес виховання емпатії (Р. Агавелян, І. Коган, Г. Михайліченко). У багатьох дослідженнях показано, що підлітковий вік є дуже важливим етапом у соціальному розвитку особистості, становленні її зв'язків з оточуючими людьми, зокрема, у формуванні здатності до емпатії. Прийняття нової соціальної ролі, почуття дорослості, здатність будувати власну поведінку відповідно до зразків, а також формування власних очікувань щодо поведінки інших людей роблять дітей цього віку сензитивними до розвитку емпатійного потенціалу (Г. Абрамова, Т. Гаврилова, В. Кротенко, М. Удовенко). У низці робіт доведено, що створення умов емпатійної взаємодії серед школярів та між педагогами і школярами стає значущим фактором позитивної соціальної ситуації розвитку підлітків (Л. Божович, С. Якобсон).

Не зважаючи на чималу кількість досліджень, присвячених проблемі генезису емпатії, знання про особливості розвитку цієї якості у дітей різних вікових груп, зокрема підлітків, та умови її формування мають фрагментарний характер. Водночас сучасні програми шкільного виховання не завжди передбачають як специфічне завдання розвиток у дітей співчуття, співпереживання іншим людям, внаслідок чого формування емпатії зазвичай відбувається стихійно. У психолого-педагогічній практиці відзначається необхідність у розробці науково обґрунтованої методики розвитку емпатії в учнів підліткового віку.

Аналіз педагогічної і психологічної літератури з питань морального розвитку підлітків дозволяє визначити положення, які можуть стати основою для розробки такої методики. Передусім слід назвати праці, присвячені розвитку емоційної сфери підлітків (Л. Божович, Г. Бреслав, А. Запорожець, А. Зосимовський, І. Якобсон), а також праці педагогів з проблем формування морально-ціннісних орієнтацій школярів (О. Богданова, О. Коберник, І. Мар'єнко, Є. Шорохова, Н. Щуркова та ін.).

У підлітковому віці відбуваються важливі зміни в емоційній сфері особистості. Виникнення почуття дорослості супроводжується глибокими емоційними переживаннями у зв'язку з новим статусом в групі ровесників і стосунками з дорослими. Підлітковий вік – дуже важливий період розвитку, коли відбувається становлення психічних новоутворень, ускладнення яких створює сприятливі умови для формування рефлексії – здатності усвідомлювати свої дії, думки, переживання і почуття. Цей період багато в чому зумовлює майбутнє моральне обличчя людини і водночас є сприятливим для розвитку емпатії як здатності до співпереживання іншим людям.

Аналіз закономірностей розвитку емпатії в підлітковому віці дозволяє нам враховувати їх під час визначення педагогічних умов цілеспрямованого формування цієї якості. Однією з таких умов аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави вважати організацію спільної діяльності підлітків (Д. Ельконін, Л. Виготський, Г. Костюк, М. Матюхіна та ін.). Спільна діяльність учнів слугує свого роду школою почуттів, забезпечує умови для формування особистісних якостей, які сприяють розумінню почуттів навколишніх людей. Підліток вчиться співпереживання, опановує вміння проявляти своє ставлення до інших в доступних його віку формах і видах діяльності. На наш погляд, кожен вид діяльності – спілкування, предметна, навчальна, художня, ігрова, трудова – містить у собі значні потенційні можливості щодо розвитку емпатії підлітків. Спільна діяльність є інтеграційною, тобто сприяє впорядкуванню, структуруванню міжособистісних стосунків, формуванню єдності, спільних цілей, оптимізації взаємовідносин підлітків. Вона передбачає вміння школярів діяти узгоджено, розуміти і враховувати почуття партнера.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що емпатія може проявлятися в трьох формах – співчуття-констатація, співчуття-переживання, співчуття-дія. Ця послідовність враховувалася нами у процесі розробки методики розвитку емпатії у підлітків. Розроблена нами методика передбачає послідовне використання комплексу ситуацій як засобу розвитку емпатії підлітків:

- перший – домінують ситуації, орієнтовані на констатацію емоційних станів підлітків;
- другий – переважають ситуації, спрямовані на пізнання підлітком власного внутрішнього світу і переживань іншої людини;
- третій – переважають ситуації, спрямовані на допомагаючи, альтруїстичну поведінку у відповідь на переживання іншого.

Основна мета першого етапу розвитку емпатії підлітків полягає в тому, щоб розвинути у школярів здатність до диференціації емоційних станів через усвідомлення власних переживань. Перший етап передбачає включення в діяльність підлітків ситуацій, спрямованих на:

- виділення на ілюстративному матеріалі зафіксованої емоції; розвиток здатності розуміти свій емоційний стан і емоційний стан ровесників і дорослих;
- створення можливостей для самовираження, формування у підлітків умінь і навичок практичного володіння невербальними виразними засобами спілкування: мімікою, жестами, пантомімікою;
- навчання підлітків розпізнавання інтонацій і інтонованої мови: тембр, темп, ритм, сила голосу;
- навчання підлітків мовних засобів спілкування і поведінкової етики на емоційній основі.

Основними засобами на першому етапі є ситуації «співчуття-констатації», які спеціально організуються педагогом, а також ігрові прийоми, спрямовані на фіксацію емоційних станів і їх подальше розпізнавання. Перший етап нашої методики ми умовно назвали «мова емоцій». Для отримання підлітками досвіду переживання різних емоційних станів ми використали різноманітні вербальні (словесні) і реальні (практичні) ситуації, ігрові вправи.

У процесі реалізації етапу «мова емоцій» ми використовували: вправи, спрямовані на розвиток мімічних рухів; ігри на визначення і передачу емоційних станів людини за допомогою жестів і міміки; ігри з навчання виразних рухів; етюди на розпізнавання різних жестів, на розвиток виразності жесту; етюди по освоєнню і використанню різних варіантів поз, ходи і інших виразних рухів; ігри на розвиток уміння виражати інтерес, увагу, зосередженість, здивування, радість, задоволення, печаль, страждання, відразу, гнів, страх, провину, сором; навчання правил етикету («чарівні слова», правила спілкування по телефону, правила хорошого тону в різних ситуаціях – на вулиці, в театрі, транспорті тощо).

Мета другого етапу полягає у формуванні в підлітків уявлень про внутрішній світ людини, розвитку умінь співпереживати іншим людям. Цей етап передбачає включення в спільну діяльність підлітків ситуацій «співчуття-переживання», спрямованих на:

- розвиток уміння відчувати і розуміти іншого;
- розвиток уяви, індивідуального самовираження підлітків;
- згуртування учнівського колективу;
- розвиток допитливості, спостережливості.

На другому етапі велика роль відводиться таким засобам виховання, як аналіз підлітками різних етичних ситуацій з художньої літератури, образотворча діяльність, театралізована діяльність (драматизації), ігрова діяльність. Другий етап розробленої методики ми умовно назвали «мова почуттів і переживань». Важливе місце в роботі з підлітками на цьому етапі відводиться ситуаціям «співчуття-дії», їх обговоренню з приводу почуттів і поведінки персонажів, вирішенню моральних ситуацій, а також включенню учнів у спільну діяльність. Модельовані ситуації спонукають підлітків до надання допомоги ровесникам, іншим людям.

Мета третього етапу полягає в розвитку у підлітків умінь спілкування в різних життєвих ситуаціях і формуванні адекватної оцінної діяльності, спрямованої на аналіз власної поведінки і вчинків навколишніх людей. Цей етап передбачає включення в діяльність підлітків ситуацій «співчуття-дії», спрямованих на: розвиток уміння взаємодіяти і співпрацювати з ровесниками і дорослими в різних ситуаціях; виховання бажання допомогти, підтримати, поспівчувати, порадіти за іншого; навчання підлітків виділення, аналізу й оцінки поведінки з точки зору моральних еталонів і зразків, представлених у культурі.

На третьому етапі велика роль відводиться організації спільної діяльності підлітків, а також створенню ситуацій з моральним змістом, що стимулює прояв допомоги, сприяння, підтримки інших людей. Цей етап розробленої методики ми умовно назвали «сприяння», оскільки він спрямовується на розвиток потреби в наданні допомоги, альтруїстичної поведінки, здібності приймати позицію іншого. Важливе місце на цьому етапі відводиться формуванню у підлітків поведінкового компонента емпатії. Великі можливості для цього створюються в спільних іграх і в організації спільної діяльності, що сприяє згуртуванню підлітків. У зв'язку з розвитком емоційно-моральної сфери до кінця цього етапу у підлітків зростає потреба в прояві допомоги, підтримки, сприяння, що є характеристиками більш високого (рефлексивного) рівня розвитку емпатії.

Важливою педагогічною умовою розвитку емпатії є організація взаємодії з підлітками на основі діалогічного підходу, що передбачає сприйняття вихованців як психологічно рівноправних партнерів, безумовно позитивне ставлення до них, відкритість і довір'я, налаштованість на взаєморозуміння, надання вихованцям свободи вибору, права на власну позицію [3; 4].

Таким чином, формування емпатії в учнів підліткового віку має поетапний характер і передбачає послідовне використання на першому етапі ситуацій, орієнтованих на констатацію емоційних станів; на другому етапі – ситуацій, спрямованих на пізнання підлітком власного внутрішнього світу і переживань іншої людини; на третьому етапі – ситуацій, спрямованих на допомагаючу, сприяючу, альтруїстичну поведінку у відповідь на переживання іншого.

Література

1. Ахмедзянова А.Э. Изучение эмпатии личности: определение понятия, механизмы проявления / А.Э. Ахмедзянова // Ученые записки Института социальных и гуманитарных знаний – Казань: Изд-во «Юниверсум», 2010. – № 2 (8). – С. 14-19.
2. Галузяк В. М. Концепція морального виховання В. Сухомлинського / В. М. Галузяк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 54. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – С. 128-132.
3. Галузяк В. М. 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. 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.
5. Емпатійний розвиток дитини / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 182 с.
6. Кротенко В. І. Розвиток емпатії в дітей підліткового віку – складової риси гуманістичного розвитку суспільства / В.І. Кротенко // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова. Випуск 2 (9). Частина II. – Київ, 2000. – С. 55-58.

7. Удовенко М. В. Развитие эмпатии у подростков. / М. В. Удовенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №5. – С.12-15.
8. Федчишена Н. В. Феномен емпатії у психологічних дослідженнях / Н.В. Федчишена. – К., 2011. – 148 с.
9. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

СІМ'Я ЯК ПЕРШООСНОВА ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

**Петренко Р. О.,
студентка 4 курсу ФФЖ
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Сучасний розвиток українського суспільства характеризується як період глобальних трансформаційних процесів та зміни пріоритетів. Проте й досі однією з найважливіших цінностей нашого народу залишається сім'я як складна, динамічна, автономна система та невід'ємний елемент соціальної структури, що пов'язує сучасне з минулим і майбутнім.

До вивчення проблеми родинного виховання звертаються психологи, педагоги, філософи, соціологи, які у своїх працях розглядають такі окремі аспекти: сім'я як феномен (І. Бех, О. Бондарчук, В. Гвоздецький, Є. Причепій, А. Черній); виховання дітей у сучасній сім'ї (Т. Алексєнко, Л. Буніна, Н. Шевченко); соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю (Н. Максимова, І. Трубавіна) тощо.

Метою статті є аналіз соціально-психологічного феномену сім'ї та його ролі у формуванні особистості дитини.

Сім'ю визнано в міжнародному співтоваристві найкращою умовою для виживання, захисту й розвитку дітей, основним осередком суспільства, природним середовищем для людини. Вона впливає на особистість щоденно, і цей вплив у певній формі охоплює всі сторони людської індивідуальності та життєдіяльності.

Є багато визначень поняття «сім'я». Сім'я – це святиня людського духу, благородних емоційних переживань: кохання, вірності, піклування, щоденного спілкування, поваги, співпереживання, вдячності, родинної солідарності, теплоти людських сердець. З соціально-психологічного погляду сім'я є малою соціальною групою людей, що заснована на шлюбні чи кровній спорідненості й функціонує на основі спільного побуту, матеріальної та моральної взаємодопомоги [1, с. 4].

Варто підкреслити, що виховання дітей починається саме в сім'ї. Усі інші соціальні інститути беруть участь у виховному процесі дітей значно пізніше, коли основні риси характеру дитини вже започатковані. У сім'ї закладаються основи фізичного, інтелектуального й морального розвитку дитини, формуються громадянські почуття, світогляд, естетичні смаки. Особистий приклад батьків, їхнє ставлення до праці, громадського життя,

принциповість, чесність, відповідальність, дисциплінованість, доброта й чуйність, бережливість, простота та скромність є для дитини прикладом для наслідування [2, с. 185]. Що більше довір'я між батьками і дітьми, то сильніший вплив сім'ї на формування особистості дитини.

Широкий спектр проблем щодо виховання дітей у сім'ї містять роботи В. Сухомлинського. Зазначаючи, що виховує дитину сім'я загалом, її загальний дух, культура людських стосунків, педагог підкреслював, що створюють цей дух самі батьки. «Без батьківської мудрості, – писав він, – немає виховної сили сім'ї. Батьківська мудрість стає духовним надбанням дітей; сімейні відносини, побудовані на відповідальності, мудрій любові і вимогливості батька і матері, самі стають великою виховною силою» [4, с. 21].

Спираючись на це твердження, В. Сухомлинський визначив і сформулював певні умови успішного виховання дітей у сім'ї. До них він відносив: суспільну і моральну відповідальність батьків за дітей; сприятливий сімейний мікроклімат; спільну трудову діяльність батьків і дітей у сім'ї; розумну організацію життя та побуту.

Надаючи сімейному вихованню одну з провідних ролей у формуванні дитячої особистості, В. Сухомлинський особливу увагу фокусує на аналізі такого феномену, як батьківська любов, у якій він убачав гармонію доброти й вимогливості, ласки й суворості. Однак педагог водночас застерігав від помилкового розуміння цього поняття, від хибних дій, які є цілком прийнятними з погляду батьків, а насправді приносять гіркі плоди. Серед значної кількості різновидів «цієї безглуздої любові» В. Сухомлинський вирізняв три основні види: любов розчулення, деспотичну любов і любов відкупу [5, с. 160].

Кожний із наведених різновидів нерозумної батьківської любові дає свою «клініку хвороби» дитячої особистості, веде до виникнення в неї специфічних внутрішніх утворень. Але, пустивши коріння в дитячій душі, ці утворення рано чи пізно виходять на поверхню, впливаючи на ціннісні орієнтації людини, її взаємини з оточуючими, ставлення до них та до навколишнього світу, значною мірою детермінують соціальний розвиток.

Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління. Із перших днів появи немовляти на світ сім'я покликана готувати його до життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності.

Оскільки мета виховання підростаючого покоління – формування всебічно розвиненої особистості, сім'я, як і школа, здійснює моральне, розумове, трудове, естетичне та фізичне виховання. На думку М. Стельмаховича, «тіло, душа, розум – ось три кити батьківської педагогіки» [3, с. 67].

Тілесне виховання в сім'ї передбачає зміцнення здоров'я, сил та правильний фізичний розвиток дитини. Духовно-моральне виховання передбачає формування високої духовності та моральної чистоти. Складність цього завдання в тому, що воно вирішується, як правило, через приклад батьків. Власне, духовність виховується духовністю, мораль – моральністю, честь – честю, гідність – гідністю. Правильно поставлене розумове виховання розкриває перед дітьми широкий простір для накопичення знань як бази для формування наукового світогляду, оволодіння основними розумовими операціями, вироблення інтелектуальних умінь.

Реалізуючи ці напрями змісту виховання, особливу увагу приділяють вихованню в дітей любові до батьків, близьких, рідної мови, культури свого народу; поваги до людей; піклування про молодших і старших, співчуття і милосердя до тих, хто переживає горе; шанобливого ставлення до традицій, звичаїв, обрядів, до знання свого родоводу, історії народу.

Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить від створення в ній належних умов. Головна умова сімейного виховання – міцний фундамент сім'ї, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їхнього виховання, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища, забезпеченні на їхньому прикладі моральної підготовки молоді до подружнього життя.

«Ваша власна поведінка, – писав А. Макаренко, звертаючись до батьків, – вирішальна річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте, або повчаєте її, або наказуєте їй. Ви виховуєте її в кожен момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає вдома» [6, с. 223]. У своїй праці «Про батьківський авторитет» педагог наводить приклади таких видів негативного авторитету батьків: «авторитет придушення», який базується на примусі, залякуванні, і як наслідок – формування в дітей брехливості, жорстокості, агресивності; «авторитет віддалі» – батьки намагаються тримати дітей на відстані від себе, розмовляють із ними зверху, холодно; «авторитет чванства», коли батьки вихваляються своєю винятковістю, принижуючи своїх колег чи опонентів; «авторитет педантизму» – батьки вимагають кожне вимовлене слово вважати наказом, карають за найменшу провину; «авторитет резонерства» – батьки вдаються до моралізування з будь-якого приводу; «авторитет любові» – так звана сліпа любов, усепощення, надмірні пестощі; «авторитет доброти» – батьки в усьому поступаються дітям, готові на будь-які жертви, аби їм було добре; «авторитет дружби» – відповідна поведінка дитини оплачується подарунками, обіцянками. Цим не вичерпується перелік фальшивих авторитетів, на які можна натрапити в сімейному вихованні [6, с. 223–225].

Справжнім авторитетом користуються батьки, які сумлінно ставляться до праці, сімейних обов'язків, активні в громадському житті. Вони уважні до дітей, цікавляться шкільними та позанавчальними справами,

поважають їхню людську гідність, водночас виявляючи до них належну вимогливість. Часто моральну проблему виховання чуйного, уважного ставлення до людей похилого віку допомагають вирішити дідуся і бабусі. Але якщо діти бачать зневажливе ставлення батьків до них, то годі сподіватися іншої поведінки в майбутньому й від самих дітей.

Отже, порівняно з іншими соціальними інститутами, сім'я має певні особливості, що істотно впливають на становлення особистості дитини, зокрема такі:

1. Наявність усіх форм життєдіяльності людини, що реалізуються через функції сім'ї. У результаті родина формує власний спосіб життя, мікрокультуру, основою якої є цінності й елементи існування суспільства чи окремих його соціальних верств.

2. Включеність дитини в сім'ю з дня її народження, формування саме в ній провідних уявлень та пріоритетів. Фактично сім'я є першою сполучною ланкою між людиною і суспільством, яка передає від покоління до покоління генетичний код, певні соціальні цінності, що на суб'єктивному рівні є ціннісними орієнтирами членів сім'ї.

3. Безперервність і тривалість контакту людей різної статі, віку, з різним обсягом життєвого досвіду призводять до засвоєння дітьми зразків поведінки насамперед батьків і тільки потім – людей поза сім'єю.

4. Переважно емоційний характер зв'язків між членами сім'ї, що базуються на любові й симпатії, створює сприятливу основу для реалізації таких неусвідомлюваних дитиною соціально-психологічних механізмів впливу, як наслідування, навіювання, психічне «зараження». Водночас забарвленість емоційних контактів впливає на формування почуття задоволення чи незадоволення собою та оточенням [1, с. 34].

Отже, сім'я виступає фундаментальним інститутом у формуванні особистості дитини. Причому тільки та родина має позитивний вплив, яка допомагає дитині відчувати себе рівноправним членом сімейного колективу, де її люблять, вона має свої права й обов'язки, до її потреб ставляться з розумінням. Саме в таких сімейних союзах діти найбільше цінують поради й допомогу батьків, наслідують їхній особистий приклад. У сприятливій сімейній атмосфері дитина зростає доброзичливою, гуманною, здатною до співчуття, оптимістичною, має незламні етичні принципи та моральні цінності.

Література

1. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : курс лекцій / О. І. Бондарчук. – Київ : МАУП, 2001. – 96 с.
2. Олійник В. В. сім'я як першооснова духовного, економічного та соціального розвитку суспільства: психологічний аспект / В. В. Олійник // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Психологія і педагогіка. – 2013. – Вип. 23. – С. 183–188.
3. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка: Навч.-метод. посіб./ М.Г. Стельмахович. – Київ : ІСДО, 1996. – 288 с.

4. Сухомлинський В. О. Моральні цінності сім'ї / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: В п'яти томах. – Київ : Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 343–347.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1988. – 304 с.
6. Шкурін О. І. А. С. Макаренко про батьківський авторитет / О. І. Шкурін // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 7. – Ч. І. – С. 222–227.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

**Поліщук А.,
студентка 2 курсу ФФМКНТ
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

Останнім часом помітно збільшується сума знань, які необхідно засвоїти учневі, зростають соціальні вимоги до підвищення загальноосвітнього рівня особистості та розвитку її інтелекту. При цьому виникає протиріччя, яке полягає в тому, що для розв'язання задач, що постають перед особистістю в процесі життєдіяльності, важливим є розвиток різних сторін та властивостей мислення, формування мисленнєвих дій та прийомів. З огляду на це є цікавим для дослідження підлітковий вік, оскільки саме в цьому віці у процесі навчання відбуваються істотні зміни в розвитку мисленнєвої діяльності. Підліток вже здатний систематично вивчати основи наук. Зміст та логіка викладу навчальних дисциплін, характер засвоєння знань, вимагає розвинутої здатності самостійно мислити, міркувати, порівнювати, узагальнювати і робити висновки.

Підлітковий вік – це період інтенсивного інтелектуального розвитку, який характеризується високим рівнем розвитку здатності до абстрактного мислення та узагальнень, вміння доводити і розбиратися в доведеннях. Л.С Виготський писав про те, що мислення в цьому віці не є однією з функцій серед інших [1]. Розвиток мислення має цілеспрямоване, ключове, вирішальне значення для всіх інших функцій та процесів. Мислення в підлітковому віці змінюється якісно і кількісно, набуває нових, складніших форм. Щодо змісту мислення, на початку підліткового віку переважає конкретне мислення, перехід до абстрактного відбувається за допомогою конкретних ситуацій; абстрактне мислення є кількісно домінуючою формою, але воно характерне для старшого підліткового віку. Завдяки оволодінню логічним мисленням відбуваються глибокі зміни в змісті мислення.

К.М. Гуревич зазначає, що саме в підлітковому віці відбувається стрибок у розвитку логічного мислення [2]. Інші дослідники виокремлюють особливості логічного мислення, які набувають найважливіших змін у цьому віці. Підлітки починають цікавитися не тільки конкретними фактами, а й їх аналізом, пошуком причин, прагнуть

виокремити головне, істотне в матеріалі, оволодівають умінням обгрунтовувати, доводити певні положення, робити узагальнення.

Головною тенденцією розвитку мислення підлітків, на думку В.А. Крутецького, є становлення абстрактного мислення [4]. Разом з тим у більшості підлітків зберігається невисокий рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності.

О.П. Сидорова на підставі проведених досліджень зробила висновок про те, що в підлітковому віці розвивається абстрактна форма визначення різних складових проблемної ситуації, значно розширюються і поглиблюються можливості її дослідження.

В підлітковому віці різко зростає значущість причинних зв'язків у мислення дитини, причому спочатку переважає інтерес до причин явищ; у своїх судженнях дитина переважно прагне відповісти або одержати відповідь на запитання «чому?». Пізніше співвідношення змінюється в бік зростання числа прогресивних запитань порівняно з регресивними: підлітка починає цікавити майбутнє, його мислення спрямовується на розкриття наслідків. Спочатку встановлюються одиничні причинно-наслідкові зв'язки в окремих наочних ситуація, пізніше підліток стає здатним розуміти загальні закономірності.

Підлітковий період характеризується виникненням почуття дорослості. Це новоутворення впливає і на характеристики мислення: розвивається самостійність, критичність мислення – прагнення мати власну думку, свої погляди і судження з різних запитань. Розвиток мисленнєвої діяльності позитивно впливає на удосконалення та активізацію всіх психічних процесів: уваги, сприймання, пам'яті. У підлітка збільшується обсяг пам'яті не лише за рахунок кращого запам'ятовування, а й завдяки його логічному осмисленню. Увага та сприймання стають цілеспрямованими та аналізуючими.

Головним показником зміни психічного стану в підлітковому віці є потреба в самоствердженні та самостійності, в індивідуальному підході поставлених задач. Особливо яскраво це виявляється у підлітків з переважанням креативного компоненту мислення, які включені до традиційного процесу навчання. Учні, які є слабо встигаючими, виявляються більш самобутніми, ніж слухняні дисципліновані школярі з розвиненим логічним аспектом мисленнєвої діяльності. У них є на все своя думка, своя позиція, яка іноді суттєво відрізняється від загальноприйнятої. Саме в цей період педагоги відзначають різке зниження у таких учнів рівня мотивації до навчання в традиційному навчальному процесі. Школярі з більш розвиненим логічним компонентом мисленнєвої діяльності, навпаки, навіть при зниженій мотивації, успішніші в традиційному процесі, але менш активні в творчій навчально-пізнавальній діяльності.

У підлітковому віці відбувається як розвиток мислення загалом, так і творчого мислення. Оскільки, на думку багатьох дослідників, підлітковий період є переломним і в розвитку творчого мислення, в підлітковому віці

закладаються основи як логічного, так і творчого мислення. Психологи донині не дійшли до єдиного розуміння феномену творчості, і самі вони визнають, що і нині психологія творчості є одним із найменш розроблених розділів психології. Творче мислення розвивається відповідно до загальних законів розвитку. В навчальній діяльності творче мислення виступає своєрідною рушійною силою розвитку, оскільки воно доповнює, ускладнює, інтегрує усі існуючі зв'язки, формує стійке поєднання психічних процесів та особливості дитини, і може слугувати основою навчання і виховання.

У підлітковому віці творче мислення отримує поштовх у розвитку, входить до системи внутрішньо психічних зв'язків навчально-пізнавальної діяльності, закріплюється під контролем особистості. Підлітки характеризуються власне дослідницьким ставленням до дійсності, інтересом до співставлення фактів та встановлення причин тих чи інших подій. Саме в підлітковому віці багато вчених починали свою творчу діяльність. Л.С. Виготський вважав відмітною рисою підліткового віку внутрішню тенденцію до продуктивності. Саме в цей період, на думку О.М. Матюшкіна, відбувається різке зростання індивідуальних відмінностей в розвитку самостійності мислення в дітей, активності і постановці дослідницьких питань в пошуку їх розв'язання. Тому підлітковий вік розглядається як сенситивний для розвитку творчого мислення [5].

На ефективність формування творчого мислення впливає діяльність педагога з управління діяльності учнів. При роботі з учнями вчителів важливо використовувати такі способи педагогічного впливу, які пов'язані зі створенням у навчання таких умов, які б сприяли самостійній роботі учнів. Зокрема мотивація може виступати і як пряме спонукання учнів до діяльності, так і як створення умов для внутрішньої мотивації цієї діяльності.

Для того, щоб забезпечити високий рівень розвитку учнів можливо тільки при підвищенні значущості мотивів, використанні спеціальних засобів(завдань, інструкцій, оцінок тощо), що формують структурні компоненти та механізми саморегуляції творчого мислення. О.М. Матюшкін вважає, що у тих випадках, коли внутрішнє замовлені самої виконуваною діяльністю та інтересом до предмету, відсутня пізнавальна мотивація, то у цьому випадку відсутнє самостійне виявлення проблем, пошук їх розв'язання тощо [5].

Мотивація є «новоутворенням» творчої навчально-пізнавальної діяльності школярів і виступає як активність особистості, спрямована на оволодіння у ході цієї діяльності продуктивними мисленнєвими діями, які можуть використовуватися для творчого перетворення дійсності, навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності.

На розвиток творчого мислення в підлітковому віці значною мірою впливають методи навчання і стосунки з дорослими та однолітками. Однею із важливих умов розвитку творчого мислення підлітків є їх

включення до активної пізнавальної творчої діяльності, яка дозволяє проявляти максимум активності в оволодінні новими знаннями і вміннями. Крім цього, важливою умовою розвитку творчого мислення підлітків є формування високого рівня пізнавальної мотивації, яка виражається в пізнавальному інтересі, що виявляється в ініціативі та самостійності здобуття знань.

Література

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 3. – 93 с.
2. Гуревич К.М. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы / К.М. Гуревич, Е.И. Горбачева – М.: Наука, 1992. – 122 с.
3. Коваленко А.Б. Проблеми емпіричних досліджень в психології творчості / А.Б. Коваленко // Проблеми емпіричних досліджень в психології. – Вип. 2. – К.: Гнозис, 2009. – С. 43-47.
4. Крутецкий В.А. Психология подростка / В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин. – М.: Мысль, 1958. – 240 с.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологи. – 1989. – №6. – С. 29-33.
6. Холковська І.Л. Особистісно-професійна готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми / І.Л. Холковська, В.М. Галузьяк // 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.

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ПРОБНОГО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

**Романюк Н.,
студентка 1 курсу ННІППФВК
Науковий керівник – доц. Губіна С. І.**

Актуальним на сьогодні є питання ЗНО – іспити для вступу до вишів в Україні. Комплекс організаційних процедур (передусім – тестування) спрямований на визначення рівня навчальних досягнень випускників середніх навчальних закладів при їхньому вступі до закладів вищої освіти. Мета зовнішнього незалежного оцінювання – підвищення рівня освіти населення України та забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до якісної освіти, здійснення контролю за дотриманням Державного стандарту базової і повної середньої освіти й аналізу стану системи освіти, прогнозування її розвитку.

Результати зовнішнього незалежного оцінювання зараховуються як результати державної підсумкової атестації і як результати вступних іспитів до закладів вищої освіти.

Із 2004 р. за підтримки міжнародних і громадських організацій система зовнішнього незалежного оцінювання формується в Україні. Забезпечення зовнішнього незалежного оцінювання здійснюється

оцінювання якості освіти у співпраці з місцевими органами управління освітою.

Впровадження зовнішнього незалежного оцінювання принесло гарні результати щодо значного підвищення якості середньої та вищої освіти в Україні, позитивно позначилося на загальному рівні освіченості та стало вагомим фактором у боротьбі з корупцією.

Пробне зовнішнє незалежне оцінювання проходить з метою ознайомлення всіх охочих із процедурою його проведення, структурою та змістом тестового зошита, порядком доступу до пункту тестування та робочого місця. Пробне тестування є важливою складовою підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання.

Перед абітурієнтами постає питання, чи варто витратити свій час та кошти для проходження пробного зовнішнього незалежного оцінювання, адже ця послуга не безкоштовна, та чи справді вона перевіряє рівень знань абітурієнта. Таке тестування має багато недоліків, але і переваги є досить значущими.

Серед переваг пробного зовнішнього незалежного оцінювання насамперед є те, що учень може оцінити свої можливості, отримати відповідь на запитання, які щороку випускники закладів освіти задовго до ЗНО задають собі: “Що я знаю з певного предмета?”, “Який у мене рівень підготовки?”, “Скільки тестових балів я можу набрати під час ЗНО?”, “Над чим мені потрібно ще попрацювати?”. Абітурієнти можуть це дізнатись під час пробного зовнішнього незалежного оцінювання.

Особи, які зареєструються для участі в пробному тестуванні, матимуть можливість:

- ознайомитись із стандартизованими тестами, що відповідають вимогам Програм, характеристикам і структурі сертифікаційних робіт зовнішнього незалежного оцінювання;
- виконати пробний тест і попрактикуватися в заповненні бланків відповідей;
- дізнатися правильні відповіді до завдань пробного тестування, що будуть розміщені на сайті Українського центру оцінювання якості освіти у визначений час;
- отримати результат пробного тестування за допомогою спеціального сервісу (за бажанням);
- психологічно налаштуватися на проходження зовнішнього незалежного оцінювання;
- навчитися ефективно розподіляти час;
- оцінити свій рівень навчальних досягнень [1, 2].

Особливо корисним проходження пробного ЗНО буде для абітурієнтів з певними вадами, наприклад з глибоким порушенням зору, чи порушенням рухової діяльності, адже вони можуть спробувати

насамперед пройти тестування з однолітками, та оцінити наскільки комфортним воно буде, і чи вони не потребують додаткової допомоги.

І.Клименко (наглядач) порівнює масштаби проведення пробного і справжнього ЗНО. "Що стосується кількості зареєстрованих охочих взяти участь, то 70 % тих, хто складатиме ЗНО під час основної сесії реєструються й під час пробного тестування", – зазначає експертка і додає, що процедура пробного тестування витримана відповідно до всіх вимог. "У цьому перевага пробного тестування. Існує велика кількість ресурсів, які дозволяють пройти тест попереднього року, однак відчути атмосферу, пройти своєрідний квест, запізнитися, забути паспорт – краще все це пережити під час пробного тестування, аніж під час основного", – переконує І.Клименко [3].

З досвіду видно, що абітурієнти не надто відповідально ставляться до пробного ЗНО. Проте Є.Тихонова наполягає, що значення пробного тестування важко переоцінити. "Так, ці результати ніде не зараховуються, проте це дуже важливі навички. Потрібно навчитися працювати з тестовим зошитом, тому що він має свою специфіку. Коли учні його бачать вперше, вони губляться. По-друге, потрібно вміти розподілити час, спробувати свої сили і змусити себе в короткі строки видати той результат, на який вони розраховують. Ще дуже важливий пункт – це заповнення бланку", – наголошує експертка і додає: "Провал пробного ЗНО мобілізує в потрібний час. До справжнього ЗНО залишається ще два місяці, коли можна за цей час зібрати себе до купи, приділити достатньо часу підготовці, переглянути свій розпорядок дня, психологічно себе підготувати, проаналізувати свої помилки" [4].

І.Клименко вважає, що зовнішнє незалежне оцінювання перевіряє вміння застосовувати знання і не відображає рівень інтелектуального розвитку. "Завдання ЗНО полягає в з'ясуванні наскільки рівень підготовки випускника того чи іншого закладу освіти відповідає тому рівню, який визначений державним стандартом", – зазначає експертка і додає: "Рівень знань у школах різний. Є відмінники, які знають усе. А є просто найкращі учні з-поміж інших, або родичі директора. Пробне ЗНО дає можливість побачити своє місце серед інших на шкалі "сто-двісті" і зорієнтуватися, де ти на сьогодні перебуваєш – ближче до 100 чи ближче до 200" [3].

Але незважаючи на переваги, пробне тестування також має і недоліки. Вони мають як бюрократичний характер, оскільки походять з самої природи системи.

Так, зрівнялівка абітурієнтів не враховує їх індивідуальних здібностей та способу мислення, не дає можливості продемонструвати додаткову мотивацію та зацікавленість. Самі результати тестування не вирішують нічого, адже вступ до ЗВО відбувається й на основі балу атестату та основної сесії зовнішнього незалежного оцінювання, результати якої не завжди є правдивим. Свідченням цьому може послужити той факт, що більше половини медалістів України не підтвердили свою медаль результатами оцінювання. Цей факт є в першу чергу, каменем в бік

недосконалості української системи освіти. Тому причини недоліків ЗНО треба шукати саме в ній.

Основним проблемами, з якими стикались абітурієнти стала якість тестових завдань. [4] Завдання з різних предметів були різної складності, спостерігались некоректні формулювання питань та відповідей, невідповідність шкільній програмі та висока ймовірність складання тексту "навмання", тому таке пробне тестування не дало об'єктивної оцінки знань. Також недоліком є відсутність останньої, «творчої» частини завдань, оскільки вона оцінюється у найбільшу кількість балів.

Пробне зовнішнє незалежне оцінювання безумовно є дуже корисним для абітурієнтів. Воно дає можливість оцінити свої знання, зрозуміти важливість зовнішнього незалежного оцінювання, підготуватись морально, та виявити ті теми, над якими потрібно працювати. Але також присутні і недоліки, адже не завжди таке тестування може виявити справжні знання учня, оскільки є ймовірність, що завдання будуть однотипні та легкі, а також у ньому відсутня найважча частина завдань.

Література

1. <http://testportal.gov.ua/probzn0/>
2. <http://xplb47.ptu.org.ua/zno/>
3. <http://www.nrcu.gov.ua/news.html?newsID=92399>
4. http://www.interclass.kiev.ua/mainpage/interesting/eit_2/

ПОКАРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**Сирота С.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – доц. Губіна С. І.**

Актуальність статті полягає в необхідності аналізу того, які мають бути методи стимулювання навчальної праці учнів, як делікатно «приборкати» клас, робити зауваження для реалізації завдань успішної виховної діяльності.

Процес виховання – це особливий вид соціальної діяльності, який підпорядковується певним правилам, має свої закони та закономірності. Вони визначають шляхи до потрібних цілей і завдань виховання, сприяють продуктивному управлінню виховною діяльністю, надають можливість передбачити результати виховної роботи і науково обґрунтувати мету, ідеал, зміст, методи й форми виховання українських громадян на сучасному етапі розбудови нашої держави [1]. Процес виховання людини проходить під впливом багатьох чинників. До цього процесу долучається все, що оточує особистість: інші люди, речі, явища. Першочергова роль у вихованні належить батькам, саме вони і стають першими вчителями. Це покладає на них особливу відповідальність.

Інструменти впливу вчителя на дітей зараз дуже обмежені. Сучасна педагогіка змушена розробляти нові методи, спрямовані на дисциплінування учнів. Глобалізація знищує кордони, але в той же час вона трансформує педагогічні методи, видозмінюючи їх з середини. Отже, головне завдання педагога на сьогодні: знайти методи стимулювання для дітей XXI століття.

Потрібно пристосовуватись, змінювати підходи майже кожен рік. Покарання у багатьох випадках розглядається як старовина та прояв минулої системи. Ці заходи потворюють світогляд дитини: підпадаючи під осуд класу, вона не хоче навіть спромогтись на навчання, бо знає, якою може бути критика. Отже, методи мають бути делікатнішими. Однак не варто забувати, що зараз ми маємо величезні проблеми з дисципліною. Діти знають собі ціну, та не зважають на погляди дорослих. Клас, це вже не просто 30 осіб, це власний світ, де від кожного мешканця залежить, як він буде функціонувати.

Покарання – осуд негативних учинків, який має на меті їх припинення і неможливість відтворення в подальшому житті. Покарання стимулює здатність долати шкідливі звички, припиняти негативні вчинки, привчає до дисципліни та порядності. Разом із тим, його потрібно використовувати виключно як засіб виховного впливу. До порушників правил поведінки, дисципліни, режиму праці застосовують такі покарання, як догана за наказом директора школи, усне зауваження (директора, його заступників, учителя, класного керівника), зауваження із записом у щоденнику, зниження оцінки за поведінку. Найбільше покарання – виключення порушника зі школи, коли він систематично припускається вчинків, що не дають йому права перебувати в шкільному колективі (злодійство, хуліганство тощо) [4, с. 303-311].

Сучасні педагоги намагаються не використовувати покарання як основний засіб виховання. Іноді жарт, осудливий погляд зроблять більше, ніж найсуворіші засоби. Найбільш поширеною формою покарання є зауваження вчителя. Воно повинне бути звернене до конкретного порушника. Воно робиться у ввічливій, але офіційно-категоричній формі і здійснюється зазвичай за допомогою безпосередньої вимоги [3].

Форма зауваження може бути і дещо іншою, менш офіційною, особливо в молодших класах. Зазвичай ця форма покарання провокує конфліктні ситуації. Але ми вважаємо, що у більшості випадків викладач не рахується з характером дитини, робить з усіх одного, той ідеал яким мають усі бути.

Інколи педагогом може бути використана така форма покарання, як наказ учню встати біля парти. Таке покарання найбільш дієве в молодших і підліткових класах, стосовно непосидючих, незібраних учнів. Вставши біля парти, знаходячись під пильним поглядом учителя, привертаючи до себе увагу всього класу, учень мимоволі зосереджується, стає більш зібраним. Помилку роблять вчителі, які ставлять учня біля парти надовго, а іноді і до кінця уроку. Такі учні все одно зривають урок [3].

Але існує і інша сторона покарання, а саме психологічна. Дитина може «закритися» у собі, під час подібного публічного осуду, і вчитель втратить авторитет та довіру такого учня. Не кажучи вже про те, що для школяра таке покарання шкідливе, воно стомлює його, перетворюється у свосереднє приниження, викликає природний протест [3].

Вигнання з класу можливе лише у випадку явної, відкритої, демонстративної непокори учня вимогам вчителя, коли учень поводить себе зухвало, образливо стосовно вчителя і своїх однокласників, коли педагог відчуває підтримку класу. На жаль, треба зазначити, що в значній частині випадків, застосування такого покарання диктувалося не твердою необхідністю, а було викликано роздратуванням вчителя, його невмінням передбачити конфлікт [2]. Зараз мало хто буде стояти під класом, діти йдуть до їдальні чи взагалі йдуть зі школи, таким чином, це не покарання, а звільнення від уроку. Однак і в тому випадку, коли це необхідно і вчитель спокійно, але разом з тим твердо і впевнено здійснює цю форму покарання, йому необхідно мати на увазі, що справу не завершено. Щоб вичерпати конфлікт, необхідно, залежно від конкретної ситуації, закінчити покарання після уроку.

Вельми серйозна форма покарання – догана. Сенс догани у моральному осуді вчинку учня. Тому педагогічну дію даного покарання не можна зводити лише до його запису в щоденник (хоча це і необхідно) чи до наказу по школі. Якщо доганою завершується гостре, принципове обговорення поведінки учня на педагогічній нараді, за участю його друзів та однокласників – ця форма покарання стає дуже сильною. Ні в якому разі не варто оголошувати догану "для остраху", як, на жаль, часто трапляється [3].

Розмова стосовно поганій поведінки учня може бути представлена оголошенням усного зауваження чи дисциплінарним записом в щоденник. Цей запис не має бути емоційним і демонструвати напруженість учителя, а ретранслювати тільки осуд, виражений у педагогічно-нейтральній, офіційній формі. Покарання шляхом використання офіційних документів, у школах використовуються і вже дуже давно, тому кожен сам вирішує, які з них педагогічно доцільні.

Використовується, зокрема, така форма впливу, як накладання штрафних обов'язків. Використовування покарання потребує обережності. Воно ні в якому разі не повинно сприймається як не правомірне – це стане початком шляху до озлоблення, почне продукувати хитрість та лицемірство, стане фундаментом страху перед дорослими. Хибне покарання викликає бажання помсти, зробити щось «на зло» вихователю, що стає запорукою нових конфліктів. Якщо учень усвідомив свою провину, покарання змушує його відчувати почуття провини, збуджує докори сумління і прагнення змінити поведінку, підвищує в нього почуття відповідальності, зміцнює дисциплінованість.

Іншим засобом покарання, також зумовлюючим регулювання прав і обов'язків учня, є відсторонення на якийсь час від роботи, від участі в

колективній суспільно корисній справі. Використання цього засобу доцільне в тому випадку, коли покараний позитивно ставиться до даної діяльності, цінує можливість брати участь у ній разом зі своїми товаришами [4, с.184-191].

Як покарання може бути використана і його відстрочка. Для учня час очікування кари може бути більш доречним, ніж саме покарання. Він зможе зрозуміти, що робив не так, та дійти певних висновків. Можливо коли прийде

покарання час, розмова з вчителем вже буде зайвою [5, с. 149-152].

Досліджуючи методи покарання робимо висновок, що вони мають бути справедливими. Незаслужене покарання викликає у вихованця обурення, озлоблення. Використовуючи методи покарання, вчитель має обережно підходити до їх виконання. Тому карати можна, тільки детально проаналізувавши поведінку або вчинок.

Література

1. Гордин Л.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей / Л.Ю. Гордин.- М., 1971. – 324 с.
2. Лекції. Основи педагогіки. / Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.studfiles.ru/preview/5512173/page:38/>
3. Педагогіка / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://readbookz.com/books/172.html>
4. Педагогічні умови ефективного використання заохочення і покарання / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://works.doklad.ru/view/TodpVw6oV1A.html>
5. Пометун О.І. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун. – К.: Генеза, 2006.

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ СЛОВЕСНОЇ ОЦІНКИ

Сікун А.
студентка 1 курсу, група 1-ВПУ
Науковий керівник – доц. Губіна С. І.

У зв'язку з оновленням навчальних програм 1-4-х класів Міністерство освіти і науки України своїм наказом від 19.08.2016 №1009 внесло зміни до орієнтованих вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Передусім вимоги до оцінювання розроблено з огляду на вікові особливості дітей – окремо для 1-х, 2-х, 3-х та 4-х класів. «Проект Стандарту початкової освіти рекомендує впроваджувати формувальне оцінювання, яке допомагає відстежувати особистісний розвиток дитини та хід опанування навчального досвіду як основи компетентності, вибудувати індивідуальну траєкторію особистості». Одна з складових формувального оцінювання є словесна оцінка. Тому, на даний час буде актуально розглянути її переваги та недоліки. Оцінювання – процес встановлення рівня навчальних досягнень учня/ учениці в оволодінні

змістом предмету відповідно до вимог чинних навчальних програм. Його результатом є педагогічна оцінка, яка відображається в оцінювальних судженнях і висновках учителя/ учительки вербально або в балах.

Педагогічна оцінка має досить великий вплив на емоційний стан учня. Про це зазначається у працях В. Сухомлинського. Педагог зазначав, що оцінка здатна викликати в учня гаму гострих і глибоких переживань: радість успіху, задоволення своїми стараннями, прагнення кращого, сором за невдачу. Словесною оцінкою можна захопити учня до навчання. Свого часу В. Сухомлинський акцентував увагу на тому, що оцінка лише тоді стає стимулом, який спонукає до активної розумової праці, коли взаємини між учителем і учнем побудовані на взаємній довірі і доброзичливості. Звичайно, школяр початкових класів емоційно переживає оцінку своєї діяльності. Саме в початкових класах в учнів формується ставлення до навчання. Коли вчитель чи то з неухважності, чи з неприязні не буде звертати увагу на старання дитини і ігнорувати її, оцінюючи роботу при цьому не дуже добре, учень може звикнути до негативної оцінки. І надалі він буде думати, що неспроможний на щось більше. Педагогам потрібно бути досить уважними до дітей, розвиваючи в них бажання вчитись.

Педагогічна оцінка – це постійне виявлення вчителем правильності ходу виконання учнем діяльності в порівнянні з поставленою метою, яка використовується для надання оперативної допомоги учням і налаштування їх на успішне досягнення наміченого результату. Отже, розглянемо позитивні та негативні сторони сторони словесної оцінки.

Почнемо із переваг. Словесне оцінювання передбачає: різні форми схвалення, погодження, підбадьорювання, виражені словесно та за допомогою міміки, жесту, модуляції голосу; розгорнуте словесне оцінювання (вчитель аналізує хід роботи, її результат, коментує спосіб виконання, показує, що саме варте уваги, стимулює учнів наслідувати зразок відповіді, показує раціональніші способи роботи, пояснює можливість сказати зрозуміліше, точніше); перспективну й відстрочену оцінку (вчитель роз'яснює, за яких умов учень може в перспективі одержати найвище схвалення); динамічну виставку окремих дитячих робіт з будь-якого виду діяльності (малюнки, зошити, вироби), яка організовується для ознайомлення з нею колективу школи й батьків; ігрову оцінку – нагородження переможців учасників гри різними ігровими атрибутами. За словесним оцінюванням учень може чітко зрозуміти свої недоліки, але разом з тим це буде сприяти не розчаруванню, а прагненню старатись краще, досягати більших успіхів. У процесі безбального оцінювання важливим є навчальний діалог – аналіз відповіді учня чи результативності виконаної ним роботи. Коментар до процесу оцінювання спочатку здійснюється вчителем. Пізніше, в міру сформованості контрольної-оцінних умінь і навичок власну оцінку з коментарем зможуть висловлювати і учні. Це буде сприяти тому, що учень буде чути думку своїх ровесників, вона може його надихнути, буде виховуватись впевненість в собі, думка про те, що в нього вірять та ін. Також словесна

оцінка може передбачати самооцінку та самоконтроль, основною функцією яких є самостійне визначення власних потенційних можливостей, навчальних досягнень, а також усвідомлення проблем, необхідних для вирішення у процесі навчання.

Ще однією перевагою словесної оцінки є те що, контролю та оцінці підлягають не лише результати навчання, але й сам процес. З урахуванням неперервності процесу навчання, важливо перейти від традиційної оцінки кінцевого результату до оцінювання процесу наближення до результату навчання. При цьому учень має право на помилку, яка може бути ним виправлена, що забезпечить процес у навчанні. Отож, ми розглянули переваги словесного оцінювання. Тепер перейдемо до недоліків. Розпочнемо з того що, про словесне оцінювання вперше заговорили у 2001 році. Але на практиці таке оцінювання існувало лише «на папері». Вчителі всеодно ставили оцінки першокласникам. Потім почали позначати не цифрами, а рівнями – В. р., Д. р., С. р. У той же час почали замінювати оцінки різноманітними символами – зірочками, сонечками. Всі символічні позначки так чи інакше почали «прив'язувати» до оцінки. Таке «словесне» оцінювання не принесло користі. Адже психологічний тиск на дітей не зменшився. Батьки учнів та самі діти постійно «переводили» символічні зображення в звичні оцінки. З того часу минуло більш ніж півтора десятка років. На зміну «зовнішнім атрибутам» прийшли висловлювання. На жаль, і вони зорієнтовані перш за все на оцінку. Вислови, такі як «Старайся, будь уважним, говори чіткіше», «Досить добре! Щодня це тобі вдається краще!», «Вітаю, це те, що треба», «поділяють» дітей на відмінників та невстигаючих. Тож психологічні особливості дітей і в цьому випадку не враховуються. Словесне оцінювання ставить нелегкі завдання перед учителями. Учитель повинен мати індивідуальний підхід до кожного учня (враховувати емоційний стан дитини та її можливості, ставитись до неї доброзичливо, гарантувати успіх у виконанні завдань, акцентувати увагу колективу класу на успіх товаришів). Деяким педагогам такі завдання не під силу, і вони спрощують собі життя. В таких випадках словесне оцінювання втрачає свою ефективність. Також недоліком словесного оцінювання є те, що деколи вчитель просто не встигає оцінити всіх учнів словесно.

Так як вчитель на уроці один, а дітей багато, тут може спрацювати людський фактор. Адже вчитель може спочатку звернути увагу і оцінити відмінників, а до дитини з середніми знаннями може «не дійти». А це досить сильно може вплинути на емоційний стан учня, адже він може саме в цей момент виконати завдання краще, ніж будь коли раніше. Б. Ананьєв сказав: «Відсутність оцінки є найгіршим видом оцінки, оскільки ця дія не орієнтує, а дезорієнтує». Вчитель не завжди може акцентувати увагу на успіхах учнів. Іноді йому впадають в очі помилки, а на успіх він звертає увагу в другу чергу. І протягом уроку він, через той ж людський фактор, не зможе об'єктивно словесно оцінити діяльність учня. Адже помітив він тільки помилку, а не старання дитини. Отже, словесна оцінка має як

переваги, так і недоліки. Але якщо педагог буде докладати усіх зусиль для того, щоб правильно оцінити учня, тоді недоліків стане значно менше. Потрібно пам'ятати про те, що словом можна вселити віру в себе або ж невпевненість у себе та свої сили.

Література

1. Єфименко О. Психологічний чинник як складова система оцінювання в початкових класах загальноосвітньої школи / О. Єфименко // Освітня політика портал громадських експертів. – 2017.
2. Луців С. Слово як засіб оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів у процесі засвоєння української мови.
3. Лакшинська З. В. Словесне оцінювання у загальноосвітній школі 1 ступеня. Прийоми оцінювання 1-2 класів. 2012 р.
4. Єресько О. В. Особливості безбального оцінювання. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 28 січня 2014 № 1/9-74

НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА: ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ

**Слободянюк Н. С.,
студентка 4 курсу ФФЖ
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Сьогодні дуже часто обговорюють освіту майбутнього. Якою вона буде? Чи замінять учителів роботи? Чи діти навчатимуться лише за електронними підручниками? Тому важливо знати, якою буде нова українська школа та яку роль мають виконувати вчителі, якими компетентностями вони повинні володіти. Ми звикли до класичної школи, у якій учень – це пасивний реципієнт знань. У новій українській школі учень є учасником процесу пізнання. Сучасний учитель – це наставник, який правильно організовує процес пізнання учнів, для якого важливо навчити ставити запитання та озброїти вміннями для реалізації допитливості.

Метою статті є дослідження шляхів розвитку нової української школи.

Сучасні зміни в освіті обумовлюють необхідність створення українського інформаційного суспільства, для плідної роботи в якому професійні знання мають оновлюватися щорічно. Розвиток ІТ технологій вимагає наявності досвідчених компетентних висококультурних та всебічно розвинених педагогів. Сучасна школа повинна застосовувати у навчальному процесі активні методи пізнання. Таке навчання передбачає опанування знаннями за межами класу.

Метою нової української школи є новий випускник. Який він? По-перше, новий випускник – це цілісна особистість, це учень, здатний до критичного мислення, всебічно розвинена особистість. По-друге, новий учень – це патріот, який може приймати різні відповідальні рішення. Він має активну позицію та може діяти відповідно до морально-етичних принципів. І, по-третє, учень -випускник нової української школи – є

інноватором, який може змінювати навколишній світ. Він розвиває економіку та вчиться протягом життя. Новим має бути і сучасний педагог. Багато шкіл уже пілтують нові ролі вчителя. У сучасній школі вчитель є тьютором, людиною, яка спрямовує учня, допомагає йому зрозуміти поставлені задачі, працює із запитом учня, визначає разом із ним напрями роботи. Інша роль учителя – це роль ментора. Ментор – це педагог, який не перевіряє засвоєні знання учнів, не задає домашнього завдання. На відміну від класичного вчителя, до вчителя-ментора учні приходять, щоб досліджувати певні проблеми та перевіряти свої ідеї. Вчитель допомагає учням у виборі правильних рішень і наближає їх до результату. Ще однією роллю вчителя на сучасному етапі є роль вчителя – фасилітатора. Такий учитель вміє зробити процес навчання ефективнішим через організацію групової роботи. У школі нового покоління учні не сидітимуть один за одним за партами, а працюватимуть у команді. Сучасні вчителі мають володіти всіма необхідними компетентностями, вони повинні саморозвиватися та залучати учнів до процесу навчання, показуючи їм, на що здатна сучасна наука [1, с. 160].

Нова українська школа вимагає змін від педагогів і від учнів.

До таких ключових змін належать: новий зміст освіти; нове освітнє середовище; нова структура навчального процесу; умотивованість вчителя; орієнтація на учня; виховний процес базується на цінностях; застосування педагогіки партнерства; автономна школа; – справедливе фінансування [4, с. 130].

Закон України «Про освіту» вказує на три види освіти: формальну, неформальну та інформальну, сучасний учитель має поєднувати всі ці види. Методологія сучасної школи заснована на активному навчанні та учнівському запиті. Більшість педагогів школи нового покоління приймають зміни та впроваджують їх у своїй роботі. Адже сучасний педагог – це компетентна, психологічно освічена людина, це менеджер та лідер, це професіонал своєї справи, вільний від стереотипів, це успішна людина з розвинутими комунікативними навичками, це той, хто формує знання та навички, необхідні у сучасному світі. Вчителі повинні мати можливості для опанування спеціальними навичками та інструментами. Тому в Україні створено регіональні конференції EdCamp, освітню платформу EdEra, освітню спілку «Освіторія», програму лідерського розвитку «Навчай для України», пришкільні мовні табори «GoCamp». Інформацію про подібні формати можна знайти на сайті Міністерства освіти і науки України [8].

Педагог – це людина, від якої залежить реформа освіти. Учителі повинні вивчати психологію групової динаміки, особистісно-орієнтований та компетентісний підходи, щоб управляти процесом навчання. Сучасний вчитель має любити дітей, не бути нудним та байдужим, нервовим, має постійно розвиватись, іти вперед, не зупинятись, не повинен марнувати час. Для вчителя нового покоління важливо вести здоровий спосіб життя, завжди шукати нові способи та методи у роботі. Такий педагог не повинен

думати про минуле та боятися майбутнього. Але, незважаючи на все це, учитель повинен бути вимогливим, адже це та людина, яка розкриває потенціал своїх учнів. Сутність педагога нового покоління полягає в його особистісних та професійних рисах, таких як чесність, успішність, інтелігентність, людяність, енергійність, індивідуальність, тактовність, толерантність та інші. Сучасна освіта основана на партнерстві між педагогами, учнями та їх батьками. Учні, батьки та вчителі об'єднані спільними цілями та прагненнями. Вони не лише добровільні та зацікавлені однодумці, а й рівноправні учасники освітнього процесу, відповідальні за результат. Для партнерських взаємовідносин у школі учитель повинен налагодити партнерські стосунки з адміністрацією школи та батьками. У новій українській школі усі учасники розвивають креативність та уяву, вони вміють вести перемовини, вчать аргументувати свою позицію, вміють слухати інших, мають почуття гумору [2, с. 5-10].

За В. Сухомлинським, виховання повинно здійснюватись через триаду «школа- сім'я – громадськість». У своїх працях він писав, що дитина – це «активний і самодіяльний індивід, який не вчиться на дорослого, а живе повноцінним і цікавим життям». Тому до дитини варто ставитись доброзичливо і з розумінням [9].

Першою виявила аспекти співпраці батьків і школи професорка соціології університету Джона Хопкінса Джой Епштейн. У її дослідженнях засвідчено, що якість освіти залежить від ефективності співпраці батьків, вчителів та адміністрації школи. Дослідниця узагальнила умови, що об'єднують відносинами партнерства сім'ю, школу та громаду: – батьківство: сім'ї повинні забезпечувати здоров'я та безпеку дітей, створювати середовище, яке спонукає до навчання; школи, в свою чергу, мають забезпечувати сім'ї навчанням та інформацією, щоб батьки могли розуміти своїх дітей та сприяти їхньому розвитку [3, с. 205]; – спілкування: школа має звітувати родинам і надавати їм інформацію про успішність учнів; спілкування має бути двобічним та культурним; – волонтерство: батьки роблять значні внески у функціонування школи; – навчання вдома: батьки допомагають своїм дітям у шкільній діяльності за методичної підтримки вчителів; – ухвалення рішень: батьки можуть ухвалювати рішення у школі та допомагати виконувати їх; ця можливість повинна бути відкритою для всіх верств громади; – співпраця з громадою: школи повинні координувати роботу та ресурси громади, бізнесу, коледжів або університетів, а також інших груп для покращення шкільних програм, сімейних практик і навчання та розвитку студентів; школи можуть допомогти сім'ям отримувати доступ до допоміжних послуг, що надаються іншими установами, такими як охорона здоров'я, культурні заходи, послуги репетиторів та програми післядипломного догляду за дітьми [5, с. 104].

Партнерство між учасниками освітнього процесу вимагає доброзичливості та позитивного ставлення один до одного. При цьому має

бути взаємоповага, взаємодія та довіра. Між учителями, учнями та батьками повинна існувати повага. В основі педагогіки партнерства лежать співпраця, взаємодія та спілкування [1, с. 160].

Партнерство у педагогіці важливе через те, що воно: – створює атмосферу, в якій найкраще розкривається потенціал кожного учня, формується його ініціативність і креативність. – задовольняє потребу в значущості і приналежності та зменшує рівень стресу, що допомагає учням працювати ефективніше; – такий формат стосунків найкраще готує молодих людей до професійної діяльності і ролі активного громадянина у сучасному світі. Засобами ефективного спілкування між учителем і батьками є постійне двобічне спілкування, активне слухання та правильна передача інформації. Передача інформації буде ефективною якщо повідомлення буде зрозумілим, якщо існує довіра до передавача інформації та якщо наявний зворотній зв'язок щодо впливу повідомлення на того, хто отримує інформацію. Для правильної передачі інформації варто враховувати те, що: – повідомлення мають виходити від першої особи, при цьому потрібно використовувати особові займенники «Я», «Мій». Це покладає відповідальність за висловлені в повідомленні думки та почуття; повідомлення повинно бути логічно завершеним, повним та точним; відповідність вербального та невербального повідомлення; багаторазове повторення повідомлення, що допоможе партнерові краще зрозуміти інформацію; важливо забезпечити зворотній зв'язок; у повідомленнях спиратися на цінності та досвід адресата; потрібно описувати почуття словами, порівнюючи з діями, вживаючи метафори; поведінку інших людей варто описувати, не вдаючись до оцінювання чи інтерпретації [6].

Увага є успішним етапом ефективного спілкування, тому варто враховувати емоційний стан співрозмовника, який можна виявити з його міміки, пози, жестів та інтонації, його ставлення до ситуації.

Щоб спілкування було успішним потрібно посміхатися до співрозмовника, називати його по імені, виявляти надію на взаєморозуміння, доводити партнеру зі спілкування його значущість та застосовувати довірливий та переконливий тон, доброзичливий і прямий погляд [7, с. 305].

Для ефективного спілкування у партнерстві важливе активне слухання. Це коли слухач намагається зрозуміти факти і почуття співрозмовника. Після почутого слухач перефразовує коротко почуту інформацію, щоб переконатися у правильності почутого повідомлення. Людина, що уважно слухає, ніколи не перебиває, використовує міміку, таким чином висловлюючи ставлення до почутого, дивиться в очі співрозмовнику, та ставить питання, щоб краще зрозуміти ситуацію [7, с. 360].

Отже, для того щоб освіта та навчання приносили усім задоволення, варто змінити правила гри і прийняти підхід партнерства замість традиційного авторитарного.

Кожна доросла людина повинна мати свою власну стратегію навчання протягом життя. Щодо педагога сучасної школи, його стратегія має бути спрямована на постійне навчання та саморозвиток через постійні зміни у суспільстві, науці, техніці тощо.

Учитель нової української школи повинен розуміти, що має бути фахівцем з людського розвитку, а не просто предметником, чи вчителем початкових класів, чи методистом. Для цього педагог має бути в курсі можливостей особистісного і професійного розвитку, які сьогодні наявні, і їх є дуже багато. На жаль, багато сервісів для розвитку є платними, але потрібно бути готовим до інвестування в свій розвиток. Водночас у мережі Інтернет є інструменти, цілком доступні. Це можуть бути онлайн-курси ведучих університетів чи інтелектуальних центрів світу, які можна пройти у своєму місті.

Література

1. Бібік. Н. Нова українська школа: порадник для вчителя / Н. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. – 160 с.
2. Бех І. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей / І. Бех // Початкова школа. – С. 5-10.
3. Бесєдіна Л.М. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах: методичний посібник / Л.М. Бесєдіна.- 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Логос, 2009. – 204 с.
4. Браніцька Т.Р. Технологія формування конфліктологічної культури фахівців соціономічних професій: навч.-метод. посібник / Т.Р. Браніцька. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД». – 130 с.
5. Коханова О. П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навчально-методичний посібник / О.П. Коханова. – К. : Вид-во ПП Щербатих О. В., 2011. – 104 с.
6. Матвієнко О. В. «Педагогічне спілкування вчителя...» http://pidruchniki.com/pedagogika/pedagogichne_spilkuvannyahttp://ru.osvita.ua/school/theory/697
7. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І. Підласий. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 360 с.
8. Савченко С. В. Педагогіка партнерства у проєкті Концепції «Нової української школи». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.slideshare.net/ippokubg/ss-67119769>.
9. Сухомлинський «Серце віддаю дітям», «Людина неповторна» Навчально-методичний посібник «Порадник для вчителя» – все про нову українську початкову школу. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/vchyteli-ne-propustit-navchalno-metodychnyj-posibnykporadnyk-dlya-vchytelya/>.

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Смашнюк Т. В.,
студентка 2 курсу ФФВіС
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

За концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року наголошується, що найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими вміннями [1].

Концептуальні засади Нової української школи (надалі – НУШ) є орієнтиром для вчителів щодо долучення до освоєння двох основних новацій – компетентнісної парадигми освіти й педагогіки партнерства. Її концепція базується на якісно новому рівні побудови взаємовідносин між вчителями, учнями, їх батьками та різними громадськими організаціями. Співпраця сім'ї і школи у вихованні дітей завжди має проблемний характер. Починається вона саме зі структури взаємодії, розподілу обов'язків, ролей, завдань і функцій між усіма учасниками освітнього процесу, набуття вмінь спільних дій. Батьки можуть створювати свої органи громадського самоврядування, а отже – впливати на освітній та виховний процеси [2].

Метою статті є обґрунтування необхідності застосування педагогіки партнерства на основі гуманного підходу до дитини.

Головним завданням педагогіки партнерства, в центрі якої особистість дитини, є розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей дитини, ініціювання, використання власного досвіду кожної дитини; допомога батьків у самореалізації, формування культури життєдіяльності.

Педагогіка партнерства – це простір дитинства, який будується на засадах рівності, діалогу, співпраці, прийняття. Вона є складовою концепції Нової української школи, спрямованої на те, щоб побудувати довіру між школою, дітьми, батьками та суспільством.

Щодо співробітництва педагогів, то новий зміст освіти орієнтує вчителів, батьків на особистісний розвиток учнів, на поважливе ставлення до дітей.

Педагогіка партнерства ґрунтується на таких ідеях:

- навчання без примусу, що передбачає виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів; передбачає наявність таких особистісних якостей вчителя, як гуманність, комунікативність, ціннісне ставлення до дитини. Крім того, вчитель повинен володіти знаннями про дитячу психологію, засади гуманної педагогіки, володіти прийомами мотивації, визнавати пріоритетність суб'єкт-суб'єктної взаємодії у

навчальному процесі. Цього можна досягти шляхом знайомства з теоретичними засадами гуманної педагогіки, переглядом уроків педагогів-гуманістів, участю у коуч-тренінгах із суб'єкт-суб'єктною взаємодією;

- учитель всіма засобами має налаштувати учнів на досягнення складної мети, вселити в них упевненість у перемозі над труднощами. Вона передбачає готовність до інноваційної діяльності, що досягається шляхом включення вчителя до роботи у творчих групах, розробленням моделі інноваційної діяльності;

- надання учням опорних знаків (символів, схем, таблиць, слів тощо) для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу, а також для побудови відповіді. Вона передбачає вміння вчителя з одного боку – систематизувати й перетворювати інформацію належним чином, з іншого – моделювати;

- надання дитині свободи вибору у процесі навчання, тобто учень може обирати завдання, задачу, тему твору. Професійна діяльність педагога в цьому випадку цілеспрямована на демократичність та скерованість вчителя на розвиток дитини, а також вміння «контактувати» з учнями;

- випередження, що дозволяє включати у програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективи вивчення теми наступного уроку. Ця ідея спирається на такі якості особистості педагога, як прогностичність, стратегічне бачення педагогічної діяльності, відповідальність, які супроводжуються здатністю до стратегічного планування;

- ідеї великих блоків, яка ґрунтується на тому, що у великому за обсягом блоці матеріалу (об'єднання 6–10 уроків або тем в один блок) легше встановити логічні зв'язки, виокремити головну думку, поставити та розв'язати проблему. Спрямована на наявність таких якостей особистості педагога: глибоке знання матеріалу, вміння систематизувати, інтегрувати, а також володіти технологією інтеграції змісту навчального матеріалу;

- відповідної форми, яка полягає в тому, що урок за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається та реалізується через обізнаність, креативність, відкритість, здатність результативно вирішувати творчі завдання, незалежність суджень, спрямованість на творчі досягнення, володіння інтерактивними технологіями. Ця ідея реалізується шляхом розширення знань про педагогічні технології, поглиблення предметних знань, перегляду уроків з використанням інтерактивних технологій, аналізу досвіду вчителів;

- інтелектуального поля класу, яка передбачає створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі для розвитку здібностей та нахилів, творчості кожної дитини в діяльності;

- самоаналізу, що реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня за умови володіння педагогом прийомами

рефлексії, емпатії, а також здатності аналізувати та розуміти власні дії, здатності до самопізнання [4].

Початковими принципами партнерства є: усвідомлення об'єднуючих цінностей для учнів, батьків та вчителів, а саме: повага до особистості, доброзичливість, рівність сторін, визнання гідності та прав дитини, взаємна підтримка, довіра у відносинах та стосунках, толерантність, позитивне ставлення, діалог-взаємодія, взаємоповага, право вибору та відповідальність;

принципи соціального партнерства, які означають рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей. Але така школа стане можливою лише за умови відкритого діалогу всіх учасників освітнього процесу [3].

Психологічну основу педагогіки співробітництва становлять суб'єкт-суб'єктні стосунки, партнерське спілкування, взаємодія та співпраця між вчителем, учнем і батьками, які об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Сама ж педагогіка партнерства вимагає переосмислення ролі вчителя, що полягає в постійному аналізі власної педагогічної діяльності, орієнтованої на самоосвіту; відстеження результативності своєї роботи через систему моніторингу. Та найголовніше: прийшло покоління digital native – тобто, це такі діти, які самі створюють контент для різних каналів. Вони очікують від сучасної освіти більшої самостійності, незалежності і меншої кількості авторитетів.

Змінюються і вимоги до вчителя: сьогодні він не ретранслятор, а вчитель – коуч, тренер, фасилітатор. Якщо раніше вчитель лише давав готові відповіді на питання, то зараз це змінилось, і він повинен допомагати учням сформулювати власні питання, вчити дітей самостійному вирішенню того чи іншого питання шляхом пошуку. Вчитель має робити виклики учням, мотивувати їх, добиватися більшого, надихати створювати, тобто виконувати роль тьютора (це той, хто допомагає, індивідуально працює, виявляє освітні запити, планує освітню діяльність, організує рефлексію, проектує наступні кроки в освіті, застосовує методи навчання, засновані на співпраці, активній участі дитини в навчанні) [5].

В основі нової концепції лежать свобода і відповідальність у стосунках між учасниками освітнього процесу. Працювати в рамках свободи – один з викликів педагогіки партнерства, які стоїть перед сучасним вчителем. Дуже часто діти сприймають свободу як всюдозволеність. Таке сприйняття свободи дитиною не може дати їй нічого корисного. Тому важливо навчити дітей такому слову як «договір». Перевага договору полягає у тому, що його не можна розірвати в однічому порядку. У договорі завжди є дві сторони. Через спілкування з батьками, вчителями, однолітками необхідно вчити дитину домовлятися. Ця навичка надає дитині кращого розуміння того, що є свобода: вона може або конкурувати,

або дружити з навколишнім оточенням. Через дружбу її коло свободи не обмежується, а навпаки розширюється [5].

Також педагогіка партнерства ґрунтується на засадах толерантності, що означає доброзичливе та терпиме ставлення до оточуючих і навколишніх подій. Структура толерантної особистості базується на основних структурних компонентах: когнітивному (знання про об'єкти і ситуації життєдіяльності, що є результатом набуття індивідуального досвіду); емоційному (емоційні стани, які передують виникненню поведінкового компоненту, сприяючи систематизації знань і появі певної поведінки); поведінковому (призводить до актуалізації елементарних фіксованих установок, ціннісних орієнтацій та етнічних цінностей). Установка щодо толерантності виявляється в діях і вчинках людини, оскільки вчинок є єдиною структурою, що відповідає реальним цілісним проявам самореалізації людини як особистості, індивіда, громадянина. Показниками толерантності є особистісна відповідальність, емпатія та конструктивна взаємодія з оточуючим і природним середовищем. Критеріями її досягнення є: визнання різноманіття поглядів, життєвих принципів, цінностей інших людей; терпимість до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини та не завдають шкоди природному середовищу. Нова українська школа через технології партнерської педагогіки допомагає в реалізації розвитку особистості, створює умови для її самовираження і саморозвитку, використовуючи такі форми роботи з батьками: родинні свята, сімейні виставки, вечори запитань і відповідей, день добрих справ, відкриті заняття для батьків тощо. Вона пропонує технології і методи партнерства, що заохочують висловлювати власні думки учнів: інтерактивні та особистісно орієнтовані технології, науково-дослідні методи, створення проблемних ситуацій, методи самооцінки і взаємоперевірки, метод проектів, діалогічні методи.

Отже, можна зробити висновок, що в основі педагогіки партнерства лежить спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Це свідчить, що особливо актуальним для педагогіки партнерства є гуманне ставлення педагога до дитини, яке має поєднуватися з повагою до її думок і бажань. Між учителем, учнями і батьками мають встановитися партнерські відносини, тонка взаємодія на засадах співпраці і співтворчості. Це передбачає стимулювання позитивних інтелектуальних почуттів, вибору учнями навчальних завдань та спонукання їх до самооцінки, самопізнання і самовдосконалення в різних видах діяльності.

Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу і спільно відповідають за результат. Модель взаємодії: партнерство, повага, довіра, рівність відповідальність, добровільність, діти, родина, педагоги, діалог. Концепція Нової української школи сприяє розкриттю та розвитку здібностей і можливостей дитини на основі

педагогіки, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

Педагогіка партнерства дозволяє успішно будувати стосунки з оточуючими, оскільки без взаємодії з іншими людьми, без розуміння своїх та їхніх почуттів неможливо досягти спільних цілей. Тому діалог і багатобічна комунікація між учнями, учителями та батьками повинні змінити однобічну авторитарну комунікацію.

Література

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://www.osvitakonotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017>.
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/.
3. Довіра до освіти починається з педагогіки партнерства, відкритості шкіл, поваги до кожної людини – заступник Міністра Павло Хобзей. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/usinovivni-novini-2017-12-02-dovira-do-osviti-pochinaetsya-z-pedagogiki-partnerstvavidkritosti-shkil-povagi-do-kozhnoy>.
4. Педагогіка партнерства URL: <http://www.internatputivl.narod.ru/2017-2018/veresen/nova/02-11-2016-nush2016-kopiya.pdf>.
5. Якими можуть бути українські вчителі майбутнього: досвід переможців «Global teacher Prize». URL: <http://lviv1256.com/news/yakymy-mozhut-buty-ukrajinski-vchytelimajbutnoho-dosvidperemozhtsiv>.

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ

Стороженко С.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

У кожному віці людина набуває досвіду організації власного внутрішнього світу вільного і відповідального вибору цінностей, вчинків, рішень, самооцінювання та самореалізації. Існує безліч різноманітних трактувань та визначень рефлексії. Термін «рефлексія» походить від латинського «reflexio», що буквально значить «звернення назад, відображення». Тлумачні словники трактують поняття рефлексії як самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; відображення, а також дослідження процесу пізнання.

У педагогічній практиці рефлексія – це інтелектуальна та емоційна діяльність, під час якої вчитель осмислює свій досвід викладання з метою отримання цілісного уявлення про оптимальний вибір шляхів та методів роботи на уроці, отримання якісних результатів учіння.

Вивчення вітчизняного досвіду професійної діяльності педагогів показує, що реальна практика майже позбавлена процесу рефлексії. Педагоги ще недостатньо володіють навичками самоаналізу професійної діяльності, відчувають дефіцит супроводу рефлексії в процесі

професійного самовдосконалення, залежні або від зовнішніх вимог, або від низького рівня власної педагогічної культури.

Педагогічна рефлексія відіграє важливу роль у професійному розвитку педагога. Вдаючись до рефлексії, вчитель аналізує набутий досвід, робить висновки і будує плани на майбутнє. Рефлексія допомагає вчителю проявляти більшу гнучкість у плануванні занять з урахуванням реальних комунікативних потреб і психологічних особливостей учнів, що забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованого підходу у вихованні [1].

За концепцією А. Маркової, педагог, що має високий рівень розвитку професійної рефлексії:

- прагне індивідуалізувати свою працю, а також усвідомлено розвивати свою індивідуальність засобами професії (індивідуально-варіативний критерій);
- успішно розв'язує завдання виховання і навчання, готує для суспільства очікуваний соціальний продукт, тобто випускника з бажаними психологічними якостями (об'єктивний критерій);
- особистісно сконцентрований на професії, мотивований до здійснення професійної діяльності (суб'єктивний критерій);
- використовує прийнятні в суспільстві способи, технології (процесуальний критерій);
- освоює норми, еталони професії, досягає майстерності в ній (нормативний критерій);
- досягає бажаних для суспільства результатів у розвитку особистості учнів (результативний критерій);
- прагне проявляти соціальну активність, обговорювати питання щодо сучасних потреб професії, шляхів досягнення успіху в ній, разом з тим шукає резерви розв'язання професійних проблем, не боїться потрапляти в умови конкурентності освітніх послуг (критерій соціальної активності);
- усвідомлює перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, ефективно використовуючи шляхи для реалізації останнього (прогностичний критерій);
- оволодіває досвідом для постійного професійного навчання в майбутньому (критерій професійної навченості);
- в той же час збагачує досвід професії за рахунок особистісного творчого внеску (критерій творчості);
- досягає професійної етики, прагне до збереження навіть в складних умовах честі і гідності професіонала (критерій професійної придатності);
- готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, вміє сам це робити, спокійно ставиться до участі в професійних випробовуваннях, тестуваннях (кількісний і якісний критерій);
- досягає вже сьогодні необхідного рівня розвитку професійних особистісних якостей, знань і умінь (змістовий критерій) [4].

Іншими словами, педагог з високим рівнем розвитку професійної рефлексії – це фахівець, що опанував високі рівні професійної діяльності, свідомо змінює і розвиває себе в ході здійснення праці, здатний до внесення індивідуального творчого внеску в професію, людина, яка знайшла своє призначення.

Рефлексія спричиняється проблемною ситуацією і характеризується виходом оцінки цієї ситуації за межі власного “Я”. Це цілеспрямована, активна діяльність, спрямована на формування власної професійної компетентності, викликана прагненням до вдосконалення педагогічних навичок і бажанням покращити результат у схожій діяльності в майбутньому. Характерною ознакою рефлексії є оцінка здійснюваної діяльності для усвідомлення підстави власних дій, осмислення проблеми, оцінка дій учнів і аналіз причин саме таких дій, вибір власної позиції щодо проблеми, визначення мети та оптимальних засобів її досягнення для вироблення нових схем та методів діяльності і використання їх як засобу коригування аналогічних ситуацій у майбутньому заради покращення якості освітніх послуг. Взаємодія цих компонентів забезпечує активну, усвідомлену і координовану професійну поведінку вчителя і відкриває простір для професійного росту і вдосконалення професійної компетентності.

Л. Лесохіна переконливо показує важливу роль розумової діяльності в розвитку професійної рефлексії педагога. В запропонованій концептуальній моделі авторка виокремлює:

- педагогічне передбачення, прогнозування, що пов’язане з педагогічною інтерпретацією соціальних явищ, своєрідним переведенням суспільних цілей і завдань на мову педагогічного спілкування;
- методичне осмислення, інструментування навчально-виховних дій;
- особливість розвитку професійної рефлексії, яка пов’язана з організацією впливів, що використовують як навчально-виховні засоби, так і можливості позашкільної і позакласної діяльності, різні інформаційні та виховні впливи;
- особливість розвитку професійної рефлексії, обумовлена необхідністю аналізу досягнутого результату у співвідношенні його з певними цілями та завданнями [5].

Розробка різноманітних схем і алгоритмів педагогічної рефлексії, які могли б використовувати вчителі-практики в професійній діяльності, відкриває широкий простір для подальших досліджень. Опанувавши рефлексію щодо самого себе, навчившись аналізувати власні думки, почуття та вчинки, педагог повинен використати свої рефлексивні знання та вміння в процесі пізнання дітей і застосувати рефлексивні механізми у взаємодії з ними.

Література

1. Вульфів Б.З. Педагогика рефлексии / Б.З. Вульфів, В.Н. Харькин. – 2-е издание. – М. : «Издательство Магистр», 1999.

2. Галузьяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузьяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
3. Галузьяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузьяк // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2008. – №4. – С. 17-25.
4. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні / Л. Гапоненко // Рідна школа. – 2002. – № 4.
5. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М.: Міжнародний гуманітарний фонд Знання, 1996. – 312 с.
6. Тур Р.І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р.І. Тур // Управління школою. Харків, 2004. – №13.

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТНО СПРОМОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Талалаєва О. С.,
студентка 2 курсу природничо-географічного факультету
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

До недавнього часу стандарти української освіти дозволяли використовувати лише окремі методики для досягнення однозначної мети, тобто кожен учитель мав право досконало володіти лише однією методикою, яку він обрав сам з метою використання для своєї праці в майбутньому. Такий підхід забезпечував нерівноцінний розвиток особистості учнів, втрату мотивації до навчання.

Першим кроком до подолання цієї проблеми стало впровадження Міністерством освіти України свободи вибору засобів і методів навчання для досягнення загальної мети. Такі зміни обумовили збільшення навантаження педагогічних працівників, необхідність створення власної методики навчання. Реформа освіти націлює вчителів, студентів, що готуються до майбутньої професійної діяльності, до масштабних змін, вироблення готовності йти в ногу з часом і відповідати потребам підростаючого покоління.

Сьогодні НУШ впроваджує систему десяти компетентностей, що характеризують собою основи для розвитку всебічно розвиненої особистості, здатної долати труднощі, бути якісним фахівцем своєї справи. Найкращі працівники – не ті, що будуть сліпо підкорятися керівнику, а ті, що підготують власний внесок у налагодження трудового процесу. Справжній фахівець має вміти самостійно знаходити знання, вміти розв'язувати проблеми новими, незвичними для оточуючих способами. Формування конкурентно-спроможної особистості є необхідною умовою

для досягнення цієї мети. Застосування такого підходу в сучасній освіті допоможе виростити нове, конкурентно-спроможне покоління, що стане рушієм змін в економіці, промисловості та інших галузях.

Сучасна система освіти відома своїми різноманітними технологіями навчання, виняткове поєднання яких дозволить виховати конкурентно-спроможне покоління.

Цікавість викликає *технологія проблемного навчання*, що заснована на спонуканні учнів до самостійної пізнавальної активності для досягнення загального результату. Таке навчання базується на створенні вчителем проблемної ситуації, що має бути вирішена спочатку за допомогою вчителя, а потім і самостійно учнями. Цей підхід дозволяє спроектувати навчання, спрямоване на розвиток самостійності та ініціативності здобувачів освіти. Поетапне демонстрування вже відомих шляхів розв'язування проблеми і надихання на створення власного, незвичного розв'язку – це головні елементи проблемного навчання. Розвитку пізнавальних і творчих здібностей учнів сприяють такі методи: проблемні питання, що дозволяють обговорювати з учнями існуючі суперечності і протиріччя; постановка дослідницьких завдань; виклад кількох різних способів вирішення проблеми.

Широкого використання набула технологія *інтерактивного навчання*. Передусім це система діалогу вчителя й учнів. Застосування інтерактивних методик має на меті охоплення всього колективу класу, дозволяючи кожному висловити свою думку, суттєво пояснити її. До таких вправ належать метод «Мозкового штурму», «Ажурна пилка», «Акваріум», «Мікрофон» тощо. Така технологія спрямована на підвищення результативності навчання, розвиток ораторських та аналізаторських здібностей шляхом залучення всіх учнів класу до активної співпраці, подолання страху перед можливими помилками.

Заклади вищої освіти зробили акцент на формуванні в майбутніх учителів готовності до використання *ігрових технологій*. Навчальний процес у формі гри, безсумнівно, сприяє підвищенню цікавості до навчання. Рольові вправи дозволяють учням навчитись поводитись у попередньо змодельованих, максимально близьких до життєвих, ситуаціях, які стануть підґрунтям для формування розкутої особистості, що володіє навичками взаємодії і спілкування; особистості, котра подолала мовні бар'єри. Водночас варто раціонально оцінювати вік і здібності учнів. Для середньої освіти доцільними будуть такі прийоми: вікторини, бліц-турніри, рольові ігри тощо.

Важливе значення для сучасної освіти має впровадження *інформаційних технологій* – сукупності методів навчання з використанням комп'ютерних засобів. Електронна база розширюється з кожним днем. Вчитель середніх класів має змогу створити власні комп'ютерні ігри для засвоєння тієї чи іншої теми, використовувати вже розроблені програми перевірки знань та умінь школярів, комп'ютерні тренажери та електронні бази даних з метою розширення розумових здібностей учнів. Така

технологія є важливою у використанні, адже забезпечує підвищенні інтересу до освіти, виховує чесну та справедливую особистість, адже знає що оцінка здійснюватиметься комп'ютерно, за реально набутими знаннями. Тому тут важлива точність, зібраність, різноманітність завдань для виконання.

Технологія критичного мислення також є невід'ємною частиною сучасної освіти. Вона полягає у ненав'язливості, зменшенні авторитарності з боку педагога. Акцент на самостійному пошуку знань, заохоченні до висловлювання власних поглядів, створенні атмосфери безпеки щодо альтернативних поглядів, оформленні умов для вільної аргументації. Важливим елементом цієї технології є спонукання учнів до перевірки і застосування знань, умінь і навичок, здобуття власного досвіду у цій справі. Цікавими методами є «Злови помилку», «Метод фокальних об'єктів», «Синквейн», «Звідси-сюди» тощо.

Важливою для формування впевненої в собі особистості є технологія *створення ситуації успіху*. Вона дозволяє дитині повірити у власні сили, стимулює особистісний розвиток учнів. Переживання учнями успіху сприяє відкриттю їх прихованих можливостей, підвищенню самооцінки. Обережність застосування цієї методики полягає у відсутності улюбленців і почутті міри. Результативними методами в середній школі є «Сходинки до успіху», «Стабілізація», «Сповідь», «Даю шанс» тощо.

Проектна технологія навчання здобула визначне місце в сучасній освіті, адже це одна з тих можливостей, коли теоретичне навчання можна перетворити на постійну практичну діяльність учнів. Таке навчання сприяє розвитку інформаційних умінь учнів, вмінню визначити власну стратегію досягнення мети, сприяє активній комунікації і взаємодії учасників групи.

Перш ніж застосовувати таку технологію, вчитель має дослідити комунікативні, організаторські та лідерські можливості учнів, розвинути їх до нового рівня. Створення проекту – це постійна активна діяльність кожного учасника проекту. Педагог має навчити учнів доцільно та рівномірно розподіляти обов'язки між собою. У справжній команді переможців не може бути пасивних гравців. Закриваючи на це очі, вчитель онульовує прогрес проектної діяльності.

Процес формування конкуренто-спроможної особистості не вміщується в короткий проміжок часу. Це постійна цілеспрямована праця, побудована на взаємодії здобувачів освіти та їх наставника. Для підвищення мотивації, інтересу до навчання та його результативності необхідне комплексне використання технологій навчання.

Завдання методики:

- вдосконалення освітнього процесу, відповідно до вимог сучасної школи;
- психосоціальне зростання особистості вчителя й учнів;
- забезпечення самостійності учнів;

- цілеспрямована організація діяльності учнів;
- формування атмосфери психолого-педагогічної підтримки становлення та розвитку особистості кожного учня;
- розвиток інформаційно-технологічної культури учителя й учнів;
- застосування програмних педагогічних засобів навчання, новітніх інноваційних та інформаційних технологій;
- діагностика та розвиток індивідуальних можливостей, здібностей, нахилів учнів;
- створення умов для дослідницької та проєктної роботи;
- критичний розвиток учнів – вміння висувати гіпотези, робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати їх;
- підвищення інтересу учнів до навчання, спонукання до розуміння необхідності постійного саморозвитку.

Для виконання вищезазначених завдань доцільним буде комплексне використання:

- методів проблемного навчання та критичного мислення для виховання кмітливості, винахідливості, стимулювання прагнення до нових відкриттів (наприклад, постановка проблеми на тиждень);
- ігрових технологій для підвищення інтересу до навчання, подолання буденності урочної системи. Для середньої школи доцільним буде використання не більше одного разу на два тижні;
- проєктної діяльності, спрямованої на виховання вміння працювати в команді, розвитку активності учнів, вміння до формування тактичних дій і власних стратегій (один раз на місяць або тему);
- інформаційних технологій для формування інформаційно-цифрової компетентності (2-3 рази на тиждень);
- інтерактивних технологій для розвитку спілкування державною та іноземними мовами, розвитку підприємливості (щоденне використання в урочній і позаурочній діяльності);
- застосування ситуацій успіху та інших виховних технологій для формування нормальної самооцінки учнів, підвищення асертивності під час роботи, розвитку взаємоповаги та поваги до природи (щоденно).

Стратегія використання різноманітних технологій навчання має на меті розвинути особистість учня, плавно ввести його в атмосферу конкурентності як індивідуальної роботи, так і роботи в групах. Тут важливо пояснити, що досягати мети потрібно чесно, застосовуючи власні інтелектуальні та практичні здібності, та здібності своєї команди. Необхідно вилучити бажання компрометувати інших, викоренити плагіат та мотивувати до захисту своєї інтелектуальної власності.

Такий підхід вимагає впевненого в собі, науково та технологічно підкованого вчителя, котрий здатний змінюватися та готовий до змін у своїй діяльності, в залежності від потреб його вихованців. Компетентнісний підхід окреслює необхідні вміння не тільки учнів, а й педагогів.

Учитель має бути асертивним, врівноваженим, тактичним, мати досконало розвинені перцептивні та комунікативні здібності. Такий педагог володіє гностичними та сугестивними здібностями, адже його завданням є допомога дитині особистісно зрости. Сучасний учитель повинен уміти показати вихованцям, як здобувати позитивні відчуття від подолання труднощів, вміти переконати їх необхідності розумової праці.

Педагог повинен добре знати не лише матеріал свого предмета, а й бути компетентнісно підкованим в інших галузях науки, вміти пояснити рвзні позиції щодо одного наукового положення. Такий учитель має бути опорою і наставником для учнів, координатором і помічником. Він має обов'язково доводити справу до кінця.

Отже, формування конкурентно-спроможної особистості можливе лише за комплексних, педагогічно спрямованих дій. Обов'язковою умовою є єдина мета виховних та навчальних методів і засобів. Така методика сприяє формуванню соціально активної, психологічно підготовленої, здатної долати перешкоди особистості, яка стане рушієм змін в освіті та різних галузях промисловості. Вона дозволяє виховати впевнену в собі особистість, яка здатна знаходити контакт з конкурентами та учасниками власної команди; особистість, яка чує інших і зосереджена на досягненні спільної мети. Кожен з елементів методики формування конкурентно-спроможної особистості сприяє формуванню основних десяти компетентностей, досягненню мети сучасної освіти. Такий підхід можливий лише за наявності справедливого сучасного педагога, який вірить у свої сили та своїх підопічних, підтримує та наставляє їх у досягненні мети. Такий педагог обов'язково має бути прикладом для своїх вихованців і, перш за все, відповідати власним вимогам.

Література

1. Пагута Т.І. Місце і роль новітніх технологій навчання у формуванні ключових компетентностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів/ Т.І. Пагута, Л.Г. Котовська, Т.П. Логин.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з політики/ [Під заг.ред. О.В. Овчарук]. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання: Підруч.для студ.вищ.закл./ Нар.укр.акад. – Х.: Вид-во НУА, 2005. – 360с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

**Тарасюк В.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

Проблема цілеспрямованого формування творчих здібностей особистості є однією з найбільш актуальних і водночас складних та

малодосліджених. Дослідники висловлюють різні погляди щодо можливості педагогічного впливу на становлення творчої особистості. Одні вважають, що творчий потенціал індивіда визначається переважно успадкованими задатками, які неможливо компенсувати будь-якими виховними впливами. Інші, навпаки, наголошують на важливості соціальних і, зокрема, педагогічних факторів у становленні творчої обдарованості особистості. Так, О. Сисоєва зазначає, що розвиток творчих здібностей учнів передбачає цілеспрямоване, науково обґрунтоване конструювання змісту учіння, його дидактичного забезпечення, форм контролю і методів стимулювання творчої навчальної діяльності учнів [8, с. 111].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що розвиток творчого потенціалу особистості залежить від широкого комплексу різноманітних факторів: успадкованих задатків, особливостей соціального оточення, предметного середовища, характеру діяльності та міжособистісної взаємодії з оточуючими людьми, форм, методів і змісту навчально-виховного процесу, особливостей сімейного виховання, стилю педагогічного спілкування, психологічного мікроклімату і т.д. Чимало авторів до комплексу умов, що впливають на процес творчості, створення нового, відносять формування творчого клімату в колективі, виховання особистісних якостей творця і створення ситуацій, що сприяють творчій самореалізації [4].

Чимала кількість виконаних протягом останніх років психолого-педагогічних досліджень свідчить про значний інтерес науковців до проблеми факторів і умов розвитку творчого потенціалу особистості: творчих здібностей (Л. Руденко, М. Роговенко, Н. Слюсаренко, М. Татаренко), творчої діяльності (С. Мірошник, О. Расказова), творчої компетентності (Т. Волобуєва), творчого мовного самовираження (Л. Березовська), творчого потенціалу (Є. Яковлева), креативного мислення (Л. Баранова), творчої особистості в цілому (А. Анджейчак, Н. Литвинова, В. Рибалка, М. Вайновська) тощо. З огляду на певні відмінності у вихідних підходах, віці піддослідних (дошкільники, молодші школярі, підлітки, старшокласники, студенти), науковці акцентують увагу на різних педагогічних умовах розвитку творчого потенціалу особистості.

Д. Хомяков досліджував можливості розвитку креативності підлітків засобами арт-терапії – різноманітних технік зображення, «образних» творчих завдань, музики [11]. На думку дослідника, умовами, необхідними для розвитку креативності школярів з використанням засобів арт-терапії, є: ціннісне ставлення до особистості кожної дитини і продуктів її творчої діяльності з боку педагога; наявність у педагога емоційної гнучкості, толерантності, уміння надавати допомогу, підтримку, використовувати різноманітні засоби зображення; надання учням свободи вибору в творчому виконанні роботи.

С. Пескун дидактичними умовами творчого розвитку старшокласників у процесі вивчення предметів природничого циклу вважає: врахування

психолого-педагогічних досліджень, що базуються на провідних концепціях творчого розвитку школярів; технологічну компетентність учителя; творчість учителя; структуру діяльності вчителя; мотиви навчання учнів; формування природничонаукової картини світу; застосування здобутих знань у нових умовах [7].

Окремі дослідники розрізняють умови розвитку інтуїтивних і раціональних складових творчого потенціалу особистості. Зокрема, Л. Баранова вважає, що розвиток креативного мислення у юнацькому віці можливий за таких умов:

- здійснення активізуючого впливу на структурні компоненти креативного мислення – інтуїтивні (враження, уява, інтуїція, інсайт) і раціональні (операційний, предметний, рефлексивний, особистісний);
- формування інтуїтивних компонентів креативного мислення через пошук доказово-спростувальної аргументації, переведення уможлидних побудов в наочну логічну схему, виявлення суперечностей, звернення до особистісного досвіду, узагальнення емпіричних даних;
- формування раціональних компонентів креативного мислення через аналіз предметних ситуацій і виявлення суперечностей, вибір логічно суттєвої інформації, пошук аналогій і відмінностей між досліджуваними об'єктами, формулювання висновків, графічну репрезентацію проблеми і способу рішення, складання тез вирішення проблеми і висновку [1].

Г. Марданова висунула припущення, що розвиток креативного потенціалу учнів загальноосвітньої школи буде ефективним, якщо дотримуються наступні педагогічні умови: а) створення сприятливого клімату в дитячому колективі для розвитку духу творчості; зміна учителями внутрішнього настрою по відношенню до учнів і бачення в кожному з них творчих задатків в якій-небудь галузі знань; б) організація предметної розумової діяльності учнів на основі проблемного навчання; в) залучення учнів до науково-дослідної діяльності; г) організація системи позакласної роботи по розвитку креативного потенціалу учнів [5].

На думку К. Вайновської, формування творчої особистості підлітка у навчально-виховному процесі забезпечується за таких педагогічних умов: упровадження поетапного розвитку творчої особистості у навчально-виховному процесі; доцільне поєднання традиційних та інтерактивних освітніх технологій, спрямованих на забезпечення взаємодії у процесі суб'єкт-суб'єктних відносин; урахування індивідуальних особливостей підлітків у процесі організації проблемно-пошукової діяльності; активізація спонукальних мотивів до творчого самовираження підлітка; забезпечення спеціальної підготовки вчителів і вихователів [2, с.6].

В. Галузяк наголошує на важливому значенні стилю педагогічного спілкування як фактору розвитку творчого потенціалу учнів [3]. Найбільш ефективним (з погляду забезпечення сприятливих умов для успішного навчання і особистісного розвитку учнів) є стиль педагогічного спілкування, який відповідає суб'єкт-суб'єктній, діалогічній стратегії взаємодії, передбачає рівноправність психологічних позицій педагога та

учнів, взаємну активність, відкритість і конгруентність, готовність стати на позицію партнера. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу, як психологічно рівноправного співробітництва вчителя та учнів, є необхідною умовою реалізації особистісного підходу у вихованні та розвитку творчого потенціалу вихованців [3, с. 34].

Досить часто дослідники наголошують на важливості такої умови розвитку творчого потенціалу учнів, як створення доброзичливої, невимушеної атмосфери у навчально-виховному процесі. Зокрема, А. Осборн вважає таку атмосферу необхідною для розвитку творчої уяви дітей. Дослідник виокремив сім основних шляхів розвитку творчості учнів у процесі навчання: 1) забезпечення життєвим досвідом як основою для формування здібності уявляти, 2) розв'язування загадок та залучення до ігор, 3) ознайомлення з образотворчим мистецтвом, 4) виконання вправ, що стимулюють уяву через тренування як розуму, так і тіла, 5) залучення дітей до читання, оскільки воно “постачає поживу уяві”, 6) складання літературних творів як вправи з розвитку творчості, 7) вияв творчості під час розв'язання навчальних проблем.

Отже, огляд психолого-педагогічних робіт, присвячених досліджуваній проблемі, свідчить про існування різних підходів до визначення педагогічних умов розвитку творчого потенціалу особистості. Водночас, можна констатувати, що, не зважаючи на певні концептуальні розбіжності, більшість науковців акцентують увагу на важливості у контексті розвитку творчих здібностей особистості таких чинників, як: сприятливе середовище, що стимулює вияв творчої самостійності й активності дітей; застосування активних технологій навчально-виховного процесу (проблемних, проектних, інтерактивних, ігрових тощо); урахування індивідуальних особливостей учнів; демонстрація зразків креативної поведінки; зміна характеру міжособистісних стосунків між учителем і учнями у напрямку їх демократизації, персоналізації, діалогізації тощо.

Література

1. Баранова Л. В. Особенности образного креативного мышления в юношеском возрасте / Л. В. Баранова // Вестн. Тамб. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2008. – Вып.1 (57). – С.293-301.
2. Вайновська М. К. Формування творчої особистості підлітка в навчально-виховному процесі : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / Вайновська Марія Кирилівна. – Запоріжжя, 2004. – 214 с.
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. Заика Е. В. Как воспитать талантливого ребенка / Е. В. Заика, И. А. Калмыкова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №7. – С.29-44.
5. Марданова Г. М. Технология развития креативного потенциала учащихся общеобразовательной школы : автореф. дис. на соискание науч.

- степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Г. М. Марданова – Ижевск, 2005. – 20 с.
6. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В. А. Моляко. – К.: Знание, 1981. – 20 с.
7. Пескун С. П. Дидактичні умови творчого розвитку старшокласників у процесі вивчення предметів природничого циклу загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / С. П. Пескун. – Полтава, 2005. – 255с.
8. Сисоева С. О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання / С. О. Сисоева // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 110-118.
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. 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.
11. Хомяков Д. С. Психологические особенности использования средств арт-терапии в работе с подростками / Д. С. Хомяков // Воспитание школьников. – 2007. – №3. – С. 36-38.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ ТА ЯКОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ

**Ткачук Н.,
студентка 2 курсу ФМФКНТ
Науковий керівник – проф. Галузяк В. М.**

Бути вчителем – це не просто професія, це велика праця над собою, вдосконалення своїх якостей і відточення здібностей. Також це робота не тільки над собою, а й над вихованцями, яка передбачає довгий процес виховання та виводження дитини на дорогу до кращого майбутнього. Педагог, у свою чергу, повинен бути яскравою, неповторною особистістю, носієм високої культури та загальнолюдських цінностей. Він повинен прагнути до людського ідеалу, щоб завжди бути прикладом для своїх вихованців.

Педагогічна психологія традиційно містить розділ «Психологія вчителя», де підкреслюється важливість соціальної ролі вчителя, розглядаються його функції, здібності, вміння, аналізуються соціальні вимоги і сформовані у суспільстві соціальні очікування щодо вчителя [2, с. 487].

Педагог має характеризуватися освіченістю, відданістю вихованню дітей, обізнаністю з особливостями та проявами у житті дитячої психології. На користь справи працюють його енергійність, доброта, почуття гумору, вимогливість, однак недопустимі злопам'ятність,

вимогливість, прискіпливість тощо. Вчителю-професіоналу повинні бути притаманні такі риси: цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, скромність, спостережливість, дотепність, артистичність натури, здатність до емпатії (розуміння психічного стану учнів, співпереживання), потреба в соціальній взаємодії, висока загальна культура, педагогічна майстерність тощо. Не менш важливі педагогічні ерудиція, мислення, інтуїція, імпрровізація, спостережливість, оптимізм, педагогічна спритність, передбачення і рефлексія.

Загалом педагог має бути достатньо розвинутою зрілою особистістю, повноцінним Я. Тільки такий учитель зможе успішно брати участь у розв'язанні складних духовних, моральних, соціальних і психологічних проблем особистості учня [3, с.352].

Педагогічна діяльність багатогранна. Різного роду дослідження нарахували понад тисячу дій і її складових, що вимагають від учителя різноманітних здібностей. Всі вони реалізуються у певному емоційному контексті, які властиві різним педагогам. Кожному компоненту педагогічної діяльності відповідають свої здібності.

Педагогічні здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, що виражають її готовність до оволодіння педагогічною діяльністю і її успішного виконання [3, с. 492].

Звертаючи увагу на психолого-педагогічні дослідження можна виділити ряд педагогічних здібностей:

1. Дидактичні здібності – здібності, що притаманні вчителю, який вмiє викладати матеріал доступно, роблячи його легким та зрозумілим для кожного учня, при цьому викликати інтерес до предмета, та організувати їхню діяльність, керувати їх пізнавальною активністю. Учитель завжди повинен враховувати рівень підготовки учнів, вікові особливості, з'ясувати на якому рівні розвитку вони знаходяться. Здібний вчитель завжди орієнтується на учнів, а не на самого себе, йому може здаватися, що матеріал дуже легкий і не потрібно в нього заглиблюватися, але при цьому учням важко зрозуміти, і їм потрібно ще раз пояснити. Учитель повинен вміти поставити себе на місце учнів, а головне пам'ятати, те що зрозуміло йому, може бути не зрозуміло його вихованцям.

2. Академічні здібності – пов'язані із засвоєнням знань, умінь, навичок у відповідній галузі науки (до математики, біології, географії, фізики, літератури і т.д.), що є предметом викладання вчителя у школі. Здібний педагог добре знає навчальний матеріал і без проблем може викласти його на уроці. Він завжди старається знайти різні цікаві відкриття та дослідження у своїй галузі, щоб потім було чим зацікавити учнів.

3. Перцептивні здібності – ці здібності є дуже важливими, через те, що від вчителя залежить зрозуміти всю сутність психічного стану учня, здатність проникнути в далеку глибину внутрішнього світу вихованця. Умілому вчителю завжди вдається спостерігати одразу за всіма своїми

вихованцями, щоб побачити в очах учнів, чи вивчили вони урок, чи можливо хтось надто хвилюється.

4. Мовленнєві здібності – відіграють велике значення в житті кожної людини. Але для вчителя, мовлення – це головна здібність, без якої він не зможе доступно передати інформацію дітям. Тому кожен учитель повинен уміти ясно і чітко висловлювати свою думку. Мовлення вчителя завжди звернене до учнів, не зважаючи на те, чи повідомляє він нову тему, чи виражає схвалення або осуд, воно завжди позначене внутрішньою силою та зацікавленістю в тому, що він говорить. Вчитель повинен пам'ятати, що мовлення гарне тоді, коли воно живе, інтонаційно яскраве, лаконічне, емоційно забарвлене, із чіткою дикцією та граматично правильне.

Багато уваги потрібно приділяти саме темпу мовлення. Занадто швидкий темп – швидко стомлює, не даючи сконцентруватися на викладеному матеріалі, через це викликає драгітлівність; занадто повільний темп – викликає нудьгу, не цікаво слухати матеріал, через це діти рідко що запам'ятовують. Проте вчитель пам'ятає, що найкращий темп – середній, живий. Завдяки такому темпу діти краще орієнтуються в матеріалі та із зацікавленістю слухають. Вчитель не повинен забувати і про тональність викладу матеріалу. Занадто голосне та різке мовлення викликає нервовість, учні починають швидко втомлюватися та включається захисне гальмування; слабкий та тихий голос – погано чути, учні перестають реагувати на вчителя.

Мовлення – це важливий компонент спілкування з учнями, але не варто забувати і про жести, вони повинні бути м'які та помірні, вони мають доповнювати мовлення, а не псувати його.

5. Комунікативні здібності – це здатність до спілкування з дітьми, знаходження до них правильного підходу та налагодження доцільних, з педагогічного погляду, взаємин. Не забувати про педагогічний такт, одним з проявів якого є почуття міри щодо застосування педагогічного впливу, а саме: заохочення, покарання, повчання. Вчитель завжди враховує індивідуально-психологічні особливості кожного учня, завжди чуйний та справедливий. Справедливість є головною рисою кожного вчителя, без неї він не може адекватно оцінити ситуацію. Якщо вчитель несправедливо оцінює учнів, з часом вони ставлять великий бар'єр в спілкуванні.

6. Педагогічна уява – особлива здібність кожного педагога, що виявляється тоді, коли треба передбачити наслідки своїх дій, у виховному проектуванні особистості учнів, що в майбутньому може вийти з учнів, як вони себе проявлять. Кожен педагог завжди думає з оптимізмом, а головне з вірою в те, що його вихованець у майбутньому стане гарною людиною.

7. Здатність до розподілу уваги є дуже важливою в роботі вчителя. Досвідчений учитель завжди стежить за правильністю викладу матеріалу, за своєю інтонацією і мовленням, позою, мімікою, не забуваючи про дисципліну, бачить коли дітям не цікаво слухати матеріал, коли вони втомлені та неухважні. Недосвідчені вчителі не рідко, викладаючи матеріал, забувають про поведінку учнів і, навпаки, звертають увагу на учнів, при

цьому втрачаючи логіку викладу. Дуже важливо, щоб учитель відчував любов до учнів і до своєї справи. Людина, яка не любить те, що вона робить, ніколи не вкладе душу, а в роботі вчителя це є дуже важливим.

Враховуючи особливості педагогічної діяльності, її складність і багатогранність, ми часто задаємося питанням, яким має бути сучасний учитель? Мабуть, це одне з найбільш складних питань, на яке педагогічна наука постійно шукає відповідь. Не зважаючи на величезний накопичений досвід, питання залишається відкритим. При цьому відомо, що для кожного педагога важливим є спілкування.

Ефективність педагогічного спілкування значною мірою залежить від таких особистісних якостей педагога, як:

- емпатія – здатність бачити світ очима дітей, розуміти їхні почуття;
- доброзичливість – здатність не лише відчувати, але й виявляти доброзичливе ставлення до дітей, сприймати їх такими, якими вони є;
- автентичність – уміння бути самим собою у спілкуванні з учнями, а не ховатися за «масками»;
- конкретність – уникнення загальних міркувань, неконкретних зауважень, уміння чітко відповідати на запитання;
- ініціативність – активна позиція у стосунках з учнями;
- безпосередність – уміння розмовляти і діяти відверто, не приховуючи своїх справжніх почуттів і думок;
- відкритість – готовність ненав'язливо відкрити учням свій внутрішній світ, уміння розповідати про свої думки та почуття [1, с. 80-81].

Ефективна діяльність учителя на уроці забезпечується його вмінням контролювати рівень знань учнів, усно і письмово викладати дітям навчальний матеріал, завжди раціонально дотримуватися часу, використовувати різні методи навчання.

Сучасний учитель повинен добре орієнтуватися в різних галузях науки, основи якої він викладає, повинен постійно бути в курсі нових досліджень, відкриттів і гіпотез, бачити близькі й далекі перспективи педагогічної діяльності.

Таким чином, педагогічні здібності та особистісні якості вчителя відіграють найважливішу роль в успішності здійснення професійної діяльності, є запорукою його професійного розвитку.

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. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник / Мирослав Васильович Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 481 с. – (Серія: Альма матер).
3. Токарева Н. М. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. – Київ, 2017 – 548 с.

ПЕРЕВАГИ ПРОБНОГО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Ярчевська О.,
студентка 1 курсу ННПППФВК
Науковий керівник – доц. Губіна С. І.

Проведення зовнішнього оцінювання є важливою подією в суспільно-політичному житті української держави. Зовнішнє незалежне оцінювання – одна з найпоширеніших у світі та ефективних систем оцінювання навчальних досягнень учнів, яка дозволяє провести як підсумкову атестацію, так і селекцію для вищих навчальних закладів. Результати зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти є основою для вироблення освітньої стратегії і тактики, оцінювання роботи закладів освіти зокрема й освітніх систем в цілому [3].

Із XIX сторіччя, коли універсальна система початкової освіти в багатьох країнах отримала законодавчу базу, освіта стала головним елементом формування нації – держави [5]. У сучасному світі проблема якості освіти набуває особливої актуальності для всіх держав. Суспільства повною мірою усвідомлюють важливість набуття якісної освіти для випереджального розвитку країни [4].

Основними передумовами запровадження зовнішнього незалежного оцінювання в Україні було проголошення Національною доктриною розвитку освіти доступність до якісної освіти для всіх громадян України. Визначення головною метою української системи освіти – створення сприятливих умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування поколінь, які здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Одним із пріоритетів державної політики в розвитку освіти визначається створення однакових можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти [1, с.5].

Система зовнішнього незалежного оцінювання – це система стандартизованих компонентів: інструментів вимірювання – тестів, процедур проведення тестувань і перевірки виконання тестів. Порушення стандартів у будь-якому із цих компонентів веде до спотворення і знецінення отриманих результатів [1, с. 8].

Зовнішнє незалежне оцінювання – комплекс організаційних процедур (передусім – тестування) спрямований на визначення рівня навчальних досягнень випускників середніх навчальних закладів при їхньому вступі до вищих навчальних закладів [1, с. 8].

Мета ЗНО: забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до якісної освіти, здійснення контролю за дотриманням Державного стандарту базової і повної середньої освіти, аналіз стану системи освіти та прогнозування її розвитку, формування освітньої політики України та регіонів, визначення престижності та конкурентоспроможності національної системи освіти [1, с. 12].

Усі бажаючі ознайомитися з процедурою проведення зовнішнього оцінювання мають можливість взяти участь у пробному тестуванні з основних навчальних предметів. Реєстрація бажаючих взяти участь у пробному тестуванні здійснюється через мережу Internet [6].

Тестування проводиться регіональними центрами оцінювання якості освіти за тестами, що за структурою відповідають специфікації тестів зовнішнього оцінювання. Пробне тестування проводиться за кошти фізичних осіб [6].

Переваги, після яких Ви захочете пройти пробне ЗНО:

- Ви зможете виконати тест та попрактикуватися, заповнивши бланки відповідей;
- ознайомитися із запропонованими тестами, що відповідають вимогам програм, характеристикам і структурі сертифікаційних робіт;
- дізнатися правильні відповіді до тесту (будуть розміщені на сайті Українського центру оцінювання якості освіти);
- проаналізувати свої навички на практиці;
- розподілити час на тесті, щоб мати змогу виконати всі завдання на ЗНО.

І ще одна перевага для вас: створені інформаційні сторінки, на яких до 2 березня розміщуватиметься інформація про час і місце проходження пробного ЗНО, а згодом – результати проходження тестування [7].

Пробне зовнішнє незалежне оцінювання є платною послугою для учасників [2].

Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти та бажаючих вступити до вищих навчальних закладів здійснюється більше як у 150 країнах світу та характеризується розмаїттям підходів. Проте спільним для них є те, що наприкінці здобуття загальної середньої освіти іспит для сертифікованого оцінювання випускників старшої школи, як правило, є зовнішнім. Так, у країнах ЄС свідоцтво про повну загальну середню освіту видається учням, які закінчили загальну середню школу і виконали встановлені вимоги [1, с. 36].

Світова практика вступу до ЗВО не має усталених форм чи однотипних моделей. Кожна з країн у відборі абітурієнтів для продовження навчання керується своїми критеріями і мотивами, освітніми і культурними традиціями та законодавчими нормами. Проте серед цього розмаїття відмінностей та варіативності моделей набору до ВНЗ існують спільні риси, за якими можна здійснити класифікацію систем набору до університетів із програм підготовки на ступінь бакалавра [1, с. 37].

У процесі формування системи пробного зовнішнього незалежного оцінювання в Україні широко використаний досвід інших країн світу, який у процесі багаторічної експериментальної роботи адаптований до українських умов та діючого законодавства [1, с. 44].

Отже, головними чинниками, що стримують розвиток системи пробного зовнішнього оцінювання є:

- відсутність законодавчого унормування проведення пробного зовнішнього оцінювання;
- фінансування пробного зовнішнього оцінювання навчальних досягнень бажаючих вступити до вищих навчальних закладів із Державного бюджету України в обсягах, що не відповідають завданням, які ставляться перед цією системою;
- застарілі принципи взаємовідносин у процесі проведення пробного зовнішнього оцінювання між Українським (регіональними) центрами оцінювання якості освіти та закладами освіти, які залучаються до його організації;
- відсутність в Українського центру оцінювання якості освіти можливостей впливу на вступну кампанію;
- відсутність належної матеріально-технічної бази для діяльності Українського та регіональних центрів оцінювання якості освіти;
- невизначеність правового статусу Українського та регіональних центрів оцінювання якості освіти, їхніх працівників;
- відсутність структурних підрозділів Українського центру оцінювання якості освіти у більшості обласних центрів України;
- надмірна політизація деяких аспектів проведення зовнішнього оцінювання.

Лише ліквідація вищезазначених чинників може забезпечити подальший успішний розвиток системи пробного зовнішнього оцінювання.

Література

1. Зовнішнє незалежне оцінювання в освіті України. Курс лекцій: навч. посіб. / Г.С. Кашина, В.П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 115 с.
2. Веб-сторінка Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: www.mon.gov.ua
3. Веб-сторінка бібліотеки ім.Вернадського. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua
4. Веб-сторінка Українського центру оцінювання якості освіти. – Режим доступу: www.testportal.com.ua.
5. Кашина Г.С. Зовнішнє незалежне оцінювання в освіті України. Курс лекцій: навч. посіб. / Г.С. Кашина, В.П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 115 с. – Режим доступу: <http://uk.x-pdf.ru/5informatika/1226359-4-luck-2010-udk-37091261758-bbk-7458028-ya73-recenzenti-dvorecka-nachalnik-viddiluzmistu-prirodnichomatematicnih.php>
6. Слесарев С. Принципи та етапи організації ЗНО в Україні. – Режим доступу: <https://prezi.com/p/lfiobeqm1f0b/presentation/>
7. Триває реєстрація на пробне ЗНО. / Відділ освіти, культури, молоді та спорту Красилівської ОДА. – Режим доступу: <http://osvita-kr.pp.ua/novini/trivaye-reyestracija-na-probne-zno.html>

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОШУК

Випуск 11

Частина 1

Збірник наукових праць студентів і молодих вчених

Головний редактор *Холковська І.Л.*

Підписано до друку 14.05.20 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 13,7

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.