



ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Ольга БАЄВА

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ КОСТЯНТИНА ДМИТРОВИЧА УШИНСЬКОГО

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник: канд. пед. наук, професор О.С. Радул

К.Д. Ушинський – корифей вітчизняної і світової педагогіки. Його праці, насамперед фундаментальна монографія «Людина як предмет виховання», шкільні підручники, літературні твори для дітей, педагогічно-громадська діяльність привернули увагу педагогів усього світу. Знайомство з його життям, педагогічною діяльністю і науковими ідеями – професійний обов'язок кожного вчителя, кожного працівника освіти.

Костянтин Дмитрович Ушинський народився 18 лютого (за старим стилем) 1824 року в Тулі, у сім'ї маломаєтного дворянина. Дитинство і отрочество його пройшли у м. Новгород-Сіверську Чернігівської губернії. Через роботу батька (він був чиновником у різних громадських відомостях) сім'я часто міняла місце проживання. З 1835 по 1840 рік Ушинський навчався в Новгород-Сіверській гімназії. 1840 року він вступає на юридичний факультет Московського університету. Ушинський був одним з кращих студентів і закінчив університет з великими успіхами 1844 року.

У 1846 році він був призначений виконуючим обов'язки професора камеральних наук Ярославського юридичного ліцею. За прогресивний напрям думок 21 вересня 1848 року Ушинського було усунуто з посади професора ліцею.

Протягом чотирьох років (1850-1854) Ушинський був змушений служити на посаді помічника столоначальника департаменту іноземних сповідань у Міністерстві внутрішніх справ. Під час одного відрядження в Чернігівську губернію Ушинський в Новгород-Сіверську зустрівся з Надією Семенівною Дорошенко, яка згодом стала його дружиною. Шукаючи заробітку для сім'ї, він з 1852 по 1856 роки співпрацював у журналах «Современник» та «Библиотека для чтения».

З 1854 по 1859 рік працює викладачем російської мови й інспектором класів Гатчинського сирітського інституту. У цей період Ушинський друкує свої перші педагогічні статті, які одразу ж привернули до себе увагу громадськості. Це - «Про користь педагогічної літератури», «Три елементи школи», «Про народність в громадському вихованні».

Наступний період життя (1859 — 1862) Ушинського пов'язаний із Смольним жіночим інститутом шляхетних дівчат. Одночасно він був редактором «Журнала министерства народного просвещения». Видатною подією в історії педагогіки стала книга Ушинського «Детский мир».

1862 року виходить з друку перше видання першого і другого року «Рідного слова» з «Посібником» для викладання за цими книгами. Побудована за принципами поступового і систематичного розумового, морального розвитку дитини, ця книга стала однією з найпоширеніших у народній школі. Протягом 50 років вона видавалася в середньому тричі на рік.

В цей період життя К.Д. Ушинський друкує такі статті, «Праця в її психічному та виховному значенні», «Рідне слово», «Психологічні монографії» та інші.

9 червня 1862 року його звільнили з посади інспектора і викладача і запропонували поїхати за кордон для вивчення питання про жіночу освіту. Наприкінці 60-х років він повертається в Росію.

В 1866 році міністерство освіти виключає «Рідне слово» із списку рекомендованих для шкіл підручників. 1867 року була вилучена зі списку друга книга - «Дитячий світ». Проте вчителі народних шкіл продовжували користуватись цими підручниками.

Протягом 5 років (1864 — 1869) Ушинський друкує первинні нариси найвизначнішої своєї праці «Педагогічна антропологія». Окремим виданням «Педагогічна антропологія» або «Людина як предмет виховання» (перші два томи) виходить у 1867 — 1869 роках. Це один з найвидатніших творів не тільки російської, а й світової педагогіки.

1870 року виходить першим виданням «Рідне слово» для третього року навчання. Того ж року в журналі «Народна школа» № 5 друкується передсмертна стаття К.Д. Ушинського «Загальний погляд про виникнення наших народних шкіл».



В жовтні 1870 року Ушинський з двома молодшими синами поїхав на лікування в Крим. Але по дорозі простудився і змушений був зупинитися в Одесі тут він і помер 22 грудня 1870 року. Похований на території Видубицького монастиря в Києві.

Період плідної науково-педагогічної і практичної педагогічної діяльності К.Д. Ушинського збігся з бурхливим розвитком світової науки, зокрема педагогіки. Найбільш відомі педагоги світу вели дискусії про те, що ж таке педагогіка. Чи є вона самостійною наукою? У чому особливості педагогіки як науки?

Для К.Д. Ушинського важливим було насамперед довести, що педагогіка не повинна бути виконавицею міністерських інструкцій і вказівок, служницею чиновницької бюрократії. Він заявляв, що педагогіка є «самостійною спеціальною галуззю знання... нарівні з іншими науками». Розробляючи проблеми педагогічної науки, він написав праці «Людина як предмет виховання», «Три елементи школи», «Про моральний елемент у вихованні», «Про користь педагогічної літератури», підручники та методичні вказівки до них. Саме цими працями Костянтин Дмитрович заклав міцний фундамент педагогічної науки, чітко визначив її мету і завдання.

Особливу цінність становить його головна робота «Людина як предмет виховання», задумана як підручник з педагогіки. Цей твір став класикою педагогічної думки. Головним завданням, яке ставив педагог, було наукове обґрунтування педагогіки. Тому він звертається до законів фізіології, анатомії, логіки, психології, історії та інших наук.

Дуже важливою була боротьба Ушинського проти поверхової, рецептурної педагогіки. Він неодноразово доводив, що головна справа зовсім не у вивченні правил, а в усвідомленні тих наукових основ, з яких ці правила випливають: «Ми не говоримо педагогам – робіть так чи інакше; але кажемо їм: вивчайте закони психологічних явищ, якими ви хочете керувати, і робіть, керуючись цими законами і тими обставинами, в яких ви хочете їх застосувати» [1; 28]. Саме тому Костянтин Дмитрович формулює важливе педагогічне кредо: якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, вона повинна попередньо пізнати її також у всіх відношеннях.

Зазначаючи, що навіть досить здібний педагог може перетворитися на ремісника, якщо його діяльність ігнорує закони виховання, Костянтин Дмитрович підкреслював необхідність для мистецтва виховання володіння прикладними знаннями про умови ефективності виховного процесу, про способи педагогічної діяльності, про засоби педагогічного впливу. Взагалі, проблемі підготовки вчителя-професіонала він приділив велику увагу у своїй науково-практичній діяльності.

Думки педагога-демократа про підготовку вчителів викладені в таких роботах: «Проект учительської семінарії», «Три елементи школи», «Педагогічна подорож по Швейцарії», «Думка колезького радника К.Д. Ушинського про проект реорганізації Гатчинського інституту» та інші. Пропонована система підготовки вчителів базувалася на усвідомленні високої ролі вчителя в житті суспільства, на великій вазі особистісного фактора у педагогічній діяльності. Йому належить думка: виховна сила виливається лише з живого джерела людської особистості. Особистий приклад вчителя, за його словами, це промінь сонця для молодої душі. Він прагнув привернути увагу громадської думки до того, яке велике суспільне значення має праця шкільного педагога і яка увага і турбота повинні бути виявлені з боку громадськості до народного вчителя.

Костянтин Дмитрович стверджував, що вчитель не виконає свого обов'язку якщо буде лише викладачем предмету і не буде вихователем. Знання, вважає він, далеко не складають головного достоїнства викладача навчального закладу. Головне, щоб гімназичний викладач умів виховувати учнів своїм предметом. Учителям початкової школи треба враховувати своєрідність виховної роботи з дітьми цього віку: виховний вплив науки на них менш ефективний, а ніж вплив безпосередньої особистості. А звідси: до виховної діяльності вчителів початкової школи слід готувати більш ретельно. Цю думку він підкреслює часто, зокрема, в «Проекті учительської семінарії», опублікованому в 1861 році у журналі Міністерства народної освіти, який редагував тоді сам Ушинський. Спочатку автор відзначає недоліки в роботі освіти: «найістотнішим недоліком у справі російської народної освіти є нестача добрих наставників, спеціально підготовлених до виконання своїх обов'язків» [2; 242].

Причинами цього, на думку Ушинського, є відсутність належної системи педагогічної освіти, непопулярна учительська професія у суспільстві. Він підкреслює, що школа потребує народних учителів, які вийшли з середовища народу, винесли з собою його кращі національні і загальнолюдські якості. Саме вони повинні вчити народ і в народних школах. На питання, з кого і як готувати вчителів, які вимоги ставити до них, як відбирати людей до педагогічної діяльності, ми знайдемо відповіді в «Проекті учительської семінарії» та в інших роботах. Він рекомендує відкривати учительські семінарії в невеликих містах і навіть селах, що дасть можливість вихованцям більше часу приділяти навчальній діяльності, а викладачам більше часу віддавати роботі в семінарії та не витрачати його на працю за сумісництвом. Приймати до учительської семінарії радив переважно дітей селян, бо, з одного боку, викладачам буде легше сформувати відповідні моральні якості, а, по-друге, коли вихованець стане вчителем, він буде близьким до



народу, буде жити з народом єдиним життям, його особистість має слугувати зразком для піднесення розумового і морального виховання селян.

К.Д. Ушинський розробив зміст спеціальної підготовки вчителя, визначив коло наук для вивчення майбутніми народними вчителями в учительських семінаріях. Він наголошував на всебічній підготовці вчителя, щоб він мав пізнання не лише в законі Божому, граматиці, географії та історії, а й у природничих науках, медицині, сільському господарстві; окрім того, вчитель має вміти добре писати, малювати, креслити, читати ясно і виразно і, якщо можливо, навіть співати. Центральне місце серед цих наук він відводить рідній мові, бо цей предмет входить в усі інші предмети і вбирає в себе їхні результати.

У проекті відзначається виключна важливість спеціальної педагогічної і методичної підготовки вчителя. Він включає у навчальний план семінарії психологію, педагогіку, методики початкового навчання. У складеній ним програмі курсу педагогіки підкреслюється, що вивчення цієї науки базується на попередньому ознайомленні семінаристів із фізіологією і психологією. Тут же зазначається, що основним завданням педагогіки має бути вироблення у вихованців свідомого ставлення до педагогічної діяльності і закладання міцних основ для майбутньої систематичної праці над собою.

У «Проекті учительської семінарії» К.Д. Ушинський висловив цінні думки не лише щодо питань підготовки вчителів початкової школи, але й для середніх навчальних закладів та викладачів педагогіки. Він висунув ідеї, які набагато випередили час. Вважав за необхідне відкрити при університетах педагогічні факультети, визначив для них наукові дисципліни. Педагогічні факультети, що пропонувалися ним, місили бути центрами розвитку і поширення педагогічної науки. Ця пропозиція за його життя не була реалізована, але зіграла важливу роль у подальшому розвитку і становленні системи підготовки педагогічних кадрів. У проекті Ушинський висунув ідею не лише теоретичної, але й практичної підготовки вчителів: «Метод викладання можна вивчати з книги або зі слів викладача, але набути навичок у застосуванні цього методу можна тільки діяльною і тривалою практикою» [2; 245]. Великий педагог у зв'язку з цим запропонував при семінаріях створити спеціальні зразкові школи як базу для педагогічної практики. Одночасно до учительських семінарій він рекомендував прикріпити кілька рядових народних шкіл. К.Д. Ушинським сформульовано завдання педагогічної практики і розроблено її зміст.

І сьогодні не втратили свого значення міркування мудрого педагога про науку і мистецтво виховання, про відповідальність професії вчителя, її непересічну роль у забезпеченні соціального прогресу. Ще й дотепер програма підготовки вчителя, задумана Костянтином Дмитровичем Ушинським, повністю реалізована.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кривонос І.Ф., Тарасевич Н.М. педагогічний досвід у науковій спадщині К.Д. Ушинського // Радянська школа. – 1974. - №2.
2. Поварова С.В. К.Д. Ушинский о народном учителе и его подготовке // Советская педагогика. – 1984. - № 2.
3. Ушинський К.Д. Твори: У 6 т. – К., 1952 – 1955. – Т. 1.
4. Ушинський К.Д. Твори: У 6 т. – К., 1952 – 1955. – Т. 2.
5. Ушинський К.Д. Твори: У 6 т. – К., 1952 – 1955. – Т. 4.

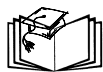
Олексія БАХТИНСЬКИЙ

СПІВРОБІТНИЦТВО ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ В УПРАВЛІННІ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

(магістрант психолого-педагогічного факультету спеціальності «Управління закладом освіти»)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.А. Кушнір

На сьогоднішній день ми маємо багато цінних напрацювань світової наукової скарбниці, зокрема, в області педагогіки, що дає можливість під іншим кутом поглянути на форми відносин суб'єктів навчального процесу. Враховуючи сучасні тенденції до зростання значення формування гармонійно розвинутої, суспільно активної особистості, усі ланки системи освіти України ставлять за мету підготувати високоосвічених, усебічно розвинених спеціалістів, набуття ними професійно значущих особистісних рис, котрі дають змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, набувати соціальної та особистісної зрілості, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення. Оскільки період навчання у вищому навчальному закладі, під час якого здійснюється професійна ідентифікація та професійна адаптація майбутнього спеціаліста, – найбільш важливий для розвитку особистості фахівця... І від успішного психолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу великою мірою залежить ефективність підготовки молодих кадрів[5,216]. Тому, безперечно, є актуальним удосконалити питання соціально-педагогічної взаємодії між студентами й викладачами у виші, налагодження між ними ефективної співпраці в управлінні навчальним процесом, спільного вирішення різноманітних, актуальних



питань педагогічного та дидактичного змісту, тобто переходу в нову якісну площину - суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогічності, співпраці, гуманності, що може дати можливість повною мірою активізувати потенціал учня, його творчі здібності, дати можливість гармонійного розвитку, враховуючи їх потреби та інтереси, виділення нового та цікавого, актуального та важливого, що можливо лише, на нашу думку, через активну співучасть в управлінні педагогічним процесом.

Саме поняття управління має багато визначень. Кожний автор підкреслює ту чи іншу сторону поняття. В кібернетиці управління – гомеостатична доцільна система, призначена для саморегулювання. Менеджмент розглядає управління як вид діяльності, що забезпечує оптимальне функціонування і розвиток систем, ефективно та продуктивно досягнення організацією її цілей та завдань. Управляють системами, процесами, створюючи умови для роботи людей [1,10]. У більш загальному понятті управління є процес впливу суб'єкта на ту чи іншу систему (біологічну, технологічну) з метою організації цієї системи, збереження, видозміни її структури, підтримки, зміни режиму діяльності, її програми [7, 636]. Цікавою є думка Трапезнікової В.А. де під управлінням розуміється організація чи координація спільних дій членів організації. Короткий перелік і огляд існуючих точок зору на конкретні складові процесу управління показує, що основні відмінності в них викликаються відомою абсолютизацією і підведення процесу управління до одного з його функціональних компонентів при явній недооцінці інших [10, 15].

Синтезуючи дані визначення, ми можемо стверджувати, що управління це організація чи координація спільних дій організації та їх впливу на ту чи іншу систему з метою її організації, збереження, видозміни її структури, підтримки, зміну режиму діяльності, її програми.

Розглядаючи співробітництво викладача й студента в управлінні педагогічним процесом потрібно розглянути поняття «педагогічний процес» (у низці джерел вживається синонім – «навчально-виховний процес»).

Саме поняття «процес» походить від латинського слова *processus*, яке означає походження, просування вперед. У словнику іншомовних слів даються такі визначення процесу: 1). Послідовна зміна предметів і явищ, що відбувається закономірним порядком. 2). Сукупність ряду послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату.

В педагогіці цей термін почали використовувати на початку ХХ століття. Вперше обґрунтував поняття «педагогічний процес» відомий російський педагог Я. Ф. Каптерев, у своїй роботі «Педагогічний процес» визначає це поняття так: все, що відбувається в школі щодо навчання і виховання, тобто сукупна навчально-вихована діяльність, - це і є педагогічний процес [9, 145].

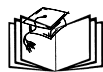
Ю.К. Бабанський дає таке визначення педагогічного процесу: «Педагогічний, навчально-виховний процес... є органічною єдністю процесів навчання, виховання та розвитку. Суть його полягає у передаванні соціального досвіду старшими і засвоєнні його підростаючими поколіннями шляхом їх взаємодії, спрямованої на задоволення сучасного суспільства у всебічному, гармонійному розвитку особистості» [6,76].

Сучасне розуміння поняття "педагогічний процес" та його сутності висвітлює І. П. Підласний: «Педагогічним процесом називається розвіткова взаємодія вихователів і вихованців, що спрямована на досягнення заданої цілі й приводить до заздалегідь наміченої зміни стану, перетворення властивостей і якостей вихованця. Інакше кажучи, педагогічний процес — це процес, у якому соціальний досвід переплавляється в якості особистості... Забезпечення єдності навчання, виховання і розвитку на основі цілісності й спільності є головною сутністю педагогічного процесу».

Його основне завдання — формування і розвиток особистості вихованця на основі наукового світогляду, духовності, активної життєвої настанови, переконаності, сукупності знань, навичок, умінь, основ професійної майстерності.

Основне призначення педагогічного процесу - формування і розвиток особистості вихованця, допомога в самоактуалізації, особистому і професійному житті [9, 148].

В контексті співробітництва викладачів і студентів в управлінні педагогічним процесом об'єктом управління стає сам педагогічний процес, а не учні, що дає можливість певною мірою адаптувати його відповідно до сучасних тенденцій які мають високу динамічність, враховувати інтереси, вподобання суб'єктів навчання. На нашу думку такий тип управління є доцільнішим на відміну від суб'єкт-об'єктної взаємодії де об'єктом управління є учень. Адже гуманістична парадигма освіти передбачає насамперед цінність людини, свободу її думок, поведінки, вчинків, вибору і т.ін. Такої свободи в учнів-об'єктів немає. їхня суб'єктність може розвиватися тільки в одному напрямку, який пропонує вчитель. Якщо ж цей напрямок не збігається із сутністю конкретного учня (а вибору у нього немає) то «гуманістичні намагання» вчителя можуть привести до протилежного ефекту. Учитель (як суб'єкт) вибирає, формує, конструює свій «педагогічний арсенал» і бачить при цьому все «зовнішне» й не бачить учнів як суб'єктів, індивідуальностей і т. п. Учитель орієнтується на середньостатичного, усередненого суб'єкта, а не на реальну особистість. Незбіг управлінських впливів учителя з природною сутністю учня, його суб'єктністю вимагатиме від учителя вольових дій, які – «придавлюватимуть» особистість, суб'єктність, затримуватимуть



творчий розвиток учня. Гуманізація педагогічного процесу передбачає максимальне сприяння розвитку творчої особистості. «Зламування» природного опору учнів актом управління (опір виник у результаті незбігу природної сутності учнів та засобів управлінських впливів на них) ніяк не можна назвати гуманним, добрим, справедливим. Гуманізм завжди передбачає справедливість, без якої неможлива гармонія відносин [3].

Тому педагогіка співробітництва спрямована на подолання недоліків традиційного навчання - «напрямок педагогічного мислення і практичної діяльності, мета якого демократизація й гуманізація педагогічного процесу».

Педагогіка співробітництва набуває популярності в сучасній європейській освіті, яка своєю головною метою вважає надання особистості потужної життєвої мотивації, формування її потенціалу як системи творчих здібностей і передумов їх реалізації, виховання її впевненою у своїх правах і свідомою в обов'язках, надання їй автономності як запоруки її самоактуалізації.

На думку деяких авторів, сутність педагогічного процесу полягає у співробітництві педагога з дитиною. Для таких педагогів характерні доброзичливе ставлення до суб'єктів учіння, прагнення адекватно оцінити їхні можливості, збагнути мотиви поведінки, стимулювати творчість, особистісне зростання і гідність, а також здатність підтримувати соціально сприятливий морально-психологічний клімат у навчальній групі [9,269].

Навчання має ґрунтуватися на приматі суб'єктності учня як суб'єкта учіння, визнання за ним права на самовизначення і самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності через оволодіння її способами, що передбачає пристосування освіти до нього, а не навпаки, як у традиційному навчанні. Це вимагає кардинальної зміни мети й ціннісних орієнтацій навчального процесу, оновлення змістового компонента і його гуманітаризації, перебудови технології та її гуманізації й демократизації, зміни методики діяльності педагога та розширення в ній технології співробітництва, коригування характеру навчально-пізнавальної діяльності учня як суб'єкта навчального процесу.

Мета такого навчання - гармонійне формування і всебічний розвиток особистості українського громадянина, повне розкриття його творчих сил, набуття власного «Я», неповторної індивідуальності. Він має стати суб'єктом життєдіяльності, професійної діяльності, а не опанувати тільки певну сукупність загальнонаукових і професійних знань, навичок і вмінь [9, 273]. Такий принцип сам по собі вже зумовлює активну участь викладача та студента в управлінні педагогічним процесом, зумовлює співробітництво, сприятиме діалогу між ними, адже як зазначив Кушнір В.А.: «Діалогічний рівень управління педагогічним процесом обов'язково передбачає гуманізацію педагогічного процесу, його духовну зорієнтованість. За високого ступеня діалогічного управління духовність стає визначальною орієнтацією, з якої буде впливати все решта. Саме духовні цінності виявляють глибинну сутність учителя та учня, а діалогічне управління відверто «виставляє їх напоказ» у самій природній формі, без фальшу, гри, замаскованості. Діалогічний рівень управління дає змогу сутність людини «зробити прозорою»: ти повстаєш перед усіма таким, який є, і це саме стосується інших» [3].

Як ми вже сказали, педагогічним процесом називається розвиткова взаємодія вихователів і вихованців, що спрямована на досягнення заданої цілі й приводить до заздалегідь наміченої зміни стану, перетворення властивостей і якостей вихованця. Інакше кажучи, педагогічний процес — це процес, у якому соціальний досвід переплавляється в якості особистості... Забезпечення єдності навчання, виховання і розвитку на основі цілісності й спільності є головною сутністю педагогічного процесу. Ця взаємодія — це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємопливають, доповнюють один одного і досягають успіху в розв'язанні поставлених завдань. Разом — означає не сумарно, а взаємодоповнюючи [4, 115]. На практиці це може проявитися у різноманітній співпраці підготовки до уроку та його проведенні. Це особливо актуально на сучасному етапі інформаційного розвитку який є перенасиченим та динамічним та ще враховуючи мінливість навчальних програм, орієнтування на середнього учня, що не може повною мірою врахувати всі інтереси та вподобання учнів в рамках навчальної програми. Не сумарно, а взаємодоповнюючи на практиці може проявитися у розподілення певних завдань в підготовці до уроку.

Ученими-педагогами доведено, що «найвищим рівнем взаємодії вчителя й учнів у процесі формування виховуючи відносин є співтворчість... Під час якої педагог і учні об'єднані творчим діалогом – пошуком нерозкритих потенційних можливостей навчально-виховного процесу з метою активного саморозвитку і само вираження особистості кожної дитини, а також виявлення засобів і творчих здібностей учителя й учня. Педагог і учні об'єднані не лише професійною, діловою, а й глибокою особистісною приязню й повагою один до одного. Це забезпечує дружні, сердечні зв'язки між суб'єктами виховання нерідко на все життя [2]. Не секрет, що викладачі старшого покоління не повністю встигають за розвитком технологічного прогресу, мають певні проблеми в користуванні комп'ютерами, мультимедійними пристроями які можуть використовуватися в педагогічному процесі. Це є нормально і поправимо, адже на допомогу може прийти студент, який підготує презентацію, допоможе виготовити плакат, стенд. Учні можуть взяти участь у



підготовці певних повідомлень, рефератів на цікаві теми, що буде впливати позитивним чином на свідомість як студента так і викладача. Продуктивним вважається такий тип поведінки викладача який характеризується стійким прагненням до позитивних і стабільних стосунків, що будуються на спільній цілеспрямованій діяльності. Такі стосунки мають позитивне емоційне забарвлення, сприяють розкриттю потенційних можливостей студентів і відзначаються досягненням високих результатів [2]. Взаємодія студентів і викладачів старших поколінь вироблятиме в учасників толерантність, довіру, повагу, усвідомлення особливостей та проблем різних поколінь, дасть можливість знаходження нових шляхів ефективної взаємодії.

Проведення рівноправних дискусій, може перевести взаємодію з формального рівня, де викладач буде відігравати роль помічника, а не оцінника правильних чи неправильних відповідей та суджень, сприятиме більш повному та відвертому викладі думок, що в свою чергу активізуватиме творчі здібності та активність студентів. Оцінка себе та інших товаришів за допомогою учителя сприятиме виробленню адекватної самооцінки. Студенти, в певних ситуаціях, можуть допомагати один одному. Викладач інструктує сильних студентів як надавати ефективну допомогу товаришам [8].

В основу співробітництва покладено, по-перше, підхід до особистості як соціально відповідальної, активної, самостійної, здатної до самовизначення та самовиховання і саморегуляції вчинків і дій, з установкою на розумний моральний вибір, особистості гнучкої й динамічної в своєму становленні, з розвиненим почуттям і людської гідності, цілеспрямовано формуючої себе. По-друге, у взаємодії на рівні співробітництва вчитель зорієнтований на особистість певного школяра, його індивідуальні та психологічні особливості, інтереси і захоплення, можливості та здібності. По-третє, співробітництво вимагає творчості вчителя і плюралізму в розв'язанні завдань навчання та виховання, створення в школі єдиного педагогічного колективу та мікроклімату взаємодовіри, забезпечення відкритості педагогічного процесу [2].

Дослідивши тему співробітництва викладачів і студентів в управлінні педагогічним процесом навчального закладу, можна зробити висновки, щодо твердження ефективності цього підходу навчання та виховання метою якого є гармонійно розвинутий, суспільно активний суб'єкт. Набуття ним професійно значущих особистісних рис, котрі дають змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, набувати соціальної та особистісної зрілості, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення. Акцентуація на активній рівноправній співпраці, суб'єктів педагогічного процесу, принципу взаємодоповнення, співтворчості, діалогізму. Врахування особистісних інтересів, вподобань, світоглядних позицій, ведення співпраці на партнерських засадах, дасть можливість повною мірою розкрити потенціал підростаючого покоління.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демчук В.С. Основи освітнього менеджменту – К.: Ленвіт. 2007. – 263с.
2. Кравченко І. Соціально педагогічний аспект співробітництва викладача зі студентською групою//Зб. Наук.праць Полт.ДПУ ім.В.Г.Короленка. – Полтава, 2005. –Сер.: Педагог.науки. Вип. – с.320-315
3. Кушнір В.А. «Особливості гуманістичного аспекту педагогічного процесу»// Рідна школа. 2007. №4. – с.27-30.
4. Мойсеюк Н.С. Педагогіка. Навчальний посібник. 4-е видання, доповнене. 2003р. -615с.
5. Норкіна О. Педагогічні технології взаємодії викладача і студентів//Вісник Львів. серія педагог. 2001. Вип.25 Ч.2. с.216-222.
6. Педагогіка/ Под.ред. Ю.К.Бабанського. М., 1983
7. Словарь психолога-практика/Сост. С.Ю.Головин. – Мн.: Харвест; М.: АСТ. 2001
8. Цина А. Типи дидактичної взаємодії викладача і студентів у процесі навчання//Зб. Наукових праць Полтави. Держ.пед.унів. ім.Короленка. –Полтава. -2005.- Сер.:Педагог.науки.-Вип.7. –с.268-276.
9. Ягулов В.В. Педагогіка: Навч. Посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560с.
10. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л.: Издательство Ленинградского университета. 1988 – 160с.

Вікторія БЕЗПАЛЕНКО СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

(студентка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доцент, кандидат педагогічних наук Н.С. Савченко

Демократизація управління загальноосвітнім навчальним закладом можлива за умови впровадження системи управлінської взаємодії органів колегіального управління школою та громадського самоврядування, як ефективного способу спільної діяльності, за якого максимально осмислюються і враховуються на практиці точка зору і позиції сторін, які беруть участь у прийнятті управлінських рішень.



У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті визначено сутність та основні напрями модернізації управління. Нова модель управління повинна бути демократичною, відкритою, державно-громадською. Реформування передбачає інноваційні підходи до організаційно-управлінських структур, удосконалення функцій та методів керівництва, впровадження нової етики стосунків, заснованих на партнерстві.

Вагомий внесок у розвиток теорії і методології управління освітньою галуззю на різних рівнях його здійснення зроблено вченими і практиками, зокрема: основи управління соціальними процесами розробляли В. Афанасьєв, А. Берг, Д. Гвішиані та ін.; загальні основи управління освітою досліджували С. Березняк, М. Кондаков, О. Орлов, М. Сунцов, П. Худоминський та ін.; управлінню навчально-виховним процесом та організації діяльності органів управління присвячено праці А. Бубнова, М. Корфа, Н. Крупської, А. Луначарського, К. Ушинського, С. Шацького та ін.; проблеми внутрішньошкільного управління вивчали Ю. Конаржевський, М. Поташник, М. Сметанський, М. Черпінський, Р. Шакурів, Т. Шамова та ін.; питання, пов'язані з управлінням навчально-виховними закладами, висвітлені в дослідженнях В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, І. Жерносека, В. Зоц, Л. Карамушки, Б. Кобзаря, М. Легкого, В. Маслова, В. Олійника, Н. Острроверхової, С. Сисоєвої.

Основи сучасної теорії управління школою розроблено в працях В. Кричевського, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, В. Маслова, В. Пікельної, М. Поташника, К. Ушакова, Є. Хрикова, Т. Шамової. Вони характеризують зміст, структуру, мету, функції управлінської діяльності керівника школи.

Ідеї демократизації, гуманізації, системності, інноваційності управління, впровадження менеджменту, цільового та адаптивного управління розроблено Л. Даниленко, Г. Дмитренком, Г. Єльніковою, Л. Карамушкою, В. Крижком, В. Масловим, В. Олійником, Є. Павлютенковим, В. Пікельною, Є. Хриковим. Вони обстоюють думку, що знання закономірностей і принципів соціально-економічного розвитку є необхідною передумовою науково обгрунтованого управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом.

Актуальність. Незважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічних досліджень, проблема демократизації управління загальноосвітніми навчальними закладами, від розв'язання якої залежить подолання суперечностей між вимогами органів державної і виконавчої влади до управління освітньою галуззю та недостатньою ефективністю управлінської практики, ще не стала об'єктом окремого дослідження. Враховуючи актуальність і недостатню розробленість цієї проблеми, темою магістерського дослідження було обрано: «Сучасні підходи до демократизації управління навчальним закладом».

Об'єкт дослідження – демократизація управління загальноосвітніми навчальними закладами.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування стратегії демократизації управління сучасним навчальним закладом.

Мета дослідження полягає в розробці та обгрунтуванні теоретичних засад і технології демократизації управління навчальним закладом.

У 90-ті роки ХХ століття відбулися соціально-економічні, політичні зміни в суспільстві. Децентралізація державної влади, подальша демократизація суспільства вимагали змін в управлінні освітою.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.) було визначено:

– стратегічні завдання реформування управління освітою: перехід від державного до державно-громадського управління, чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ; утвердження у сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави;

– пріоритетні завдання шкільної освіти: формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного та морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляція культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків. Одним із основних шляхів реалізації цих завдань є наукове обгрунтування нової системи управління освітою, відпрацювання інноваційних моделей управління галуззю та важливих управлінських рішень.

Диференціація освіти призвела до інтенсивного розвитку закладів нового типу, авторських шкіл та експериментальних майданчиків на базі загальноосвітніх шкіл. З'явилися проблеми, пов'язані зі специфікою управління такими закладами, оновленням функціональних обов'язків керівників шкіл, виробленням нової структури та змісту професійної компетентності директора. «Зміст управлінських функцій за нових умов передбачає розгляд їх з позиції психологічного, педагогічного та організаційного аспектів і виявляється в органічному поєднанні та послідовності управлінських дій» [7, с.54].

У цей час набувають поширення тенденції щодо психологізації управлінської діяльності та адаптації ефективних технологій управління виробництвом до управління освітою, школою, впровадження менеджменту в освіті. Оновлення функцій управління школою обумовлюється новими видами діяльності, які виконує директор з перспективою входження керівників шкіл до загального складу менеджерів.



Саме в середині 90-х років поряд з поняттям «керівник» почав широко вживатись термін «менеджер». Розвивається менеджмент освіти. Менеджмент освіти – це вид управлінської діяльності, який складається із сукупності засобів, методів та форм впливу на індивідуумів та колективи з метою ефективного функціонування даної галузі. А людина, яка володіє цими знаннями та уміннями, – це менеджер. Наукові роботи Г.А. Дмитренка, Л.І. Карашук, Н.Л. Коломінського, Ю.А. Конаржевського, В.А. Коростельова розкривають сутність освітнього менеджменту та зміст діяльності менеджера освіти.

Так, Л.І. Даниленко, Н.М. Островерхова вважають можливим удосконалення управління сучасною школою тільки на основі модернізації функцій керівника. Л.І. Даниленко визначає такі нові функції директора школи, як: прогностична, консультативна, представницька, менеджерська та політико-дипломатична. На її думку, вони існують поряд із традиційними функціями: організаторською та контролюючою [3, с.69].

Оновленню функцій управління сприяє поширення у світі тенденції щодо моделювання навчально-виховних закладів.

В Україні на початку двотисячних років склалися досить сприятливі умови для оновлення управління освітою. Ґрунтовні роботи, присвячені проблемі інноваційних підходів до педагогічного менеджменту, представили Г.В. Єльнікова, Л.І. Даниленко, Г.А. Дмитренко, В.С. Пікельна та ін. [4, с.127]. Саме вони стали підґрунтям державної програми розбудови галузі та управління нею.

У період оновлення системи освіти в Україні великого значення набувають пошуки принципово нових механізмів взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу. Одним зі шляхів реформування управлінської ланки визначене «наукове обґрунтування нової системи управління освітою, відпрацювання інноваційних моделей управління» [7, с.118].

Технологія управління розвитком освітньої організації запозичена із виробничого та соціального менеджменту. 60 – 80-ті роки ХХ ст. пов'язані із пошуком нових підходів до управління організацією за умов нестабільних факторів внутрішнього та зовнішнього середовища, які постійно змінюються.

Управління навчальним закладом – це цілеспрямована, активна взаємодія керівника з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення координації зусиль щодо оптимального функціонування установи та переведення її на більш високий якісний рівень.

Управління розвитком освітнього закладу – це вид управлінської діяльності, який спрямований на переведення установи в режим розвитку та забезпечення якісно нових освітніх результатів [5, с.68]. Таким чином, управління функціонуванням навчального закладу покликане забезпечити використання наявного потенціалу. Його об'єктом виступає навчально-виховний процес та інші системи, які його забезпечують: матеріально-технічна, кадрова, фінансова тощо.

Функціонування та розвиток загальноосвітньої школи залежить від сукупності зовнішніх факторів прямого й опосередкованого впливу на школу. Передусім — це особливості соціально-економічного, політичного і культурного розвитку країни, зосереджені в системі освіти матеріально-фінансові, кадрові ресурси, культурний простір, в якому формуються особистість, тенденції розвитку освіти, рівень розвитку наук, що працюють на школу, система державного управління освітою, нормативно-правова база, що забезпечує функціонування школи. Вся ця сукупність постійно змінюваних зовнішніх умов під дією об'єктивно-суб'єктивних факторів трансформується.

Кожен стан розвитку суспільства зумовлює відповідні йому особливості управління внутрішньошкільним життям. На сучасному етапі до таких особливостей належать:

1. Зміна підходів при оцінюванні діяльності школи. Означає створення школою власної системи діагностики й оцінювання її діяльності, орієнтацію на оцінювання лише за результатами навчання учнів, вивчення рівня розвитку особистості дитини, оцінювання результатів діяльності окремих педагогів.

2. Демократизація управління. Передбачає створення належних умов для реалізації мети школи, пріоритетність вирішення питань макротехнології (цілісної системи роботи школи і внутрішкільного управління) над мікротехнологіями (методиками проведення педрад, нарад, аналізу окремих уроків, написання наказів, складання графіків тощо).

3. Зміна кадрової ситуації в школі. Виявляється у появі в школі психологів, соціальних педагогів, звільнених класних керівників, заступників керівників шкіл з експериментальної або науково-методичної роботи, працівників вузів. Це вимагає вирішення нових управлінських завдань, виникнення нових управлінських відносин, зв'язків, створення сприятливого психологічного клімату в колективі, атмосфери творчого пошуку, взаємодопомоги, зацікавленості роботою.

4. Варіативність управління. Означає використання різноманітних моделей, систем, змісту управлінської діяльності, самостійне визначення спрямованості розвитку, коригування мети школи, обрання варіантів навчального плану, визначення змісту шкільного компонента освіти, моделювання позаурочної діяльності учнів.

5. Зміна методів управління. Свідченням їх є перехід від прямого впливу на методи, пов'язані з ефективністю роботи школи, до моделювання педагогічних систем, способів їх реалізації; від жорстко



регламентованих вимог до розмаїття форм, змісту. Це передбачає вільний вибір технології планування та організації роботи відповідно до цілей та завдань колективу.

6. Зміна методологічних засад управління. На передній план висувуються системний підхід, моделювання цілісних педагогічних та управлінських структур, розробка технологій прискореного розвитку. Це стимулює використання діалогічних форм взаємодії, впровадження способів самоорганізації, децентралізації управління тощо.

Головним у змісті управлінської діяльності стає вироблення цілісної системи діяльності школи, яка б відповідала вимогам часу і створювала передумови для цілеспрямованого розвитку учнів. Особливість управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи на сучасному етапі визначається сукупністю традиційних та появою нових керівних функцій.

Демократизація освіти – це одна із вирішальних умов демократизації суспільства та його подальшого розвитку. Це зумовлено об'єктивною потребою суспільства у новій людині, яка буде здатною до самостійних, відповідальних, творчих дій, у людині з критичним, вільним від догм мисленням. Слід відзначити, що вислів «демократизація освіти» не має політичного підґрунтя. Це не політичний пристрій, а певні цінності (права людини як громадянина), властиві різним політичним системам.

Демократичне управління у своїй основі містить ціннісно-нормативну систему стосунків, засновану на визнанні гідності, партнерства, діалогу; орієнтоване на співуправління, співвідповідальність, співтворчість, співчуття, співрозуміння.

Демократія – це докорінна зміна стосунків, розподіл прав та обов'язків між адміністрацією та іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Компонент «Демократизація школи» спрямований на формування демократичної культури як основи розвитку громадянського суспільства через реалізацію демократичних принципів у всіх аспектах шкільного життя та сприяння розвитку шкільного самоврядування.

Реалізуючи компонент «Демократизація школи», загальноосвітній заклад формує культурно-освітній простір школи, елементами якого є:

- зміст і форми правової освіти, що відповідають віковому розвитку та рівням освіти включають не тільки традиційні підходи, а й різні інтерактивні форми роботи з дітьми;
- уклад школи, особливе внутрішкільне середовище, традиції та норми взаємодії і взаємин всіх учасників освітнього процесу;
- зміст позакласної та позашкільної роботи, побудований на принципах самоврядування та соціалізації дітей та дорослих;
- відкритість освітньої системи школи зовнішньому соціумові та пряма взаємодія педагогів і учнів школи з ним.

Даний компонент реалізується через:

- навчальну діяльність
- виховний процес
- систему управління школою

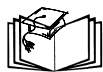
Звідси видно, що важливим елементом демократизації школи є взаємозв'язок усіх учасників педагогічного процесу, особливо «учитель-учень», а також відношення і готовність кожного до демократичних перетворень у школі.

Широкий демократизм в управлінні передбачає активну участь педагогічного колективу не тільки в створенні планів роботи, прийнятті рішень, але і в організації їх виконання, в контролі і оцінці того, що виконано. Педагоги вносять значний вклад і в здійснення соціально-психологічної функції управління, особливо в згуртування колективу, попередження конфліктів, стимулювання творчої активності викладачів.

Демократизація виховного процесу — наступний елемент, через який реалізується компонент «Демократизація громадсько-активної школи». Навчальні заклади можуть надати можливість для демократичної діяльності та навчання демократії не тільки в класі. Позакласна робота дозволяє учням працювати разом заради єдиної мети, формує вміння правильно обирати лідера і приймати важливі рішення. Однією з найбільш ефективних моделей залучення школярів до громадського життя є учнівське самоврядування, різні варіанти якого присутні практично у всіх загальноосвітніх закладах. Школярі на практиці учаться демократії, приймаючи участь у передвиборній кампанії та самих виборах. Органи учнівського самоврядування дають учням право голосу в керівництві школою, що дозволяє їм впливати на рішення, які стосуються безпосередньо них, самим організовувати життєдіяльність у школі. Критеріями розвитку учнівського самоврядування є включення учнів у загальне керування школою, здійснення поточного і стратегічного планування діяльності, свідомість відповідальності за реалізацію спільних цілей.

Демократизація управління — це децентралізація процесу управління школою і залучення більшої кількості людей у процес прийняття важливих для школи і громади рішень [4, с.218].

Поряд з учнівським самоврядуванням діють і інші органи самоврядування: педагогічні (педрода, методичні об'єднання), батьківські (батьківський комітет, Асоціація батьків і т.д.). Діючи, незалежно один



від іншого, вони являють собою єдину систему шкільного самоврядування, метою якого є реалізація законних прав і інтересів всіх учасників освітнього процесу в діяльності загальноосвітньої установи.

Учні, спостерігаючи приклади демократії в дії, і беручи участь у них поряд з дорослими, бачать, як теоретичні принципи перетворюються в реальне життя.

З метою демократизації управління, налагодження зворотного зв'язку, поточного коригування управлінських рішень у навчальному закладі діють органи громадського самоврядування учнів (учнівський комітет школи (класу), учителів (профспілковий комітет, методична рада), батьків (батьківський комітет школи (класу), повноваження яких визначає статут школи. Вони є дієвим засобом формування громадської думки, сприяють діалогізації взаємин з адміністрацією.

Діяльність учнівського комітету школи (класу) є свідченням реалізації права учнів на участь в управлінні школою, захист своїх прав. Школа визнає повноваження представників учком, надає їм необхідну інформацію, сприяє участі у вирішенні питань, пов'язаних з організацією навчання, різноманітних видів діяльності і дозвілля учнівського колективу.

Метою діяльності батьківського комітету школи (класу) є сприяння виконанню статутних завдань школи, забезпечення єдності педагогічних вимог до учнів та надання допомоги сім'ї у вихованні й навчанні дітей. Свої зусилля здебільшого він спрямовує на розвиток матеріально-технічної бази, фінансове забезпечення школи, сприяння роботі учнівських об'єднань за інтересами.

Демократизація внутрішкільного управління навчально-виховним процесом передбачає активну участь учителів, батьків та учнів у здійсненні необхідних заходів для підвищення якості навчання й виховання відповідно до вимог держави і суспільства. Гарантом цього є громадський орган — рада школи. Разом з батьками рада школи забезпечує соціальний захист учнів при розгляді питань, що стосуються їх інтересів у державних і громадських органах.

Вищим органом громадського самоврядування в середній загальноосвітній школі є загальні збори (конференція) колективу. Збори (конференція) обирають раду школи, її голову, встановлюють термін їх повноважень; заслуховують звіт про роботу директора і голови ради школи, дають їм оцінку відкритим або таємним голосуванням; затверджують головні напрями вдосконалення діяльності школи, розглядають інші найважливіші питання навчально-виховного процесу; приймають рішення про стимулювання праці директора, голови ради школи.

Важливим постійно діючим колегіальним дорадчим органом середньої загальноосвітньої школи є педагогічна рада, очолювана директором школи. До її складу входять педагоги, що працюють у школі.

Адміністрація школи погоджує з профспілковим комітетом штатний розклад, навчальне навантаження, умови праці персоналу, укладає угоди про охорону праці, повідомляє про скорочення робочих місць (не менш ніж за три місяці).

Методична рада є колегіальним органом педагогічних працівників, обов'язок якого — сприяти розвитку та удосконаленню методики навчально-виховного процесу, професійної майстерності і творчого зростання вчителів і вихователів.

Зазначені органи самоврядування є дієвим засобом формування громадської думки і ефективним способом демократизації управління. З огляду на це, взаємодія управлінських структур і органів самоврядування сприятиме процесам діалогізації взаємин, узгодженості внутрішніх мотивів із зовнішніми вимогами.

Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності формує керівника школи нового типу — відкритого, демократичного, компетентного, гуманістичного, творчо спрямованого. Водночас оновлення управлінської діяльності є передумовою розвитку творчих здібностей керівника школи, здатного виробити власний стиль управління, періодично оновлюючи зміст, форми і методи своєї діяльності.

Раціональне поєднання модернізованих і класичних функцій, форм і методів управлінської діяльності керівника школи в сучасних умовах є запорукою ефективного формування творчого колективу вчителів та учнів, демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу, відкритості школи як динамічно соціальної системи.

Така система роботи закладу освіти має урівноважити вплив державного та громадського факторів в управлінні, налагодити зворотний зв'язок із урахуванням думок батьків і громадськості, реально здійснювати партнерство в освіті, поєднати відповідальність за прийняття колективних рішень, демократизувати управління.

Головними принципами державно-громадської моделі управління школою мають бути гуманізація, професіоналізм, науковість, адаптованість, цілеспрямованість, відкритість, толерантність тощо [6, с.121].

У новій освітній парадигмі акцентується увага на демократизації стосунків «учитель-учень» та активному залученню батьківської громадськості до співпраці із загальноосвітнім навчальним закладом.

Розробляючи концепцію та статут закладу освіти, кожен керівник школи повинен врахувати, що діяльність загальноосвітнього навчального закладу організовується на засадах демократизму, гуманізму, на поєднанні державного управління та громадського самоврядування, впровадження колегіального стилю



управління закладом освіти. Ефективна взаємодія адміністрації школи, батьків та учнів залежить від усвідомлення, планування, координації вказаних дій директором закладу освіти. Взаємодія адміністрації школи з учнями має ґрунтуватися на повазі до особистості кожного учня, захисті його прав та демократичних свобод, на вимогливості та контролі за психологією стосунків в учнівських колективах, підтримці та допомозі у діяльності учнівських лідерів.

Прийняття управлінських рішень повинне здійснюватися лише на принципах взаємної згоди між усіма ланками управління школою.

Отже, перехід до демократії – масштабний процес, який передбачає не лише політичні, а й економічні, соціальні та культурні зміни. Формування демократичного світогляду і культури молоді – одне з найбільш відповідальних і складних завдань сучасної гуманітарної політики, освіти і виховання тому, модернізація змісту освіти на сьогодні є однією з основних проблем перебудови освітньої системи в Україні.

Нова система управління освітою поступово утверджується як державно-громадська. Вона має забезпечити прискорений випереджальний інноваційний розвиток, а також забезпечити умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя.

Таким чином, враховуючи загальні тенденції модернізації освіти, однією з суттєвих складових проведення цих реформ у кожному навчальному закладі вважаємо формування соціального партнерства учасників шкільної освіти: вчителів, учнів, їхніх батьків. У сучасних умовах неможливо обійтися без підтримки батьківської громадськості, шефів, тому роль батьківських комітетів, піклувальних рад у загальноосвітніх навчальних закладах є ключовою у державно-громадському управлінні сучасною школою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давиденко Т. П. Рефлексивное управление школой: теория и практика. – М.: Белгород, 1995.
2. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія. – К.: ДАККО, 1990.
3. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент. – М.: Новая школа, 1993.
4. Пікельна В. С., Удод О. А. Управління школою. – К.: Альфа, 1998.
5. Розвиток учнівського самоврядування – важливий чинник удосконалення навчально-виховної роботи школи // Рабченко Т. С. Внутрішкільне управління: Практичний посібник. – К.: Рута, 2000.
6. Управление развитием школы / Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М.: Новая школа.
7. Управління навчальним закладом: Навч.-метод. посіб. / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Грагорш та ін.—Х.: Веста; Ранок, 2003.
8. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководители и педагогический коллектив. М., 1990.

Марія БЄНІТЄЗ

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ» ДО ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-ПРАВОПОРУШНИКАМИ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор С. В. Омеляненко

Стрімкий розвиток суспільних відносин призводить до змін в житті суспільства, що в свою чергу підвищує вимоги до кожної окремої людини як в особистісній, так і в професійній сфері. Професійне життя кожної людини починає формуватися під час її навчання у ВНЗ, саме тому зміст освіти має відповідати запитам суспільства та кожній окремій особистості. Людина, яка обирає професію «соціальний педагог», орієнтована на здобуття відповідних знань, умінь та навичок, які допоможуть їй виконувати свої професійні обов'язки, що направлені на подолання соціальних проблем суспільства. Серед основних проблем, які розглядає соціальний педагог є: проблеми у вихованні та навчанні дітей з неблагополучних родин, дітей-сиріт, проблеми, які виникають у людей похилого віку, різних професій, а також проблеми перевиховання дітей, що знаходяться під слідством або в місцях позбавлення волі.

Кожного місяця численність дітей-правопорушників підвищує свої показники, що спричинене великою кількістю факторів як сімейного, так і суспільного характеру. Відповідно до цього соціальний педагог, який працює з такими дітьми, має володіти професійними знаннями, уміннями та навичками роботи згідно обраного профілю, що значно знизить показники вчинення злочинів неповнолітніми, якщо з ними будуть працювати цілеспрямовано, узгоджено, а не вибірково підбирати методи, засоби та технології роботи.

Аналіз наукової літератури показав, що для навчання майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-правопорушниками є великий досвід, який побудований на знаннях різних галузей знань та різних напрямків. В науковій літературі широко розкриті питання психологічної характеристики особистості дитини-правопорушника, його правосвідомості (М.О. Алемаскін, С.А.Белічева, В.Н. Кудрявцев, Е.В. Кучинська, Е.Л. Раднаєва, В.М. Раєва та інші). Великий внесок у розвиток цієї проблеми зроблено розглядом питань про профілактику правопорушень серед неповнолітніх (Є.І.Антіпова, В.Н.Гуров,



І.В. Козубовська, Е.Г. Костяшкін, Ю.І. Юричка Ю.М. Аксьонов, С.І. Андреев, С.В. Григор'єва, В.Н. Казанцев, Л.Н. Онищук, Н.И. Пашинина).

Проблемами теорії підготовки майбутніх педагогів до роботи з важкими, педагогічно занедбаними дітьми займалися такі вчені як С. І. Андреев, Н.В. Прозорова, В.О. Пятунін, Р.М. Хмурич, І.П. Башкітова, В.Н. Ірхіна, Е.А. Петухова, Ю.І. Юричка.

Таким чином, не дивлячись на широкий спектр досліджень у цій галузі, ми бачимо, що проблема підготовки соціальних педагогів до роботи з дітьми-правопорушниками у ВНЗ педагогічного профілю не достатньо розглянута та досліджена. Саме це ми можемо спостерігати, аналізуючи програму підготовки соціальних педагогів у ВНЗ педагогічного профілю.

Зміст програм підготовки соціальних педагогів у ВНЗ педагогічного профілю не передбачає цілеспрямованого вивчення загальних основ роботи професіонала з дітьми-правопорушниками, які були б направлені на перевиховання неповнолітніх злочинців у пенітенціарні установи, в той час як згідно з Галузевим стандартом [1], який висвітлює основні аспекти підготовки фахівців зі спеціальності «Соціальна педагогіка» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», визначено, що фахівець з соціальної роботи може займати посаду соціолога з ефективності покарання правопорушників, а також педагога-консультанта у соціальних притулках і приймальниках-розподільниках. Проаналізувавши програми всіх курсів, які пропонуються для вивчення студентам спеціальності «Соціальна педагогіка» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» [2], з точки зору отримання ними в майбутньому посади соціолога з ефективності покарання правопорушників, педагога-консультанта у соціальних притулках і приймальниках-розподільниках, що передбачає надання висококваліфікованої соціальної допомоги саме дітям-правопорушникам, ми прийшли до висновків, що програма жодного курсу не містить достатньої інформації для заняття майбутнім фахівцем вище зазначеної посади. Всі програми курсів орієнтовані на здійснення соціальної роботи у загальноосвітніх закладах або соціальних центрах, є фундаментом для отримання спеціальних знань для здійснення безпосередньої роботи соціального педагога з дитиною-правопорушником, але не основними. Ці знання, а також уміння, навички можна отримати в процесі вивчення спеціального курсу «Робота соціального педагога з дітьми-правопорушниками», який спрямований на підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-правопорушниками. Навчальна програма соціальних педагогів не містить такого спецкурсу, саме тому ми пропонуємо його введення та подаємо орієнтовну програму вивчення даного курсу.

Програма вивчення спецкурсу «Робота соціального педагога з дітьми-правопорушниками» передбачає поділ основного матеріалу на три змістовних модулі. Розглянемо кожен модуль окремо, вказуючи теми, основні питання, види роботи, вид контролю та методи, які застосовуються та вивчаються в цьому модулі. Отже:

Змістовий модуль I. Теоретичні основи роботи соціального педагога з дітьми-правопорушниками. В цьому модулі ми виокремлюємо три теми: тема 1: Робота соціального педагога з дітьми-правопорушниками як один із напрямків соціально-педагогічної діяльності; тема 2: Дослідження проблеми роботи соціального педагога з дітьми-правопорушниками у наукових джерелах; тема 3: Правопорушення як основна категорія дисципліни.

В першій темі основними питаннями, які мають розкриватися є: Предмет та завдання дисципліни. Зв'язок дисциплін з іншими дисциплінами та науками. Основні категорії дисципліни. Законодавча база дисципліни. Для вивчення цієї теми передбачена лекція, на якій з'ясовуються всі питання даної теми, для здійснення контролю студенти пишуть домашню самостійну роботу.

Друга тема даного модулю передбачає самостійне її вивчення студентами, використовуючи різні друковані та електронні джерела. Результатом їх досліджень є реферативне повідомлення, в якому подаються основні дослідники, які вивчали дану проблему, їх погляди.

Третя тема включає розгляд таких основних питань як: Сутність правопорушення. Види правопорушень Сутність дітей-правопорушників. Типи дітей-правопорушників. Відповідальність неповнолітніх за скоєння злочинів. Тема передбачає лекційне, в якому розглядаються теоретичні питання поняття «правопорушення», «діти-правопорушники», їх види. На практичних заняттях відбувається ознайомлення з Кримінальним кодексом України, статтями, які стосуються кримінальної відповідальності за скоєні злочини. Ознайомлення відбувається за допомогою почергового читання статей, а також швидкого вишукування статей у кодексі. Також використовується диспут на тему «Ступінь відповідальності за скоєні злочини: чи достатній він?». Пред'являються соціально-педагогічні ситуації, в ході яких студент має віднести дитину-правопорушника до певного типу. Передбачені виступи з реферативними повідомленнями щодо видів злочинів. Контроль здійснюється за допомогою самостійної роботи, яка носить репродуктивно-творчий характер.

Отже, після вивчення змістовного модуля I даного спецкурсу, студенти мають отримати загальні уявлення про дисципліну, а також про категорію клієнтів, з якою необхідно здійснювати соціальну роботу.



Змістовий модуль II. Професійна та психологічна підготовка соціальних педагогів до роботи з дітьми-правопорушниками. Вивчення даного модулю включає дві основні теми. Тема 1: Психологічна підготовка до роботи. Включення даної теми в програму підготовки соціальних педагогів до роботи з дітьми-правопорушниками зумовлена вимогами професії «соціальний педагог», професійних обов'язків до особистості фахівця. Соціальний педагог при роботі з дітьми-правопорушниками має мати високий рівень розвитку пізнавальних процесів, що сприяє вмінню правильно побудувати свою роботу, визначити основні напрямки роботи саме з тією дитиною, з якою зараз він працює, а також побачити те, що може істотно змінити життя дитини. Питання, які розглядаються в даній темі: Розвиток пізнавальних процесів, необхідних для роботи соціального педагога з дітьми-правопорушниками (увага, уява, пам'ять, мислення, відчуття, сприймання). Передбачена лекція, яка включає в себе розгляд основних пізнавальних процесів студентів для роботи з дітьми-правопорушниками, ступінь їх розвитку. На лабораторних заняттях студенти самостійно приймуть участь у тренінговій програмі розвитку пізнавальних процесів, а також мають за допомогою різноманітних інформаційних джерел, скласти тренінг розвитку пізнавальних процесів для студентів своєї групи.

Друга тема змістовного модулю II «Професійна підготовка до роботи», включає розгляд питань: Професійні та особистісні якості соціального педагога при індивідуальній роботі з дитиною-правопорушником. Знання та уміння соціального педагога при роботі з дитиною-правопорушником. Лекція з цієї теми орієнтована на ознайомлення студентів з професійними знаннями та уміннями, які необхідні їм при роботі з дітьми-правопорушниками. Лабораторне заняття включає в себе вправи, які допомагають студентами розвинути та поглибити ці професійні знання та уміння. На самостійне опрацювання студентами пропонується визначити основні професійні якості соціального педагога, які необхідні при роботі з дітьми-правопорушниками.

Змістовий модуль III. Методи, напрями та форми роботи соціального педагога з дітьми-правопорушниками. Даний модуль включає вивчення чотирьох тем, які безпосередньо орієнтовані на практичну підготовку студентів до здійснення соціальної роботи з дітьми-правопорушниками.

Тема 1: Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. Основні питання: Сутність поняття «профілактика». Функції профілактики. Загальна та спеціальна профілактика. Індивідуальна профілактична робота. Первинна, вторинна, третинна профілактика. Рівні профілактики. Лекційна робота передбачає розгляд основних загальних питань теми профілактики правопорушень, які на практичному занятті будуть відтворені студентами як у вигляді усних відповідей, так і у вигляді письмової самостійної роботи. На лабораторному занятті студентам буде запропоновано розробити коротке профілактичне заняття з різновіковими групами стосовно профілактики різних видів правопорушень серед неповнолітніх.

Тема 2: Діагностика й реабілітація дітей та підлітків правопорушників. Дана тема включає в себе розгляд таких питань: Види діагностики. Рівні діагностики. Структура діагностики. Психодіагностичні методики. Поняття реабілітації. Завдання реабілітації. Принципи реабілітації. Функції реабілітації. На лекційному занятті передбачено ознайомлення студентів з основними аспектами діагностики та реабілітації дітей-правопорушників, а під час практичного заняття відбудеться відтворення засвоєного матеріалу. Також під час вивчення цієї теми студентам буде запропоновано ознайомитися з діагностичним інструментарієм соціального педагога та спробувати продіагностувати один одного. Одним із завдань на лабораторне заняття буде: поділившись на групи знайти по 2-3 діагностичні методики для діагностики відхилень у поведінці чи свідомості дитини-правопорушника та обґрунтувати свій вибір методики.

Тема 3: Корекція у роботі з дітьми-правопорушниками. Питання теми: Поняття корекції. Принципи корекції. Основні принципи вибору психокорекційних методик. Корекційна програма. Корекція різних злочинів неповнолітніх. Під час вивчення цієї теми студенти на лекції ознайомляться з її основними та загальними аспектами, а на лабораторному занятті спробують провести елемент корекційної програми, самостійно складеної заздалегідь. У кожного студента корекційна програма буде направлена на корекцію різних видів правопорушень неповнолітніх.

Тема 4: Методи індивідуальної і групової роботи. Вивчення теми передбачає розгляд питань: Методи індивідуальної роботи соціального педагога з дітьми-правопорушниками. Методи групової роботи соціального педагога з дітьми-правопорушниками. Дана тема передбачає її самостійне вивчення студентами за заздалегідь окресленим планом, результатом їх досліджень буде презентація або стаття в електронному вигляді.

Загальна кількість годин, яка відводиться на вивчення всіх змістовних модулів курсу складає 81. За результатами вивчення модулів студенти складають екзамен.

Отже, виходячи з вище сказано, зазначаємо, що дана орієнтовна програма спецкурсу «Робота соціального педагога з дітьми-правопорушниками» направлена на практичну та теоретичну підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-правопорушниками, що дасть змогу ефективно та цілеспрямовано виконувати свої професійні обов'язки у пенітенціарних установах.



Для підтвердження нашої гіпотези, сутність якої полягає у тому, що знання та уміння студентів спеціальності «соціальна педагогіка» про зміст та методи роботи соціального педагога з дітьми-правопорушниками поглибляться та набудуть практичного характеру при вивченні спецкурсу «Робота соціального педагога з дітьми-правопорушниками», ми провели педагогічний експеримент на базі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка серед студентів V курсу психолого-педагогічного факультету спеціальності «соціальна педагогіка». Педагогічний експеримент включав в себе три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Констатувальний етап передбачав визначення рівня інтелектуального розвитку студентів за допомогою тесту структури інтелекту Р. Амтхауера, а також студентам було запропоновано відповісти на питання тесту, який містив інформацію про роботу соціального педагога з дітьми-правопорушниками. Результати констатувального експерименту показали, що більшість студентів групи мають недостатній рівень розвитку пізнавальних процесів, які складають загальний рівень інтелектуальних здібностей, а також більшість студентів володіє інформацією про роботу соціального педагога з дітьми-правопорушниками на незадовільному рівні, один на задовільному та рівні «добре» за шкалою оцінювання.

Формувальний експеримент передбачав впровадження програми спецкурсу «Робота соціального педагога з дітьми-правопорушниками» в навчальний процес. Студенти-соціальні педагоги були ознайомлені з питаннями тем та виконали всі завдання курсу. На практичних, лабораторних, лекційних заняттях студенти приймали активну участь у розгляді питань теми, вирішенні соціально-педагогічних ситуацій, що сприяло поглибленню їх знань з даної проблеми. Студенти вчилися моделювати різноманітні ситуації, які стосувалися здійснення соціальної роботи з дітьми-правопорушниками. Також формувальний експеримент передбачав проведення психологічного тренінгу на розвиток пізнавальних процесів у студентів.

Контрольний експеримент, як і констатувальний, включав визначення рівня інтелектуального розвитку студентів за допомогою тесту структури інтелекту Р. Амтхауера та тест досягнень студентів, який містив інформацію про роботу соціального педагога з дітьми-правопорушниками. Контрольний експеримент показав, що рівень деяких пізнавальних процесів студентів підвищився порівняно з результатами констатувального експерименту. Результати цих двох експериментів різняться незначно, що пояснюється тим, що такої кількості тренінгових занять на розвиток пізнавальних процесів недостатньо для значного підвищення рівня інтелектуального розвитку студентів. Результати ж тестів досягнень показали, що знання студентів з питань роботи соціального педагога з дітьми-правопорушниками значно поглибилися, вони (студенти) змогли дати більше правильних відповідей на запитання тесту, що приводить до висновку про підтвердження нашої гіпотези.

Отже, програми підготовки студентів спеціальності «соціальна педагогіка» не містять достатньої інформації для здійснення ними професійної соціальної роботи з дітьми-правопорушниками відповідно до зайнятих посад у пенітенціарних установах. Згідно цього нами було запропоновано впровадження спецкурсу «Робота соціального педагога з дітьми-правопорушниками» в програму підготовки майбутніх соціальних педагогів, відповідно до чого був проведений педагогічний експеримент серед студентів V курсу психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, який показав, що введення даного спецкурсу поглиблюють, практично та професійно орієнтує майбутніх соціальних педагогів на здійснення соціальної роботи з дітьми-правопорушниками.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галузевий стандарт вищої освіти спеціальності «Соціальна педагогіка» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». – К.:НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005.
2. Соціальна педагогіка: Навчально-методичний комплекс / За ред. А.Й.Капської. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005.

Тетяна БУЛАНОВА

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент А.А. Семез

В статті розглядається теоретичні проблеми підготовки та підвищення кваліфікації майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, через систему післядипломної педагогічної освіти, а також через процес соціально-професійної адаптації.



Актуальність дослідження. Дослідження теоретичних проблем підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів на сьогодні є дуже актуальним, адже демократизація і гуманізація управління освітою ставить необхідним формування сучасного типу керівника загальноосвітнім навчальним закладом, який має володіти необхідними знаннями та практичними вміннями з теорії управління, повинен володіти інноваційними технологіями управління, повинен бути завжди готовим до пізнання нового, сучасного, до професійного зростання, до саморозвитку, що є найважливішим в управлінській діяльності. Все це потребує нової професійної компетентності керівника загальноосвітнім навчальним закладом. Саме післядипломна освіта може і повинна допомогти майбутнім керівникам навчальних закладів, повноцінно адаптуватися до сучасних процесів в системі освіти. Удосконаленню післядипломної педагогічної освіти присвятили праці Л.І.Даниленко, Г.В.Сльникова, В.І.Маслов, О.А.Орлова, Н.М.Острроверхова, В.С.Пікельна, Т.І.Шамова, Є.С.Барбіна, І.П.Жерносек, Н.Л.Коломінський, С.В.Крисюк, В.Ю.Кричевський та ін. Можна констатувати, що дослідники все частіше звертаються до проблеми адаптації до управлінської діяльності (Л.І.Анциферова, Д.А.Абульханова-Славська, А.А.Кроник, Д. Борманн, Л. Воротина, Р. Федерманн), аналізують індивідуальні способи, стилі і стратегії поведінки, які використовує в складних життєвих ситуаціях, але і в повсякденних, типових умовах.

Об'єктом дослідження є післядипломна освіта як необхідна умова професійного зростання та соціально-професійної адаптації майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Предметом дослідження є підготовка та підвищення кваліфікації керівних кадрів, підготовка до застосування новітніх інформаційних технологій та інноваційних технологій в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом, а також постійний розвиток професійної компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Метою даної статті є розгляд питання професійного зростання та соціально-професійної адаптації майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, відповідно до сучасних умов, через систему післядипломної освіти, зокрема через підготовку та підвищення кваліфікації керівних кадрів.

Модернізація освіти в Україні поставила на порядок денний спеціальну підготовку керівних кадрів до управління загальноосвітніми навчальними закладами. В усіх сферах освітньої діяльності відбуваються фундаментальні зміни, що є взаємодетермінуючими і приводять до становлення нової системи освіти з новими функціональними можливостями, структурою, змістом, системою управління та зв'язками із соціальним середовищем. Це положення має принципове методологічне значення для обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, оскільки визначає безпосередній соціальний контекст їх функціонування та розвитку в найближчі роки та в перспективі[4].

Післядипломна освіта визначається як цілеспрямована, спеціально організована й керована система перманентного формування в особистостей соціального досвіду як об'єктивна потреба для розвитку суспільства відповідно до соціальних потреб людини. Як післядипломна освіта в цілому, так, зокрема, і післядипломна педагогічна освіта стає все складнішою системою, адже суспільство, яке динамічно змінюється, розвивається, висуває до неї всезростаючі вимоги.

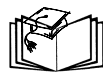
Як зазначається в законі України «Про вищу освіту»: «Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Післядипломна освіта створює умови для безперервності та наступності освіти і включає: *перепідготовку* – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду; *спеціалізацію* – набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, в межах спеціальності; *розширення профілю (підвищення кваліфікації)* – набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності; *стажування* – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності.

Післядипломна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, в тому числі на підставі укладених договорів» [1].

Головною метою післядипломної освіти є: задоволення потреб господарського механізму в кваліфікованих кадрах та гнучке реагування на зміни, які відбуваються в суспільстві; забезпечення умов для постійного підвищення кваліфікації фахівців, безперервного розвитку потенціалу кожного спеціаліста, його інтелектуального та загальнокультурного рівня, отримання професійно необхідних знань та умінь; надання можливості одержання нової кваліфікації, нової спеціальності на основі раніше здобутої в закладах освіти і досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань та умінь за фахом; впровадження гнучкої системи безперервної освіти та самоосвіти громадян, забезпечення освіти дорослих впродовж усього життя [4].

Проблеми підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, дуже актуальні на сучасному етапі розвитку освіти в Україні. Адже, докорінне реформування системи освіти, шляхи якого



визначені у Національній доктрині розвитку освіти України, Законі про загальну середню освіту, низці нормативних документів з управління середньою школою залежать від рівня внутрішньошкільного управління. Освітні реформи потребують сьогодні розумних, ініціативних, і творчих, здатних самостійно і незалежно мислити керівників освітньої галузі всіх рівнів. Таких керівників, зрозуміло, теж потрібно готувати.

Значущість професійної компетентності директора школи, його готовності до здійснення управлінських функцій з урахуванням соціально-педагогічних умов роботи навчального закладу є найважливішим чинником ефективного управління навчальним закладом.

Переосмислення теорії управління школою, поява нових управлінських функцій зумовлює нові вимоги до підготовки керівних кадрів.

Одним із засобів ефективної діяльності є підвищення компетенції і фахової майстерності керівника загальноосвітнього навчального закладу як суб'єкта менеджменту з одночасним формуванням загальної культури педагогічного колективу [5].

Проаналізувавши наукову літературу можна зробити висновок, що лише останнім часом питання професійної готовності до управління загальноосвітніми навчальними закладами інтенсивно почали вивчатися і розроблятися на методологічному, теоретичному та частково технологічному рівнях.

У сучасних умовах демократизації суспільства, зміни змісту й структури освіти, зростання автономності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, особливого значення набуває питання підготовки резерву керівників закладів до управлінської діяльності. За таких умов відбувається поступовий перехід від спрощеного розуміння діяльності керівника як суб'єкта управління до усвідомлення її як суто управлінської діяльності, яка є багатофункціональною і послідовною.

Аналізуючи проблему підготовки керівних кадрів в системі освіти, не можна забувати про важливий адаптаційний процес для майбутнього керівника. У літературі, присвяченій проблемі адаптації особистості, термін «адаптація» виник у рамках фізіологічної науки і відносився до процесу пристосування слухового або зорового аналізатора до дії подразника. Надалі він розповсюдився на ширше коло явищ, що характеризують пристосування будови і функцій організму до умов зовнішнього середовища. Декілька десятиліть тому цей термін був запозичений соціологією і психологією для опису явищ, що стосуються освоєння людиною різних сфер природного і соціального середовища. Поняття адаптації в психології особистості традиційно застосовується до функціонування особових механізмів, забезпечуючи процес і результат звикання, пристосування до нових умов життєдіяльності, включаючи зміни в соціальному і організаційному оточенні. Сучасні наукові уявлення про феномен адаптації послужили основою для формулювання робочого поняття «Соціально-професійна адаптація».

У найзагальнішому виді адаптація – процес пристосування працівника до умов зовнішнього і внутрішнього середовища. З позиції управління персоналом найбільший інтерес представляє професійна адаптація. Саме вона є інструментом у вирішенні такої проблеми, як формування у молодого керівника необхідного рівня продуктивності і якості праці в коротші терміни.

Тому в умовах фундаментальних змін в освітньому середовищі важливість проблеми адаптації ще більше зростає.

Ця проблема в тій чи іншій мірі стосується всіх категорій тих, що працюють, та найгостріше вона стосується молодих працівників і майбутніх керівників навчальних закладів. Зміна робочого місця передбачає не тільки зміну умов праці, але і часто пов'язана із зміною професії, виду діяльності, що додає адаптації новий, складніший характер.

Найбільш ефективною представляється адаптація як процес активного пристосування індивіда до середовища, що змінюється, за допомогою відповідної дії, що управляє, і використання різних засобів (організаційних, технічних, соціально-психологічних і тому подібне).

Соціально-професійна адаптація розглядається як процес організації соціальної і професійної взаємодії, сприяючої якнайповнішій реалізації особового потенціалу.

Особовим потенціалом є сукупність особового ресурсу і рівня розвитку самопізнання, що забезпечують процес саморегуляції і самореалізації в змінених умовах існування. Поняття особового ресурсу включає також ряд «жорсткіших» структурних характеристик, якими є індивідуальні психологічні якості, починаючи від властивостей темпераменту і закінчуючи емоційними, інтелектуальними і комунікативними характеристиками. Вони значною мірою визначають особливості розвитку адаптивних реакцій [6].

Професійна адаптація – повне і успішне оволодіння новою професією, тобто звикання, пристосування до змісту і характеру праці, його умов і організації. Вона виражається в певному рівні оволодіння професійними знаннями і навиками, в умінні, у відповідності характеру особистості до характеру і умов професії. Професійна адаптація – процес і результат пристосування індивіда до вимог професії, засвоєння ним професійних і соціальних норм поведінки, необхідних для виконання трудових функцій. Професійну адаптацію пов'язують зазвичай з початковим етапом професійно-трудої діяльності людини. Проте фактично вона починається ще в час навчання професії, професійної освіти, коли не лише засвоюються



знання, навички, правила і норми поведінки, але складається характерний для працівників тієї або іншої професії стиль життя. Загальна тривалість періоду професійної адаптації залежить як від особливостей конкретної професії, так і від індивідуальних здібностей людини, його схильностей і інтересів. У соціологічному дослідженні використовуються показники, що характеризують кількісні і якісні результати праці, ставлення працівника, керівника до характеру, змісту і умов трудової діяльності, його включеність в трудовий колектив, орієнтацію на збереження або зміну місця роботи, професії, підвищення кваліфікації і ін.

Соціально-професійна адаптація людини до управлінської діяльності - це адаптація до найближчого соціального оточення в колективі, до традицій і неписаних норм колективу, до стилю роботи керівників, до особливостей міжособових стосунків, що склалися в колективі, а також процес і результат активного урівноваження з професійним середовищем, що змінилося, що дозволяє ефективно досягати, цілі і що ґрунтується на ряду особових новоутворень [7].

Особливо важливий адаптаційний процес для фахівця, призначеного на керівну посаду вперше. Основний спосіб, що дозволяє підвищити успішність процесу адаптації молодих керівників загальноосвітніх навчальних закладів, полягає в його попередньому навчанні (або організації стажування). Реалізуючи принцип «вчитися усе життя», таке попереднє навчання обов'язково повинне включати разом з отриманням професійних знань також і вироблення навиків ефективного управління [2].

Саме інститути післядипломної педагогічної освіти на курсах підготовки резерву керівних кадрів освіти відповідного рівня, передбачають протягом навчального року проводити навчання в очно-заочній та дистанційній формах.

Зміст навчання на курсах підготовки резерву керівних кадрів освіти відповідного рівня формується на модульній основі і включає в себе теоретичні курси: з теорії управління соціальними системами; теорії галузевого управління (управління закладами та установами освіти); іноземної мови та комп'ютерної підготовки; філософії, психології, педагогіки, економіки і права.

Практична підготовка резерву керівних кадрів освіти має здійснюватися шляхом стажування резервіста на посаді керівника закладу (установи) освіти відповідного рівня згідно з наказом Міністерства освіти і науки України за поданням закладу післядипломної освіти.

Післядипломна освіта за спеціальностями «Управління навчальним закладом» (8.000009), «Менеджмент організацій» (8.050201) та «Управління трудовими ресурсами (8.050109) має набуватися як друга вища освіта за окремими рекомендаціями Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України та управлінь освіти обласних держадміністрацій. Навчання спеціалістів доречно здійснювати на відповідних факультетах ЦППО АПН України та інших педагогічних вищих навчальних закладах у формі стаціонарного, очно-заочного, дистанційного навчання за відповідних умов їх акредитації. У результаті завершення навчання педагогічний працівник отримує кваліфікацію «Керівник навчального закладу», «Магістр з менеджменту; фахівець з менеджменту освіти», «Економіст — менеджер, магістр з управління персоналом».

Відбір резерву керівних кадрів освіти проводиться за наслідками психолого-педагогічного моніторингу (професійного тестування відповідно до рівня фахової підготовки кожного) та курсового підвищення кваліфікації в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Сучасний керівник загальноосвітнього навчального закладу повинен мати ґрунтовну підготовку з теорії управління соціально педагогічними системами, педагогіки, економіки, філософії освіти та інших наук сумісних із педагогікою, розглядати об'єкт управління - загальноосвітній навчальний заклад як відкриту, соціально - педагогічну систему, яка взаємодіє із соціумом; задовольняти освітні запити різних верств населення, забезпечувати розвиток закладу в конкурентному середовищі.

Професійна готовність резерву керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності визначається як особистісне, цілісне новоутворення, як інтегральна якість особистості у структурі якої виділяється ціннісно-мотиваційний та особистісний, когнітивно-пізнавальний та операційний компоненти, реалізація яких у сукупності забезпечує ефективне управління загальноосвітнім навчальним закладом [5].

Висновок. Післядипломна освіта як складова неперервної освіти неможлива без постійного підвищення фахового рівня керівників загальноосвітніх навчальних закладів, від компетентності яких безпосередньо залежить якість кінцевої продукції всієї системи освіти. Цей компонент забезпечується інститутами післядипломної педагогічної освіти, в яких здійснюється підвищення кваліфікації та перепідготовка тих, хто безпосередньо впливає на формування гармонійно розвиненого молодого покоління: керівників шкіл, дошкільних закладів, вихователів, викладачів. Післядипломна педагогічна освіта є одним з найбільш важливих компонентів післядипломної освіти, який повинен забезпечувати відповідність освіти розвитку суспільних та особистісних потреб.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України. – 2002. – 26 лютого. – № 17. – С.2–8.



2. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. - 479, [1] с. - (Психология - лучшее).
3. Чернишов О. Професійне зростання керівників шкіл // <http://www.osvita.ua/>.
4. Кравченко Г.Ю. Аналіз становлення системи післядипломної педагогічної освіти України та розвитку її управлінської структури // <http://nbuv.gov.ua/>
5. Соколова Г.Н. Підготовка керівника загальноосвітнього навчального закладу // <http://i-kar-100.narod.ru/>
6. Виробнича адаптація і кадрова політика // http://mirslavarej.com/content_soc/ADAPTACIJA-PROFESSIONALNAJA-11622.html
7. Адаптація працівника на виробництві // <http://enbv.narod.ru/text/Econom/maslov/str/10.html>

Анна ВІНОГРАДОВА

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор С.Г. Мельничук

На сучасному етапі свого розвитку освіта в Україні зазнає радикальних змін. Упродовж останнього десятиріччя в концептуальних підходах до її розбудови все виразніше утверджуються цінності гуманістичної педагогіки. На зміну жорсткій уніфікації загальноосвітніх навчальних закладів та суворій регламентації їх діяльності приходить автономізація. Традиційна система освіти, орієнтована на трансляцію вчителем та засвоєння учнями певної суми знань, умінь і навичок, реформується в систему освіти, спрямовану на розвиток особистості учня.

Так, сьогодні ми маємо досить чітко окреслену законодавчу базу початкової освіти: закон «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Державний стандарт початкової загальної освіти» (2000 р.), «Національну доктрину розвитку освіти» (2002 р.), у яких відображено тенденції до її гуманізації, передбачено заходи, спрямовані на забезпечення умов для збалансованого фізичного, розумового, емоційно-вольового, морального і соціального розвитку молодших школярів, накреслено орієнтири на виховання особистості, здатної до самореалізації.

Метою державної Національної програми "Освіта" ("Україна ХХІ ст.") є виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки і впровадження сучасних педагогічних технологій. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів, методистів до інновацій.

Мета даної статті полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності впровадження інноваційних технологій у сферу початкової освіти.

Завдання статті:

1. Аналіз психолого-педагогічної, філософської та методичної літератури з проблеми впровадження інноваційних технологій в освітній процес.
2. Аналіз основних підходів до розв'язання проблеми впровадження інноваційних технологій як на теоретичному, так і на практичному рівнях.
3. Розкриття сутності найбільш ефективніших інноваційних педагогічних технологій.
4. Теоретичне обґрунтування необхідності освоєння вчителями початкових класів педагогічних інновацій.

Термін "інновація" означає оновлення процесу навчання, який спирається, головним чином, на внутрішні фактори.

Дослідники виявляють значний інтерес до інноваційних процесів у сфері освіти. Широко вивчається проблема впровадження інноваційних технологій професійної освіти вчителів (І.Богданова, Р.Гуревич, М.Кадемія, А.Коломієць, О.Пехота, О.Пометун, О.Шестопалюк та ін.).

Теоретико-методологічну основу статті становлять: психологічні теорії розвитку особистості (Б.Ананьєв, І.Бех, Л.Виготський, В.Давидов, О.Леонт'єв, Б.Ломов, С.Рубінштейн та ін.); проблеми гуманізації освіти (Ж.-Ж.Руссо, С.Френе, М.Монтессорі, О.Нілл, Дж.Дьюї та ін.); впровадження та доцільність використання різноманітних найпоширеніших педагогічних технологій. До них відносяться: технологія традиційного навчання (Я.А.Коменським), технологія проблемного навчання (Дж.Дьюї, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, В.Оконь та ін.), ігрові технології навчання (Т.Кампанелла, Ф.Рабле, Ж.-Ж.Руссо, Ф.Фрабель), технологія особистісно орієнтованого навчання (К.О.Абульханова-Славська, В.В.Давидов, В.О.Моляко, Л.М.Проколієнко, І.С.Якиманська, О.Г.Асмолов, В.В.Столін, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, В.О.Сухомлинський, І.С.Кон, А.В.Петровський, Б.О.Федоришин, І.Д.Бех та ін.), технологія розвивального навчання (Л.В.Занков, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, П.Я.Гальперін та ін.), технологія колективного способу навчання (О.Г.Рівін, В.К.Дяченко), технологія розвитку критичного мислення (Л.Виготський, Дж.Дьюї, М.Коул, Д.Вертч, Л.Брунер, М.Красовицький, О.Белкіна, Ю.Стежко та ін.), технологія програмованого навчання (Н.Краудер, Б.Скіннер,



Б.Прессі, П.Я.Гальперін, Л.Н.Ланда, А.М.Матюшкін, Н.Ф.Тализіна та ін.), технологія інтерактивного навчання (В.Сухомлинський, О.І.Пометун; вчителі-новатори: В.Шаталов, Є.Ільїн, С.Лисенкова, Ш.Амонашвілі, В.Б.Едігей та ін.), проектна технологія (Дж.Дьюї, В.Кілпатрік, С.Т.Швацький), технологія модульного навчання (Є.Сковін, А.Фурман, П.Третьяков, І.Сенновський, М.Чошанов, М.Лазарєв, А.Алексюк, К.Разіна, П.Юцівицєне, О.Огнев'юк та ін.), технологія колективного творчого виховання (І.П.Іванов, А.С.Макаренко).

Поширеною проблемою на сучасному етапі є дезадаптація дітей у школі. Як свідчать результати наукових досліджень (І.О.Коробейников, Н.Г.Лусканова та ін.), діти відчують стан дезадаптації при систематичному шкільному навчанні [7]. На момент вступу до школи і період первинного засвоєння вимог, які висуває нова соціальна ситуація, зростає поширеність невротичних реакцій, нервово-психічних та соматичних розладів порівняно з дошкільним віком (Ю.Ф.Антропов, В.О.Гур'єва, Н.Т.Дубровинська, Ю.С.Шевченко, та ін.). Водночас психологічні характеристики молодшого шкільного віку можна вважати найбільш сензитивними до навчально-виховних впливів, що робить можливим проведення ефективної роботи з профілактики й корекції емоційної дезадаптації учнів початкової школи.

Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією (лат. *integratio* – відновлення, об'єднання в ціле окремих елементів) знань і форм соціального буття. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому [2, с. 7].

Важливим напрямом діяльності держави є моніторинг інноваційної діяльності – систематичний збір, обробка та аналіз інформації про перебіг інноваційних процесів, практичні наслідки заходів держави щодо стимулювання і регулювання інноваційної діяльності в країні, результати реалізації пріоритетних напрямів інноваційної діяльності [4].

Інноваційне (лат. *innovatio* – оновлення, зміна) **навчання** – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [2, с. 9].

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях.

Поняття «педагогічна технологія» нині має понад триста визначень, залежно від того, як науковці уявляють структуру й складові навчально-виховного процесу.

Технологія – грецьке слово за походженням (*tehne* – «мистецтво», «ремесло», «наука», *logos* – «поняття», «вчення») – форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем буття. У словниках іншомовних слів: технологія – «сукупність знань про способи й засоби здійснення виробничих процесів» [3, с. 6].

У наш час поняття «педагогічна технологія» стійко увійшло в педагогічний лексикон. Проте в його розумінні та вживанні існують великі різнотлумачення.

- Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компанування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б.П.Лихачов).

- Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В.Т.Беспалько).

- Педагогічна технологія – це опис процесу досягнення запланованих результатів (І.П.Волков).

- Педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В.М.Монахов).

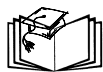
- Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань із урахуванням технічних та людських ресурсів та їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

- Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей (М.В.Кларін) [3, с. 9].

До найвідоміших **педагогічних технологій** належать:

1. **Технологія традиційного навчання** (класно-урочна організація навчання, яка склалася в XVII столітті на принципах дидактики, сформульованих Я.А.Коменським).

2. **Технологія проблемного навчання.** Дана технологія базується на теоретичних положеннях американського філософа, психолога й педагога Дж.Дьюї, який заснував у 1894 році в Чикаго дослідну школу, в якій навчальний план було замінено ігровою і трудовою діяльністю. Також великий внесок у розробку технології проблемного навчання зробили вчені Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, В.Оконь та ін.



3. Ігрові технології навчання. Ще у давніх Афінах (VI – IV ст. до н. е.) процес виховання й навчання здійснювався в душі змагань. У Західній Європі в епоху Відродження й реформації Т.Кампанелла й Ф.Рабле пропагували принцип ігрового навчання. У XV – XVII ст. Я.А.Коменський закликав усі “школи-майстерні” перетворити на місця ігор. У своїх працях гру як особливу форму навчання рекомендували Ж.-Ж.Руссо й Ф.Фрабель.

4. Технологія особистісно орієнтованого навчання. Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів як К.О.Абульханова-Славська, В.В.Давидов, В.О.Моляко, Л.М.Проколієнко, І.С.Якиманська, О.Г.Асмолов, В.В.Столін, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко та ін. У 70-90-ті роки питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях В.О.Сухомлинського, І.С.Кона, А.В.Петровського, Б.О.Федоришина, І.Д.Беха та ін.

5. Технологія розвивального навчання (система розвивального навчання Л.В.Занкова, технологія розвивального навчання Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова). Ідеї Л.С.Виготського були розроблені й обґрунтовані в межах психологічної теорії діяльності (О.М.Леонтьєвим, П.Я.Гальперіним та ін.).

6. Технологія колективного способу навчання (за О.Г.Рівіном, В.К.Дяченком). Рівін Олександр Григорович (1877 – 1944) – російський радянський педагог-новатор, автор методу колективної навчальної роботи із застосуванням діалогічних пар змінного складу. Дяченко Віталій Кузьмич – професор, завідуючий кафедрою педагогіки Красноярського ДПК працівників освіти, сучасний теоретик колективного способу навчання (КСН).

7. Технологія розвитку критичного мислення. Розроблена як модель інтерактивного навчання науковцями Бостонського центру розвитку етики та виховання й протягом кількох років апробується в школах України. У витоків цього напрямку навчання стояли такі видатні вчені як Л.Виготський, Дж.Дьюї, М.Коул, Д.Вертч, Л.Брунер. Свої наукові дослідження присвятили цій проблемі й вітчизняні вчені М.Красовицький, О.Белкіна, Ю.Стежко та ін.

8. Технологія програмованого навчання. Технологія програмованого навчання почала активно впроваджуватися в освітню практику з середини 60-х рр. XX століття. Біля витоків програмованого навчання стояли американські психологи і дидактики Н.Краудер, Б.Скіннер, Б.Прессі. У вітчизняній праці технологію програмованого навчання розробляли П.Я.Гальперін, Л.Н.Ланда, А.М.Матюшкін, Н.Ф.Тализіна та ін.

9. Технологія інтерактивного навчання. (слово “інтерактив” прийшло до нас з англійської від слова “interact”, де “inter” – взаємний і “act” – діяти. Таким чином “інтерактивний” – здатний до взаємодії, діалогу). Розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях В.Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70-80-х рр. (В.Шаталов, Є.Льїн, С.Лисенкова, Ш.Амонашвілі, В.Б.Едігей та ін.), теорії розвивального навчання. В Україні розроблена та пропагується технологія інтерактивного навчання О. І. Пометун.

10. Проектна технологія. Метод проектів виник ще у 20-ті роки минулого сторіччя в США. Його називають також методом проблем і пов’язувався він з ідеями гуманістичного напрямку у філософії й освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж.Дьюї та його учнем В.Кілпатріком. Ідеї проектного навчання виникли в Росії практично паралельно з розробками американських педагогів під керівництвом російського педагога С.Т.Швацького в 1905 р.

11. Технологія модульного навчання. Теоретичні засади модульного навчання розроблялися цілим рядом учених – Є.Сковіним, А.Фурманом, П.Третяковим, І.Сенновським, М.Чошановим, М.Лазарєвим, А.Алексюком, К.Разіною, П.Юцівицено, О.Огнев’юком та ін.

12. Технологія колективного творчого виховання (за І. П. Івановим). Першим у педагогічній діяльності використав технологію творчого виховання А.С.Макаренко. Вся діяльність його колонії ім. М.Горького та комуни ім. Ф.Дзержинського була заснована на ідеях цієї технології: колективне рішення і виконання всіх дій; зміна складів зведених загонів; система перспективних ліній. Згодом учитель І. П. Іванов, узагальнивши ідеї А.С.Макаренка, розробив та апробував технологію колективного творчого виховання [3, с. 18 - 93].

Педагогічна інноватика — вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій. До найефективніших системних педагогічних інновацій належать: антропософські школи Р.Штейнера, “Школа успіху і радості” С.Френе, «Будинок вільної дитини» М. Монтесорі, «Йена-план-школа» П.Петерсена, психо-аналітична педагогіка О.С.Нілла - школа “Самерхіл” та ін. Розвивальний підхід, наприклад, базується на теорії навчальної діяльності Д.Б.Ельконіна-В.В.Давидова і практично втілює ідеї про роль випереджаючого навчання у розвитку психіки і про залежність результатів розвитку від змісту й способу організації навчальної діяльності. Домінуюче в освітній системі України традиційне навчання орієнтоване на об’єктне відношення до дитини, культивування в неї репродуктивного мислення, слухняності і ретельності. Водночас розвивальне навчання створює умови, в яких дитина може набути досвід буття як творчий, самостійний і відповідальний суб’єкт власної діяльності.



Одними з основних методичних інновацій є інтерактивні методи навчання. Слово «інтерактив» прийшло до нас із англійської мови «interact». «Inter» – це «взаємний», «act» – діяти. Інтерактивне навчання – діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя і учня [8].

Мета інтерактивного навчання – створення комфортних умов навчання, при яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес.

Елементи деяких інтерактивних методик:

- у роботі задіяні всі діти класу;
- учні вчаться працювати у групі (команді);
- формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- створюється «ситуація успіху»;
- за короткий час опанується багато нового матеріалу;
- формуються навички толерантного спілкування, вміння аргументувати свою точку зору, знаходити альтернативне рішення проблеми тощо [5, с. 4].

Провідним у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його. Розвиток цивілізації завжди пов'язаний із прогресом. З визнанням педагогічної технології важливим чинником навчально-виховного процесу не припинялися спроби з'ясування її сутності та особливостей.

Формування готовності учителя до змін передбачає цілу низку аспектів таких як розвиток професійних компетенцій, наділення вчителів ключовими повноваженнями у розробці та запровадженні інновацій навчального процесу, формування у них відчуття причетності до змін, мотивацію до досягнення високих результатів професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш.А. Дети Света: сборник статей / [Сост. А.Д. Тюриков, В.Ф. Бак; Лаборатория гуманной педагогики, Артемовск]. – Донецк: “Вебер” (Донецкое отделение), 2008. – 177 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навч. посібник. – Київ, Академвидав, 2004.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій /Автор-укладач Н.П.Наволокова. – Х.: Вид. група “Основа”, 2009. – 176 с. – (Серія “Золота педагогічна скарбниця”).
4. Закон України “Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні” від 16 січня 2003 р. № 433-IV.
5. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / упорядн. Стребна О. В., Соценко А. О. 6-е вид. – Х.: Вид. група “Основа”, 2008. – 174, [2] с. – (Серія “Педагогічні інновації. Майстерня”).
6. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – 3-тє вид., випр. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
7. Лусканова Н.Г., Коробейников А. И. Диагностические аспекты проблемы школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста // Диагностика школьной дезадаптации: Научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов. - М., 1993. – 96 с.
8. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. – метод. посібник. – К.: Вид. А. С. К., 2004. – 192 с.

Ірина ГОРОБЧЕНКО

ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

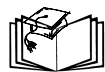
(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор С.В. Омеляненко

У державних та міжнародних документах з проблем вищої освіти наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. Вирішення цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від учителя глибокого усвідомлення особистісно орієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу.

Сучасний стан розвитку суспільства потребує такої підготовки педагога, яка орієнтована на розвиток особистості дитини та на саморозвиток і самовдосконалення вчителя, здатного творчо працювати. Діюча система педагогічної освіти недостатньо сприяє повній реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи та не задовольняє його потреб у професійному становленні. Саме тому вкрай необхідним є пошук інших підходів, які дозволяють досягти нової якості у дидактичній і методичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Нова система підготовки майбутнього вчителя початкової школи висуває особливі вимоги до особистості сучасного викладача ВНЗ.



Розглянемо професійно-значущі якості викладача, які впливають на професійно-особистісне зростання майбутнього вчителя, розвиток його мотиваційно-ціннісного ставлення в цілому до педагогічної діяльності. Професійно-значущі якості викладача так само стосуються і вчителя початкової школи, оскільки професійна і шкільна освіта взаємопов'язані.

Виходячи з вищесказаного, сучасний викладач вищого педагогічного закладу (вчитель) має бути, в першу чергу, орієнтованим на успіх, тому що тільки той, хто відчуває впевненість у своїй особистісній і професійній компетентності може позитивно впливати на студента (учня) та стимулювати його наполегливість до успіхів у навчальній діяльності. Успішний викладач (вчитель) є джерелом успіху для своїх вихованців.

По-друге, важливою професійно-значущою якістю викладача (вчителя) є експресивність або просто експресія, що означає здатність наповнювати процес спілкування і взаємодії зі студентами за допомогою позитивних емоцій. Якщо цю якість викладача розглядати стосовно процесу оволодіння майбутнім учителем методикою впровадження сучасних навчальних технологій, то це означає вміння впливати на емоційну сферу майбутнього вчителя з метою переконання в доцільності такої діяльності.

По-третє, не менш важливою професійною якістю сучасного викладача (вчителя) є його здатність розуміти та поважати дитину. У психолого-педагогічній літературі таку професійну якість викладача (вчителя) називають емпатією. Під час викладання лекції чи семінарського заняття викладач ВНЗ має спрямовувати діяльність майбутнього вчителя в напрямку розвитку в собі емпатії, тому що діти дуже чутливі і їм притаманне захоплення емоціями вчителя. Крім того, без емпатії неможливе емоційне виховання учнів (студентів).

По-четверте, особливу роль в професійному самовдосконаленні відіграє педагогічна майстерність. Під педагогічною майстерністю розуміють комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі (І.Я. Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф. Кривонос). До таких важливих властивостей, на думку вчених, належить гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. У цьому визначенні вони виділяють такі особливості:

- 1) педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системотвірним чинником якої є гуманістична спрямованість;
- 2) підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність;
- 3) педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;
- 4) техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності [4, 30].

Отже, для ефективного навчання важливою є наукова ерудиція педагога, яка забезпечує викладання без штамів, у творчому трактуванні, зі своїм ставленням до нього, його наукової і прикладної значущості.

Методика викладання вузівських дисциплін вимагає, щоб викладач володів дидактичною гнучкістю, враховував особливості змісту і призначення предмету вивчення, аудиторії, умов, засобів і форм навчання, що використовуються.

Задача викладання у вищій школі – не натаскування студентів, а підведення їх до глибокого розуміння закономірностей предмета, який вивчається, і до самостійного розширення знань. У результаті вивчення навчального предмета студенти мають достатньо орієнтуватися у відповідних галузях науки, глибоко розуміти основне та відмінне, уміти користуватися мовою і апаратом науки та використовувати накопичені знання у відповідній практичній діяльності.

Відомо, що підготовка педагога залежить від його професійно-педагогічної, зокрема психологічної, спрямованості. Професійно-педагогічну спрямованість психологи трактують як систему особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці сьогоденного студента. З погляду М.І.Дяченка і Л.О. Кандибовича – це розуміння та внутрішнє сприйняття мети й завдань професійної педагогічної діяльності, ідеалів, настанов, поглядів, що характеризуються "стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних вузько особистісних мотивів, далекою або близькою перспективою" [2, 274]. Професійно-педагогічну спрямованість дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань педагогічної діяльності та які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога. Тому необхідна особистісно - орієнтована філософія освіти, яка спрямована на створення належних умов для творчого розвитку психіки студента та задоволення його потреби в самоствердженні, самореалізації і самоактуалізації у навчально-пізнавальній діяльності. І.Зязюн відзначає, що найважливішим у цьому підході є не формування в майбутніх фахівців "окремих нормативних знань, а механізмів самоучіння, саморозвитку, самовиховання з урахуванням максимального вияву індивідуальних здібностей кожного учня" [5, 6].

Ряд учених [1, 4, 6] стверджують, що на формування особистості майбутнього викладача суттєво впливає цикл психолого-педагогічних навчальних дисциплін та усвідомлення студентами їхньої значущості



в професійному становленні. Такий цикл має сприяти студентам у формуванні мотивів і мотивації навчально-пізнавальної та первинної мотивації професійної діяльності, визначенню та усвідомленню ними смислу й кінцевого результату своєї навчально-пізнавальної діяльності та формуванню первинних професійних інтересів, навичок і вмінь; застосуванню отриманих професійних знань, навичок і вмінь у навчально-пізнавальній і майбутній професійній діяльності; максимальній їх самоактуалізації у навчальному процесі та активній життєдіяльності.

З психологічного погляду мета діяльності – це усвідомлення особистістю її майбутніх результатів.

Поняття діяльності студента є інтегральним, воно в тому або іншому ступені включає в себе різні види його діяльності: навчальну, пізнавальну та ін.

Провідною діяльністю студента є навчальна. Саме в процесі навчальної діяльності та через її посередництво досягаються основні завдання підготовки спеціалістів. Вона найбільш інтенсивно впливає на розвиток психічних процесів і властивостей студента, на набуття ним професійно важливих знань, навичок, вмінь.

Взагалі, процес навчання – це специфічна форма передачі та засвоєння людського суспільно-історичного досвіду, який виражений у вигляді системи наукових знань, суджень, правил тощо. Процес навчання являє собою складну єдність діяльності викладача та студента, спрямовану на досягнення спільної мети – озброєння студентів науковими знаннями, уміннями і навичками в їх творчому розвитку [1, 5].

Ядром навчальної діяльності є навчальне самопізнання студентів, під яким Б. Ананьєв розумів усвідомлення студентами мотивів, завдань, прийомів навчання, усвідомлення самого себе як суб'єкта навчальної діяльності, який організовує, спрямовує та контролює процес навчання.

Навчальна діяльність студента – явище складне. Основним в навчальній діяльності є вирішення навчальних завдань та вдосконалення навчальних дій, а також самоконтроль та самооцінка їх результатів. Вона характеризується метою, мотивами, пізнавальними процесами, починаючи зі сприйняття інформації і закінчуючи функціонуванням найскладніших творчих процесів, різних емоційних виявів і т.д. Якщо навчання перетворюється в творчість, то це особливо сприятливо впливає емоційну сферу студента, загострює його пам'ять та увагу, викликає почуття радості та задоволення, сприяє підвищенню інтересу до пізнавальної діяльності [6, 131].

Успіх у будь-якій діяльності, в тому числі і в навчально-професійній, залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації (тобто від прагнення самоутверджуватись, досягати високих результатів тощо). Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона здатна докладати.

На мотивацію навчання впливають: зміст занять, методика викладання, особистість викладача, взаємовідносини у студентському колективі, досягнуті результати, змагання. Сила і характер мотивів навчання залежать від значущості передбачуваного результату навчальної діяльності, від того смислу, який вкладає в нього студент. Часто студенти висловлюють незадоволення елементарним рівнем викладання. Їх цікавить включення в навчальну діяльність творчих, дослідницьких моментів [6, 137].

Таким чином, для навчальної діяльності студентів характерні: велике розумове навантаження, включення в її здійснення вищих психічних процесів, різних мотивів та особистості студента вцілому.

Як уже зазначалося, навчальна діяльність студента професійно спрямована, вона є навчально-професійною діяльністю (освоєння способів та досвіду професійного рішення тих практичних завдань, з якими можна зіштовхнутися в майбутньому, оволодіння професійним мисленням та творчістю) [6, 132].

Студент є об'єктом педагогічної діяльності. Продукти діяльності педагога матеріалізуються у психічному обличчі іншої людини – у її знаннях, уміннях, навичках, в рисах характеру. Своєрідність даного об'єкту полягає в тому, що він одночасно є суб'єктом діяльності, проте не педагогічної, а іншої, навчальної, ігрової, дослідницької, комунікативної, професійної. Об'єктом діяльності студента є наукова, теоретична і практична інформація, якою він має оволодіти. Продукти його діяльності є відповіді: усні, письмові, графічні.

Таким чином, у студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності є своя мета, свій об'єкт, свої способи досягнення мети, свої можливості.

Одне із завдань викладача на всіх етапах становлення студента – допомогти йому знайти себе. Якщо людина отримує завдання, що не відповідають її нахилам, вона ніколи не пізнає, якою цікавою може бути праця.

При організації викладачем впливу на об'єкт потрібно враховувати те, що студент ніколи не розвивається у прямій залежності від педагогічного впливу на нього, а за своїми законами, властивими його психіці – особливостями сприйняття, розуміння, запам'ятовування, становлення волі, характеру, формування загальних і специфічних здібностей. Студент не народжується суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності, а стає ним під впливом виховання.

Саме викладачі мають допомогти студентові стати суб'єктом навчально-професійної діяльності, в основі якої лежить саморух, самоутвердження, самовдосконалення [с.3, 98].



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арьдин В., Атанов Г. Учебная деятельность студентов. Справочное пособие для абитуриентов, студентов, молодых преподавателей. – Донецк: ЕАИ-пресс, 2000. – 80 с.
2. В помощь студенту-первокурснику / Под ред. Б. Иоганзена, Ф. Шамахова. – Томск: Изд-во Томского университета, 1966. – 78 с.
3. Вітвицька С. Практикум з педагогіки вищої школи. Методичний посібник для студентів магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 396 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
6. Занюк С. Психологія мотивації: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 2002. – 304 с.
7. Педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1985. – 180.
8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М: Академия, 2003.- 512 с.

Ольга ГОРШАНОВА

**САМОВИЗНАЧЕННЯ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент М.М. Дубінка

У статті на основі аналізу психолого-педагогічних джерел розкривається сутність дефініції «самовизначення особистості» та вказується на особливостях цього процесу в діяльності керівника навчального закладу

Постановка проблеми. В умовах соціально-культурного відродження України, оновлення суспільства, створення національної системи освіти особливого значення набуває проблема удосконалення управління, піднесення ефективності управлінської діяльності керівників навчально-виховних закладів.

Концепція управління з позицій науки про поведінку – це сучасна теорія. Її кредо – підвищення ефективності організації за рахунок мобілізації людських ресурсів. Звідси – дослідження різних аспектів соціальної взаємодії, мотивації, характеру влади та авторитету, організаційної структури, зміни змісту роботи та її якості. Головною метою цієї концепції є прагнення надати допомогу фахівцеві в осмисленні власних можливостей самоорганізації діяльності та управління конкретною справою навчально-виховної роботи. Особливе місце в системі різноманітних концепцій управління займає конкретна людина (керівник), що забезпечує ефективність функціонування закладу, підвищує результативність праці колективу та сприяє гармонізації існуючих взаємостосунків.

Взагалі, сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується «соціально-культурним плюралізмом, волею й відкритістю, спричиняє зміну вимог до особистості як суб'єкта соціальної еволюції, актуалізуючи здатність людини самовизначитися в політичних, економічних, професійних, побутових та інших ситуаціях, розумно поєднуючи особисті й суспільні інтереси» [4, 3]. У цьому зв'язку загострюється проблема концептуального визначення діяльності системи освіти, призначення якої – формувати людину, здатну реалізувати себе в конкретних соціокультурних умовах.

Саме тому такий феномен як «самовизначення особистості» може бути представлений як системоутворюючий фактор становлення людини в соціальному контексті, як ключовий у системі тих компетенцій, які необхідні сучасній людині. Оскільки тенденція ускладнення соціально-культурної динаміки є все очевиднішою, то від здатності людини знайти себе в «мозаїчній культурі» (А.А.Моль) через співставлення власних можливостей, інтересів, прагнень з умовами соціуму, багато в чому буде залежати як доля конкретної людини, так і відносна соціальна гармонія суспільства. Саме цим і визначається актуальність пошуків нашого дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні, передбачають необхідність розробки теоретичних і методологічних основ формування самостійної, ініціативної, творчо орієнтованої людини.

Зросло значення формування у людини таких особистісних якостей, завдяки яким вона поступово стає активним суб'єктом соціальної взаємодії. Адже становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості значною мірою залежить від власних зусиль самої людини, спрямованих на самовдосконалення як неодмінну умову досягнення успіху в самовизначенні, самореалізації, життєтворчості. При цьому варто згадати слова Н.С.Пряжнікова, який стверджує, що розкриття сутності самовизначення людини є досить складним завданням і звернення до даної проблеми займає важливе місце в творчому пошуку не тільки педагогів та психологів, але й представників інших напрямків науки [5, 13].



У працях психологів К.А.Абульханової-Славської, М.Й.Боришевського, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, С.Д.Максименка, С.Л.Рубінштейна, А.Маслоу, К.Роджерса, Н.Роджерс та інших висвітлюються положення психології самовизначення людини.

Аналіз науково-методичної літератури (Т.А.Араканцева, Г.П.Ніков, М.Р.Парамонов, Н.С.Пряжников, Т.В.Снегирьова та ін.) свідчать, що першочерговими є завдання, які пов'язані з ефективним самовизначенням людини в різних видах життєдіяльності, одним з яких є управлінська діяльність керівника закладу.

Пошук сфер реалізації своїх можливостей, здібностей є завжди актуальним для людини взагалі та керівника навчального закладу зокрема. Поняття самовизначення є одним із центральних понять у педагогіці та психології особистості. У сучасній науковій літературі існують різні підходи до розв'язання проблеми самовизначення особистості, що віддзеркалюється у різному тлумаченні суті поняття.

Звідси **метою статті** є розкрити сутність такого феномену як «самовизначення особистості», виокремити регулятивні та структурно-змістовні його характеристики, вказати на особливостях цього процесу у діяльності керівника освітньої установи.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури поняття «самовизначення особистості» дає підстави стверджувати, що цей феномен тісно пов'язаний з технологіями «становлення», «розвитку особистості», «ситуації життєвого вибору», «самоактуалізації», «самообмеження».

Взагалі, сутність даної дефініції в дослідженнях західних вчених часто детермінується з поняттями «самореалізація» та «самоздійснення», а в більшості робіт українських та російських науковців близька до термінів «становлення», «самоорганізація», «саморозвиток».

Для початку розкриємо сутність досліджуваного утворення. При цьому основа «само» – самовизначення, самопізнання, самоактуалізація, самовираження, самооцінка, самореалізація людини (як особливої системи, якій притаманні, поруч із властивостями саморозвитку будь-якої системи, свої, специфічні, пов'язані з її реальною самістю властивості людини) – вимагає спеціального аналізу й розуміння цього феномена в його диференційованому, інтегральному осмисленні у відповідності з реаліями сучасного соціального стану з урахуванням зміни історичного середовища. Це важливо, перш за все, в плані оцінки людських можливостей зберігати й створювати людський світ і себе у ньому як носія історично нового рівня організації – здійснення соціального руху.

Потреба саморозуміння, самопізнання, самоактуалізації, самовизначення, самоздійснення й інших феноменів «само» зростає разом із розширенням знань людини про світ і про себе, разом із зростанням суб'єктивних можливостей й ускладненням завдань, що постають перед людиною.

Самість може бути визначена як унікальна властивість-здатність самоздійснення, самозміни людини у відновленні й розширенні-зростанні своїх людських можливостей-здібностей-потреб у створюваному й перетворюваному нею світі.

У психологічній науці поняття самовизначення особистості здебільшого розглядається як свідоме виявлення та ствердження власної позиції у життєвих ситуаціях; як процес активного визначення людиною свого місця в системі суспільних відносин на засадах особисто сформованої ціннісно-змістовної системи (С.Л.Рубінштейн, М.Р.Гінзбург, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, М.Й.Боришевський, О.М.Леонтьєв, Т.М.Буякас, В.Ф.Сафін та інші).

Самовизначення особистості – це «цілеспрямована всебічна творча поведінка, мета якої – оволодіння сферами життя як системою на основі ідей, що повністю охоплює суб'єкт і є результатом особистісної переробки й особистісного переживання» [7, 71]. При цьому В.Ф.Сафін розглядає самовизначення в структурі особистості як характеристику поступального становлення її цілісності й при цьому стверджує, що «лише та особистість, яка самовизначилася, має цілісність, стійкість, активність і спрямованість» [8, 26]. І це є досить важливим, адже ці та інші характеристики людини визначають загальну спрямованість діяльності керівника освітньої установи на шляху його подальшого самовизначення та забезпечення ефективної реалізації ним управлінських функцій.

Важливим для нашого дослідження є врахування позиції С.Л.Рубінштейна, який розглядав «самовизначення» у контексті проблеми детермінації, де останню розумів як визначення внутрішніх властивостей об'єкта. Самовизначення виступає як самодетермінація, на відміну від зовнішньої детермінації. При цьому науковець стверджує, що самовизначення виражається як активна природа «внутрішніх умов». Автором підкреслюється роль «внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неоднорічного підпорядкування зовнішньому» [6]. Отже, для керівника освітньої установи сама специфіка управлінської діяльності полягає в мірі співвіднесення самовизначення й визначення іншими (умовами, обставинами), у характері самовизначення у зв'язку з наявністю в людини свідомості й дії. Самовизначення, що розуміється як самодетермінація, являє собою, власне кажучи, механізм соціальної детермінації.



Ми погоджуємося з підходом К.А.Абульханової-Славської, яка розглядаючи проблему самовизначення, виокремлює такі її складові: як самодетермінація, власна активність, усвідомлене прагнення зайняти певну позицію в колективі. Саме ці чинники, на нашу думку, є важливими у процесі самовизначення керівника навчального закладу. За твердженням дослідниці, самовизначення – це усвідомлення особистістю своєї позиції, що формується всередині координат системи відносин. При цьому вона підкреслює, що від того, як складається система відносин (до колективного суб'єкта, до свого місця в колективі й до інших його членів), залежить самовизначення й суспільна активність особистості [1].

Здійснюючи дослідження окресленої нами проблеми, Т.А.Осипова визначала самовизначення, насамперед, як факт «знайомства людини із самою собою» і побудову стратегій власної діяльності на основі знань про себе. При цьому зазначала, що ця інтегративна якість може бути сформована й відображена опосередковано через розвиток таких особистісних характеристик, як рівень домагань, якісний рівень самопрезентації й самоорганізації (особистісний аспект самовизначення). Також дослідниця розуміла самовизначення як факт знаходження місця для власного «Я» у наявному соціумі через співставлення власних можливостей і домагань із нормами, правилами й можливостями суспільства. Стверджувала, що це може бути виражено через розвиток таких особистісних характеристик, як тип соціалізації, соціальний статус і відповідальність (соціальний аспект самовизначення) [4, 15-16].

Отже, самовизначення є інтегративною якістю особистості і з позицій керівництва навчального закладу буде більш ефективно розвиватися в умовах гуманістичного освітнього середовища, що надає широкі можливості для розвитку творчого потенціалу особистості в педагогічному колективі, де керований вибирає власний освітній маршрут, а педагогічний керуючий стимулює мотивацію вибору й психолого-педагогічний супровід на всіх етапах.

При цьому процес самовизначення передбачає пошук значимої для себе схвалюваної іншими позиції суб'єктності. Він характеризується:

- особистісною рефлексією (пошуком відповіді на запитання «Хто я?»), виокремленням себе по відношенню до соціального; переживаннями; усвідомленням права на самооцінку, можливістю бути собою);
- добудовою власної ідентичності по відношенню до інших людей, в першу чергу значимих;
- випробуванням себе і своїх можливостей, удосконаленням умінь та навичок, необхідних у діяльності;
- вибірковістю ставлень до дійсності, а також їх моделюванням та відтворенням у різних видах творчої самореалізації.

Саме тому як сутнісні чинники феномену «самовизначення» керівника освітнього закладу можна виокремити: суб'єктність (свідома активність і цілеспрямованість суб'єкта в його конструктивній діяльності, міра свободи у прийнятті рішень під час задоволення потреб) та креативність (здатність до творчого мислення та прийняття творчих рішень).

Важливим у дослідженні проблем самовизначення керівника навчального закладу є представлення та розкриття регулятивних та структурно-змістовних характеристик цього феномену. При цьому окреслення регулятивних характеристик пов'язане з визначенням механізмів цього процесу.

Так, А.В.Мудрик, розробляючи механізми самовизначення, вводить поняття «ідентифікація» – «відокремлення» [3, 56]. Автор стверджує, що самовизначення особистості передбачає як засвоєння вже набутого людством досвіду, який з психологічних позицій розуміється як ідентифікація (уподібнення, порівняння), так і формування в індивіда неповторних, тільки йому притаманних властивостей, які розуміються як персоніфікація (відокремлення). Ідентифікація поряд з наслідуванням і комфортністю виступає як провідний чинник, що буде покладений в основу персоніфікації особистості. Саме тому ідентифікація та персоніфікація є двоєдиним процесом та механізмом самовизначення.

У контексті цього розгляду дослідники В.Ф.Сафін та Г.П.Ніков вважають рушійною силою самовизначення особистості протиріччя між «хочу» (чіткість мети, наявність життєвих планів, ідеалів) – «можу» (свої можливості, схильності, здібності) – «я є» (свої особистісні й фізичні властивості) – «ти зобов'язаний» (що від нього очікує колектив, суспільство), які трансформуються в «я зобов'язаний, інакше не можу». Беручи це за основу, автори стверджують, що співставлення даних елементів, тобто самооцінка, поряд з ідентифікацією є другим механізмом для самовизначення особистості, без якого неможлива персоніфікація. При їх взаємодії перший механізм, як правило, забезпечує діяльнісний аспект самовизначення, другий – когнітивний [7, 65].

На основі зазначеного вище можна стверджувати, що «самовизначення – це відносно самостійний стан соціалізації, суть якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й змісту життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, які застосовуються до індивіда з боку оточення і суспільства» [9, 222-223].

Структурно-змістовні ж характеристики самовизначення пов'язані з виокремленням структурних компонентів, що складають основу змісту даного поняття. Розкриваючи структурно-змістовні



характеристики особистісного самовизначення, ми беремо за основу концепцію, що запропонував вітчизняний психолог М.Р.Гінзбург. Основою позиції автора є уявлення про ціннісно-змістовну природу самовизначення. Рівень особистості – це рівень ціннісно-змістовної детермінації, рівень існування у світі існуючих цінностей [2]. При цьому існування в суспільстві є не що інше, як представлення, виявлення, реалізація себе, власних потенційних можливостей через особистісні характеристики. Керівник, вступаючи в широке коло взаємодій, формує, спираючись на існуючі в суспільстві ціннісні орієнтації, власну позицію. Прийняття існуючих цінностей та дотримання їх, закріплює єдність і самоцінність власне особистості, надовго визначаючи головні її характеристики, її основу, її мораль та моральність. Таким чином, виокремлення цінностей є визначенням особистістю самої себе. Тому важливим є формування моделі майбутнього та оцінка діяльності з моральної, змістовної сторони. Потреба в реалізації визначених життєвих планів змодельовує певний тип (форму) поведінки особистості. А закони суспільного існування вносять свої корективи в таку діяльність.

Підсумовуючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що самовизначення є процесом і результатом усвідомленого вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах. Найважливішими ознаками самовизначення керівника є активність, здатність до самостійного вибору і відповідальності. При цьому варто пам'ятати: самовизначення відбувається у процесі та в ситуаціях зіткнення міжособистісних, особистих і колективних цілей та інтересів, що досить часто спостерігається в педагогічному колективі. Завдання керівника полягає в тому, щоб сприяти гуманізації міжособистісних ставлень колег, збагачувати їх духовним змістом; розвивати у них навички самоуправління. При цьому процес самовизначення обов'язково має передбачати свободу вибору.

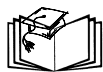
Висновки. Самовизначення керівника зумовлюється об'єктивними чинниками соціальної дійсності взагалі, системою цілеспрямованих управлінсько-виховних впливів, суб'єктивним ставленням членів педагогічного колективу до широкого спектру взаємодій з визначенням власної ролі та участі. Об'єктивними передумовами виникнення феномена самовизначення керівника є: загальне незадоволення діями підлеглих та рівнем взаєморозуміння з колективом; неоднакова готовність членів колективу до участі в соціально необхідній взаємодії і слабка готовність до виконання необхідних соціальних ролей в колективі. До суб'єктивних передумов належать: виникнення внутрішньої потреби у формуванні певної смислової системи; розвиток ціннісно-орієнтаційної діяльності й почуття відповідальності за висловлене чи здійснене; стабілізація мотиваційної сфери.

Процес самовизначення керівника навчального закладу відбувається головним чином через усвідомлення себе як особистості та як професіонала. Виявлені особливості самовизначення керівника мають вияв у несформованій структурі таких складових самовизначення, як «хочу» і «можу», «є», «зобов'язаний», які містять бажання, прагнення, усвідомлення наявних і потенційних можливостей щодо власної самореалізації.

Звідси, результатом модернізації управління є розробка й впровадження відкритої демократичної моделі управління, яка побудована на підставі активної взаємодії із середовищем, де здатність до самовизначення представлена як властивість людини, що утворює особистісний спосіб буття. Здійснюючи самовизначення, керівник має демонструвати незалежність від зовнішніх обставин, реалізувати самодетермінацію, актуалізувати суб'єктне начало, прилучаючись таким чином до загальнолюдських цінностей. Здатність керівника до самовизначення є показником зрілої особистості, яка прагне реалізувати свій потенціал повною мірою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1989.
2. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – С.19–27.
3. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. – М.: Знание, 1977.
4. Осипова Т.А. Социально-личностное самоопределение учащихся в условиях художественно-эстетической среды: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – 13.00.01. – Тюмень, 2006. – 31 с.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Москва-Воронеж, 1996. – 256 с.
6. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики, психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
7. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65–74.
8. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие / Свердловский институт. – Свердловск, 1986. – 142 с.
9. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: «ЕксОБ», 2004. – С. 222-223; 291-292.
10. Щербатюк Б.А. Психологічні особливості самовизначення жінок, орієнтованих на управлінську діяльність: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 18 с.



Світлана ГРУШЕВСЬКА

РОЛЬ СІМ'Ї У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАНІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор С.Г. Мельничук*

Метою дослідження є вивчення моральності молодшого школяра.

Проблеми морального виховання особистості досліджували видатні філософи, мислителі і педагоги різних країн та епох. Вони представлені в працях М. Бердяєва, П. Блонського, В. Вахтерова, К. Вензеля, В. Гегеля, Я. Коменського, А. Макаренка, Ж-Ж. Руссо, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського.

Дослідженню освітньо-виховного потенціалу української етнопедагогіки, аналізу сутності її понять, методів, засобів і компонентів присвячені праці Г. Ващенко, О. Духновича, М. Євтуха, С. Русової, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, П. Щербаня.

Моральне виховання виступає провідним чинником всебічного гармонійного розвитку особистості. Морально-духовні цінності кожної особистості є її найбільшим надбанням. Тому поцінувати людину передусім необхідно за рівнем сформованості моральних цінностей.

Моральне виховання починається з перших кроків свідомого життя дитини. Саме в цьому віці, коли душа дуже піддатлива до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності, вчимо їх азбуки моралі. Загальнолюдську азбуку моральності ми прагнемо одухотворити громадською активністю і самодіяльністю.

Моральне виховання – виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності.

Методологічною основою морального виховання є етика. На сучасному етапі розрізняють дві етичні системи. Перша – домінує в Західній Європі та Америці. Згідно з нею, заради досягнень навіть «великого добра» не можна допускати «мале зло» (скажімо, допомагати товаришеві, передавши йому шпаргалку). Для прихильників другої (вона, зокрема, є панівною на пострадянських теренах) поєднання добра і зла цілком прийнятне.

У моральному вихованні слід спиратися на гуманістичну ідею про те, що людині від природи притаманне прагнення до добра, правди і краси. Виховання учнів, на думку О. Вишневецького, має забезпечити формування в них такої наведених вище системи моральних цінностей [1]. Проблеми морального виховання молодших школярів на етнопедагогічних засадах українців в останні роки привернули увагу таких дослідників, як М. Гагарін (виховання морально-естетичних почуттів молодших школярів засобами української народної казки), М. Генік (формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства), Т. Гризоголова (формування морального досвіду школярів засобами музичної казки), Г. Кловак (традиції української етнопедагогіки як фактор формування національної самосвідомості молодших школярів).

Велике значення для морального виховання молодших школярів має систематична моральна освіта, озброєння їх знаннями моральних норм і правил, адже це є важливою передумовою здійснення правильних дій, формування високих мотивів поведінки. В шкільній практиці повідомлення і роз'яснення моральних норм і правил проходить у процесі навчання, повсякденному житті та діяльності дітей і в спеціально запланованих бесідах. Етичні бесіди необхідні для молодших школярів, тому що в цей період розвитку діти особливо вразливі, найбільш сприйнятливі до зовнішніх впливів, вірять у непохитність моральних норм. Проведення етичних бесід, одного із засобів морального виховання, часто використовується учителями початкової школи. На перший погляд, це зайве захоплення словесним вихованням. Вивчення досвіду моральної освіти школярів підтвердило, що це не так. Інша справа примітивність словесного виховання, неуміння окремих учителів виховувати словом [3].

Треба виховувати дітей своєю любов'ю, вірити їм, допомагати стати добрими і великодушними. Ні в якому разі не зневажати, не пригнічувати, а, навпаки, підносити власну гідність кожного. Не потрібно боятися бути добрим, ніжним, ласкавим. Часто, не бажаючи поступитися, ми протиставляємо свою волю волі учня і тим самим втрачаємо духовний зв'язок з ним. Багато ситуацій можна вирішити за допомогою ласки, жарту, казки. Без ласкавих слів дитині все одно, що без сонячного світла. А звіди і погані вчинки - "в темряві". Людське ставлення до дитини - це усвідомлена, цілеспрямована Батьки складають перше суспільне середовище дитини. Батьки грають суттєву роль у житті кожної людини. Не випадково, що до батьків, особливо до матері, ми думкою звертаємося у важку хвилину життя. Разом з тим почуття, що офарблюють відносини дитини і батьків, - це особливі почуття, відмінні від інших емоційних зв'язків. Специфіка почуттів, що виникають між дітьми і батьками, визначається головним чином тим, що турбота батьків необхідна для підтримки самого життя дитини. А нестаток у батьківській любові –



дійсно життєво необхідна потреба маленької людської істоти. Перша й основна задача батьків – є створення в дитини впевненості в тому, що її люблять і про неї піклуються. Ніколи, ні при яких умовах у дитини не повинні виникати сумніви у батьківській любові. Сама природна і сама необхідна з усіх обов'язків батьків - це ставлення до дитини в будь-якому віці любовно й уважно. Психологами доведено, що у трагедії підліткового алкоголізму та підліткової наркоманії часто винні не люблячи своїх дітей батьки. Головна вимога до сімейного виховання – це вимога любові. Але тут дуже важливо розуміти, що необхідно не тільки любити дитини і керуватися любов'ю у своїх повсякденних турботах по відході за ним, необхідно, щоб дитина відчувала, була впевнений, що її люблять. Багато батьків вважають, що ні в якому разі не можна показувати дітям любов до них, думаючи що, коли дитина добре знає, що її люблять, це приводить до розпещеності, егоїзму. Потрібно категорично відкинути це твердження. Усі ці несприятливі особистісні риси виникають саме при недоліку любові, коли створюється деякий емоційний дефіцит, коли дитина позбавлена міцного фундаменту незмінної батьківської прихильності. Вселяння дитині почуття, що його люблять і про нього піклуються, не залежить ні від часу, що приділяють дітям батьки, ні від того, виховується дитина вдома чи з раннього віку знаходиться в яслах і дитячому саду. Не пов'язано це і з забезпеченням матеріальних умов, з кількістю вкладених у виховання матеріальних витрат. Більш того, не завжди видима дбайливість інших батьків, численні заняття, у які включається з їх ініціативи дитина, сприяють досягненню цієї самої головної виховної мети. Глибокий постійний психологічний контакт із дитиною – це універсальна вимога до виховання, яка в однаковому ступені може бути рекомендована всім батькам, контакт необхідний у вихованні кожної дитини в будь-якому віці. Саме відчуття і переживання контакту з батьками дають дітям можливість відчутти й усвідомити батьківську любов, прихильність і турботу. Основа для збереження контакту - щира зацікавленість в усьому, що відбувається в житті дитини, зацікавленість до його дитячих, нехай самим дріб'язковим і наївним, проблемам, бажання зрозуміти, бажання спостерігати за всіма змінами, що відбуваються в душі та свідомості зростаючої людини. Цілком природно, що конкретні форми і прояви цього контакту широко варіюють, у залежності від віку й індивідуальності дитини. Але корисно замислитись і над загальними закономірностями психологічного контакту між дітьми і батьками в родині. Контакт ніколи не може виникнути сам собою, його потрібно будувати з дитиною. Коли говориться про взаєморозуміння, емоційний контакт між дітьми і батьками, мається на увазі деякий діалог, взаємодія дитини і дорослого. Діалог. Головне у встановленні діалогу - це спільний потяг до загальної мети, спільне бачення ситуацій, спільність у напрямку дій. Мова йде не про обов'язковий збіг поглядів і оцінок. Найчастіше точка зору дорослих і дітей різна, що цілком природно при розходженнях досвіду. Однак першорядне значення має сам факт спільної спрямованості до вирішення проблем. Дитина завжди повинна розуміти, якими цілями керується батько в спілкуванні з ним. Дитина, навіть у найменшому віці, повинна ставати не об'єктом виховних впливів, а союзником у загальному сімейному житті, навіть її творцем. Саме тоді, коли дитина бере участь у загальному житті родини, розділяючи всі її цілі та плани, зникає звичне виховання, поступаючись місцем справжньому діалогу. Найбільш істотна характеристика діалогічного спілкування, що виховує, полягає у встановленні рівності позицій дитини і дорослого. Досягти цього в повсякденному сімейному спілкуванні з дитиною дуже важко. Звичайно стихійно виникаюча позиція дорослого – це позиція «над» дитиною. Дорослий має силу, досвід, незалежність – дитина фізично слабша, недосвідчена, цілком залежна. Всупереч цього батькам необхідно постійно прагнути до встановлення рівності. Людина не повинна бути об'єктом виховання, вона завжди активний суб'єкт самовиховання [7]. Батьки можуть стати володарями душі своєї дитини лише в тій мірі, у якій їм вдається розбудити в дитині потребу у власних досягненнях, власному вдосконаленні. Приймати дитину – значить затверджувати неповторне існування саме цієї людини, із усіма властивими їй якостями. Насамперед, необхідно з особливою увагою відноситися до тих оцінок, які постійно висловлюють батьки в спілкуванні з дітьми. Варто категорично відмовитися від негативних оцінок особистості дитини і властивих їй якостей характеру. На жаль, для більшості батьків стали звичними висловлення типу: «От безглуздий! Скільки разів пояснювати, негідник!», «Так навіщо ж я тебе тільки на світ народила, упертюх!», «Любий дурень на твоєму місці зрозумів би, як зробити!». Усім майбутнім і нинішнім батькам варто дуже добре зрозуміти, що кожне таке висловлення, яким би справедливим по суті воно не було, якою би ситуацією ні викликалося, робить серйозну шкоду контакту з дитиною, порушує впевненість у батьківській любові. Необхідно виробити для себе правило не оцінювати негативно самої дитини, а критикувати тільки невірні здійснені дію чи помилковий, необдуманий вчинок. Формула істинної батьківської любові, формула прийняття - це не «люблю, тому що ти - гарний», а «люблю, тому що ти є, люблю такого, який є». Але якщо хвалити дитину за те, що є, вона зупиниться у своєму розвитку, як же хвалити, якщо знаєш скільки у неї недоліків? По-перше, виховує дитину не тільки прийняття, чи похвала осудження, виховання складається з багатьох інших форм взаємодії і народжується в спільному житті в родині. Тут же мова йде про реалізацію любові, про створення правильного емоційного фундаменту, правильної почуттєвої основи контакту між



батьками і дитиною. По-друге, вимога прийняття дитини, любові до такого, якою вона є, базується на визнанні і вірі у розвиток, а виходить, у постійне вдосконалювання дитини, на розуміння нескінченності пізнання людини, навіть якщо вона зовсім ще мала [5]. Вмінню батьків спілкуватися без постійного осуду особистості дитини допомагає віра в усе те гарне й сильне, що є в кожній, навіть у самій неблагополучній, дитині. Щира любов допоможе батькам відмовитися від фіксування слабостей, недоліків і недосконалостей, направить виховні зусилля на підкріплення всіх позитивних якостей особистості дитини, на підтримку сильних сторін душі, до боротьби зі слабостями і недосконалостями. Оцінку особистості дитини, а її дії і вчинків важливо здійснювати, змінюючи їхнє авторство. Дійсно, якщо назвати свою дитину недотепою, чи ледарем, важко очікувати, що вона широ погодиться з вами, і навряд чи це змусить змінити її своє поведження. А от якщо обговоренню піддався той чи інший вчинок при повному визнанні особистості дитини і твердженні любові до нього, набагато легше зробити так, що сама дитина оцінить своє поведження і зробить правильні висновки. Вона може помилитися і наступного разу чи по слабості волі піти по більш легкому шляху, але рано чи пізно «висота буде взята», а ваш контакт із дитиною від цього ніяк не постраждає, навпаки, радість від досягнення перемоги стане вашою загальною радістю.

Контроль за негативними батьківськими оцінками дитини необхідний ще і тому, що дуже часто за батьківським осудом йде невдоволення власним поведженням, дратівливість, втома, що виникли зовсім з іншого приводу. За негативною оцінкою завжди йде емоція осуду і гніву. Прийняття дає можливість проникнення у світ глибоко особистісних переживань дітей. Сум, а не гнів, співчуття, а не мстивість – такі емоції істинно люблячої своєї дитини, що проймають батьків. Незалежність дитини. Зв'язок між батьками і дитиною належить до найбільш сильних людських зв'язків. Чим більше складний живий організм, тим довше повинний він залишатися в тісній залежності від материнського організму. Без цього зв'язку неможливий розвиток, а занадто ранне переривання цього зв'язку являє загрозу для життя. Людина належить до найбільш складних біологічних організмів, тому ніколи не стане цілком незалежним. Людина не може черпати життєві сили тільки із самого себе. Людське життя, як говорив психолог А.Н.Леонтьев, – це розділене існування, головною ознакою якого є потреба зближення з іншою людською істотою. Разом з тим зв'язок дитини з його батьками внутрішньо конфліктний.

Отже, виховання дітей вимагає самого серйозного тону, найпростішого і щирого. Необхідно пам'ятати, що не можна дитину зробити людиною, а можна тільки цьому сприяти і не заважати. Головні підстави, яких необхідно триматися при вихованні дитини під час сімейного його життя: чистота, послідовність по відношенню слова і справи при звертанні з дитиною, відсутність сваволі в діях вихователя чи обумовленість цих дій і визнання особистості дитини постійним звертанням з ним як з людиною і повним визнанням за ним права особистої недоторканості.

Уся таємниця сімейного виховання полягає в тому, щоб дати дитині можливість робити усе самому; дорослі не повинні забігати і нічого не робити для своєї особистої зручності і задоволення, а завжди відноситися до дитини, з першого дня появи його на світло, як до людини, з повним визнанням його особистості і недоторканості цієї особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. - Львів, 1996. – 238 с.
2. Ковальов Л. Е. Мікроклімат у родині. – М., 1999. – 302 с.
3. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания. – М., 1984. – 112 с.
4. Нечасв А. М. Шлюб, Родина, Закон. – М., 1999. – 245 с.
5. Поради батькам про виховання дітей/ Під ред. А. П. Усової. Вид. АПН.М., 1991. – 114 с.
6. Сухомлинський. Батьківська педагогіка, як виховання справжньої людини. - К.: Рад. Шк., 1974. – 376 с.
7. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання – збір. творів. М., 1950. – т 8.

Юрій ДЕМЕШКО

ОСНОВНІ СПОСОБИ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТНОЮ СИТУАЦІЄЮ

(студент IV курсу факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент М.М. Дроботун

Дослідження фахівців об'єктивно стверджують, що більшість конфліктних ситуацій можна успішно розв'язати за умов умілого та ефективного управління. Розв'язання конфлікту, як і будь-яка інша фаза управлінської діяльності, повинна розпочинатися з діагнозу проблеми – розгляду основних характеристик конфлікту: мотивів та цілей його учасників, суті та змісту суперечностей, динаміки розвитку ситуації.

Стаття має на меті дослідити особливості конфліктних ситуацій, їх вплив як на окрему людину, так і на колектив у цілому. Основним завданням наукової розвідки є знаходження способів розв'язання



конфліктної ситуації між людьми в різних життєвих ситуаціях та за різних умов. Актуальність статті полягає в можливості практичного використання описаних методів та розв'язання за їх допомогою проблемних ситуацій, з якими може будь-хто зіткнутися.

Розбіжності і конфлікти неминучі в тих випадках, коли люди висловлюють різні точки зору. У залежності від способу розв'язання конфліктної ситуації конфлікти можуть відігравати роль факторів, що породжують «руйнування» або сприяють розвитку творчих і конструктивних задатків. Керівник, що здатний правильно вести себе в конфліктній ситуації і вживати заходів до усунення їх, викликає до себе повагу. Нездатність керівника до конструктивного розв'язання конфліктної ситуації викликає зниження його авторитету в підлеглих чи навіть породжує вороже і непримиренне до нього ставлення [3, 7].

Коли людина знаходиться в конфліктній ситуації, для більш ефективного розв'язання проблеми необхідно вибрати певний стиль поведінки, що властивий саме їй, враховуючи при цьому стиль інших людей, а також природу самого конфлікту.

У залежності від типу, форми, важливості для людини самого конфлікту, від своїх власних статусно-рольових позицій, індивідуальних особливостей чи резервів (як психологічних, так і матеріально-фізичних), кожний учасник конфліктної ситуації обирає той чи інший тип поведінки. На жаль, у реальному житті більшість із нас цей вибір здійснює несвідомо. У ситуаціях, коли опонент є більш досвідченим або психологічно сильнішим, вибір типу поведінки нав'язується опонентом, він починає маніпулювати своїм противником і в такий спосіб досягає тих цілей, які висував перед собою.

Ще один поширений варіант вибору типу – це наші звички і стереотипи. Якщо людина кілька разів домогалася бажаного результату в конфліктній ситуації певним чином, вона починає переносити цей варіант поведінки на всі інші конфліктні ситуації. Причому згідно із законами психологічного захисту вона витісняє зі своєї свідомості всі свої невдачі і продовжує стереотипно реагувати навіть у тих ситуаціях, де цей тип поведінки завдає всім тільки шкоди [1, 79].

Для того, щоб вибір поведінки був усвідомленим, підпорядкованим досягненню цілей, необхідно знати всі можливості. Існує п'ять основних стилів розв'язання конфлікту. Вони описані і широко використовуються в програмах із психології та конфліктології, в основі яких лежить система, що називається методом Томаса-Кілмена (метод розроблений Кеннетом У. Томасом та Ральфом Х. Кілменом у 1972 році).

Система дозволяє створити для кожної людини свій власний стиль розв'язання конфлікту. Основні стилі поведінки в конфліктній ситуації пов'язані із загальним джерелом будь-якого конфлікту, коли не збігаються інтереси двох чи більше сторін.

Стиль поведінки в конкретному конфлікті визначається тією мірою, якою людина хоче задовольнити власні інтереси (діючи пасивно чи активно) та інтереси іншої сторони (діючи колективно чи індивідуально) [5, 48].

Виділяють п'ять основних стилів розв'язання конфлікту:

Стиль конкуренції («Боротьба»).

Як показує сітка, людина, що використовує стиль конкуренції, досить активна і в переважній більшості йде до розв'язання конфлікту своїм власним шляхом. Вона не дуже зацікавлена у співробітництві з іншими людьми, зате здатна на вольові рішення. Згідно опису динаміки процесу Томасом та Кілменом, людина намагається, у першу чергу, задовільнити власні інтереси, не враховуючи інтереси інших, спонукаючи їх приймати своє власне розв'язання проблем. Для досягнення своєї мети така людина використовує свої вольові якості, і якщо її воля досить сильна, то це їй вдається.

Боротьба – тип поведінки, за якого кожний з учасників конфлікту прагне перемоги за умови обов'язкового програшу іншого. Турбота про свої інтереси розглядається як єдиний необхідний компонент розв'язання конфлікту, будь-які інші варіанти розглядаються як програш. Зовні такий тип має вигляд як справді виграшний, але психологічно, а часто й результативно, він є вельми програшним. По-перше, з точки зору втрат. Для такої «перемоги» витрачають кошти, сили, здоров'я, а то й марнують ціле життя. По-друге, з точки зору наслідків. Адже ті, хто програв на цей раз, стають ворогами і, накопичуючи сили, знову вступають у бійку. Таким є підсумок цього типу поведінки в конфлікті, якщо «боротьба» є стратегією дії опонентів. Проте як тактика такий тип поведінки може використовуватися для реалізації цільової поведінки. Якщо один із опонентів уміло використовує свою реальну силу, то отримує «найбільший» і швидкий «урожай» інформації. Супротивник починає «викладати» всі свої аргументи. Крім того, цей тип поведінки використовують за умов нестачі часу та в ситуаціях, коли урегулювання конфлікту уводить убік від розв'язання першорядних завдань. Таким чином діють керівники, які мають усі ознаки сили й добре орієнтуються у соціально-психологічному кліматі очолюваного ними колективу.

Ось приклади тих випадків, коли варто використовувати цей стиль:

– кінцевий результат дуже важливий для людини, і вона робить велику ставку на своє розв'язання проблеми;



– людина має достатньо авторитету для прийняття рішення й очевидним є те, що запропоноване їй розв'язання – найкраще;

– рішення необхідно прийняти швидко, і людина має достатньо влади для цього;

– коли людина відчуває, що в неї немає іншого вибору і їй нема що втрачати.

Стиль ухилення («Втеча»).

Другий з п'яти основних підходів до розв'язання конфліктної ситуації реалізується тоді, коли людина не відстоює свої права, не співпрацює ні з ким для знаходження рішення проблеми чи просто ухиляється від розв'язання конфлікту. Цей тип поведінки має різні прояви, такі, як «грюкання дверима», «мовчазний бунт», «психосоматичні захворювання», проте сенс його залишається тим самим: конфлікт не розв'язується, причин, що його викликали не знімається, конфлікт заганняють усередину. Якщо причина, що викликала конфлікт, є значущою для сторін, то ймовірність його розв'язання за такого типу поведінки не тільки знижується, а й часто наближається до негативних наслідків.

Варіант «втечі» може мати місце лише в тих випадках, коли конфлікт не є значним, не зачіпає принципових аспектів діяльності або коли форма конфлікту перейшла в емоційне зіткнення і «втеча» в цьому випадку постає як перерва, пауза, тобто як тактичний прийом у процесі врегулювання конфліктної ситуації.

Цей стиль можна використовувати, коли проблема, якої торкаються, не дуже важлива для людини, коли вона не хоче витратити сили на її розв'язання, чи коли вона відчуває, що знаходиться у безнадійному становищі.

Нижче наведені найбільш типові ситуації, у яких рекомендується використовувати стиль ухилення:

– напруга дуже велика, і людина відчуває необхідність послаблення напруги;

– людина знає, що не може або навіть не хоче розв'язувати конфлікт на свою користь;

– людина хоче виграти час, можливо, для того, щоб отримати додаткову інформацію;

– ситуація дуже складна і людина відчуває, що розв'язання конфлікту вимагає надто багато від неї;

– намагатися розв'язати проблему негайно – небезпечно, оскільки відкриття та обговорення конфлікту може тільки ускладнити ситуацію.

У дійсності, відхід або відстрочка від розв'язання конфлікту може бути досить вдалою та конструктивною реакцією на конфліктну ситуацію.

Стиль пристосування («Поступливість»).

Третім стилем є стиль пристосування. Він означає те, що людина діє разом з іншою, не намагаючись відстоювати власні інтереси. Томас і Кілмен говорять, що людина діє в такому стилі, коли «жертвує» своїми інтересами на користь іншої людини, поступаючись їй чи її жаліючи.

Оскільки, використовуючи цей підхід, людина відсуває свої інтереси на другий план, то краще так чинити тоді, коли вклад у даному випадку не дуже великий, чи коли ставка на позитивне розв'язання проблеми не дуже велика.

Стиль пристосування може нагадувати ухилення. Однак, основна відмінність у тому, що людина діє разом з іншою, бере участь у ситуації та погоджується робити те, чого хоче інша людина. Це тип поведінки, коли перемога віддається опонентові без будь-якого опору та з явним програшем зі свого боку. Наслідки такого типу поведінки виявляються і в результатах діяльності – кожна поступка викликає нові домагання, і стосовно особистості – на таку людину не зважають, її не поважають, а будь-який подальший опір розцінюють як відхилення.

Але і цей тип поведінки, якщо його застосовують як свідому тактику, може мати свої переваги. Адже якби в конфлікті не поступався би ніхто, то домовитися було б у принципі неможливо.

Ось найбільш характерні ситуації, в яких рекомендується стиль пристосування:

– людину не особливо хвилює те, що сталося;

– людина хоче зберегти мир та добрі стосунки з іншими людьми;

– людина розуміє, що кінцевий результат набагато важливіший для іншої людини;

– людина вважає, що інша людина може отримати з цієї ситуації корисний урок, якщо вона поступиться своїм бажанням.

Поступаючись, погоджуючись чи «жертвуючи» своїми інтересами на користь іншої людини, можна пом'якшити конфліктну ситуацію та встановити гармонію.

Стиль співробітництва («Колаборація»).

Четвертим є стиль співробітництва. Використовуючи цей стиль, людина бере активну участь у розв'язанні конфлікту та відстоює свої інтереси, але при цьому намагається співпрацювати з іншою людиною. Цей стиль потребує більш довгої роботи в порівнянні з іншими підходами до конфлікту, оскільки людина з початку «викладає» на перший план потреби та інтереси обох сторін, а потім обговорює їх. Цей стиль особливо ефективний, коли сторони мають різні приховані потреби. У таких випадках буває важко визначити джерело незадоволення.



Це тип поведінки конфліктної ситуації, коли обидві сторони в результаті врегулювання конфлікту виявляються у виграші. Обов'язковою умовою є відмова від силового протистояння й перехід у принципово іншу площину відносин – коли наявні протиріччя постають як потенційний ресурс сумісного розв'язання спільної проблеми. Ця поведінка здійснюється шляхом переговорів. Проте й вона не може бути використана стереотипно у будь-якій ситуації у зв'язку з тим, що: 1) вимагає великих витрат часу, а тому може бути неекономічною; 2) може виявитися неефективною; 3) у ситуаціях, які вимагають швидкого розв'язання, досягнення консенсусу може виявитися надто складним, причому відповідальність за прийняття рішення може перебрати на себе одна–дві особи, які мають відповідні повноваження; 4) він може виявитися незручним з точки зору координації різних графіків роботи, місць зібрання та самих учасників; 5) якщо він буде здійснюватися неправильно, то може викликати розкол у групі; 6) він передбачає внесок з боку кожного, на що можуть не погодитися окремі учасники; 7) деякі люди можуть розглядати його як загрозу для свого авторитету, влади і статусу; 8) важко підтримувати взаємну довіру в моменти, коли це необхідно.

Для успішного використання стилю співробітництва необхідно затратити деякий час на пошук прихованих інтересів та потреб, для розробки способу задоволення справжніх бажань з обох сторін. Такий підхід рекомендується використовувати в описаних нижче ситуаціях:

- розв'язання проблеми дуже важливе для обох сторін, і ніхто не хоче повністю відсторонюватись;
- є час попрацювати над проблемою, що виникла;

– опоненти хочуть поставити на обговорення деякі ідеї та попрацювати над їх розв'язанням;

– обидві сторони мають однакову владу та не помічають різницю в положенні, щоб «на рівних» шукати розв'язання проблеми.

Співробітництво є дружнім, мудрим підходом до розв'язання завдання визначення та задоволення інтересів обох сторін. Однак, це потребує певних зусиль. Обидві сторони повинні затратити на це деякий час, вони повинні зуміти пояснити свої бажання, виразити свої потреби, вислухати одне одного, а потім напрацювати альтернативні варіанти розв'язання проблеми.

Стиль компромісу.

У середині сітки знаходиться стиль компромісу. Людина дещо поступається своїми інтересами, щоб задовільнити їх частково, й інша сторона робить те саме. Іншими словами, людина погоджується на часткове задоволення свого бажання і часткове виконання бажання іншої людини. Компроміс досягається на більш поверхневому рівні в порівнянні із співробітництвом.

Цей тип поведінки в конфліктній ситуації часто розцінюють як найбільш ефективний, що призводить до взаємної перемоги сторін, які конфліктують. Проте насправді компроміс – це конфлікт, розтягнутий у часі, де має місце програш обох сторін. Не отримавши задоволення своїх потреб або інтересів – за принципом «ні тобі, ні мені», або навіть отримавши, але не в повному обсязі – «тобі половина, і мені половина», обидва опоненти опиняються у програші. І їм знову і знову потрібно повертатися до розв'язання спірного питання. У такий спосіб свідомо діють лише в тих випадках, коли існують додаткові розбіжності, більш важливі для учасників конфлікту.

Нижче перераховані типові випадки, у яких стиль компромісу найбільш ефективний:

1) обидві сторони мають однакову владу і мають взаємовиключні інтереси;

2) інші підходи до розв'язання проблеми виявилися неефективними;

3) задоволення бажання має для людини не дуже велике значення, і вона може дещо змінити поставлену на початку мету;

4) компроміс дозволить зберегти взаємовідносини та отримати хоча б щось, ніж все втратити.

Компроміс часто є вдалим відступом чи навіть останньою можливістю прийти до будь-якого розв'язання.

Важливо зрозуміти, що кожен із цих стилів ефективний тільки в певних умовах і жоден із них не може бути виділений як найкращий.

Способи управління конфліктною ситуацією можна поділити на дві категорії: *структурні* і *міжособові* [6, 46].

До **структурних методів** відносять: роз'яснення вимог до праці, використання координаційних та інтеграційних механізмів, встановлення загальноорганізаційних координаційних цілей, використання системи винагород.

Роз'яснення вимог до праці. Це один з найкращих методів запобігання внутрішньоособовому конфлікту. Суть його полягає в роз'ясненні того, які результати очікуються від співробітника чи підрозділу. При цьому повинні бути визначені такі параметри, як рівень результатів, що очікуються, шляхи руху інформації, система повноважень і відповідальності, процедури правила.

Координаційні та інтеграційні механізми. Як координаційний механізм для управління конфліктною ситуацією використовується ланцюг команд, тобто чітко визначаються ієрархія повноважень і взаємодії людей, порядок прийняття рішень та інформаційні потоки в організації.



Загальноорганізаційні комплексні цілі. Ефективне досягнення таких цілей потребує спільних зусиль двох і більше співробітників, груп чи відділів. Отже, спільні зусилля працівників з досягнення загальної мети знижують вірогідність виникнення конфлікту між ними.

Структура системи винагород. Винагороду можна використовувати як метод уникнення чи управління конфліктною ситуацією, здійснюючи вплив на поведінку людей.

Виникнення конфліктної ситуації, її гострота, схильність до розвитку чи, навпаки, до згасання, залежить від особистих якостей людей, які беруть участь у ситуації. При цьому конфлікт швидко розв'язується, якщо хоча б один з учасників конфліктної ситуації володіє **міжособовими методами** (стилями) розв'язання конфліктних ситуацій. Є шість таких стилів: ухилення, згладжування, примушування, компроміс і розв'язання проблем.

Ухилення. Цей стиль полягає у тому, що людина намагається відійти від конфлікту.

Згладжування. Цей стиль характерний поведінкою, яка диктується переконанням, що не варто злитися, оскільки це в кінцевому підсумку негативно позначається на всіх. Навпаки, потрібно стимулювати – почуття спільності між членами колективу.

Примушування. У межах цього стилю переважають намагання примусити прийняти свою точку зору будь-яким чином. Той, хто намагається це зробити, не цікавиться думкою інших. Особа, яка використовує цей стиль, поводить себе агресивно і для впливу на інших використовує владу примушуванням. Цей стиль ефективний у ситуаціях, коли керівник має велику владу над підлеглими. Недолік цього стилю полягає в тому, що він пригноблює ініціативу підлеглих, створює велику вірогідність недовраховання усіх чинників, оскільки представляє тільки одну точку зору.

Компроміс. Цей стиль характеризується прийняттям точки зору іншої сторони, але тільки до певної межі.

Вирішення проблеми. Цей стиль характеризується визнанням розбіжностей у думках і готовністю ознайомитися з іншими точками зору, щоб зрозуміти причини конфлікту і знайти вихід, прийнятний для всіх сторін. Отже, в складних ситуаціях, де різноманітність підходів і точна інформація є запорукою для прийняття розумних рішень, появу конфліктних ситуацій потрібно навіть стимулювати, використовуючи їх як один із засобів розв'язання проблем. Однак при цьому обов'язково потрібно володіти способами розв'язання та виходу з конфліктних ситуацій.

У кожній (чи майже в кожній) організації є людина – місцевий тиран і деспот, – яку дружно ненавидять усі співробітники. Вона, сама того не знаючи, відіграє важливу роль у діяльності організації, тому що на ній концентрується вся негативна енергія (незадоволення, підозри та ненависть тих, хто працює поруч). Завдяки такій зручній мішені, руйнівна сила подібних настроїв зменшується з кожною насмійшкою на її адресу. Буває, що таких людей кілька, але щоб не було жодної – уявити майже неможливо.

Зрозуміло, що безконфліктне існування в таких умовах неможливе, а це ще один доказ об'єктивності конфліктів та необхідності їх позитивного розв'язання.

Як би не намагався керівник створити нормальний соціально-психологічний клімат у колективі, завжди можуть виникнути ситуації, які негативно впливають на людей і викликають у них стресовий стан. Надмірний стрес може виявитись руйнівним фактором для індивідуума і в цілому для організації [4,56].

Стрес – це явище, з яким людина стикається постійно. Незначні стресові ситуації нешкідливі для людини. Більш шкідливий надмірний стрес, який характеризується надмірним психологічним чи фізіологічним напруженням. Психологічні прояви стресу включають роздратованість, втрату апетиту, депресію і понижену зацікавленість до міжособових стосунків [2, 31]. Фізіологічні прояви стресу – це виразки, мігрень, гіпертонія, біль у серці, астма, артрит. Стрес може бути викликаний факторами пов'язаними з працею і діяльністю організації або подіями в особистому житті індивідуума.

Організаційні фактори. Найбільш поширеною і зрозумілою причиною стресу в організаціях є перевантаження або надмірно мала завантаженість по роботі.

Другою причиною є конфлікт ролей, який виникає, коли до працівника висуваються суперечливі вимоги або при порушенні принципу єдиноначальності (одержання підлеглим розпоряджень, що суперечать один одному).

Третій фактор – невизначеність ролей, тобто ситуація, коли працівник не розуміє, чого від нього хочуть.

Четвертий фактор – нецікава робота. Крім цих факторів, стрес може виникнути внаслідок незадовільних фізичних умов праці, наприклад, відхилень у температурі приміщення, поганого освітлення чи надмірного шуму.

Особисті фактори. Праця становить основний аспект життя більшості людей, однак тільки нею не обмежується життєдіяльність людини. Причина багатьох стресових ситуацій часто буває поза роботою – у сім'ї чи в більш широкому соціальному середовищі. До таких причин належать: смерть близьких, розлучення з дружиною (чоловіком), хвороба чи серйозне тілесне ушкодження, укладення шлюбу, звільнення з роботи.



Уникнути стресового стану можна, дотримуючись наступних рекомендацій. Необхідно розробити систему пріоритетів – у роботі, оцінивши всі види робіт таким чином: «повинен зробити сьогодні», «зробити пізніше цього тижня», «зробити тоді, коли буде час». Потрібно вміти сказати «ні», коли досягаєте межі, за якою вже ви не можете взяти на себе більше роботи. Необхідно також щодня знаходити час для відпочинку.

Наприклад, вчитель, орієнтований на досягнення високої продуктивності, гарного засвоєння нових знань та навичок і низького рівня стресу в учнях, повинен створити для цього певні передумови. До їх числа відносять: вибір обсягів і типів робіт для учнів відповідно до їхніх можливостей, нахилів та здібностей; надання учням права на відмову від виконання будь-якого завдання, якщо в них для цього є підстави; чітке визначення зон повноважень, відповідальності й очікувань для школярів та системи винагород за ефективне навчання; використання стилу лідерства у взаємовідносинах з дітьми.

Отже, конфлікт – це явище, з яким рано чи пізно може зіткнутися будь-хто незалежно від вікових чи статевої особливостей, місця роботи чи проживання. Головне – вміти вирішити будь-який конфлікт мирним шляхом. Саме такі корисні практичні поради і висвітлює дана стаття.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дикарева А.А. Мирская М.И. Социология труда / А.А. Дикарева, М.И. Мирская. – М.: Наука, 1989. – 257 с.
2. Дмитриев А.В., Кудрявцев В.Н., Кудрявцев С.Н. Введение в общую теорию конфликтов / А.В. Дмитриев, В.Н. Кудрявцев, С.Н. Кудрявцев – М.: Просвещение, 1993. – 210 с.
3. Дмитриев А.В. Разрешение конфликта / А.В. Дмитриев // Кентавр. – 1994. – № 4. – С. 6–12.
4. Запрудский Ю.Г. Социальный конфликт / Ю.Г. Запрудский – Ростов на Дону: Феникс, 1992. – 344 с.
5. Зигер В., Ланг Л. Руководить без конфликтов / В. Зигер, Л. Ланг – М.: Наука, 1990. – 315 с.
6. Самыгин С.И. Психология управления / С.И. Самыгин – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 278 с.

Володимир ДЕМЕШКЕВИЧ

ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНІСТІ ВИХОВАТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

(магістрант психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор В.Л. Омеляненко

У статті аналізуються основні положення педагогічної спадщини видатного українського педагога А.С. Макаренка щодо сутності та компонентів педагогічної майстерності, якостей особистості та стилю взаємодії з вихованцями, колективом колег у контексті сучасних вимог до викладача-педагога, методиста, вченого вищого навчального закладу.

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства. Вона є двобічною – спеціальною та соціально-виховною.

Демократизація суспільства, гуманізація освіти потребують зміни діяльнісних орієнтацій фахівців вищої школи і вимагають від кожного викладача вищого навчального закладу незалежно від спеціальності володіння педагогічною майстерністю, що актуалізує дослідження з цієї проблеми.

Різним аспектам проблеми педагогічних майстерностей та здібностей викладача як педагога, методиста, вченого присвячені праці видатних теоретиків психології (Ф.М. Гноболін, С.Л. Рубінштейн, К.К. Платонов, Н.В. Кузьміна та інші) і педагогів (І.А. Зязюн, С.О. Сисоєва, Н.Г. Нічкало та інші).

Метою цієї статті є виокремлення окремих аспектів педагогічної спадщини А.С. Макаренка, які є актуальні сьогодні і певним чином стосуються педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу. Своїм завданням ми ставимо проаналізувати роботи А.С. Макаренка, в яких розкриваються основні вимоги до педагога як майстра педагогічної справи; компоненти педагогічної майстерності, роль педагогічного колективу як творчого осередку для зростання педагогічної майстерності педагога.

А.С. Макаренко у своїй статті "Деякі висновки з мого педагогічного досвіду" вперше характеризував поняття "майстерність вихователя" і "педагогічна техніка". Він розглядає проблему педагогічної майстерності педагога як проблему створення єдиного виховного колективу, здатного утверджувати дисципліну як дійсну свободу особистості, як форму життя та діяльності, як засіб захищеності, повноправ'я особистості в колективі. Для Антона Семеновича Макаренка проблема майстерності – це проблема раціоналізації праці педагога. Для кожного педагога оптимістично звучать сьогодні слова Антона Семеновича: майстерність – це те, чого можна добитися, і як може бути відомий майстер-токарь, чудовий майстер-лікар, так і повинен і може бути чудовий майстер-педагог [1, с. 243]. А.С. Макаренко вважав, що "майстерність вихователя... це спеціальність, якої необхідно навчати, як необхідно навчати лікаря його



майстерності, як необхідно вчити музиканта" [1, с. 260]; "... хіба ми можемо покласти на випадковий розподіл талантів? Скільки в нас особливо талановитих вихователів? – запитував він. – І чому повинна страждати дитина, яка попала не до талановитого вихователя" ... Необхідно говорить тільки про майстерність, тобто про дійсне знання виховного процесу, про виховне вміння" (А.С. Макаренко. Некоторые выводы из моего педагогического опыта) [1, с. 236].

Себе талановитим Макаренко не вважав. Видатний педагог писав: "У мене немає педагогічного таланту, я прийшов у педагогіку випадково, без усякого на те покликання... Але я навчився. Я став майстром своєї справи. А майстром може стати кожний, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме" [1, с. 294].

Видатний педагог А.С. Макаренко був упевнений у тому, що педагогічна майстерність може бути доведена до високого рівня досконалості, майже до рівня техніки і потрібно, щоб педагогіка оволоділа засобами впливу, які б були настільки універсальними і могутніми, що коли вихованець зустрічається з будь-якими шкідливими впливами, вони його нівелювалися і ліквідувалися нашим впливом [1, с. 368-369].

Для цього, на думку Антона Семеновича Макаренка, необхідно переглянути програми педагогічних вузів і технікумів як з боку підготовки до викладання, так і з боку спеціальної підготовки до виховної роботи вчителя [2, с. 390]. Цю останню потрібно організувати у двох напрямках: необхідно, щоб з педагогічних ВНЗ виходили люди більш широко освічені незалежно від циклу предметів, що обирається для викладання, а під час перебування у ВНЗ студенти мають одержати не тільки фахову освіту, але й спеціальне виховання.

На думку А.С. Макаренка, виховати людину – означає виховати в неї перспективні шляхи.

Методика цієї роботи полягає в організації нових перспектив, у використанні наявних, у поступовій постановці більш ціннісних, розширенні перспектив цілого колективу, доведенні їх до перспектив усієї країни.

А.С. Макаренко обстоює діалектичну педагогіку, педагогіку активного виховання, наполягає на тому що "людину треба не ліпити, а кувати" [3, с. 243].

Оригінально розв'язував педагог проблеми взаємодії вихованців і вихователів. Учитель, вихователь, як і в цілому колектив вихователів, має виступати не керівником, диктатором шкільного буття, а співником, до якого учні не готуються, а живуть повноцінним життям. У своїй роботі

"Методика організації виховного процесу" А.С. Макаренко визначає педагога бойовим товаришем вихованців, який бореться разом з ними і попереду них за всі ідеали першокласного закладу.

А.С. Макаренко відстоював думку про те, що спілкування педагогів і учнів має базуватися на дружніх взаєминах, повазі вчителя до особистості учня, вірі в його сили і можливості. По суті він всебічно розробив і практично реалізував принцип педагогіки співробітництва.

Серцевиною такої педагогіки А.С. Макаренко вважає товариську єдність і спільність інтересів учителів та учнів. І колектив учителів, і колектив учнів мають утворювати одне ціле – педагогічний колектив. Запорукою цього виступає колектив учителів, який здійснює не авторитарний, а виключно педагогічний вплив на учнів.

Педагога непокоїло те, що колективи вчителів складаються здебільшого стихійно, випадково, із тих людей, які пропонують свої послуги. У 20-30-х роках у педагогіці про колектив учителів не було написано майже жодного слова. А.С. Макаренко вважає, що педагогічна наука має приділити значну увагу цій проблемі. Серед педагогічних праць, на думку педагога, має бути хоч один том, присвячений питанням становлення колективу педагогів.

Зі сформульованих у працях А.С. Макаренка порад і рекомендацій щодо названої проблеми на перший план виступає правило, яким педагог неухильно керувався у своїх навчально-виховних закладах: правильне виховання можливе за наявності учительських колективів як колективів однодумців. Успіх кожного навчально-виховного закладу можливий за умови об'єднання в колектив учителів, "запалених однією думкою, одним принципом, одним стилем, які працюють єдино" [4, с. 253].

А.С. Макаренко вважає неможливим виховувати такий колектив учителів, у якому його члени виявляють політичну обмеженість, низьку культуру, індивідуалізм, в якому відбуваються чвари тощо. Це правило, проте, не означає одноманітності в діях учителів. У межах колективу вчитель повинен уникати шаблону, діяти творчо, експериментувати, шукати кращі методи впливу на вихованців.

"Життя колективу, – наголошував Антон Семенович, – повинно бути наповнено радістю, не радістю простої розваги й задоволення, а радістю трудових напруг і успіхів завтрашнього дня" [5, с. 78].

І далі стверджував: "Мажор у колективі повинен мати дуже спокійний і міцний вид. Це насамперед прояв внутрішнього, упевненого спокою у своїх силах, у силах свого колективу й у своєму майбутньому.

Цей міцний мажор повинен приймати вид постійної бадьорості, готовності до дії" [5, с. 82].

А.С. Макаренко рішуче засуджує безсистемність, порційність у виховній роботі, обстоюючи тривалість виховного впливу. Дотримання такого правила забезпечує тривалість, стабільність колективу, що сприяє наступності та цілеспрямованості в роботі з вихованцями. У тривало діючому колективі,



підкреслював А.С. Макаренко, накопичується досвід роботи, створюються цінні виховні традиції, зміцнюються почуття обов'язку, особиста відповідальність учителя за успіх справи. Такий колектив учителів додержується єдиної методики і колективно відповідає не тільки за свій клас, а за школу в цілому.

Важливим науково-педагогічним питанням А.С. Макаренко вважає співвідношення в колективі педагогів з різним досвідом учительської роботи.

А.С. Макаренко в лекції "Педагогіка індивідуальної дії" опрацює й таке питання, як співвідношення в колективі вчителів чоловіків та жінок. Він застерігає щодо того, що переважання в колективі вчителів певної статі негативно відбивається на дітях, не сприяє правильному статевому вихованню.

Колектив учителів повинен бути естетично виразним, носієм естетичної культури. Цю виразність А.С. Макаренко бачив у зовнішньому вигляді вчителя, його вчинках та поведінці. У лекції "Взаємини, стиль, тон у колективі" він стверджує, що треба, щоб "дітей захопила естетика, краса в колективі" [3, с. 196].

Усі ці положення педагогічної спадщини А.С. Макаренка є сучасними, актуальними щодо організації педагогічної діяльності не тільки загальноосвітньої школи, але й вищих навчальних закладів. Інтеграція у світовий освітній простір, міграція кадрів, жорстокість конкуренції вимагає

підвищення рівня не тільки фахових знань, але й майстерності викладача як педагога і методиста, вміння керуватися в навчально-виховній діяльності психолого-педагогічними знаннями. Формування творчої, достатньо самореалізованої особистості майбутнього вчителя – головне завдання

педагогічної освіти, розв'язання якого значною мірою залежить від викладача вищого педагогічного навчального закладу.

У педагогічному навчальному закладі через сучасного педагога, справжнього професіонала та майстра своєї справи, формується нова генерація молодих учителів майбутнього, а майбутнє за ними та їхніми учнями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, Т. 4. - 1984. – С. 236-369.
2. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 томах. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, Т. 7. – 1960. - 575 с.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, Т. 3. - 1984. – С. 196-243.
4. Макаренко А.С. Сочинения в 7 томах. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, Т. 5. – 1960. – 558 с.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. - М.: Педагогика, Т. 5. - 1984. – С. 253.

Андрій ДОВБНЯ

ЗМІСТ ТА ФУНКЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

(магістрант психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Я.В. Галета

Актуальність теми. Широке проникнення в освітні процеси інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) поставило на порядок денний питання про необхідність нового погляду на традиційні засоби навчання студентів. Інформатизація освіти, як визначальна ланка процесу інформатизації суспільства, спрямована на підвищення якості змісту освіти, а також впровадження ІКТ у всі види діяльності в системі освіти, в тому числі й у навчальний процес.

Впровадження ІКТ у вивчення всіх без винятку навчальних предметів відкриває широкі перспективи гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу, поглиблення теоретичної бази знань і посилення прикладної спрямованості результатів навчання діяльності, розкриття творчого потенціалу студентів і викладачів відповідно до їх нахилів, запитів і здібностей. У зв'язку з цим гостро актуальними стають проблеми розробки стратегій і умов організації навчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах, а також відповідного дидактичного забезпечення.

Відповідно до прийнятої в Україні концепції інформатизації суспільства, мета інформатизації освіти полягає у використанні нових інформаційних технологій, радикальному підвищенні ефективності й якості підготовки фахівців до рівня, досягнутого в розвинутих країнах, тобто підготовки кадрів з новим типом мислення, які відповідають вимогам інформаційного суспільства [3].

Метою даної статті є ознайомлення з поняттям інформаційне навчальне середовище, його змістом та функціями.

В основі системного підходу реформування змісту й методів навчання лежить використання в освітньому процесі концепції навчального середовища.

Поняття інформаційного навчального середовища (ІНС) залишається на рівні абстракції, якщо не конкретизується, які підтримуючі засоби (ПЗ) у ньому застосовуються і як інформація інтегрована у ці ПЗ.



Тільки при взаємній інтеграції змісту навчання, методу навчання і комп'ютерних засобів навчання можлива організація навчального середовища, де комп'ютер буде робити те, що потрібно викладачеві й студенту.

До специфічних властивостей навчального середовища відносять його інтерактивний характер, заснований на комунікаціях, насиченість освітніми ресурсами, можливість модифікувати і міняти мету, зміст, методи і організаційні форми навчання.

Сучасні підходи до середовища в педагогіці лежать в руслі розвиваючої функції освіти, а інтегрованим критерієм якості навчального середовища є здатність цього середовища забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку.

Ці концептуальні положення знайшли відбиття в розумінні навчального середовища, що сформувалося як результат впровадження НІТ у педагогічний процес. Термін "інформаційне навчальне середовище", обраний нами, підкреслює роль інформаційного середовища, створеного засобами НІТ, що розглядається як складова частина середовища навчання й активний початок, що впливає на учасників навчального процесу.

У ряді теоретичних підходів [2, 3], які були також реалізовані на практиці, виділяють три основних типи середовищ:

1. Середовища, орієнтовані на надання знань;
2. Середовища, орієнтовані на самостійну діяльність по придбанню знань;
3. Змішані типи середовищ.

В створенні середовищ першого типу домінує когнітивний підхід, в основі якого лежить опора на внутрішню структуру людського знання, на системно-структурні властивості досліджуваного предмета.

Другий тип середовищ у більшості закордонних досліджень розглядається з позиції їх діяльності конструктивістського характеру. Розуміння середовища базується на концепції здобування знань у процесі проектної діяльності, розробленої в рамках конструктивістської когнітології.

Аналіз сучасних досліджень показує, що за останні роки активно формуються середовища третього типу, які інтегрують обидва підходи, тобто являють собою джерело учбово-методичного знання й одночасно високо структуроване середовище для організації різних форм самостійної пізнавальної діяльності тих, кого навчають.

Багато дослідників визнають, що інформаційне навчальне середовище для самостійного вивчення повинно включати інформацію про зміст і метод навчання, про способи організації роботи, а також засоби навчання, контроль і зворотний зв'язок з викладачем.

Метод, як діяльність по дослідженню або конструюванню, повинен містити в собі всю структуру діяльності: ціль, предмет, засоби, продукт і власне саму діяльність, зміст і форму діяльності, позицію діяча і етапи діяльності.

Ціле методу навчання задає діяльність педагога. Як відзначають науковці, метод зберігається в діяльності. Якщо він може бути витягнутий з діяльності, то це характеризує метод як об'єктивний. Тільки такому методу можна навчити. Діяльність завжди цілеспрямована [3].

Педагог вирішує традиційні завдання – визначає зміст, метод, способи й форми навчання – у комп'ютерному середовищі з обліком нових технічних, специфічних для середовища властивостей.

Багато фахівців у своїх дослідженнях намагаються вирішити питання організації навчального процесу з використанням інформаційних технологій, їхньої ролі в навчально-пізнавальній діяльності. У цих роботах закладено фундаментальні основи раціонального включення комп'ютера в навчально-пізнавальну діяльність студентів на різних її етапах.

Сучасні можливості ЕОМ дозволяють демонструвати й оперувати не текстом, але й звуком і зображенням (мультимедіа), а також підтримувати процес навчання. З цього погляду можна говорити про можливість сучасного комп'ютерного середовища забезпечити демонстрацію, тренування, контроль у процесі навчання й адаптацію засобів шляхом розширення або заміни змісту для рішення певних навчальних завдань.

Але поряд з безсумнівними перевагами, комп'ютер має також деякі обмеження, які, по своїй суті, стосуються важливих, основних аспектів навчання мови. Так, найважливішою й ефективною дією викладача в процесі викладання іноземних мов є особисте спілкування з учнями. Взаємодія між студентом і комп'ютером, яким би розвиненим воно не було, залишається не комунікативним. Незважаючи на розвиток технологій розпізнавання й синтезу мови, характеризується серйозними обмеженнями, зв'язаними з наступним:

- сприйняття і розпізнавання людської мови, включаючи аналіз її змісту (розуміння);
- синтез людської мови;
- розпізнавання й аналіз пов'язаних з мовою невербальних образів.

Дослідження багатьох вчених дозволило нам виділити критерії придатності технічних засобів навчання (за винятком комп'ютерів) і контролю для використання на заняттях з різних предметів. Вони повинні:



- сприяти підвищенню продуктивності праці й ефективності навчального процесу;
- забезпечувати негайне й постійне підкріплення праці й ефективності навчального процесу;
- забезпечувати негайне й постійне підкріплення правильності дій кожного студента;
- підвищувати свідомість й інтерес до вивчення предмету;
- забезпечувати оперативний зв'язок і поопераційний контроль дій всіх тих, кого навчають;
- мати можливість швидкого введення відповідей без тривалого їхнього кодування й шифрування.

Методологічною основою для розробки і вдосконалення будь-якої методики навчання є дидактика - розділ педагогіки, що розглядає теорію навчання. Предметом дидактики є «не тільки процес навчання, але і умови, необхідні для його протікання (зміст, засоби, методи навчання), а також отримувані результати, їх діагностика і оцінка» [4]. Завдання дидактики полягають в тому, щоб описувати і пояснювати процес навчання і умови його реалізації, а також розробляти досконалішу організацію процесу навчання, нові навчальні системи, нові технології навчання. Дидактика вищої школи присвячена питанням навчальної діяльності викладача і студента [5].

Виділимо основні дидактичні вимоги, що пред'являються до здійснення професійно-педагогічної діяльності із застосуванням засобів інформаційних технологій: мотивованість в доцільності використання різних засобів інформаційних технологій в навчальному процесі; чітке визначення ролі, сфери, місця і часу використання засобів інформаційних технологій; взаємозв'язок засобів інформаційних технологій з іншими видами вживаних технічних засобів навчання; органічне поєднання що пред'являється за допомогою засобів інформаційних технологій навчання матеріалів із змістом і логікою заняття; облік психолого-педагогічних аспектів використання інформаційних технологій в навчанні; комплексне з'єднання традиційних форм навчання з інформаційними технологіями навчання і побудова на цій основі цілісної ефективної дидактичної системи; відповідність методики навчання із застосуванням засобів інформаційних технологій загальної стратегії проведення навчального заняття; забезпечення стійкого зворотного зв'язку в навчанні між викладачем і навчаним; забезпечення високого ступеня індивідуалізації і диференціації навчання.

Інформатизація освіти припускає, перш за все, розробку навчального забезпечення дидактичного процесу на основі інформаційних технологій, які включають такі складові: технічні пристрої, програмне забезпечення і навчальне забезпечення.

Інформаційну складову що забезпечує змістовний аспект підготовки фахівця в університеті, слід розглядати в контексті рішення задачі повного і адекватного надання тому, хто навчається навчальної і іншого роду інформації, сприяючої гарантованому досягненню поставлених дидактичних цілей. Цю функцію повною мірою може виконувати інформаційно-навчальне середовище дисципліни, що є дидактичною системою, в яку в цілях створення умов для педагогічно активної інформаційної взаємодії між викладачем і студентом інтегруються прикладні педагогічні програмні продукти, бази даних, а також сукупність інших дидактичних засобів і методичних матеріалів, що забезпечують і підтримують навчальний процес.

Кожен елемент інформаційно-навчального середовища є не просто носієм відповідної інформації, але і виконує специфічні функції, визначені задумом педагога. Таким чином, інформаційно-навчальне середовище є постійно розвиваючою базою знань, що об'єднують в єдину інтегровану систему найрізноманітніші за призначенням, змістом і формою матеріали, що враховують, крім того, і рівні підготовки студентів.

Як основні положення, які визначають планування і організацію навчального процесу, методику викладання дисциплін, виступають дидактичні принципи, які пов'язують цілі і зміст підготовки фахівців із закономірностями процесу навчання. Принципи навчання - це «керівні ідеї, нормативні вимоги до організації і здійснення освітнього процесу» [4].

Виокремимо наступні дидактичні принципи, які найкращим чином орієнтовані на підготовку висококваліфікованого фахівця в університеті в контексті використання інформаційних технологій: науковості, доступності, систематичності і послідовності, наочності, професійній спрямованості, бінарності, свідомості і активності, інформатизації освіти. При цьому відзначимо зростаюче системне значення дидактичних принципів, їх взаємопроникнення і комплексність прояву. Принципи сучасної дидактики утворюють систему, цілісну єдність, взаємозв'язок. Реалізація одного принципу пов'язана з реалізацією інших: активність і систематичність з міцністю, доступність з науковістю і так далі. Всі разом вони відображають основні особливості процесу навчання, як його розуміє сучасна дидактика, дають викладачеві сукупність вказівок до організації навчального процесу.

Проникнення в освіту нових інформаційних технологій примушує подивитися на дидактичний процес як на інформаційний процес, в якому відбувається отримання інформації такими, що навчаються, її переробка і використання. Інформаційний підхід до навчання ставить перед дидактикою і педагогікою ряд проблем. Так, наприклад, виникає питання про форми представлення знання в навчальному процесі, маються на увазі і традиційні тексти, наочні матеріали, і нові форми, що створюються по аналогії з



інформаційними: текст, що ділиться на блоки або інакше структурований, тезаурус, гіпертекст та інші. У свою чергу форми представлення знань обумовлюють пошуки засобів їх уявлення в дидактичному процесі і методів по переробці інформації, тобто навчально-пізнавальних операцій, методів навчання і викладання.

Отже, сучасні підходи до середовища в педагогіці лежать у руслі розвиваючої функції освіти, а інтегративним критерієм якості навчального середовища є здатність цього середовища забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного розвитку самостійності в навчанні. Використання в навчальному процесі вузу пропонованого виду забезпечення дозволить частково зняти проблеми, що стоять сьогодні перед викладачами в умовах інформатизації і може бути застосовані як основа для організації навчального процесу у вищій школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе/ Ю.К. Бабанский. – М.: Образование, 1985;
2. Зайцева Е.Н. Информационно-обучающая среда как способ развития самостоятельной работы студентов при изучении иностранному языку: Автореф. дис. канд. пед. наук/ Е.Н. Зайцева. – Ярославль, 2003. – 23с.;
3. Колин К. Информатизация образования: новые приоритеты // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - №2. – с. 16 – 23.;
4. Хуторский А.В. Современная дидактика - СПб: Питер, 2001. -544 с.;
5. Педагогика: Учеб. Пособие/ Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: РПА, 1996. - 602 с.

Микола ДЬЯЧЕНКО

ОБДАРОВАНІ ДІТИ

(магістрант психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професори В. А. Кушнір

Проблема дослідження полягає у виявленні обдарованих студентів та особливостях роботи з ними. Однією з найважливіших суперечностями виступає недостатнє врахування в стандартних учбових програмах особливостей навчання обдарованих студентів.

Мета дослідження – діагностика обдарованих студентів і дослідження особливостей роботи з ними.

Завдання дослідження:

1. Розкриття особливостей обдарованих студентів,
2. Пошук і відбір способів діагностики обдарованих студентів,
3. Порівняння понять «обдарованість», «здібність», «інтелект».

В якості об'єкта дослідження виступають обдаровані студенти, а предметом дослідження є особливості навчання обдарованих студентів.

Найважливішим завданням творчого вчителя є розпізнавання, виявлення, розкриття вміння виростити і виплекати в кожного студента його неповторно індивідуальний талант. Головне завдання освіти в навчальних закладах I-II рівнів акредитації це формування особистості студента з обов'язковим максимальним розкриттям його задатків і здібностей. Такий підхід до цього питання цілком узгоджується із одним з положень концепції Національного центру обдарованої дитини: «Головною метою Національного центру обдарованої дитини є створення психолого-педагогічних, суспільно-економічних, нормативно-правових умов для всебічного розвитку високоосвіченої особистості незалежно від її походження й соціального стану» (Концепція Національного центру обдарованої дитини 2009, с.64).

Для реалізації цього концептуального положення дуже важливою є система управління навчальним закладом з її керівним складом та засобами управління, що визначають результативність навчальної роботи. Результати цієї роботи значною мірою залежать від професіоналізму управлінського персоналу, умілого використання ним усього арсеналу засобів управління. Ефективність навчальної роботи може бути представлена у вигляді чотирьох взаємопов'язаних компонентів:

1. Цільова ефективність – це характеристика потенційних можливостей навчального закладу і відповідності поставленої мети цим можливостям.

2. Ресурсна ефективність навчальної роботи – це характеристика порівняльного оцінювання використовуваних навчальним закладом ресурсів та, отриманого результату за певний часовий інтервал. При цьому під ресурсами розуміють як матеріальні ресурси (обладнання, апаратура, таблиці, наочні посібники, грошові кошти), так і нематеріальні (якісний і кількісний склад педагогів, рівень розвитку та здібностей студентів)

3. Соціально-психологічна ефективність навчальної роботи, що являє собою характеристику рівня розвитку моральних якостей студентів, морально-психологічного клімату в навчальному закладі.

4. Технологічна складова, що включає оцінювання раціональності використання часу, ефективності управлінських рішень, відповідності структури управління меті діяльності коледжу, підготовленості



керівника до виконання функцій управління, рівня виконання керівниками управлінських функцій, здібностей керівників до управління розвитком навчального закладу.

Із вищесказаного випливає, що сучасному у суспільстві потрібні високоосвічені спеціалісти – особистості, підготовка яких здійснюється з дитинства в сім'ї, дит. садках, навчальних закладах.

Великим потенціалом удосконалення і розвитку системи освіти загалом є діти з підвищеними природними задатками, здібностями до тих чи інших наук. Перш ніж детально проаналізувати поняття «обдарована дитина», ми згадаємо що обдарованість – це якісно своєрідне поєднання здібностей. Під здібностями розуміються властивості чи якості індивіда, що обумовлюють успішність діяльності чи оволодіння нею, індивідуальні якості, що відрізняють одну людину від іншої, що характеризують швидкість і легкість оволодіння певними видами діяльності. В. Н. Дружинін стверджує: «Чим більше розвинута в людині здібність, тим успішніше вона виконує діяльність, швидко нею оволодіває, а процес оволодіння діяльністю і сама діяльність даються їй суб'єктивно легше, ніж навчання чи робота в тій сфері, в якій вона не має здібностей» (Дружинін В. Н. Психология общих способностей. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – с.12).

Психологічний аналіз показує, що будь яку діяльність можна розкласти на окремі психічні функції, що являють собою найбільш загальні родові форми діяльності. Окремі психічні функції реалізуються складними, нейрофізіологічними функціональними системами, що мають властивість, яка дозволяє здійснювати визначену психічну функцію. Ця властивість – загальна здатність, віднесена до конкретної психічної функції. Здібності – є властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру виразності і виявляються в успішності і якісній своєрідності освоєння і реалізації діяльності.

Як же співвідносяться здібності і задатки? Загальні властивості нервової системи, специфіка організації головного мозку, що виявляються в продуктивності психічної діяльності, відносять до загальних задатків, спеціальні задатки – властивості нейронів і нейронних ланцюгів. Здібності не формуються з задатків, здібності і задатки є властивостями; перші – функціональних систем, другі – компонентів цих систем. З розвитком системи змінюються і її властивості, що визначаються як елементами системи, так і їхніми зв'язками. Задатки можна розглядати як генетичні програми, що визначають розвиток функціональних систем у структурі мозку і людини в цілому як індивіда.

Розвиток здібностей відбувається в процесі життєдіяльності і діяльності (навчальної, трудової, ігрової). Джерелом цього розвитку виступає протиріччя між наявним рівнем розвитку здібностей і вимогами діяльності. Найважливішим моментом розвитку здібностей є тонке пристосування операційних механізмів до умов діяльності. Розвиток здібностей проходить в три етапи; по-перше, дитина, на відміну від тварини, народжується з незавершеним формування функціональних систем психічної діяльності, що визрівають протягом тривалого постнатального періоду. Цей процес визрівання визначається середовищем життєдіяльності; по-друге, подальший розвиток диктується соціальними формами діяльності; по-третє, розвиток здібностей визначається індивідуальними цінностями, які визначають якісну специфіку здібностей. Людина від Природи наділена загальними здібностями. Спеціальні здібності – є загальні здібності що набули риси оперативності під впливом вимог діяльності. Аналізуючи сучасну наукову літературу, Кушнір В. А., Кушнір Г. А., Рожкова Н. Г. стверджують: ««Обдарована дитина» - це насамперед, багатовимірне (а говорячи мовою математики, можливо і нескінченно вимірне) особистісне унікальне утворення, яке пов'язане із підвищеними інтелектуальними здібностями дитини, творчим підходом (творчими здібностями), наполегливістю, мотивацією до діяльності, потенційними можливостями досягнення високих результатів у певних видах діяльності, самостійністю нестандартністю в прийнятті рішень».

Обдарованість також можна визначити як інтелектуальний прояв здібностей з метою конкретної діяльності. Обдарована людина, вирішуючи ту чи іншу задачу, часто виходить за рамки «учбово-педагогічного процесу». І тут можна спостерігати феномен саморуку діяльності, що приводить до виходу за межі заданого, що і дозволяє побачити «непередбачене». У цьому виході за межі заданого, у здібності до продовження пізнання, за рамками вимог заданої ситуації і криється таємниця вищих форм творчості здатність бачити в предметі щось нове, таке, що не бачать інші, що і визначає її творчий статус. Таким чином, обдарованість це не просто сума здібностей, у порівнянні зі здібностями вона складає нову якість. Поводження обдарованої людини відбиває взаємодія між трьома основними групами людських якостей. Ці групи являють собою загальні і спеціальні здібності вищі за середні, високий рівень включеності в задачу і високий рівень креативності. Обдаровані люди володіють здатністю до розвитку цієї системи якостей і додатку її до будь-якої потенційно кошовної області людської діяльності. Обдаровані діти виявляють себе ще в ранньому дитинстві, але не завжди, на жаль вони знаходять підтримку у своїх учителів, тому що виявляють бунтарські схильності і не вписуються в загальноприйняті стандарти. Виходячи з усього перерахованого вище, можна сказати що творчий потенціал особистості не є результат чисто кількісного росту здібностей. Те, що прийнято називати творчими здібностями, з погляду Д. Б. Богоявленської є



здатність до здійснення ситуативно нестимульованої продуктивної діяльності, тобто здатність до пізнавальної самодіяльності. Її прояв не обмежений сферою професій розумової праці і характеризує творчий характер будь-якого виду праці. Феноменологію творчості можна розділити на три основних види, яким відповідають типи творчості:

- Стимульно-продуктивний – діяльність може мати продуктивний характер, але ця діяльність щораз визначається дією якого-небудь зовнішнього стимулу. Вищі прояви на цьому рівні відбивають високий рівень розвитку розумових здібностей і тотожні поняттю «загальна обдарованість»;

- Евристичний – діяльність приймає творчий характер. Маючи досить надійний спосіб рішення, людина продовжує аналізувати склад, структуру своєї діяльності, зіставляє між собою окремі задачі, що приводить її до відкриття нових, оригінальних, зовні більш дотепних способів рішення. Кожна знайдена закономірність переживається самим евристом як відкриття, творча знахідка. У той же час вона оцінюється тільки як новий «свій» спосіб, що дозволить йому вирішити поставлені перед ним задачі;

- Креативний – самостійно знайдена емпірична закономірність не використовується як прийом рішення, а виступає як нова проблема. Знайдені закономірності піддаються доказу шляхом аналізу їхньої вихідної генетичної підстави. Тут дія індивіда здобуває характер що породжує і це більш утрачає форма відповіді; його результат ширше ніж вихідна мета.

Таким чином, творчість у вузькому змісті слова починається там, де перестає бути тільки відповіддю, тільки рішенням задалегідь поставленої задачі. При цьому воно залишається і рішенням, і відповіддю, але і разом з тим у ньому є щось «поверх того», і цим і визначається його творчий статус. Два останні рівні фіксують те, що прийнято називати «творча обдарованість».

Тривалий час у психології обдарованості панував однофакторний підхід, тобто всі визначення обдарованості ґрунтувались на якійсь одній ознаці чи, інакше кажучи чиннику. Цим чинником був інтелект; тільки високорозвинений інтелект давав право називатися обдарованою особистістю. На цьому етапі було введено поняття «коефіцієнта інтелектуального розвитку (IQ), який широко використовується дотепер. Коефіцієнт дозволяє оцінити рівень інтелектуального розвитку дитини через зіставлення її хронологічного віку (числа років) з «розумовим». Для «виміру» розумового віку було розроблені спеціальні тести інтелекту. Якщо дитина правильно виконує всі завдання, призначені для її віку, то IQ дорівнює 100. Якщо десятирічна дитина успішно вирішує завдання для чотирнадцятирічних то її розумовий вік дорівнює 14, хронологічний вік – 10. В даному разі IQ дорівнює 140 ($14/10 \times 100\%$). В рамках такого підходу дитину можна ідентифікувати як обдаровану. Саме ця якість і чіткість IQ й сьогодні приваблює багатьох. Однак у цій чіткості криється небезпека. Інтелект багатолікий і багатоаспектний. Розмаїття його форм важко «втиснути» в тісні рамки простих людей. Розширення знань про природу інтелекту призвело до створення нових, більш складних моделей і психо-діагностичних методів. П'ятдесят два провідних психологи опублікували в Wall Street Journal колективне визначення інтелекту. Вони заявили, що популярні тести на IQ – недосконалий спосіб виміру розумових здібностей, що ці тести швидше відображають результати навчання й соціальний стан людини. Інтелект – поняття більш багатогранне тому, що містить здатність до логічного і абстрактного мислення, сприйняття складних ідей, планування, вирішення проблем, здатність до швидкого навчання на чужому і особистому досвіді.

Аналізуючи вищесказане, ми робимо висновок, що одним з основних стратегічних завдань за «Державною національною програмою відродження освіти [Україна XXI сторіччя: стратегія освіти]», передбачено спрямування освіти на формування творчої особистості, забезпечення пріоритетності розвитку людини, становлення її фізичного і морального здоров'я, відтворення та трансляцію культури і духовності в цій різноманітності вітчизняних та світових зразків. Українська державність може будуватися тільки на інтелектуально вихованих людях, освічених професіоналах, талановитих особистостях. Тільки індивідуальний підхід у вивченні особливостей кожної людини, виявлення напрямку її обдарованості допоможе встановити, які саме форми, методи є ефективні в правильному розвитку особистості, тобто справедлива народна мудрість: «Вік живи, вік учись».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисов Г. Ефективний спосіб розвитку творчих інтелектуальних здібностей студентів //Освіта. Технікуми, Коледжі.-2006.-№2(15). - С.13.
2. Вишнякова Н. Активні форми роботи з обдарованою молоддю //Освіта. Технікуми, Коледжі.-2006.-№2(15). – С.47.
3. Демінчевич. Л. Всебічний розвиток особистості //Освіта. Технікуми, Коледжі.-2004.-№1(17). –С.62-67.
4. Михайлокова Т. Навчати творчості //Освіта. Технікуми, Коледжі.-2008.-№1(20).-С.57-58.
5. Орлов В., Шулікова Н. Майбутнє за обдарованими //Освіта. Технікуми, Коледжі.-2005.-№ 1 (11). –С.50-51.
6. Крутій М. Обдаровані діти //Директор школи.-2008.-№47(527). -С.20-25.
7. Крутій М. Обдаровані діти //Директор школи.-2008.-№48(528). - С. 17-20.
8. Погрібна Н. Управляти школою по-новому - К. : Шк. світ, 2009.- 112с-(Бібліотека „ Шкільного світу”).
9. Сиротенко Г. О. Шляхи оновлення освіти: Науково-методичний аспект. Інформаційно-методичний збірник. - Х.: Видав. гр. „ Основа ”, - 2003. -96с. - (Серія „ Бібліотека журналу „ Управління школою
10. Столяр Г. Проблеми навчання і виховання обдарованих учнів та студентської молоді //Освіта. Технікуми, Коледжі.-2009.-№1(22). - С.61-68. ""
11. Шепотько В. П., Волошук І. С. Організація навчання обдарованих і талановитих школярів. //Рідна школа.-2006.-№2.-С.27-73.



Ольга ЗАЙЦЕВА

НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)**Науковий керівник - доктор педагогічних наук, професор С. Г. Мельничук*

Мета: обґрунтувати дидактичну доцільність упровадження нестандартних уроків у процесі навчання молодших школярів; здійснити теоретичний аналіз нестандартних уроків у навчально-виховному процесі.

Швидкий розвиток науки, зростання обсягу нової інформації потребують від сучасної школи підготовки активних, самостійних людей, які б мали високі творчі здібності та володіли певними якостями: уміли самостійно критично та творчо мислити; знаходити шляхи вирішення проблеми; грамотно опрацювати інформацію; удосконалювали розвиток особистої моральності, інтелекту, культурного рівня.

Ідеалом сучасного навчального процесу є особистість не з енциклопедично розвиненою пам'яттю, а з гнучким розумом, зі швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвинутими потребами подальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками й творчими здібностями.

«Однією з найсерйозніших хиб нашої шкільної практики – як зазначав В. О. Сухомлинський, – є те, що, навчаючи дітей, працює переважно вчитель», ця думка видатного науковця і вчителя-практика характеризує і нинішній процес навчання.

Праця школяра який роками сидить мовчки за партою, слухає вчителя і намагається запам'ятати те, що йому говорять, не може забезпечити ні повноцінного формування особистості, ні задоволення людини від успіхів у праці [2, 9].

Сьогодні, як ніколи, широко усвідомлюється відповідальність суспільства за виховання підростаючого покоління. Перетворення загальноосвітньої і професійної школи націлює на використання всіх можливостей, ресурсів для підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Однак ще далеко не всі педагогічні ресурси виховання і розвитку дитини використовуються в повному обсязі. До таких засобів формування особистості відносять нестандартні уроки.

Протягом тривалого часу в нашій країні поширена класно-урочна система навчання, яка дозволяла вчителю одночасно навчати багатьох школярів. Головним компонентом цієї системи є урок – це частина навчального процесу, яка є викінченою в смисловому, часовому й організаційному плані. Від ефективності уроків залежить ефективність навчального процесу.

Найчастіше уроки будуються на основі закономірностей навчально-виховного процесу і характеризувалися поєднанням та реалізацією всіх дидактичних принципів і правил, забезпечуючи умови для продуктивної пізнавальної діяльності учнів із урахуванням їхніх інтересів та потреб.

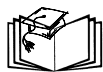
Такі уроки прийнято вживати стандартними. Вони охоплюють основні етапи навчально-виховного процесу.

Стандартні уроки відіграли значну позитивну роль у навчанні школярів. Проте вже в середині 70-х років минулого століття з'явилася тенденція до зниження інтересу дітей до традиційних класних занять. Масова практика відреагувала на це нестандартними уроками, головною метою яких є пробудження й утримання інтересу дітей до навчальної діяльності; демократичний характер стосунків педагога й учня, який називається сьогодні педагогікою співробітництва, діалогу. За таких умов учень стає не тільки об'єктом впливу, а й самокерованою, самостійною та вільною дієвою особистістю, повноправним співучасником педагогічного процесу. Вчитель при цьому постійно підтримує контакт з учнями, створює відповідні психологічно-комфортні умови для сприймання, міцного засвоєння навчального матеріалу [9, 52].

На практиці це реалізується через появу нестандартних уроків, головною метою яких є пробудження інтересу школярів до навчальної праці. Урок, який не вкладається в рамки усталеного загальноприйнятого у дидактиці; урок на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи, – нестандартний. Це імпровізоване навчальне заняття, що не має традиційної структури. Поняття "нестандартний урок" введене в методику майже всіх навчальних предметів педагогами-новаторами наприкінці 80-х років ХХ століття. Воно означає імпровізаційне навчальне заняття, яке має нетрадиційну (невстановлену) структуру і специфічну цільову установку.

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 враховувати особливості навчального матеріалу;
- вимагають розробки технології застосування нових освітніх форм.



Основою нестандартних уроків є практична робота, дидактична гра або інтриги, що зближує навчальну діяльність з основним видом діяльності молодших школярів – грою. Вона переключає довільну увагу дітей на навчальний процес, на розв'язування навчальної задачі. Гра спонукає учнів до виконання більшої кількості вправ, сприяє набуттю більш міцних свідомих знань, умінь і навичок. Такі уроки допомагають учителям урізноманітнювати роботу, знімають напруження від звичної навчальної діяльності, переключають увагу школярів; вони є цінним засобом виховання розумової активності дітей, що активізує психічний процес, викликає в учнів живий інтерес до процесу пізнання. На таких уроках діти долають більші труднощі та тренують свої сили [2,52].

Під час підготовки нестандартного уроку слід враховувати певні вікові особливості дітей шкільного віку, рівень їх підготовленості з теми (розділу).

Як показує практика, новий матеріал, викладений в ігровій формі, з наступною практичною роботою дає кращі результати, ніж традиційна форма викладу матеріалу. Наприклад, одноманітне виконання вправ, читання правил, стомлює дітей, у них виникає байдужість до вивчення предмета. Проте виконання цих самих завдань у процесі гри стає для дітей вже захоплюючою цікавою діяльністю через конкретність поставленої мети – в кожного виникає бажання перемогти, не відстати від товаришів, не відвести їх, показати всьому класу, що він вміє, що він знає [3, 25].

Характерною ознакою нестандартних уроків є інформаційно-пізнавальна система навчання – оволодіння готовими знаннями, пошук нових даних, розкриття внутрішньої сутності явищ. На цьому уроці вчитель може організувати діяльність класу так, щоб учні в міру можливості працювали самостійно, а він керував цією діяльністю, забезпечуючи її необхідними дидактичними матеріалами.

В останні роки зроблено низку спроб удосконалити побудову уроку як форми організації навчальної діяльності учнів, що зумовлено необхідністю застосувати так звані "нетрадиційні" форми навчання. У сучасній дидактиці вживається поняття "нетрадиційний урок", "нестандартний урок".

Упровадження нетрадиційних форм навчання сприяє також раціональному використанню навчального часу, підвищує продуктивність роботи учнів на уроці, розширює функції вчителя.

В останнє десятиріччя практика застосування нестандартних уроків стала пріоритетною, оскільки настав час узагальнити практичний досвід щодо впровадження нетрадиційних уроків, визначення їхньої питомої ваги та місця в освітній системі. Класифікація нестандартних уроків ще не склалася, але їх типів уже досить багато.

Спробу класифікувати нетрадиційні форми навчання залежно від способу спілкування суб'єктів уперше було зроблено у 1994 р. у дисертаційному дослідженні Н. І. Стяглик "Нетрадиційні форми навчання і їх вплив на якість навчального процесу в школі".

Науковець Н. І. Стяглик визначає дві групи таких форм – залежно від історії їх розвитку:

1. «пульсуючі», тобто форми навчання, відомі в педагогіці давно, але через соціальні та інші умови і потреби частота їх застосування в практиці різна.

2. «нестандартні форми» – це форми, які раніше не застосовувались і вирізняються оригінальністю їх організації. Вони виникли в останні роки під впливом засобів масової інформації (телебачення, радіо).

Відповідно до реалізації основних компонентів навчання під час розв'язання дидактичних завдань освітнього процесу дослідниця розмежовує такі групи:

1. Нетрадиційні форми цілісного розв'язання завдань навчання (формулювання мети, організація сприйняття, осмислення, закріплення, застосування змісту того, що засвоюється, контроль та самоконтроль).

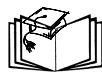
2. «Пролонговані» форми, які не реалізують дидактичних завдань під час проведення потребують тривалої підготовки.

Багато вчених і педагогів замислювалися над визначенням поняття «нестандартний урок». На думку О. Антипової, В. Паламарчука, Д. Рум'яйцевої, сутність нестандартного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форми навчання, яке б викликало насамперед інтерес учнів і сприяло їхньому оптимальному розвитку й вихованню.

На думку Л. Лухтай називає нестандартний, такий урок, який не вміщується (повністю або частково) у межі виробленого й сформульованого дидактикою, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи.

Головну відмінність нестандартного уроку при викладанні певного матеріалу Е. Печерська вбачає у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності [1, с 65].

Нестандартний урок, як зазначають О. Митник і В. Шпак, народжується завдяки нетрадиційній педагогічній теорії, поміркованому самоаналізу діяльності вчителя, психологічному передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології.



Деякі дидакти не визнають нестандартний урок як окремих тип уроку, вважаючи, що будь-який з них можна кваліфікувати як певний тип уроків за традиційною класифікацією. Інші сприймають їх як часткові явища, міцно пов'язані з особливостями викладання конкретних учителів. Тому перелік таких уроків дуже великий.

В останнє десятиріччя практика застосування нестандартних уроків стала пріоритетною, оскільки настав час узагальнити практичний досвід щодо впровадження нетрадиційних уроків, визначення їхньої питомої ваги та місця в освітній системі. Класифікація нестандартних уроків ще не склалася, але їх типів уже досить багато.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку дидактики для початкової школи можливі такі різновиди нестандартних уроків (за формами проведення):

1. Бінарні уроки (II – IV клас; 2 рази на семестр). Уроки, на яких матеріал подається блоками різних уроків. Урок проводить кілька вчителів: кожен свій предмет. Бінарний урок – подвійний, двоїтий, той, що складається з двох частин.

Бінарними називаємо заняття, на яких матеріал даної теми уроку подається блоками з різних предметів. При цьому такий нестандартний урок готується вчителями-класоводами або вчителями-предметниками, кожен із яких проводить етапи (блоки) уроку стосовно того предмета, що викладає. Тому проведенню таких занять передують такі етапи підготовки:

- ознайомлення вчителів-предметників з діючими програмами;
- знаходження суміжних тем у програмах з різних предметів;
- складання структури майбутнього уроку;
- написання спільного плану-конспекту.

Однак треба розрізняти етапи-блоки бінарного уроку з “блочними” уроками В. Шаталова [4, 36]. Уроки цього творчого педагога мали на меті подати матеріал кількох тем блоками, фіксуючи його на схемах-опорах, що допомагає школярам швидко осмислювати й запам'ятовувати формули, докази, а також виділяти головне, складати власні тези. (2-4 клас, 2 рази на семестр).

2. Віршовані (римовані) уроки (I – клас, 1 раз на місяць). Проводяться у віршованій формі, вони підсумовують вивчені теми, тобто є узагальнювальними.

3. Інтегровані (міжпредметні) уроки (I – IV клас, 3 рази на семестр). Ставлять за мету об'єднати споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми.

4. Уроки-дискусії (урок-діалог, урок-диспут, урок запитань і відповідей, урок-засідання, урок-круглий стіл, урок-конгрес, урок-конференція, урок-семінар, урок-телеміст) (IV клас, 2-3 рази на семестр).

5. Уроки-дослідження (урок-знайомство, урок-панорама ідей, урок пошук, урок-самопізнання, урок "Слідство ведуть знавці", урок-усний журнал) (III – IV клас, 3 рази на семестр). Створюють умови для самостійної роботи учнів.

6. Уроки-звіти (урок-аукціон, урок-залік, урок-захист, урок інтерв'ю, урок-ерудит, урок-композиція, урок-концерт, урок-огляд знань, урок-практикум, урок-ярмарок) (I – IV клас, 3-4 рази на семестр);

7. Уроки-змагання (урок-"Брейн-ринг", урок-"Що? Де? Коли?", урок-вікторина, урок-КВД – конкурс винахідливих та допитливих, урок-КВК – конкурс веселих та кмітливих, урок-конкурс, урок-турнір) (I – IV клас, 3 – 4 рази на семестр).

8. Уроки-мандрівки (урок-екскурс, урок-екскурсія, урок-"картинна галерея", урок-марафон, урок-подорож) (I – IV клас, 3-4 рази на семестр).

9. Уроки-сюжетні замальовки (урок-вечорниці, урок-драматизація, урок-казка, урок-ранок, урок-спектакль, урок-фестиваль) (I – IV клас, 2-3 рази на рік).

Упровадження нетрадиційних форм навчання сприяє також раціональному використанню навчального часу, підвищує продуктивність роботи учнів на уроці, розширює функції вчителя [7, 3].

Беручи до уваги вищесказане, можна зробити висновок, що нестандартний урок може бути виділений в окремих тип або залишиться лише видом традиційних типів залежно від дидактичних цілей уроку, способу його проведення, особливостей процесу навчання, його складників.

Отже, нестандартні уроки відрізняються від стандартних тим, що участь у них є обов'язковою для всіх учнів. Їхні правила, зміст, методика проведення розроблені так, що для деяких учнів, які не цікавляться тим чи іншим предметом, ці уроки можуть послужити вихідними у виникненні цього інтересу. Однак не можна забувати, що головним у проведенні будь-якого предмету є навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антипова О. Й., Рум'янцева Д. І., Поламарчук В. Ф. У пошуках нестандартного уроку // Радянська школа. – 1991. - № 1. - С. 65-69.
2. Вашуленко М. С., Мельничайко О. І. Рідна мова: Підручник для 3 класу. – К.: Освіта, 2003. – Ч. I. – 126 с.
3. Вашуленко М. С., Мельничайко О. І. Рідна мова: Підручник для 3 класу. – К.: Освіта, 2003. – Ч. II. – 126 с.
4. Вашуленко М. С., Мельничайко О. І. Рідна мова: Підручник для 4 класу. – К.: Освіта, 2003. – Ч. II. – 110 с.
5. Вашуленко М. С., Мельничайко О. І. Рідна мова: Підручник для 4 класу. – К.: Освіта, 2003. – Ч. I. – 126 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.



7. Гордуз Н. Нестандартні форми навчання молодших школярів на уроках рідної мови // Початкова школа. – 2003. - № 4. – С. 1-4.
8. Ночвінова Л.І Нестандартні форми роботи педагога // Початкова школа. – 1998. - №11. – С. 4 – 6.
9. Олефіренко Г. Мистецтво збуджує інтерес до знань // Початкова школа. – 2001. – № 12. – С. 50 – 51.

Катерина КАРАБУТ

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ СУСПІЛЬСТВА ЯК СТИМУЛ ДО САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Я.В. Галета

Сучасні перетворення у суспільному житті викликані науково-технічним прогресом зумовлюють ґрунтовні зміни у підготовці вчителів та молодих спеціалістів до педагогічної праці.

Педагогічні працівники у своїй діяльності повинні бути «професійно компетентними». Так у словнику української мови визначено, що компетентний – це такий працівник, який має достатні знання у якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний [1].

Вчитель – це суспільна особистість, до якої постійно привернута увага багатьох людей: учнів, батьків, колег. На вчителі сконцентрована увага, тому він повинен постійно бути більш досвідченим, більш розвиненим за інших. Освіта, яку він отримав – це платформа, на яку можна в процесі самоосвіти покластись. Самоосвіта в останній час – дуже актуальне питання розвитку професійних здібностей вчителів, навіть Сухомлинський зазначав «Найдосвідченіший педагог ніколи не повинен спинятися на досягнутому, бо якщо нема руху вперед, то неминуче починається відставання».

Для педагога самоосвіта – необхідна умова його професіоналізму, підвищення педагогічної майстерності. Тому визначення ролі самоосвіти в післядипломній освіті педагогічних кадрів є дуже важливим.

Самоосвіта педагогів являє собою органічну складову безперервної педагогічної освіти, хоча і досить специфічну складову. Її специфіка полягає в тому, що в процесі самоосвіти суб'єкт і об'єкт освіти виступають в одній особі. Самоосвіта педагогів є безперервний, особливим чином організований процес розвитку та збагачення сукупної культури педагога на основі сформованих в нього освітніх потреб. Шляхом самоосвіти можливо підвищувати кваліфікацію, здобувати нову або споріднену педагогічну спеціальність, науковий ступінь тощо. Самоосвіта педагогів – це не просто різновид педагогічної освіти, а особлива система освіти, що має відносну самостійність та завершеність.

Професійна самоосвіта виконує наступні функції:

- доповнює, заглиблює, розширює наявні знання;
- компенсує недоліки базової освіти і є засобом його придбання;
- сприяє формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності;
- є засобом самопізнання і самовдосконалення.

У професійну самоосвіту включаються 4 види самоосвітньої діяльності: фонові загальноосвітня самоосвіта; фонові педагогічна самоосвіта; перспективна професійна самоосвіта і актуальна педагогічна самоосвіта.

Фонові загальноосвітня самоосвіта – самостійна пізнавальна діяльність, частина природного життя педагога не вимагає спеціальної організації і планування: читання художньої літератури і періодичних видань, дитячої літератури, проглядання окремих телепередач, слухання радіо, відвідини кіно, театрів, музеїв, виставок; участь в екскурсіях самого різного характеру і спрямованості, лекторіїв, всіяких курсів.

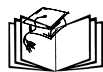
Фонові педагогічна самоосвіта – перегляд і читання педагогічної періодики і нових книг по педагогіці, психології, методичці, створення особистої бібліотеки і її систематизація, накопичення і класифікація різних матеріалів для використання в навчальній роботі.

Перспективна професійна самоосвіта – робота педагога над певною наочною або психолого-педагогічною, методичною проблемою, розрахованої на достатньо тривалий термін: написання рефератів, курсових і дипломних робіт.

Актуальна педагогічна самоосвіта – робота над окремими, найбільш істотними, але приватними труднощами в своїй педагогічній діяльності.

Кожен змістовний компонент самоосвіти майбутнього вчителя може знаходитися на різних рівнях сформованості, але в результаті вся самоосвітня діяльність виступає як багаторівнева освіта [3, с. 78].

Сучасні нововведення в шкільному житті вражають новизною, проте спроби розібратися у світі інноваційних технологій змушують зробити висновок про потребу в самоосвіті. Нові умови зумовлюють нові вимоги, потребують нових, адекватних цим умовам дій. Для всіх працівників освіти особливо



важливим стало набуття таких професійних характеристик, як: мобільність, гнучкість, здатність адаптуватись у соціальних змінах, бути конкурентоспроможним, готовим до успішного вирішення проблем у світі, що динамічно змінюється.

Результатом постійної роботи вчителя «над вдосконаленням своєї особи як професіонала є адаптація своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і безперервне вдосконалення етичних і інших соціальних властивостей особи» [2, с. 7]. Однією з найважливіших вимог до педагогічної діяльності вчителя є володіння інформаційно-комунікаційними технологіями.

Динамізм соціально-економічного і науково-технічного розвитку сучасної світової спільноти незвичайно гостро актуалізував освоєння вчителем нових інформаційних технологій. Сучасні персональні комп'ютери і розроблене для них програмне забезпечення відкрили широкі можливості для ефективності процесу підвищення професійності вчителів і активізації самоосвіти. Та все ж комп'ютер поки що не став звичним інструментом, яким може користуватися вчитель при проведенні уроків і в ході самоосвіти.

Досвід застосування сучасних інформаційних технологій в практиці вчителів, що мають певний стаж професійної діяльності, показує, що сьогодні з'явилася реальна можливість подолати опір прихильників традиційних форм навчання впровадженням в освітній процес комп'ютерної техніки і навчальних матеріалів, використання яких вчителем, поза сумнівом, впливає на підвищення рівня самоосвіти і якості педагогічної праці. Проте в епоху інформатизації суспільства багато вчителів почали відчувати свій низький рівень інформаційної культури і відчувати нестачу умінь користування комп'ютерною технікою. У зв'язку з цим впровадження інформаційних технологій в практику підвищення кваліфікації не тільки молодих фахівців, але і вчителів з великим стажем роботи забезпечить продовження їх творчої діяльності і професійного самовизначення, дозволить їм передавати власний педагогічний досвід молодим вчителям як з використанням традиційних, так і інформаційних технологій навчання.

Формування у вчителів потреби в педагогічній самоосвіті нерозривно пов'язано з виробленням у них певної системи умінь, необхідних для здійснення цілеспрямованої самоосвітньої діяльності.

Інформаційні технології дозволяють ввести до навчальних планів лабораторні заняття з використанням комп'ютерних моделей, які імітують процеси функціонування дуже дорогого, навіть унікального обладнання, що є недоступним для навчальних закладів. Отже, йдеться і про економічну ефективність застосування ІТ.

Провідними видами комп'ютерних навчальних програм, що використовуються сьогодні в більшості країн світу, у тому числі і в Україні, та їх дидактичними функціями є:

— комп'ютерний підручник – програмно-методичний комплекс, який забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ. Як правило, поєднує в собі підручник, довідник, задачник і лабораторний практикум;

— контролюючі програми – програмні засоби, призначені для перевірки та оцінки знань, умінь та навичок;

— тренажери — служать для формування та закріплення різного роду навичок. Як правило, вони передбачають засоби для перевірки досягнутих результатів та можливості зміни тренувальних впливів (їх швидкості, інтенсивності, складності тощо);

— ігрові програми — забезпечують додаткові порівняно з навчальними програмами дидактичні можливості. На думку експертів, найбільш ефективними є ділові ігри, орієнтовані на досягнення кращих результатів у вирішенні складних однотипних задач конкуруючими групами учнів. Спілкування, що виникає в процесі такої роботи, є однією зі специфічних форм самовираження особистості в процесі інформаційної взаємодії з комп'ютером та колегами. Спеціалісти відзначають особливу роль розважальних ігрових програм, які справляють реальний вплив на формування світогляду сучасних підлітків, який уже конкурує з такими соціальними інститутами, як сім'я, школа, етнос;

— предметно-орієнтовані середовища – програми, які моделюють мікро- та макросвіти, об'єкти якогонебудь середовища, їх властивості і наочне уявлення, співвідношення між об'єктами, операції над ними. Учні оперують об'єктами середовища з метою досягнення дидактичної мети, поставленої викладачем, або проводять дослідження, цілі та завдання якого визначають самостійно. Навчальне моделювання сприяє унаочненню навчання, а вивчення процесів у їх динаміці – більш глибокому та свідомому засвоєнню навчального матеріалу [4, с. 196].

Світовий досвід показує, що сьогодні існують всі умови для здійснення самоосвіти у зручний час, у зручному місці та темпі, доступ освіти широким верствам населення незалежно від соціального статусу.

Узагальнюючи сказане, необхідно відзначити, що розвиток інформатизації суспільства має стати поштовхом до розгортання освітнього процесу, що забезпечує вдосконалення умінь і навичок сучасного вчителя у використанні нових, зокрема інформаційних технологій навчання з метою досягнення якості педагогічної праці.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Словник української мови / За ред. М.Л. Мандрика. – К.: Наукова думка, 1973. – 840 с.
2. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя [Текст] : кн. для учителя / С.Б. Елканов. – М.: Образование, 1986. – 143 с.
3. В.Н. Мезинов. Введение в педагогическую деятельность. – Елецкий государственный университет, 2005, - 92 с.
4. Сбрусва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.

Олена КЛОЧКО

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор С.Г. Мельничук

Екологічна криза, що станом на сьогодні набула загальнопланетарного характеру, створює загальну загрозу виживання людства. Складається враження, що вже немає жодного місця на планеті, яке було б екологічно благополучним. Тому визначальним для розвитку екологічних проблем сучасності є формування екологічної свідомості й культури суспільства. Це педагогічне завдання можна втілювати лише через освітню виховну систему на основі принципово нових, ніж це було досі, ідей, методів, підходів, які враховували б структуру екологічних знань, соціальні функції сучасної екології, традиції, звичаї, історичний досвід українського народу для того, щоб збагнути себе, своє місце в природі, зв'язки між природою і Всесвітом.

Усвідомлення об'єктивної потреби в екологічному вихованні учнів, недостатня розробленість цієї проблеми в теоретико-методологічному та методичному аспектах, істотні труднощі її вирішення в практичному плані зумовили вибір теми даного дослідження: «Екологічне виховання молодших школярів у позаурочний час».

Метою дослідження є вивчення та представлення свого бачення проблеми на основі психолого-педагогічної літератури та передового педагогічного досвіду.

Дослідженням даної проблеми займалися Сухомлинський В. О., Балашова С., Борисенко Г. І., Бубон В., Волкова Н.П, Вороніна Л. П., Запорожан З., Львовичкіна А. М., Пермьков О. А., Соловей В.М., Якименко С.

У зв'язку із загостренням проблем взаємовідносин суспільства і природи перед сучасною педагогічною наукою і практикою виникли нові невідкладні завдання.

Необхідно забезпечити підготовку молодого покоління спроможного вивести людство із стану глибокої екологічної кризи, в якій воно опинилось через незнання або ігнорування законів взаємовідносин суспільства і природи, споживацьке ставлення до неї. Тобто на часу питання виховання підростаючого покоління не у згубній традиції якомога більше брати у природи, а в іншому, притаманному українському народові гармонійному співіснуванні з природою, раціональному використанні та відтворенні її багатств, у психологічній готовності оберігати природні цінності всюди і завжди.

Система екологічного виховання й покликана слугувати вирішенням зазначених вище проблем. Вона ж виступає окремим напрямом педагогічної теорії і практики.

Екологічне виховання – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у людини культури, взаємодії з природою[4]. Цей термін тлумачать і як цілеспрямований, організований процес формування в школярів системи наукових знань, поглядів, переконань, що забезпечують формування відповідального ставлення до навколишнього середовища в усіх видах діяльності учнів[8].

Метою екологічного виховання є формування особистості, здатної вільно орієнтуватися в природоохоронній ситуації, формування екологічної свідомості і мислення. А передумовою для останніх є екологічні знання. На основі екологічного мислення і свідомості формується екологічна культура, яка передбачає глибокі знання про навколишнє середовище, екологічний стиль мислення і відповідальне ставлення до природи, вміння вирішувати екологічні проблеми, брати безпосередню участь у природоохоронній діяльності. Екологічне виховання передбачає розкриття сутності світу природного середовища перебування людини, яка повинна бути зацікавлена у збереженні цілісності, чистоти, гармонії в природі. Це передбачає уміння осмислювати екологічні явища, робити висновки про стан природи, розумно взаємодіяти з нею. Естетична краса природи сприяє формуванню моральних почуттів, обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності.

Екологічне виховання здійснюється на всіх етапах навчання у школі, на кожному з яких ставиться певна мета, завдання, добирається відповідна методика з огляду на вікові особливості школярів.

Важливу роль у формуванні екологічної свідомості відіграє залучення учнів до природоохоронної діяльності: шкільні лісництва, садівництво, робота в мисливських господарствах та ін.; робота санітарних



загонів захисту довкілля, які виявляють ступінь забруднення повітря, води, зон відпочинку; загонів для боротьби з браконьєрами (діють при лісництвах і рибгоспах); групи швидкої допомоги звірам і птахам у зимовий період; кутки природи в школах, будинках школярів. З природоохоронною роботою пов'язана туристично-краєзнавча робота з дітьми, спрямована на прищеплення їм навичок правильної поведінки в місцях відпочинку, в лісах і на річках та ін.

Пізнання дітьми природи відбувається під час активної діяльності, коли вони оволодівають уміннями бережливого ставлення до її об'єктів, збереження та створення умов для їх нормального співіснування.

Екологічну освіту й виховання треба здійснювати повсякденно: в сім'ї, дошкільних установах, школі, в післяшкільний період.

Для успішного формування екологічної вихованості учнів велике значення має робота, що проводиться в молодших класах в цьому напрямі. Адже тут виховуються основні риси характеру особи і спілкування з природою відіграє першорядну роль. Важко сказати, що важливіше - практична діяльність, безпосереднє спілкування з природою чи широка словесна інформація про неї у поєднанні з іншими засобами впливу.

На перших порах у роботі з молодшими школярами заслуговує на увагу саме повідомлення екологічних відомостей, бо шестиліток ще важко залучити до суспільно-корисної природоохоронної праці. Однак, формувати гуманістичні переконання в учнів цього віку можна і треба. Адже враження дитинства вкарбовується в розум і серце людини назавжди.

В.О.Сухомлинський писав: "Якщо добрі почуття не виховані в дитинстві, їх ніколи не виховаєш... У дитинстві людина повинна пройти емоційну школу - школу вихованця добрих почуттів" [10].

Зазначене вище викликає потребу на актуалізації особливостей екологічного виховання у молодшому шкільному віці, який є важливим в контексті нашого дослідження. Він характеризується тим, що саме в цей період відбуваються суттєві зміни в сприйманні навколишнього середовища порівняно з дошкільним віком. Саме в молодшому шкільному віці починає стрімко формуватися поведінковий компонент екологічної свідомості, з'являється бажання й можливість самому доглядати тварин, вирощувати рослини, створювати комфорт і затишок навколо себе. Але потрібно враховувати можливості дитини й пропонувати їй догляд за невибагливими тваринами та рослинами, тобто такими, що не потребують занадто складних технологічних прийомів догляду - морські свинки, ховрашки, черепашки. Серед рослин не потребують складного догляду кактуси, алое, каланхое.

Високий пізнавальний інтерес у молодшому шкільному віці до світу природи, а також спостережливість можуть бути використані для розширення екологічної ерудиції. Для формування когнітивного компоненту екологічної свідомості використовується література з яскравими фото та малюнками тварин і рослин, екскурсії на природу, до природничого музею чи зоопарку, де кваліфікований працівник розповість багато цікавого про тварин та їх охорону [7].

Опрацюючи тему дослідження ми знайшли значну кількість літератури, в якій висвітлюється досліджувана проблема.

Зацікавленість і цілеспрямовану роботу з екологічного виховання молодших школярів ми простежили в статтях журналів «Початкова школа», «Початкова освіта», «БВПШ», «Розкажіть онуку». Вчителі початкових класів висловлюють своє бачення екологічного виховання молодших школярів, пропонують шляхи реалізації.

«Еколого - орієнтаційна діяльність молодших школярів може бути цікавою, різноманітною, особистісно і суспільно значущою. Кожен проект - маленький крок на шляху до здобуття екологічної культури, життєвий досвід, який формує особистість. У здобутті еколога - правової освіти і вихованні значна роль належить учителю, який має бути для учнів взірцем дбайливого ставлення до природи», говорить вчитель початкових класів Вікторія Бубон [3].

«Практика показує, що різні форми позакласної роботи дають учителю ширші, ніж на уроці, можливості у використанні елементів народних традицій ставлення до природи в екологічному вихованні молодших школярів. Адже розкрити екологічний зміст, показати виховну силу і красу звичаїв, обрядів, свят, народних казок і ігор у цілісності краще у народній грі. У здійсненні екологічного виховання у позаурочний час велику допомогу вчителю мають надавати батьки. Вони можуть безпосередньо брати участь у проведенні дитячих свят, виконувати деякі творчі завдання у ході їх підготовки». Таке бачення екологічного виховання показала Світлана Якименко, кандидат педагогічних наук у своїй статті [11].

На увагу заслуговує стаття з журналу «Розкажіть онуку» [9], з якої ми дізналися про творчий педагогічний досвід Соловей Валентини Миколаївни, вчителя початкових класів гімназії №1 м. Прилуки, Чернігівської області. Для забезпечення успіху у формуванні в учнів екологічних знань, екологічної культури вчитель використовує можливості позакласної роботи, застосовуючи ігрові технології навчання і виховання (КВК, вікторини, конкурси, інсценізації, тощо). Так, у рамках природоохоронної акції «Первоцвіт», організованою екологічною лігою та Всеукраїнською дитячою спілкою «Екологічна варта», з метою виховання бережного ставлення до первоцвітів Валентина Миколаївна підготувала і провела свято



«Бал у Королеви Флори». Вихованці Валентини Миколаївни брали участь у проєкті «На варті власного майбутнього», а в рамках цього проєкту брали участь в акціях «Збережемо зелену красуню», «Годівничка для птахів», «Чисте місто - чиста держава», «Перетворимо сміття на спортивне знаряддя» [9].

Заслужують на увагу також і методичні посібники для вчителів початкових класів, авторів Кошуба Л.І., Поліщук Н.А., Міліна Л.І. Стежками екологічних знань і Рябчук Т.Ф. Екологічна освіта у школі.

Ці методичні посібники допоможуть вчителю початкових класів правильно і ефективно здійснювати екологічне виховання в позаурочний час. Автори пропонують виховувати учнів за допомогою екологічних казок, вікторин, виховних заходів, екологічних ігор, подорожей екскурсій і т.д.

Саме в такому творчому і різноманітному вигляді автори посібників висловлюють бачення екологічного виховання молодших школярів у позаурочний час.

У вирішенні проблеми екологічного виховання молодших школярів також слід звернути особливу увагу на основні положення в державних документах.

Освітня політика нашої держави націлює українське суспільство і його освітньо-виховні структури на цілісне вдосконалення змісту екологічної освіти та екологічної освіти підростаючих поколінь. Підтвердженням цього є, окрім аналізованих вище, закони України "Про освіту", Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція національного виховання, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепції неперервної екологічної освіти та виховання в Україні, Концепції позашкільної освіти та виховання та ін.

Запорука успішного екологічного виховання учнів початкових класів - застосування різноманітних ефективних форм і методів навчання. Такими, зокрема, і є метеорологічні та фенологічні спостереження. Вони дають змогу сформувати у школярів уявлення про об'єкти та явища природи, виявити їх причини, взаємозв'язки.

Метеорологічні та фенологічні спостереження починаються з перших днів навчання й тривають протягом усіх чотирьох навчальних років. Саме тому необхідно дотримуватися певних вимог:

5) Спостереження мають бути регулярними.

6) За одним і тим самим об'єктом спостереження проводяться протягом кількох років.

3. Паралельно з метеорологічними спостереженнями проводяться фенологічні.

Під час проведення спостережень учні отримують уявлення про біологічні особливості організму, усвідомлюють суть поняття - умови існування та вплив абіотичних і біотичних факторів на ріст і розвиток рослин чи тварин. Усвідомлюється зв'язок між тваринами і рослинами. Безпосереднє спілкування з природою має ще цілий ряд переваг у навчально - виховному плані, а в плані екологічної освіти і виховання воно є обов'язковим [1].

Вже починаючи з молодшого шкільного віку, слід закладати дітям найголовніші екологічні знання та сприяти процесу формування екологічних почуттів.

Екологічне виховання молодших школярів має неодмінно поєднуватись з екологічною освітою. А його з успіхом можна здійснювати в такій формі як ігровій.

Для розвитку творчих здібностей школярів у ставленні екологічної культури учнів особливе місце займає саме ігрова діяльність. Вона формує досвід сприйняття екологічно правильних рішень, засвоєння моральних норм і правил поведінки в природі, сприяє створенню зв'язку між навчанням і застосуванням знань на практиці. Педагогічно правильно організована ігрова діяльність формує досвід, дає змогу досягти повного їх самовираження, активності і свободи дій, що розумно поєднуються з вимогами взаємної поваги, пізнання навколишнього середовища, відчуття краси природи та гармонії, розвитком почуття любові й турботливого ставлення до об'єктів [6].

Найповніше потребам розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку відповідають пізнавальні ігри. Головна їх особливість полягає в тому, що пізнавальні задачі приховані. Граючись, дитина не думає вчитись, навчання тут відбувається саме собою.

Один із засобів закріплення, систематизації та узагальнення знань про навколишнє середовище - словесні дидактичні ігри. Їх надзвичайно важлива роль полягає в закріпленні природоохоронних уявлень, пробудженні у дітей бажання чинити добро і не порушувати відомі їм правила поведінки в природі, у формуванні позитивних рис. Особливості, які виявляються у ставленні до природи як до об'єкта постійної уваги й турботи.

Крім того, з учнями молодших класів проводяться уроки-екскурсії, походи, експедиції, вони є не тільки заходами відпочинку, а й мають глибоку й серйозну навчально - виховну природоохоронну спрямованість, містять в собі також ряд завдань з екології, що сприяють розвитку творчих здібностей дітей.

Оволодіння екологічними знаннями - важливий ланцюг у процесі навчання і виховання дітей. В.О.Сухомлинський наголошував, що процес пізнання навколишньої дійсності є незалежним емоційним стимулом думки для дитини молодшого шкільного віку цей стимул відіграє винятково важливу роль.



Результатом екологічного виховання мають стати розвинене емоційне сприйняття, бажання активно включатись у роботу з охорони й захисту об'єктів природи.

Створена грою творча наукова атмосфера задовольняє вікові потреби молодшого шкільного віку в пізнавальній активності і є одним із засобів формування в учнів екологічної культури.

Екологічне виховання як систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у людини культури та взаємодії з природою, покликана нагромаджувати, систематизувати, використовувати екологічні знання, виховувати любов до природи, спонукати берегти і примножувати її, формувати вміння і навички діяльності людини в природі.

Змістом екологічного виховання в цілому можна вважати усвідомлення того, що світ природи є середовищем існування людини, тому вона має бути зацікавлена в збереженні його цілісності, чистоти та гармонії. Екологічне виховання неможливе без уміння осмислювати екологічні явища, робити висновки щодо стану природи, виробляти способи розумної взаємодії з нею.

Мета екологічної освіти і виховання - формування системи наукових знань, поглядів, переконань, які закладають основи відповідального і дієвого ставлення до навколишнього природного середовища. Зміст навчально - виховної роботи в цьому напрямі полягає у розкритті перед дітьми багатогранної цінності природи.

Отже, проаналізувавши педагогічний досвід з екологічного виховання, ми зробили висновок, що продуктивну роботу здійснюють вчителі початкових класів, які обирають творчий підхід до даної проблеми, розробляють нові шляхи реалізації екологічного виховання і застосовують їх на практиці. Досвід вчителів дуже багатий і різноманітний, що дозволяє обирати доцільні способи здійснення екологічного виховання.

В ході роботи нам вдалося виділити такі форми екологічного виховання молодших школярів : спостереження, пізнавальні ігри, дидактичні ігри, рольові ігри, уроки - екскурсії, походи, експедиції, сезонні свята, ігри - подорожі в природу, театр природи, еколога - психологічний тренінг, екологічний проект і т.д.

Можна сказати, що багатий педагогічний досвід вчителів свідчить про те, що екологічні знання, передані за допомогою гри, засвоюються набагато краще і міцніше, ніж сухі факти і статистика.

В усі часи людина жила за рахунок навколишньої природи. Нині, коли на планеті швидко зростає кількість населення, проблема раціонального й економного використання природних багатств надзвичайно загострюється. Саме через це першочерговим завданням у початковій школі є закладення підвалин екологічної культури молодших школярів, майбутніх громадян України. Від їхньої екологічної освіченості та переконаності залежить майбутнє рідної землі, її доля.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Балашова С. Спостереження за природою як засіб екологічного виховання молодших школярів. // Початкова школа – 2005. – № 3. – С. 19 – 21.
2. Борисенко Г. І. Екологічне виховання в початкових класах. // БВПШ - № 8. – 2002. – с. 82 – 86.
3. Бубон В. Вчити не просто дивитися, а й бачити. // Початкова освіта. – 2008. - № 14. – с. 5 - 6.
4. Волкова Н. П. Педагогіка : Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Видав. центр «Академія», 2001. – 576 с.
5. Вороніна Л. П. Структура діяльності вчителя щодо здійснення міжпредметних зв'язків. // Педагогіка. – 1984. - № 23. – С. 76 – 80.
6. Запорожан З. Екологія в початковій школі. – Кам'янець – Подільський. – 1999. – с. 11 – 22.
7. Львовичкіна А. М. Основи екологічної психології : Навч. посіб. К. : МАУП, 2004. – 136 с.
8. Пермяков О. А., Морозов В. В. Педагогіка : Навч. посіб. К. : Знання, 2006. – 171 с.
9. Соловей В. М. Використання ігрових технологій навчання для формування екологічної свідомості учнів. // Розкажіть онуку. – 2008. - № 12. – С. 5 - 15.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані педагогічні твори : В 3 – х т. Т. І. М., 1979. – 640 с.
11. Якименко С. Екологічні знання – фундамент для формування світогляду. // Початкова освіта. – 2001. - № 16.

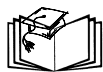
Дарина КУЧЕРУК

КОНФЛІКТ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри В.В. Радул

Сучасна наука визнає беззаперечний факт: вивчення конфліктів має право на існування. Практичні проблеми з виникнення, розвитку, ефективного вирішення конфліктів постають не тільки перед психологами та соціальними педагогами, а також перед всіма, хто взаємодіє з людьми — політиками,



військовими, педагогами, керівниками. Тому теорія конфлікту визнається актуальною і для різних суспільних структур, і для окремих суб'єктів.

Поняття конфлікту не належить сьогодні певній області науки чи практики. У міждисциплінарному огляді А.Я. Анцупов та А.І. Шапілов виділили 11 областей наукових знань, які вивчають конфлікт: психологія, соціологія, політологія, історія, філософія, мистецтвознавство, педагогіка, правознавство, соціобіологія, математика та військові науки [2, с. 33-35].

Дослідження з приводу поняття конфлікту, його впливу на соціальне оточення, методи діагностики, профілактики, стратегії та шляхи вирішення конфлікту у соціальній сфері були проведені такими вченими, як: Л.І.Божович, Є.О. Донченко, К.Левіна, В.С. Мерлін, Н.Міллер, Д.Г.Скотт, В.В.Століна, Т.М.Титаренко, Л.Фестінгер, К.Хорні та інші.

Мета нашого дослідження: розкрити зміст конфлікту у соціально-педагогічній діяльності та дослідити методи роботи соціального педагога у конфліктній ситуації.

Конфлікт — це стосунки між суб'єктами соціальної взаємодії, які характеризуються протиборством за наявності протилежних мотивів (потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань) чи суджень (думок, поглядів, оцінок і т. п.) [1, с. 24].

Для з'ясування суті конфлікту важливо виділити його основні ознаки, сформулювати умови його виникнення. Конфлікт завжди виникає на основі протилежно спрямованих мотивів і суджень, які можна вважати необхідною умовою виникнення конфлікту. Для конфлікту завжди характерно протиборство суб'єктів соціальної взаємодії, що виявляється через нанесення взаємного збитку (морального, матеріального, фізичного, психологічного і т. п.). Необхідними й достатніми умовами виникнення конфлікту є наявність у суб'єктів соціальної взаємодії протилежно спрямованих мотивів і суджень, а також стан протиборства між ними [1, с. 25].

Будь-який конфлікт можна розглядати у статистиці (як систему взаємозалежних структурних елементів) і в динаміці (як процес).

Основними структурними елементами конфлікту є сторони конфлікту; предмет конфлікту; образ конфліктної ситуації; мотиви конфлікту; позиції сторін-конфліктерів.

Сторонами конфлікту вважають суб'єкти соціальної взаємодії, інтереси яких порушено безпосередньо, або суб'єкти, які явно (неявно) підтримують конфліктерів.

Предмет конфлікту – об'єктивно наявна чи уявна проблема, що служить причиною протиборства між сторонами (проблема влади, взаємин, першості співробітників, їхньої сумісності). Це саме та суперечність, яка є причиною виникання конфлікту.

Відображення предмета конфлікту у свідомості суб'єктів конфліктної взаємодії визначає образ предмета конфлікту.

Мотиви конфлікту, як внутрішні спонукальні сили, підштовхують суб'єктів соціальної взаємодії до конфлікту. Мотиви виявляються у формі потреб, інтересів, цілей, переконань.

Позиції сторін-конфліктерів – це те, про що заявляють вони один одному в ході конфлікту чи в переговорному процесі.

Конфлікт здійснює безпосередній вплив на соціальне оточення його учасників, тобто на мікро- та макросоціальне середовище. Міра посилення такого впливу зростає з підвищенням інтенсивності зв'язків опонентів із їхнім оточенням. Вплив конфлікту на групу, у якій він виникає, залежить також від рангів учасників, від інтересів, що відстоюються, інтенсивності протиборства [3, с. 257].

Конструктивний вплив конфлікту на соціальне оточення виявляється в тому, що:

1) конфлікт є джерелом інновацій, стимулює розвиток колективу, нормотворчість, появу нових правил і форм трудової поведінки. Саме новатори найчастіше є ініціаторами конфліктів, пов'язаних із нововведеннями;

2) конфлікт може впливати на ефективність спільної діяльності колективу, звільняючи його від факторів, які його спричиняють;

3) перед обличчям зовнішніх труднощів конфлікт виконує функцію зімкнення членів колективу;

4) у процесі розв'язання конфліктних суперечностей висвітлюються колективні настрої та соціальні установки, зондується суспільна думка;

5) конфлікт може впливати на міжособистісні стосунки, сприяти підвищенню дисципліни й поліпшенню управлінських впливів [3, 80].

Деструктивний вплив конфлікту на соціальне оточення полягає в тому, що:

1) часті конфлікти призводять до зниження внутрішньої групової згуртованості;

2) у результаті конфлікту відбувається погіршення взаємин у колективі, соціально-психологічного клімату, можливе звільнення працівників;

3) порушуються комунікації та взаємозв'язки, що призводять до порушення трудового ритму;

4) розв'язання конфліктів вимагає великих емоційних, а іноді й матеріальних витрат;



5) конфліктна взаємодія працівників може вплинути на ефективність їхньої трудової діяльності. Після завершення конфлікту спостерігається погіршення якості спільної діяльності в 15–16 % ситуацій. Це відбувається у таких випадках: конфлікт не розв'язався і поступово згасає; своїх цілей досяг опонент, що був неправий; конфлікт був тривалим, а перевага правого опонента виявилася «повною»; у конфлікт було втягнуто багато членів соціальної групи [3, с. 261].

Управлінню конфліктом повинна передувати стадія його діагностики для визначення основних складових конфлікту, його причин. Для проведення діагностики необхідні такі критерії визначення: з'ясування джерел конфлікту, суб'єктивних чи об'єктивних переживань сторін, способів боротьби, суперечності думок, подій, потреб та інтересів; вивчення «біографії» конфлікту, тобто його історії, тла, на якому він прогресував, наростання конфлікту, кризи і поворотні крапки в його розвитку; визначення учасників конфліктної взаємодії: осіб, груп, підрозділів; з'ясування позицій і стосунків між сторонами, їхньої взаємозалежності, ролей, очікувань; визначення вихідного ставлення до конфлікту – чи хочуть і чи можуть сторони самі вирішити конфлікт, які їхні надії, очікування, настанови, умови, чи конфлікт спровоковано спеціально в інтересах однієї зі сторін, яка постійно підтримує рівень напруженості [3, с. 239–240].

Визначення суті конфліктної ситуації, її адекватне розуміння кожною зі сторін може послужити основою прийняття подальшого рішення. У проведенні діагностики конфлікту досить складним є визначення суб'єктів конфлікту, їхніх потреб, інтересів, побоювань, причин конфліктної взаємодії.

Системний підхід до дослідження конфлікту припускає визначення загальної понятійної схеми його опису [3, 55]. Схема включає одинадцять основних категоріальних груп: сутність; класифікацію; структуру; функції; еволюцію; генезис; динаміку; інформацію в конфлікті; попередження; завершення конфлікту, діагностику й дослідження.

Запобігання виникненню конфлікту – це комплекс заходів, спрямованих на відтягування чи недопущення його виникнення, а також на зниження деструктивного впливу наслідків конфлікту на різні сторони соціальної системи.

Стратегія запобігання конфліктам включає в себе систему конкретних дій, сукупність етапів і методів управління конкретними процесами суперечливих взаємин суспільних суб'єктів [3, 13]. Розрізняють етапи часткового та повного запобігання конфліктам, а також раннього запобігання й випереджального їх розв'язання. Часткове запобігання стає можливим за умови блокування дії однієї з причин даного конфлікту, обмеження його негативного впливу на інтереси опонентів. Стратегія повного запобігання припускає нейтралізацію дії всього комплексу факторів, що детермінують конфлікт, дозволяє направити взаємодію суб'єктів у русло їх співробітництва для реалізації спільних інтересів. Випереджальне розв'язання конфліктів, як і раннє запобігання, означає не що інше, як узгодження позицій та інтересів опонентів у просторі соціальної єдності, досягнення згоди з більш важливих питань громадського життя [5].

Профілактику конфліктів поділяють на первинну та вторинну. Первинна профілактика полягає у психологічній освіті можливих учасників конфлікту. Вторинну профілактику пов'язано з проведенням безпосередньої роботи зі зниження рівня напруженості в конфліктогенних групах. При цьому варто враховувати й аналізувати конфліктогени, тобто все те, що може викликати конфлікт (слово, дію чи бездіяльність, невербальні прояви тощо). Основними конфліктогенами є погрози, накази, неконструктивна критика, образи, прояв агресивності, егоїзм, приховування інформації, неправда та ін. У відповідь на них зазвичай застосовуються аналогічні за силою чи навіть сильніші конфліктогени. Підвищення психологічної культури та психологічної освіти сприяють запобіганню агресивності ймовірних учасників конфліктів, психологічного тиску й конфліктогенності спілкування.

Успіх профілактики й попередження конфліктів визначається рядом передумов [5, с. 172]: знанням загальних принципів управління в організації та вмінням використовувати їх для аналізу конфліктних ситуацій; рівнем загальнотеоретичних знань про сутність конфлікту, його причини, види й етапи розвитку; глибиною аналізу на теоретичній основі конкретної передконфліктної ситуації, що в кожному окремому випадку виявляється унікальною й потребує особливого комплексу методів і засобів її улагоджування; міра відповідності обраних методів коригування небезпечної ситуації, що виникла, її конкретному змісту; ця відповідність залежить не тільки від глибини теоретичних знань можливих учасників конфлікту, але й від їхнього вміння використати свій досвід та інтуїцію.

Етап розв'язання міжособистісного конфлікту є найскладнішим завданням для його учасників, яке потребує прояву творчості. Саме міжособистісний рівень передусім вимагає вникнути в психологічну сутність суперечностей між сторонами, що конфліктують, не віддаючи переваги тому чи іншому опонентові.

Слід відзначити, що конфлікти можуть розв'язуватись як у результаті прийняття та реалізації системи заходів цілеспрямованого впливу на обидві протидіючі сторони, так і шляхом самоплинного перебігу, коли учасники чи треті особи не вживають для регулювання процесу ніяких зусиль.

Максименко С.Д. [2] вказує, що при вирішенні конфліктів найбільш ефективними є такі засоби:



1) попередження розвитку і накопичення відмінностей у оцінках, поглядах, цілях членів колективу – доцільне на ранніх стадіях розвитку конфлікту, коли протиборство виявляється ще не відкрито, а в непрямій, потайній формі (наприклад, «Чому я повинен працювати за інших?», «Нащо нам ці додаткові проблеми?» та ін.);

2) досягнення взаєморозуміння – передбачає в основному вплив на розум учасників, коли протиборство вже є очевидним, а кожна сторона прагне навести аргументи на свій захист, вибірково трактуючи ті чи інші факти. Учасників слід спонукати до «стратегії переговорів»: розкласти конфлікт на складові, що дозволить знайти елементи збігу оцінок чи перспективної мети. Спочатку згода досягається лише у найбільш загальних чи навіть зовсім часткових моментах, що не є принциповими та болючими для учасників конфлікту, а потім поширюється на інші питання;

3) переведення конфлікту з емоційного на інтелектуальний рівень — виявляється у забороні нетактовних нападок, образ, погроз із метою подолання надмірного збудження сторін та регулювання їх взаємовідносин. Це має здійснюватися спокійним голосом, без упередженості: підкреслюється незначність приводу, через який виник конфлікт, та необхідність його вирішення, робиться спроба переключити увагу учасників на інші аспекти діяльності, не пов'язані з предметом загострення стосунків між ними;

4) трансформація мотивів конфронтації (протиборства) у мотиви пошуку згоди — здійснюється за допомогою роз'яснення небажаних наслідків конфлікту для його учасників та оточення (родичів, близьких, колективу тощо), аморальності боротьби заради задоволення власних егоїстичних інтересів. Зміна позиції та пошук згоди не є проявом слабкості чи поразки, це природний шлях врегулювання взаємовідносин [5, 73].

Конкретними засобами вирішення конфлікту Андрєєва Г.М. називає:

- 1) вирішення проблеми, що стала причиною його виникнення;
- 2) компроміс, що базується на взаємних розумних поступках;
- 3) поступове згладжування протиріч;
- 4) відсторонення конфліктуючих від безпосереднього спілкування на певний час, повне припинення стосунків між ними [5, 126-127].

Успішне розв'язання конфліктних ситуацій можливе з допомогою розробки тактик, що враховують усі аспекти конфлікту як соціально-психологічного явища. З них вибирається та, яка відповідає певній конкретній ситуації. В. Бойко та О. Ковальов [5] виділяють такі тактики:

1. *Розв'язання конфлікту на основі його сутності та змісту.* Насамперед треба реально встановити не тільки безпосередній привід конфліктного зіткнення, а й його причину, що часто не усвідомлюється учасниками конфлікту.

Далі треба визначити зону поширення конфлікту (та проблеми, які він зачіпає), виявити реальні мотиви, що зумовили його виникнення. Розв'язання конфлікту можливе тільки при з'ясуванні реальних причин. Це завдання ускладнюється, якщо його виконує представник однієї з конфліктних сторін. Ділові конфлікти частіше мають конструктивний та мобільний характер, вони зникають за умови вирішення проблеми, що породжує протилежні позиції. Але особистісні та міжособистісні конфлікти значно стійкіші [4, 254].

2. *Розв'язання конфлікту з урахуванням його цілей.* Нерідко протиставлення цілей зумовлене не їхнім реальним змістом, а недостатнім порозумінням, домінуванням емоційних станів, зниженням пізнавального компонента, різними позиціями, які відстоюють конфліктуючі сторони.

Насправді цілі можуть бути спільними, у цьому разі необхідно виявити та усвідомити розбіжності в розумінні цілей. У будь-якому випадку треба відмежувати цілі, що пов'язані з міжособистісною взаємодією (особисті дімагання, стилі поведінки), від цілей соціальної взаємодії (вирішення виробничих завдань, виконання функціональних обов'язків, визначення стратегії управління організацією). В першому випадку ми ставимося до людини як до особистості, в другому — як до виконавця певних соціальних функцій. А це визначає стратегію розв'язання конфлікту.

3. *Розв'язання конфлікту з урахуванням його функцій.* Учасників конфлікту треба переконати в тому, що стосунки між ними можна владнати шляхом обміну думками, уточнення позицій тощо.

4. *Розв'язання конфлікту з урахуванням емоційно-пізнавального стану учасників* полягає в тому, щоб показати негативний вплив емоційного напруження на учасників конфлікту. Знижується рівень критичності мислення, що призводить до необґрунтованих дій, емоційний стан негативно впливає на взаємодію, зумовлює неадекватне взаєморозуміння. Під впливом емоцій конфліктна ситуація сприймається як така, що загрожує позиції людини в групі, а це спонукає до крайніх дій з метою збереження свого статусу. Конфлікт починає поширюватися, він поглинає дедалі більше членів організації, деформує усталені стосунки [4, 255].

5. *Розв'язання конфлікту з урахуванням властивостей його учасників.* Конфлікти нерідко виникають унаслідок невмілих дій керівника, неадекватного стилю його діяльності, психологічної некомпетентності. Причинами конфліктних ситуацій можуть слугувати специфічні риси характеру, особистісні властивості членів групи.



6. *Розв'язання конфлікту з урахуванням його можливих наслідків.* Знання про можливі варіанти та наслідки завершення конфліктів допомагають вибрати найкращі засоби впливу на конфліктуючі сторони.

7. *Розв'язання конфлікту з урахуванням етики стосунків конфліктуючих сторін.* Будь-який конфлікт має розв'язуватися відповідно до етичних норм. Конфлікт спирається на обмін думками і пов'язаний з низкою етичних умов.

Як бачимо, існують різні шляхи подолання конфліктів, та всі вони мають на меті відновлення взаєморозуміння між опонентами та досягнення максимально вигідного для обох сторін результату.

Досліджуючи дану проблему, ми вирішили дослідити які форми поведінки, у конфліктних ситуаціях, використовують студенти 57 групи психолого-педагогічного факультету. Для проведення дослідження ми взяли методику діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К.Томаса

К.Томас виділяє 5 основних стилів розв'язання конфліктів, зокрема:

1. Конкуренція (змагання) як прагнення досягти задоволення своїх інтересів за рахунок іншої людини;

2. Пристосування, тобто принесення у жертву власних інтересів заради іншої людини;

3. Компроміс;

4. Ухилення, для якого характерним є відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей;

5. Співробітництво, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, яка повністю задовольняє інтереси обох сторін.

В результаті проведеного дослідження ми дійшли до висновку, що студенти у конфліктній ситуації частіше всього вдаються до компромісу (40%) і співробітництва (25%) аніж до конкуренції (15%) чи пристосування (15%), деякі обирають тактику ухилення (5%).

Таким чином, результативність розв'язання конфлікту буде залежати від таких факторів, як часу, третьої сторони, своєчасності, рівноваги сил, культури, єдності цінностей, досвіду (прикладів) і стосунків, так і від самої особистості. Отже, ми повинні розуміти, що вирішення конфліктної ситуації має бути спокійним, гуманним, етичним, та максимально відповідати очікуванням обох протистоящих сторін.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анцупов А.Я., Шапилов А.П. Конфликтология: Учебник для вузов. – М., 2004.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
3. Ємельяненко Л. М., Петюх В. М., Торгова Л.В., Гриненко А.М. Конфліктологія: Навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2003. – 315 с.
4. *Гриффин П.О.,* Могилевский М.Л. Трудовые конфликты и порядок их разрешения. – М., 1924.
5. Скотт Д.Г. Конфликты: пути их преодоления. - К.: Внешторгиздат, 1991. – 190 с.

Сергій ЛАВРИНЕНКО

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ

(магістрант факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор А.Л. Турчак

В статті автор досліджує поняття системи багаторічної спортивної підготовки, визначає особливості системи підготовки юних спортсменів та управління нею, зосереджує увагу на педагогічних умовах функціонування системи управління підготовкою юних спортсменів.

Фізична культура і спорт набувають все більшого значення в житті сучасного суспільства і кожної людини зокрема. Вони виступають як засоби зміцнення здоров'я, підвищення рівня фізичних і психічних можливостей, рекреації, як чинники соціального становлення і міжнародної співпраці. Роль спорту, особливо юнацького, в нашій країні неухильно зростає. Сучасна система виховання й підготовки юних спортсменів характеризується побудовою складного тривалого тренувального процесу, який базується на варіабельності виконуваних навантажень, застосуванні різноманітних засобів тренування, постійно потребує наукового пошуку.

Спортивна підготовка – багатофакторний процес, що охоплює тренування спортсменів, підготовку до змагань і участь у них, організацію тренувань та змагань, їх науково-методичне і матеріально-технічне забезпечення, створення необхідних умов для узгодження занять спортом, навчання та відпочинку [6, 18].

Система спортивної підготовки – сукупність знань про засоби, методи, організаційні форми і умови, які забезпечують найвищу готовність спортсмена до спортивних досягнень, а також сама практична діяльність з підготовки спортсменів [6, 18].



Система багаторічної підготовки спортсменів, що створювалась науковими дослідженнями цілого ряду вчених (М.Г. Озолін, 2003; Ю.В. Верхошанський, 1998; Л.В. Волков, 2002; В.М. Платонов, 2005; І.П. Ратов, 1995; Л.П. Матвеев, 2001; М.М. Булатова, 2005; К.П. Сахновський, 2002; Т.Ю. Круцевич, 2005; В.О. Дрюков, 2005 та ін.) знайшла широке застосування у сфері фізичного виховання і спорту.

Функціонування багаторічної системи спортивної підготовки дітей та підлітків базується на результатах досліджень педагогіки і психології, біології і фізіології, біохімії та інших наукових дисциплін, які дозволяють ефективно організувати педагогічний процес з врахуванням особливостей їх вікового та індивідуального розвитку. Використання великої кількості інформації при розробці основних закономірностей багаторічної спортивної підготовки вимагає відповідного методологічного підходу. Вперше в теорії спорту системний підхід був використаний М.Г. Озоліним (1982) і деталізований В.М. Платоновим (1988, 1997). Спортивна підготовка розглядається як єдина цілісна педагогічна система з багатьма взаємопов'язаними і взаємообумовлюючими компонентами [2, 17].

Використовуючи системний підхід вчені достатньо об'єктивно розробили основні цілі і задачі, принципи, методи та засоби спортивної підготовки, форми занять, тренувальні цикли. На основі цих даних були проведені дослідження змісту багаторічної підготовки юних спортсменів (А.А. Деркач, А.А. Ісаєв, 1985; В.М. Платонов, 1987, 1988; В.П. Філін, 1987; В.Г. Алабін, 1993), а також розроблені системи управління спортивною підготовкою дітей і підлітків. У відповідності з розробленою технологією управління складається з послідовності операцій: прийняття рішення, організації виконання, збору і обробки інформації, підведення підсумків. В основу розробленої технології підготовки юних спортсменів покладено класичні принципи управління системою: вивчення об'єкта, розробка стратегії впливу і її застосування, контроль та корекція [2, 19].

Спортивна підготовка направлена на досягнення високих спортивних результатів, особливо на міжнародних змаганнях. Для цього потрібно підвищити ефективність управління процесом спортивної підготовки. Оптимізація управління спортивною підготовкою базується на загальних закономірностях теорії управління, адаптації, особливостей організму людини як системи, факторах управління процесом адаптації [3, 18].

Під управлінням розуміємо процес цілеспрямованого впливу на будь-який об'єкт для підвищення ефективності його функціонування і розвитку.

В спортивній підготовці складається система управління – тренер-спортсмен, де тренер є управляючою, а спортсмен керованою частиною. В людському організмі управляючою підсистемою є центральна нервова система, яка здійснює регуляцію організму, підтримує і зберігає стабільність його важливих характеристик, відновлює порушення функцій, корегує різні зміни і тим самим забезпечує підтримання рівноваги з оточуючим середовищем [5, 46].

Управління спортивною підготовкою передбачає детальне вивчення об'єкту, на який направлено педагогічний вплив. Цим об'єктом виступає організм спортсмена, що росте і розвивається, процеси якого відповідають віковим закономірностям.

Термін «фізична якість» віддзеркалює рухові можливості людини в основі яких лежать її природні задатки. Фізичні якості – це розвинуті у процесі виховання і цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини, які визначають її можливості успішно виконувати певну рухову діяльність. Наприклад, для подолання великого зовнішнього опору необхідна, перш за все, відповідна м'язова сила; для подолання короткої відстані за якомога менший час потрібна швидкість; для тривалого й ефективного виконання фізичної роботи – витривалість; для виконання рухів з великою амплітудою необхідна гнучкість; а для раціональної перебудови рухової діяльності відповідно до зміни умов – спритність.

Більшість фізичних якостей людини у процесі особистого розвитку змінюються нерівномірно. В різні роки та чи інша якість має дуже високі темпи приросту. Ці вікові періоди можуть чергуватися з роками дуже малого приросту якості або навіть спаду її показників. Термін «сенситивні» означає особливо чутливі періоди стосовно розвитку фізичних якостей. Сенситивний період – найсприятливіший для розвитку рухової здібності, обумовлений віковими та статевими особливостями.

Встановлено, що фізичні якості, котрі визначають зміст фізичної підготовки, у віковому аспекті розвиваються гетерохронно. Гетерохронність – нерівномірність розвитку різних психофізіологічних функцій у людини.

Розвиток силових якостей людини, як і інших, носить гетерохронний характер. Сенситивні періоди приросту м'язової сили у хлопчиків та дівчаток не збігаються, що слід враховувати в практиці фізичного виховання. Незначний загальний розвиток сили м'язів спостерігається до 9-річного віку у дівчат і 10-річного віку у хлопчиків. Віковий період від 9-10 до 16-17 років характеризується найвищими темпами приросту абсолютної сили м'язів. У подальшому темпи зростання сили поступово уповільнюються, але сила продовжує зростати, і максимальних показників абсолютної сили люди досягають в середньому у 25-30 років. До 10-11-річного віку величини річного приросту абсолютної сили у дівчаток і хлопчиків майже не відрізняються. Починаючи з 12 років, м'язова сила у дівчат зростає повільніше, ніж у хлопців. При



цьому достовірних розбіжностей у показниках сили м'язів ніг у дівчаток і хлопчиків одного віку немає, а сила м'язів рук та тулуба у всіх вікових періодах (після 6 років) у хлопців більша. Вікова динаміка відносної сили має дещо інший характер. У 10-11 річному віці відносна сила досягає високих показників, які, особливо у дівчат, близькі до показників дорослих жінок. У 12-13 років вона стабілізується або навіть знижується внаслідок бурхливого розвитку тотальних розмірів і маси тіла. Повторне зростання темпів розвитку відносної сили припадає на період від 15 до 17 років.

Найвищі темпи приросту швидкісно-силових можливостей спостерігаються у дівчат від 10 до 11, а у хлопців від 10 до 11 та від 13 до 15 років.

Прогресивний природний розвиток швидкості спостерігається до 14-15 років у дівчат та до 15-16 років у хлопців. Надалі швидкість цілісних рухових дій у дівчат дещо погіршується, а в хлопців продовжує повільно зростати до 17-18 років і потім стабілізується. Це, звичайно, не означає, що після 15-16 років неможливо досягти суттєвого поліпшення швидкості за рахунок спеціалізованого тренування. При цьому досягнення будуть значно кращими, якщо тренування розпочати в період її активного природного розвитку. Спеціальними дослідженнями визначені оптимальні вікові періоди розвитку різних проявів швидкості. Так, від 7-8 до 11-12 років найкраще розвиваються рухові реакції та частота рухів, а в 13-14 років ці показники наближаються до величин, характерних для дорослих. Цікаво, що цей віковий період найсприятливіший щодо темпів розвитку координаційних здібностей, тому саме у цьому віці слід вдосконалювати техніку циклічних швидкісних вправ. У віці від 11-12 до 14-15 років у дівчат та до 15-16 років у хлопців спостерігаються високі темпи приросту швидкості цілісних рухових дій (поодиноких і циклічних).

Загальна витривалість хлопців має високі темпи приросту від 8-9 до 10, від 11 до 12 та від 14 до 15 років. У віці від 15 до 16 років темпи розвитку загальної витривалості у хлопців різко знижуються, а в інші періоди спостерігаються середні темпи її приросту. Швидкісна витривалість хлопців має високі темпи приросту у віці від 13 до 14 та від 15 до 16 років. Середні темпи припадають на вікові періоди від 11 до 13, від 14 до 15 та від 16 до 17 років. Суттєво відрізняється від хлопців динаміка природного розвитку витривалості у дівчат. У них високі темпи приросту загальної витривалості спостерігаються лише від 10 до 13 років, потім вона протягом двох років зростає повільно, а у віці від 15 до 17 років загальна витривалість зростає в середньому темпі. Найвищі світові досягнення у видах спорту на витривалість демонструються людьми у віці від 20-22 до 30-32 років. Це свідчить про те, що найбільші абсолютні величини показників різних видів витривалості спостерігаються в осіб, які досягнули біологічної зрілості.

Гнучкість природно зростає до 14-15 років, але у різних суглобах вона має різну динаміку розвитку. При цьому у дрібних суглобах розвивається швидше, ніж у великих. Амплітуда рухів у кульшових суглобах гетерохронно зростає до 13-ти років. Найвищий темп її приросту спостерігається з 7 до 8 та з 11 до 13 років. Рухливість суглобів хребта має дещо іншу динаміку. У дівчат вона зростає до 14, а у хлопців -- до 15 років. Надалі вона стабілізується, а у 16-17-річному віці починає прогресивно погіршуватись. Високі темпи її природного приросту у дівчат спостерігаються від 7 до 8, від 10 до 11 та з 12 до 14 років, а в хлопців від 7 до 11 та від 14 до 15 років. Якщо не застосовувати вправи з розвитку гнучкості, то уже в юнацькому віці амплітуда рухів практично в усіх суглобах починає поступово зменшуватись. Враховуючи сенситивні періоди розвитку рухових якостей, цілеспрямовано розвивати гнучкість доцільно від 7-8 до 14-15 років.

Спритність як комплексна якість розвивається у дошкільному, молодшому шкільному та підлітковому віці. Якщо згаяти цей час, то учні можуть втратити здатність до удосконалення цієї якості. У ці періоди легко формуються рухові вміння і навички, прогресує сама здатність набувати щораз нові і нові вміння та перебудовувати їх.

Ці дані лягли в основу визначення направленості педагогічних тренувальних впливів для кожного етапу підготовки спортсменів. Вивчення організму як цілісної динамічної системи дозволило визначити і загальні норми тренувальних навантажень, їх інтенсивність у різні вікові періоди. Визначення закономірностей розвитку організму, що росте, особливостей його адаптації до тренувальних і змагальних навантажень та багатьох інших даних дозволило визначити структуру і зміст спортивної підготовки дітей та підлітків як педагогічної системи, розробити основи теорії й методики дитячого і юнацького спорту [2, 19].

Система підготовки юних спортсменів, як і будь-яка система, має свої системостворюючі фактори [2, 22]:

- діагностика індивідуальних здібностей і вибір відповідного виду спортивної діяльності;
- навчально-тренувальний процес, змагання, реабілітація;
- умови життя, які дозволяють поєднувати заняття спортом з інтелектуальним і духовним (емоціональним) розвитком особистості;
- контроль і корекція системи спортивної підготовки та її компонентів, реабілітація.

Знання перелічених факторів та особливостей їх функціонування, врахування індивідуальних особливостей і можливостей організму, що росте, дозволяють тренерів здійснювати управління системою підготовки юних спортсменів.



Сучасні дослідники (Л.В. Волков, 2002 та ін.) виділяють 5 етапів багаторічної спортивної підготовки:

1. Початкова спортивна підготовка. Проходить в період з 7-9 до 10-12 років. Основне завдання – створення школи рухів і різнопланової фізичної підготовки.

2. Базова спортивна підготовка. Складається з попередньої (12-15 років) та спеціалізованої (15-17 років). На цьому етапі відбувається спортивна спеціалізація, виявляються індивідуальні особливості спортсмена. Характерним є диференційований підхід до вибору тренувальних засобів, їх об'єму і інтенсивності, форм і методів тренувального впливу. Одним із завдань етапу базової підготовки є створення у відділенні однорідних груп, для кожної з яких і розробляється відповідна система тренувальних впливів.

3. Максимальна реалізація індивідуальних здібностей спортсмена (17-26 років). Для цього етапу характерною особливістю є залежність віку, коли спортсмен здобув максимальні досягнення, від виду спорту. Наприклад, перші великі успіхи в фігурному катанні бувають уже в 13-16 років, а в бігові на 10000 м. лише в 22-23 роки. На цьому етапі підготовка також відбувається з врахуванням індивідуальних особливостей кожного спортсмена. Значна увага приділяється психологічній підготовці.

4. Збереження і підтримання досягнутого рівня спортивного майстерності – це основне завдання четвертого етапу. Для нього характерна жорстка індивідуалізація всіх сторін підготовки спортсмена, в якій важлива роль відводиться біологічним ритмам активності.

Підготовка юного спортсмена в процесі спортивного тренування складається в основному із моральної, вольової, психологічної, фізичної, технічної, тактичної і теоретичної підготовки [7, 125].

У більшості наукових та методичних праць використання педагогічних і тренувальних впливів у процесі спортивної підготовки ґрунтується на вікових особливостях організму, що росте. Водночас, відомості про закономірності росту та розвитку організму та його систем подаються в окремих розділах без урахування закономірної єдності взаємозв'язку з педагогічним впливом вчителя і тренера [4, 9].

Основним принципом діяльності вчителя і тренера є органічна єдність біологічного, вікового розвитку і системи засобів, методів та форм спортивної підготовки з урахуванням віку, статі і індивідуального розвитку. Такий підхід дозволяє вирішити одне з основних питань управління розвитком здібностей дітей і молоді, тобто оптимуму можна досягти лише у тому випадку, якщо внутрішній (біологічний розвиток) та зовнішній (педагогічний вплив) фактори співпадають, утворюючи єдність і взаємодію у системі фізичного виховання підростаючого покоління.

Основний зміст безпосередньої тренерської і викладацької діяльності становить методично кваліфіковане проведення навчально-тренувальних занять у спортивних секціях, навчальних групах, відділеннях загальної фізичної підготовки тощо.

Управління тренувальним процесом – це система впливів на спортсмена з метою переводу його із одного (вихідного) рівня спортивної підготовленості на інший заданий рівень для досягнення запланованих результатів.

Мета управління тренувальним процесом – оптимізація поведінки спортсмена, доцільний розвиток тренуваності і підготовленості, що забезпечує досягнення найвищих спортивних результатів.

Об'єктом управління у спортивному тренуванні є поведінка спортсмена і його стан – оперативний, поточний та етапний, який є наслідком тренувальних і змагальних навантажень, що використовувались, всього комплексу впливів у системі спортивної підготовки.

Управління тренувальним процесом завжди ґрунтується на деяких, прийнятих людиною, яка здійснює управління (суб'єктом управління), спеціальних конкретних принципах, правилах, але корегується у відповідності з реальними умовами, що складаються, і самим ходом управління. Управління спортивною підготовкою здійснюється цільовим підбором та дозованою реалізацією впливів на спортсменів. Ефективність управління визначається рівнем досягнутих цільових зрушень щодо витраченого часу, сил і матеріальних витрат [1].

Ефективно управляти спортивною підготовкою означає правильно її спланувати і постійно здійснювати корекцію на основі систематично поступаючої інформації за даними етапного, поточного і оперативного педагогічного контролів [6, 266]. Спортивна підготовка юних спортсменів досягає своєї цілі лише в тому випадку, якщо тренер-педагог розглядає й організує її як педагогічну систему, що складається із множини взаємозв'язаних між собою компонентів, направлених на досягнення індивідом високого рівня спортивної (фізичної) досконалості.

Для відновлення організму юного спортсмена після спортивних тренувань та змагань, підвищення його працездатності використовують різні засоби – педагогічні, психологічні і медико-біологічні. Як відмічає В.М. Платонов (1997), об'єднання засобів відновлення і тренувальних впливів в певну систему є одним із головних питань управління працездатністю та відновлювальними процесами в програмах тренувальних занять і мікроциклів. Високі вимоги спорт пред'являє до умов життя юного спортсмена. Умови життя мають ритмічний характер – навчально-тренувальні навантаження чергуються з відпочинком, а процес відновлення забезпечує режим дня, раціональне харчування, закаливання та інші відновлювальні дії.



З'ясовано, що педагогічні умови як предмет педагогічного дослідження – це спеціально організовані заходи, вимоги, які полягають у виокремленні пріоритетів серед компонентів педагогічної системи, важливих для об'єкта дослідження. Зокрема, в нашому дослідженні – це чинники, які сприятимуть підвищенню ефективності управління спортивною підготовкою юних спортсменів і, як наслідок, зростання їх спортивних досягнень та успіхів.

Проаналізувавши дослідження Л.В. Волкова (2002), В.М. Платонова (1988) та ін., враховуючи особливості спортивної підготовки юних спортсменів, ми визначили, що для ефективного функціонування системи управління їх підготовкою необхідним є дотримання таких педагогічних умов:

1. Вибір адекватних методів, засобів, організаційних форм і умов спортивної підготовки юних спортсменів, заснований на психологічних та фізіологічних закономірностях юнацького віку.

2. Зв'язок тренувальної та змагальної діяльності з засобами і методами відновлення й підвищення працездатності юних спортсменів.

3. Індивідуалізація і гуманізація процесу спортивної підготовки юних спортсменів.

Отже, спортивна підготовка – це цілісна педагогічна система з багатьма взаємопов'язаними і взаємообумовлюючими компонентами. Виділені нами педагогічні умови управління підготовкою юних спортсменів сприятимуть підвищенню ефективності її функціонування, забезпечуватимуть найвищу готовність спортсмена до високих спортивних досягнень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Власенко С., Носко Н. Основные проблемы управления в спортивной тренировке [WWW документ]. URL <http://lib.sportedu.ru/Books/XXPI/2001N1/p52-55.htm> (10 лютого 2010).
2. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта. – К.: Олимпийская литература, 2002. – 296 с.
3. Жмарев Н.В. Управленческая и организаторская деятельность тренеров. – К.: Здоров'я, 1980. – 158 с.
4. Маленюк Т.В., Собко Н.Г. Організаційно-методичні основи підготовки спортсменів. Навчальний посібник. – Кіровоград, 2008. – 120 с.
5. Петровский В.В. Управление спортивной тренировкой. – К.: Здоров'я, 1974. – 142 с.
6. Платонов В.Н., Сахновский К.П. Подготовка юного спортсмена. – К.: Рад. шк., 1988. – 288 с.
7. Теоретическая подготовка юных спортсменов: пособие для тренеров ДЮСШ. // Под ред. Буйлина Ю.Ф., Курамшина Ю.Ф. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 192 с.

Ганна ЛЯДСЬКА

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доцент, кандидат педагогічних наук Н.С. Савченко

У статті аналізується поняття „професійно-педагогічна компетентність”, розглядаються різні підходи до розуміння сутності даного поняття, визначаються параметри та критерії професійно-педагогічної компетентності.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми обумовлена реформуванням сучасного суспільства в цілому і освіти як його найважливішої підсистеми. У зв'язку з цим актуалізується, набуває нового смислового наповнення, отримує більш розгорнуті структурні і змістовні характеристики поняття "Професійно-педагогічна компетентність".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячений значний ряд досліджень (І. Ю. Алексашина, Е. В. Бондаревська, Т. Г. Браже, Ц. Р. Вершловський, В. Г. Воронцова, І. А. Зимова, І. А. Колесникова, Ю. Н. Кулюткин, Н.В. Кузьміна, Н.Н. Лобанова, А.К. Марков, Л.М. Мітіна, Н.А. Переломова, Г.С. Сухобська, Е.А. Соколовська, Т.В. Шадріна і ін.). Результати даних досліджень створюють основу для вдосконалення і підвищення кваліфікації різних категорій педагогів. Це орієнтація на розвиток творчого потенціалу і методологічного мислення, проєктної культури, готовності до самоосвіти і у результаті – педагогічній компетентності, що забезпечує доцільну інноваційну діяльність у сфері освіти. Загальні підходи до розвитку педагогічної компетентності специфічно операционалізуються в різних системах підготовки і підвищення кваліфікації педагогів. Дослідження цієї специфіки з одного боку, впливає на діяльність установ педагогічної освіти, з іншою, – збагачує загальну теорію освіти.

Мета і завдання статті: уточнити суть понять «компетентність» і «компетенція»; проаналізувати різні підходи до них; визначити критерії професійно-педагогічної компетентності.

Виклад основного матеріалу. На різних етапах розвитку педагогічного знання учені роздумували про саму особу вчителя, його професійно значимих якостях, різних здібностях, уміннях, визначали суть



здійснюваних ним видів діяльності. Проте про професійну компетентність фахівця як педагогічній проблемі заговорили лише в 90-х роках ХХ століття. Поняття «компетентність» в словниках трактується як володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, обізнаність, авторитетність. Практично всі укладачі словників проводять розмежування категорій «компетентність» і «компетенція». Визначення компетентності схожі і дублюють один одного, тоді як для «компетенції» немає єдиного тлумачення. Це поняття трактується як «сукупність повноважень, прав, обов'язків якої-небудь посадової особи, встановлена законом, статутом або іншими положеннями»; «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь», «область питань, в яких хто-небудь добре обізнаний» і так далі. Як показує дефініційний аналіз, «компетенція» є похідним поняттям від «компетентності» і позначає сферу додатка знань, умінь і навиків людини тоді як «компетентність» – семантично первинна категорія і представляє їх інтеріорізовану сукупність, систему, якийсь знансвий «багаж» людини.

Розрізняючи поняття «компетентність» і «компетенція», багато дослідників вважають, що знання, уміння і досвід визначають компетентність людини, а здатність мобілізувати їх обумовлює компетенцію освіченої, професійно успішної особи. У структурі ключових компетентностей виділяються: компетенції у сфері самостійної пізнавальної діяльності, способів придбання знань з різних джерел інформації; компетенція у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання соціальних і професійних ролей); компетенція у сфері соціально-трудова діяльності (аналіз ситуації на ринку праці, оцінка професійних можливостей, орієнтування в нормах і етиці трудових взаємин), компетенція в побутовій сфері (здоров'я, сім'я); компетенція у сфері культурно-досугової діяльності (організація вільного часу).

Аналіз сучасних дослідницьких підходів до вмісту поняття «Професійна компетентність викладача» показав, що дана проблема активно вивчається в даний час вітчизняними і зарубіжними ученими, що вкладають в її трактування різний сенс. Е. В. Бондаревська пов'язує феномен професійної компетентності з поняттям «Педагогічна культура», що є його базовим компонентом, сприяючим формуванню фахівця високої культури, а не «ремісника в освіті». На думку Б. С. Гершунського, професійна компетентність є якийсь рівень, міра, якісний і результативний показник сформованості професійних знань, навиків володіння предметом і уміння їх реалізації в діяльності. професійна компетентність може бути представлена і як система, що включає аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного, особового порядку (Т. Г. Браже, Н. І. Запрудський). В. А. Адольф під професійною компетентністю розуміє готовність до продуктивної педагогічної діяльності і визначає структуру професійної компетентності, що включає теоретико-методологічний, культурологічний, наочний, психолого-педагогічний і технологічний компоненти [3].

У своєму дисертаційному дослідженні Г. А. Козберг визначає професійну компетентність педагога як сукупність інваріантних ознак: володіння ґрунтовними знаннями в області педагогічної діяльності досвідом і індивідуальними здібностями; володіння педагогічними технологіями, що дозволяють якісно виконувати систему професійно-педагогічних функцій; наявність програми педагогічної самоосвіти; здатність результативно діяти в межах своєї педагогічної компетенції; наявність авторитету в учнів, батьків, колег [2].

У американській соціальній науці в модель компетентного фахівця входять також дисциплінованість самостійності, комунікативність, прагнення до саморозвитку. Шведські учені вважають, що професійна компетентність – це інтеграція інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань.

Більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, погоджуються на думці, що професійна компетентність педагога визначається професійними знаннями і уміннями, ціннісними орієнтаціями в соціумі мотивами його діяльності, культурою, що виявляється в мові, стилем спілкування, загальною культурою, здібністю до розвитку свого творчого потенціалу, а також володінням методикою викладання предмету, здатністю розуміти і взаємодіяти із студентами, пошаною до них, професійно значущими особистими якостями. Відсутність хоч би одного з цих компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності педагога.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив виділити різні підходи до розуміння суті професійної компетентності, одним з яких є функціонально-діяльнісний підхід (Н. В. Кузьміна, В. А. Сластьонін, В. П. Симонов, Н. Ф. Тализіна, Р. К. Шакуров, А. І. Щербаков і ін.), що розглядає компетентність як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, до виконання професійних функцій, при якому основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою педагогічної діяльності, що включає ряд теоретичних і практичних умінь: аналітичних, прогностичних, проектних, рефлексій, організаторських, комунікативних і ін. [1].

В умовах ясний зміни "формуючої" освітньої парадигми, що позначилася, на гуманітарну, особливу значущість набуває і нового осмислення вмісту професійної компетентності. На перший план виходить той, що широко розробляється в сучасній науці аксиологічний підхід до педагогічних явищ і процесів, в руслі якого людина розглядається як вища цінність суспільства і мета суспільного розвитку. У контексті



аксиологічного підходу (К. А. Абульханова-Славська, Б. С. Гершунський, В. Г. Воронцова, Н. С. Розов і ін.) компетентність є освітня цінність. Професійна компетентність передбачає введення людини в загальнокультурний світ цінностей, і саме в цьому просторі чоловік реалізує себе як фахівець і професіонал.

Універсальний підхід до розуміння суті компетентності полягає в тому, що дана категорія однозначно не співвідноситься ні із загальною, ні з професійною освітою. "Нова компетентність" (Ю. Ф. Абрамов, Б.С. Гершунський, Ф. Г. Зіятдінова, В. Н. Кудашов, Л. Н. Лесохіна, Н. П. Пахомов, Н. С. Розов, Ю.В. Тупталов і ін.) пов'язана з базисною кваліфікацією і в той же час дозволяє людині орієнтуватися в широкому крузі питань, не обмежених вузькою спеціалізацією, що забезпечує соціальну і професійну мобільність особи, відвертість до змін і творчого пошуку, здібність до самовираження і самоаналізу, готовність оновлювати свої знання.

Всі вищезазначені підходи до дослідження професійної компетентності заломлюються в особово-діяльнісний напрям вивчення феномену компетентності. У руслі даного підходу, праця і особа педагога розглядаються в нерозривній єдності (М. Б. Есаулова, І. А. Колесникова, Ю. Н. Кулюткин, Н.Н. Лобанова, А. К. Марков, Л. М. Мітіна, Н. А. Морева, Е. А. Соколовська, Г. С. Сухобська, Ю. І. Турчанінова і ін.). Цілісний погляд на педагога як на людину в професії полягає в тому, що особливості його особи виявляються перш за все через специфіку педагогічної діяльності, яка передбачає взаємодію з іншими людьми і дію на них.

Таким чином, професійно-педагогічна компетентність є інтегральною професійно-особовою характеристикою педагога. Вона визначає якість його діяльності, виражається в здатності діяти адекватно, самостійно і відповідально в постійно змінній професійній ситуації, відображає готовність до самооцінки і до саморозвитку. Професійно-педагогічна компетентність виявляється в професійній активності педагога, яка дозволяє характеризувати його як суб'єкта педагогічної діяльності і спілкування. Поняття професійної компетентності пов'язане з формуванням педагогічних умінь, тобто умінь педагога використовувати сукупність дій багаторівневого характеру, що послідовно розгортаються (від репродуктивного до творчого). Модель професійної компетентності доцільно будувати з врахуванням загальних і приватних критеріїв: 1) субкультура педагога; 2) позиції педагога-громадянина; 3) спрямованості педагога на професійну діяльність; 4) творчого потенціалу педагога; 5) академічних здібностей педагога; 6) дидактичних здібностей педагога; 7) науково-дослідної роботи педагога; 8) ораторського мистецтва педагога; 9) акторської майстерності педагога; 10) рівня виученої учнів; 13) пізнавального інтересу учнів до предмету, що викладається; 14) рейтингу педагога.

Психолого-педагогічні і спеціальні (по предмету) знання – необхідні, але далеко не достатня умова професійної компетентності. Багато з них, зокрема теоретико-практичні і методичні знання, є передумовою педагогічних умінь і навиків. Педагогічні уміння - це сукупність педагогічних дій, що послідовно розгортаються в зовнішньому або внутрішньому плані, частина з яких може бути автоматизована (навики), направлених на рішення завдань розвитку гармонійної особи і заснованих на відповідних теоретичних знаннях. Таке розуміння суті педагогічних умінь має прямий вихід в практику підготовки педагога. По-перше, воно визначає провідну роль теоретичних знань в становленні практичної готовності майбутніх педагогів, а також єдність теоретичної і практичної підготовки майбутнього педагога. По-друге, націлює на формування в єдності умінь педагогічно мислити і педагогічно діяти, що виявляються, відповідно, як система ідеальних і система наочних дій. По-третє, підкреслює багаторівневий характер педагогічних умінь (від репродуктивного до творчого) і можливість їх вдосконалення шляхом автоматизації окремих дій.

Професійно-педагогічну компетентність можна представити як суму деяких компонентів.

Дидактичний компонент передбачає, з одного боку, уміння викладача виучувати студентів своєму предмету, а з іншого боку, потреба і уміння самоосвітньої діяльності. У основу дидактичної компетенції викладача входить придбаний синтез знань (психолого-педагогічних, соціальних, загальноосвітніх); умінь (професійно-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх); навиків творчої педагогічної діяльності, що трансформуються з потенційного в реальне, діяльнісний стан, що функціонує у вигляді способів діяльності, необхідних викладачеві для проектування власної технології вчення що вчать, конструювання логіки учбового і виховного процесу, дозволу виникаючих труднощів і проблем, прийняття самостійного і мобільного рішення педагогічних завдань, генерування ідей, нестандартного мислення, що в цілому сприяє підвищенню його самоосвіти і професіоналізму.

Зміст комунікативного і дидактичного компонентів у складі професійної компетентності викладача знаходить своє віддзеркалення в контрольно-оцінній діяльності, лежачій в основі компонента рефлексії.

Компонент рефлексії виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистих досягнень; сформованість таких важливих для викладача якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, співтворчість, упевненість в собі, схильність до самоаналізу, здібність до імпровізації, передбачення, творчої уяви, а також професійно значимих знань (широка обізнаність, ерудованість), умінь і навиків. Своє практичне втілення компонент рефлексії знаходить в особовій компетенції викладача.



Особистісна компетенція є регулювальником особистих досягнень, пошуку особових сенсів в спілкуванні з учнями, спонукачем самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності, розвитку здібностей рефлексії і формування свого власного дидактичного стилю. О.М. Шиян визначає залежність продуктивного розвитку аутопедагогічної компетентності викладача від володіння ним педагогічною майстерністю на рівні акторсько-режисерського мистецтва, міри включеності в постійний тренінг рефлексії, побудови оптимальних алгоритмів вирішення професійних завдань. Всі перераховані компоненти і вигляді компетенцій інтегруються в одну найбільш синтезовану освіту – комунікативно-дидактичну компетенцію, що є інтеграційною властивістю особи фахівця.

Зміст професійної компетентності педагога тієї або іншої спеціальності визначається кваліфікаційною характеристикою. Вона є нормативною моделлю компетентності педагога, відображуючи науково обгрунтований склад професійних знань, умінь і навиків. Кваліфікаційна характеристика - це, по суті, зведення узагальнених вимог до вчителя на рівні його теоретичного і практичного досвіду. Вміст педагогічної освіти в цілому може бути розглянуте як єдність знань і умінь, досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-ціннісного відношення до педагогічної дійсності. Взаємозв'язок цих компонентів не противажить їх лінійності, коли попередні елементи можуть до певної межі існувати окремо від подальших, але подальші неможливі без передуючих. Умовно відокремлюючи професійну компетентність від інших особових утворень, ми маємо на увазі, що засвоєння знань (накопичення інформаційного фонду) не самоціль, а необхідна умова для вироблення «знань у дії», тобто умінь і навиків головного критерію професійної готовності.

Таким чином, професійна компетентність викладача - це взаємозв'язок методологічної, спеціальної, загальнопедагогічної, психологічної, професійно-етичної, дидактичної і методичної підготовки сформованість сучасного стилю науково-педагогічного мислення, готовність до професійної самоосвіти. Досягнення педагогом професійної компетентності відбувається все його свідоме життя. В умовах модернізації освіти істотним чинником, що визначає якість освітнього процесу, є наявність науково обгрунтованих кваліфікаційних вимог до педагога. Л. М. Купріянова розглядає можливість визначення рейтингу викладача, побудованого на основі загальної оцінки його педагогічної майстерності. Е. Н. Бєськоровайна вказує на необхідність поточного спостереження за засвоєнням знань і динамікою зростання рівня підготовленості що вчать, приводить інструментарій і методики самоудосконалення викладача в процесі вчення, показники самооцінки як критерії якісної підготовки.

Функціональна модель діяльності педагога вистачає повно представлена в роботах Н. В. Кузьміної. Дана модель є віддзеркаленням в діяльності педагога вимог до якості результатів освіти і є сукупністю наступних функціональних компонентів: гностики, проєктувального, конструктивного, комунікативного, організаторського. По виділених функціональних компонентах можна оцінювати якість діяльності педагога в конкретних умовах. Показники якості викладання формулюються Г. А. Бордовським у вигляді переліку основних вимог до знань, умінь, навиків і особових якостей педагога. На цій підставі запропонована система показників, виділені діагностичні блоки: професійна компетентність, спрямованість особі педагога, можливості особи педагога, стиль, психічні особливості поведінки педагога.

Якість підготовки викладача визначається на основі освітніх стандартів. Для цього використовуються інтегральні критерії, що характеризують і професійний, і особистий розвиток педагога. Як такі можуть розглядатися: якість педагогічних знань, рівень володіння професійними вміннями і навиками, культура педагогічного мислення і рівень розвитку творчих здібностей, ціннісне відношення до інноваційних підходів, міра задоволеності професією, творчий досвід.

Кожен з критеріїв у свою чергу характеризується цілою сукупністю показників. Так, культура педагогічного мислення «вимірюється» вмінням бачити і описувати педагогічні явища, пояснювати причинно-наслідкові зв'язки між ними, встановлювати тенденції їх розвитку в сучасній практиці.

Критерії оцінки професійної компетентності вчителя:

- 1) результативність діяльності (наявність стійких позитивних результатів вчення);
- 2) вміння бачити власні успіхи і професійно грамотно розкривати дороги їх досягнення; вміння бачити скруту в своїй діяльності і працювати над їх усуненням; усвідомлення свого індивідуального стилю;
- 3) рівень теоретичних знань і умінь в області базової науки і методики викладання предмету, готовність і здатність співвіднести з ними свою практику; будувати саме на їх основі практичну роботу;
- 4) рівень включеності в інноваційні рішення і їх обгрунтованість, а також володіння методами педагогічного дослідження;
- 5) вміння професійно грамотно аналізувати досвід не лише свій, але і колег; 6) володіння професійно-мовною культурою, включеність в інші області духовної культури як показник багатства особи педагога.

Література:

1. Бордовський Г. А., Нестеров С. Ю. Управління якістю освітнього процесу – СПб., видавництво РГПУ ім. А. І. Герцена, 2001. – 359 с.



2. Гараніна Ж. Г. Психологічна компетентність майбутнього спеціаліста (на матеріалі економіко-управлінських професій): Дисс. ...канд. психол. наук. - Казань, 1999. - 184 с.
3. Гершунський Б. С. Філософія освіти для XXI століття. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

Крістіна ЛЯМЗІНА

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент В.О. Кравцов

Формування і розвиток педагогічної компетентності вчителя виступають сьогодні однією з центральних проблем у цілісній системі безперервної освіти. Її актуальність обумовлена необхідністю вирішення протиріччя, що створилося, між новими вимогами, запропонованими до педагогічної діяльності, самого вчителя як цілісної особистості, суб'єкта освітнього процесу, здатного до професійно-особистісного самовизначення і саморозвитку у культурі, конструювання і здійснення гуманістично-спрямованих педагогічних систем і технологій, і реальним рівнем педагогічної компетентності вчителя, готовності вирішувати завдання школи.

Останнім часом у пошуках вирішення проблеми педагогічної компетентності вчителя, її формування і розвитку проводяться дослідження у найрізноманітніших напрямках: теоретико-методологічні основи та їхня розробка; умови формування фахової культури вчителя; підготовка майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності; вивчення сутності та процесу формування різноманітних педагогічних умінь тощо [6, с.3].

Як свідчить аналіз основних програмних документів, що регламентують розвиток вітчизняної освіти (Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національної доктрини розвитку освіти та інших законодавчих актів держави), успішність реалізації завдань, що стоять перед українською загальноосвітньою школою, а саме – забезпечення умов для формування освіченої, конкурентноспроможної особистості, здатної до активної діяльності в умовах інформаційного суспільства, залежить насамперед від рівня професіоналізму і кваліфікації вчителів, передусім їхньої професійної компетентності.

Безумовно, слід погодитися з С.О.Сисоевою, що сучасна педагогічна праця вимагає від учителя нової професійної компетентності, зосередженні зусиль і часу не тільки на усвідомленні потреби в нових знаннях та компетенціях, але й їхнього швидкого опанування і впровадження у педагогічну практику [5, с.60].

Загальне підвищення ефективності навчання, створення сприятливих умов для викладацької й навчальної діяльності актуалізують проблему професійної компетентності вчителя у галузі наукової організації праці учнів і педагогів. Передусім йдеться про підготовку вчителів до реалізації педагогічного процесу на засадах особистісно орієнтованої педагогіки, діалогічної взаємодії, природовідповідності, здоров'язбереження, тайм-менеджменту. Сформованість професійної компетентності вчителя у галузі наукової організації праці уможливорює створення здоров'язберігаючого простору закладів освіти, сприятливих (комфортних) умов для викладацької й навчальної праці, забезпечення раціонального використання дидактичних, психофізіологічних, часового та інших ресурсів суб'єктів педагогічної діяльності.

Питання визначення професіоналізму, оцінки професійної компетентності і діяльності вчителя стали об'єктом вивчення психологів, фізіологів, спеціалістів-практиків тощо. Національна освіта і наука прагнуть досягти подальшого поступу у світі сучасних знань з певної проблеми. Основою вивчення визначеного об'єкта є чітке окреслення певного комплексу базових категорій і понять досліджуваної проблеми. Поняття «компетентність» є базовою категорією для визначення змісту педагогічної компетентності у контексті вивчення особливостей її формування у майбутніх учителів початкової школи.

Поняття «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. *Педагогічна компетентність учителя* – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Компетентність – це певна сума знань у особи, які дозволяють їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку [6, с.3].

Поняття «компетентність» у науково-педагогічній літературі остаточно не визначено й у більшості випадків вживається інтуїтивно. На сьогоднішній день не існує також однозначного розуміння поняття,



структури і видів компетентності (В.Кальней, В.Ландшеєр, Дж.Равен, В.Бондар, В.Маслов, М.Красновицький, А.Трапіцина, І.Підласий, С.Шишов, М.Чошанов та ін.) Передусім зазначимо, що в сучасних науково-педагогічних працях, присвячених компетентності вчителя, набули поширення схожі за значенням дефініції: «професійно-педагогічна компетентність», «педагогічна компетентність», «психологічна компетентність», «психолого-педагогічна компетентність». Отже, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики проблема педагогічної (професійно-педагогічної, психолого-педагогічної) компетентності та окремих її видів не дістала однозначного трактування.

Професійна компетентність визначається багатьма авторами як якість підтвержене право приналежності до визначеної професійної групи працівників, визнане з боку соціальної системи в цілому і представниками як цієї професійної групи, так і інших соціальних і професійних груп. Таке розуміння засноване на трактуванні поняття компетентність, що пропонується у Великій Радянській Енциклопедії.

Професійна компетентність – це ступінь і основний критерій визначення відповідності студента посаді вчителя початкових класів.

Педагогічна компетентність учителя включає єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності (В.О. Сластьонін).

Практична готовність педагога в структурі його фахової компетентності виражається в зовнішніх (предметних) умінь – умінь педагогічно діяти.

Педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички). Через педагогічні уміння розкривається структура професійної компетентності педагога. Зважаючи на те, що розв'язання будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади «мислити – діяти – мислити», що збігається з компонентами (функціями) педагогічної діяльності та відповідними їм уміньми, В.О. Сластьонін розподілив педагогічні уміння на чотири групи.

1) уміння перетворювати зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні завдання педагогічної діяльності;

2) уміння вибудовувати й надавати руху логічно впорядкованій системі педагогічних дій, що є сутністю педагогічного процесу;

3) уміння визначати й встановлювати взаємозв'язки між усіма складниками та чинниками виховання, перетворювати їх у дію;

4) уміння враховувати й оцінювати наслідки своїх педагогічних дій, коригувати їх та спрямовувати на досягнення нових результатів.

Зміст теоретичної готовності вчителя в узагальненому умінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, а також рефлексивних умінь.

Аналітичні уміння складаються з таких умінь:

1. аналізувати педагогічні явища, тобто розчленовувати їх на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву);
2. осмислювати роль кожного елемента у структурі цілого і у взаємодії з іншими;
3. знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності, що відповідають логіці даного явища;
4. правильно діагностувати педагогічне явище;
5. формувати педагогічне стрижневе завдання (проблему);
6. знаходити способи оптимального вирішення його.

Прогностичні уміння пов'язані з управлінням педагогічним процесом і передбачають чітку уяву в свідомості вчителя, який є суб'єктом управління, мету його діяльності, спрямовану на очікуваний результат. Педагогічне прогнозування ґрунтується на достовірних знаннях суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового і індивідуального розвитку учнів. До складу прогностичних умінь учителя входять такі уміння: постановка педагогічних цілей і завдань; відбір способів досягнення цілей, завдань; передбачення результату; передбачення можливих відхилень і небажаних явищ; визначення етапів педагогічного процесу; приблизна оцінка передбачуваних витрат засобів, праці і часу учасників педагогічного процесу; планування змісту взаємодії учасників педагогічного процесу.

Проективні уміння забезпечують конкретизацію цілей навчання та виховання і поетапну їх реалізацію. Вони включають: обґрунтування способів їх поетапної реалізації; планування змісту і видів діяльності учасників педагогічного процесу з урахуванням їх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду і особистісно-ділових якостей; визначення аранжованого комплексу цілей і завдань для кожного етапу педагогічного процесу; планування індивідуальної роботи з учнями з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань; планування системи прийомів стимулювання активності учнів; планування розвитку виховного середовища і зв'язків з батьками та громадськістю.

Рефлексивні уміння мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій. Для педагога важливо встановити рівень результативності



(позитивної чи негативної) власної діяльності. У процесі такого аналізу визначається: правильність постановки цілей, їх трансформації у конкретні завдання; адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам; відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням; ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності; відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їх розвитку, змісту матеріалу; причини успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання і виховання.

Зміст практичної готовності вчителя виражається у *зовнішніх (предметних) уміннях*, тобто в діях, які можна спостерігати. До них належать організаторські і комунікативні уміння. Нагадаємо, що організаторська діяльність педагога забезпечує залучення учнів до різних видів діяльності й організацію діяльності колективу, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання. Організаторські уміння педагога бувають мобілізаційними, інформаційними, розвивальними і орієнтаційними.

Мобілізаційні вміння учителя обумовлені привертанням уваги учнів і розвитком у них стійких інтересів до навчання, праці та інших видів діяльності; формуванням потреби у знаннях і озброювати науковою організацією навчальної праці і в інших видах діяльності; озброєнням учнів навичками навчальної роботи; формуванням в учнів активного, самостійного і творчого ставлення до явищ навколишнього середовища шляхом створення спеціальних ситуацій для прояву вихованцями моральних вчинків [2, с. 22].

Інформаційні уміння пов'язані не тільки з безпосереднім викладом навчальної інформації, а й з методами її отримання та обробки. Серед них уміння і навички роботи з друкованими джерелами і бібліографування, уміння здобувати інформацію з інших джерел і переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу. Інформаційними є також уміння: доступно викладати навчальний матеріал, із урахуванням специфіки предмета, рівня підготовленості учнів, їх життєвого досвіду і віку; логічно правильно будувати процес передачі навчальної інформації, використовуючи різні методи і їх поєднання: розповідь, пояснення, бесіду, проблемний, індуктивний, дедуктивний виклад матеріалу та інші; доступно, лаконічно і виразно формулювати питання; ефективно використовувати ТЗН (технічні засоби навчання), ЕОТ (електронно-обчислювальну техніку), засоби наочності (графіки, діаграми, схеми тощо); оперативно змінювати (у випадку необхідності) логіку і спосіб викладу матеріалу.

Розвивальні уміння передбачають: визначення «зони найближчого розвитку» (Л.С. Виготський) окремих учнів, класу в цілому; створення проблемних ситуацій і інших умов для розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі учнів; стимулювання пізнавальної самостійності і творчого мислення, потреби у встановленні логічних (окремого до загального, виду до роду, посилення до наслідку, конкретного до абстрактного) і функціональних (причини – наслідку, цілі – засобу, кількості – якості, дії – результату) відношень; формування і постановку питань, які вимагають застосування засвоєних раніше знань; створення умов для розвитку індивідуальних особливостей, здійснення з цією метою індивідуального підходу до учнів [2, с.23].

Орієнтаційні уміння спрямовані на формування морально-ціннісних якостей вихованців, наукового світогляду ідеалів, правильного ставлення до праці, явищ природи і суспільства; стійкого інтересу до навчальної діяльності та науки, виробництва і фахової діяльності, що відповідають схильностям і можливостям учнів; організацію спільної творчої діяльності, яка розвиває соціально значущі якості особистості.

Комунікативні уміння вчителя – це взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального) та умінь і навичок педагогічної техніки.

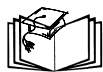
Перцептивні уміння допомагають розуміти інших (учнів, учителів, батьків). Для цього необхідно вміти проникати в індивідуальну суть іншої людини, визначати її ціннісні орієнтації, які знаходять вираження в її ідеалах, потребах, інтересах, у рівні домагань. Крім того, необхідно знати наявні в учня уявлення про себе.

Уміння педагогічного спілкування – це уміння розподіляти увагу і підтримувати її стійкість; обирати відповідно до класу й окремих учнів найдоцільніші способи поведінки і звертань; аналізувати вчинки вихованців, визначати мотиви, якими вони керуються, їхню поведінку в різних ситуаціях; створювати досвід емоційних переживань учнів, забезпечувати атмосферу благополуччя у класі; керувати ініціативою у спілкуванні, використовуючи для цього багатий арсенал засобів, які підвищують ефективність взаємодії.

Усе це може здійснювати лише вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентноздатності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар В., Шапошнікова І. Виростити конкурентноспроможного учителя. Управління формуванням професійної компетентності вчителя початкового навчання // Управління освітою. – 2006. – № 22 (листопад). – с. 12-18.
2. Волобуєва Т. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів // Рідна школа. – 2006. – № 4. – с. 21-23.
3. Колодько Т. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього учителя // Рідна школа. – 2005. – № 11. – с. 5-8.
4. Лалак Н. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема. // Рідна школа. – 2009. – № 5-6. – с. 17-20.



5. Сисоєва С.О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя // Педагогіка і психологія. – К.: «Педагогічна преса», 2006 - № 1. – с. 60-67.
6. Соф'янець Е., Волобуєва Т. Педагогічна культура вчителя. Особистісно-культурологічний підхід до визначення педагогічної компетентності // Управління освітою. – 2006. - № 16 (серпень). – с. 3-6.
7. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академвидав, 2003. – 528 с.
8. Шишко А. Зміст професійної компетентності вчителя // Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки. – Кіровоград, - 2006. – Вип. 68. –с. 229-233.

Олексій МАЙСТРЕНКО
ПРОФЕСІЙНА АТЕСТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.
ПЛАНУВАННЯ АТЕСТАЦІЙНИХ ЗАХОДІВ

(магістрант психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.В. Радул

В статті пропонується аналіз атестації педагогічних працівників як методичного і управлінського питання, що розв'язується сучасною школою. Також пропонуються заходи по покращенню планування атестаційних заходів.

Робота вчителя – це постійний пошук, робота по самовдосконаленню, вдосконаленню навчально-виховного процесу, пошук шляхів його оптимізації. Так як життя не стоїть на місці і постійно ставить нові вимоги педагог просто змушений розвиватися. Одним з методів допомоги розвитку і вдосконаленню учителя є курси підвищення кваліфікації.

Підвищення кваліфікації, методичної майстерності педагогів відбуваються завдяки внутрішньо шкільній системі методичної роботи та навчанню з відривом від основного місця роботи. Підвищення кваліфікації нерозривно пов'язане із атестацією педагогічних працівників.

Для виявлення рівня знань, методичних навичок в закладах освіти проводиться атестація педагогічних працівників. Атестація має два компоненти: контролюючий і стимуляційно-мотиваційний. Контролюючий компонент полягає в тому, що атестація дає змогу виявити реальні навички і уміння вчителя, його обізнаність, сучасність, компетентність, або ж недоліки в роботі. Стимуляційно-мотиваційний компонент полягає в тому, що атестація дає змогу учителю проявити себе, підняти свій статус серед колег, підвищити свою категорію і тим самим підвищити оплату своєї праці, спонукає вчителя працювати ще краще, тому що людина бачить, що її успіхи помітили і оцінили.

Атестація спрямована на підвищення кваліфікації та професіоналізму вчителя. Вона покликана стимулювати ріст учителя. А в цілому повинна відігравати важливу роль у результативності навчально-виховного процесу освіти.

Атестація педагогічного працівника — це система заходів, спрямована на комплексне оцінювання діяльності педагогічного працівника, за якою визначається відповідність займаній посаді, рівень кваліфікації, присвоюються кваліфікаційні категорії, педагогічні звання або встановлюється розмір посадового окладу (ставка заробітної плати). [3]

Атестація педагогічних працівників – це визначення їх відповідності зайнятій посаді, рівню кваліфікації, стажу педагогічної роботи, залежно від яких їм установлюються кваліфікаційна категорія та відповідний посадовий оклад (ставка заробітної плати) у межах схеми посадових окладів. [7]

Атестація педагогічних кадрів одне з найважливіших і найскладніших управлінських та методичних питань. Атестація є важливим моментом у діяльності всього педагогічного колективу, кожного працівника, а також керівника навчального закладу. Для працівника атестація важлива тому, що це реальний шанс проявити себе, самовдосконалитися, самоствердитися, отримати більш високий посадовий статус.

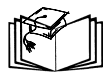
Метою атестації є стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетенції педагогічних працівників, росту їх професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу.

Основними принципами атестації є відкритість та колегіальність, гуманне та доброзичливе ставлення до педагогічного працівника, повнота, об'єктивність та системність вивчення його педагогічної діяльності.

Атестація проводиться на основі комплексної оцінки педагогічної діяльності працівників, їх професійних досягнень, морально-особистісних якостей.

Атестація є обов'язковою для педагогічних працівників навчальних закладів незалежно від підпорядкування, типів і форм власності.

На основі Типового положення про атестацію педагогічних працівників України інші центральні органи виконавчої влади, до сфери управління яких належать навчальні заклади, можуть розробляти галузеві положення про атестацію педагогічних працівників з урахуванням особливостей і специфіки їх роботи за погодженням з МОН.



Завдання атестації: стимулювання підвищення кваліфікації педагогів шляхом оцінювання професійних знань, методики викладацької та виховної роботи. Атестація спрямована на оцінку досягнень педагогічної діяльності, з метою заохочення або корекції. Заохочення його успіхів у освітній, виховній та розвиваючій діяльності.

Наслідки і вплив атестації на рівень навчально-виховного процесу можуть бути як позитивні так негативні.

Позитив проявляється за умови дотримання вимог до організації та проведення атестації. В такому випадку атестація сприяє загальному покращенню рівня навчально-виховної діяльності. Так як несе в собі стимуляційні впливи, сприяє активізації роботи педагогічних працівників, тому що кожен педагог через підвищення кваліфікації і атестацію має реальну можливість більш широко проявити себе, підвищити свій знаннєво-методичний рівень, посадовий статус, та статус в колективі.

Негатив атестації проявляється в тому випадку коли неякісно організовано атестаційні заходи, а також проведення атестації формальне. Що призводить до конфліктів між членами педагогічного колективу, що в свою чергу відволікає педагогічних працівників від навчально-виховного процесу на вирішення міжособистісних непорозумінь. Це все знижує ефективність і гальмує проведення навчально-виховного процесу.

Отже виникає потреба системного підходу до атестації педагогічних працівників, що повинен включати планування атестаційної роботи, чіткого дотримання розділів (етапів) плану, виконання нормативних вимог і режиму під час організації і проведення атестаційних заходів. А також потрібно виробити і чітко дотримуватися загальних вимог до працівника, що атестується, котрі допоможуть об'єктивно його оцінити.

Потрібно завжди пам'ятати що атестація це складова підвищення педагогічної кваліфікації, що включає підвищення професіоналізму, розвиток та стимулювання творчої діяльності, диференційоване оцінювання результатів педагогічної роботи.

Готуючись до проведення атестації потрібно пам'ятати про наступне:

– Увесь спектр атестаційних заходів (підготовка, проведення, підведення підсумків) має бути спрямований на педагога, тобто утвердження його ролі як педагогічного працівника, підвищення його авторитету серед колег, учнів, батьків.

– Атестаційні заходи мають бути відкритими і загальнодоступними, тобто всі документи, нормативні акти, інформаційні матеріали про атестацію, кваліфікаційні вимоги до педагогічних працівників, зразки атестаційної документації повинні бути доступними для педагогічних працівників, що проходять атестацію, а також вони заздалегідь мають бути ознайомлені з термінами проведення атестаційних заходів.

– Атестація педагогічних працівників це процес, що триває протягом усього навчального року і складається з трьох складових: методичної, організаційної, аналітичної.

– Робота атестаційної комісії має бути спрямована на виявлення успіхів та недоліків у роботі педагога, що проявляються у розумінні учителем цілей освіти і виховання на сучасному етапі.

– Постійно має здійснюватися моніторинг, під час підготовки, проведення, що сприяє системності атестаційних заходів, дає змогу вчасно внести корективи, сприяє об'єктивній оцінці роботи педагога.

Планування атестаційних заходів

Сучасний загальноосвітній навчальний заклад працює на забезпечення прав громадян на виховання, навчання, розвиток дитини, на загальну середню освіту. Для цього він здійснює роботу в багатьох напрямках зокрема навчальний процес, виховний процес, методична робота, експериментальні дослідження, психологічне забезпечення, допоміжні напрями для забезпечення необхідних умов для навчально-виховного процесу. Реалізація усіх цих заходів здійснюється педагогічними працівниками. Отже чим вищим буде рівень культурний і науково-теоретичний рівень працівників, їх професійна майстерність тим вдалішим, ефективнішим, результативнішим буде навчально-виховний процес.

Отже дуже важливого значення набуває робота керівництва з питань кадрового забезпечення. Грамотний підбір і робота з педагогічними працівниками до якої входить і атестація, що забезпечує професійний ріст, удосконалення знань і навичок педагога, його відповідність сучасності, вимогам сучасного суспільства.

Керівник навчального закладу та його заступники є організаторами і керівниками атестаційного процесу. Їхнім обов'язком є створення системи атестаційної роботи. Як правило цим питанням займається заступник директора з навчальної, чи навчально-методичної роботи, згідно із розподілом функціональних обов'язків.

Атестація педагогічних працівників може бути вдалою лише за умови, що її включено до системи управлінської діяльності і системи науково-методичної роботи, що спрямована на розвиток творчої ініціативи, підвищення рівня якості педагогічної роботи, професійної майстерності та компетентності. Атестаційні заходи проводяться протягом усього року тому їх включають до річного плану роботи



навчального закладу. Якщо ця умова виконується це сприяє результативності даної роботи. Цей етап дуже важливий, адже будь-яка успішна справа починається з планування.

Планування починається з аналізу. Саме аналітична діяльність дає змогу правильного планування. Аналітична діяльність полягає в наступному: облік педагогічних працівників закладу, їхні загальні особисті дані (прізвище, ім'я, по-батькові, стать, дата народження, домашня адреса, освіта: рівень освіти, навчальний заклад, який закінчено, кваліфікація за спеціальністю), а також професійні відомості (відомості про роботу): (заклад освіти, де працює педагогічний працівник, посада, кваліфікаційна категорія, дата останньої атестації на кваліфікаційну категорію, педагогічне звання (якщо є), дата останньої атестації на педагогічне звання, дата останнього проходження підвищення кваліфікації, дата прийому на роботу, основна робота чи робота за сумісництвом, наявність фахової освіти для виконання відповідної роботи, предмет викладання та погодинне навантаження за рівнями освіти)

Для оптимального відображення інформації про педагогів можна використовувати картку обліку педагогічних працівників у навчальному закладі, в якій зазначено кількість працівників і відомості про них.

Картка аналізу кількісно-якісного аналізу педагогічних працівників¹

Педагогічні працівники	Всього			
	За основним місцем роботи			
	За сумісництвом			
Стать	Чоловіків			
	Жінок			
Освіта	Вища			
	Середня спеціальна			
Фах	Працює за фахом			
	Працює не за фахом			
Педагогічний стаж	До 3-х років			
	3-10 років			
	10-20 років			
	Більше 20 років			
З якого часу працює в даному навчальному закладі	Дата прийняття на роботу			
Кваліфікаційна категорія	Спеціаліст			
	Друга			
	Перша			
	Вища			
Підвищення кваліфікації	2009			
	2010			
	2011			
	2012			
	2013			
Вік	До 25 років			
	25-45 років			
	45-55 років			
	Більше 55 років			
Примітки				

На основі аналізу даної форми можна побачити загальну кількість педагогічних працівників що працюють в даному навчальному закладі, кількість педагогічних працівників навчального закладу за наступними критеріями:

- За статтю



- За фахом
- За освітою
- За педагогічним стажем
- За кваліфікаційною категорією
- За віком
- За терміном роботи в даному навчальному закладі

А також кількість працівників, котрі в певному році мають проходити, чи вже пройшли атестацію.

Якщо до цієї форми додати такий критерій як предмет викладання можна побачити всі попередні показники, але для певного предмету.

Дані форми контролю і аналізу можна використовувати для моніторингу по школі, місту, району області.

Так як атестація, згідно пункту 3.4 Типового положення про атестацію педагогічних працівників, передбачає попереднє (не рідше одного разу на п'ять років) підвищення кваліфікації на засадах вільного вибору змісту, програм, форм навчання, організацій та установ, акредитованих в установленому порядку здійснення підвищення кваліфікації [7]

Важливу роль виконує перспективне планування підвищення кваліфікації. Перспективне планування складається на п'ять років і включає усіх педагогічних працівників навчального закладу. Оптимальним є варіант при якому кількість педагогічних працівників пропорційно поділена на кожен рік, тобто приблизно п'ята частина педагогічного колективу кожного року має проходити підвищення кваліфікації і атестацію. Кожного року потрібно проводити моніторинг і планування, вносячи корективи в разі змін, з плануванням ще на один рік.

Планування атестації педагогічних працівників поділяється на перспективне і поточне. Перспективне планування складається на п'ять років і здійснюється для того, щоб виявити працівників, що підлягають атестації, їх підготовки до атестації. Як один із варіантів обліку педагогічних працівників можна запропонувати картотеку педагогічних працівників.

Картка атестаційного обліку педагогічних працівників²

Назва освітнього закладу			
Прізвище, ім'я, по-батькові			
Дата народження			
Посада			
Предмет викладання			
Освіта, закінчив(ла) навчальний заклад	Освіта	Який навчальний заклад закінчив(ла)	
Спеціальність за освітою			
З якого часу працює на посаді			
Загальний педагогічний стаж, стаж в даному навчальному закладі	Загальний стаж	Стаж в даному навчальному закладі	
Нагороди	Грамоти		
	Значки		
	Ордена, медалі		
Підвищення кваліфікації	Курси	Терміни, кількість годин	
		Назва установи,	



		що проводила		
		Для якої категорії слухачів		
	Між курсовий період			
	Обласні семінари	Терміни, кількість годин		
		Назва установи, що проводила		
		Для якої категорії слухачів		
	Районні (міські) семінари	Терміни, кількість годин		
		Назва установи, що проводила		
		Для якої категорії слухачів		
	Проходження атестації	№ П/П		
Дата проходження атестації				
Висновки атестаційної комісії				

Таку картку потрібно оформити на кожного педагогічного працівника і створити зведену картотеку. Таку картотеку можна оформити як у паперовому вигляді, так і у вигляді комп'ютерної бази даних. Таку картотеку, або базу даних можна використовувати як для обліку по окремому навчальному закладу, так і для обліку по місту, району, області.

На підставі аналізу кількісно-якісного складу педагогічних працівників та картотеки атестаційного обліку педагогічних працівників складається перспективний план атестації педагогічних кадрів.

Важливим моментом при плануванні є те, що згідно Типового положення про атестацію педагогічних працівників України, пункт 3.2, не розглянуті (не підтвержені, або не змінені) атестаційною комісією протягом п'яти років від дня встановлення кваліфікаційні категорії, посадові оклади (ставки заробітної плати), педагогічні звання втрачають чинність. Тому при плануванні атестації слід враховувати рік, місяць і день чергової атестації. Перспективний план на п'ять років потрібно коригувати на початку і в кінці кожного навчального року із урахуванням результатів атестації, кадрових змін, а також з прав педагогічних працівників на відмову від чергової атестації, атестації, що оформляється протоколом, можливості позачергової атестації тих, хто виявив бажання підвищити раніше встановлену ним кваліфікаційну категорію чи тарифний розряд, можливості позачергової (за ініціативи адміністрації) атестації тих, хто у між атестаційний період знизив рівень своєї професійної діяльності.

¹ При розробці даної картки використано матеріали: Кононенко О.Є. Атестація педагогічних працівників: нормативи, методичні рекомендації, документи / Під заг. ред. Покросової Л.Д. – Х.: Вид. група «Основа», 2009.-160 с. – (Серія «Адміністратору школи»)

² При розробці даної картки використано матеріали: Кононенко О.Є. Атестація педагогічних працівників: нормативи, методичні рекомендації, документи / Під заг. ред. Покросової Л.Д. – Х.: Вид. група «Основа», 2009.-160 с. – (Серія «Адміністратору школи»)

БІБЛІОГРАФІЯ

1. <http://cptol.vn.ua/page.phpid=55>
2. <http://zdosvita.at.ua/news/2009-02-13-60>
3. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Видавничий центр «Академія», 2003. — 576 с. (Альма-матер).
4. Закон України «Про освіту»
5. Кононенко О.Є. Атестація педагогічних працівників: нормативи, методичні рекомендації, документи / Під заг. ред. Покросової Л.Д. – Х.: Вид. група «Основа», 2009.-160 с. – (Серія «Адміністратору школи»)
6. Мойсеюк Н.С. Педагогіка. Навчальний посібник. 4-е видання доповнене, – К., 2003р.
7. Типове положення про атестацію педагогічних працівників



Оксана МЕЧКАЛОВА

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент М.М. Дубінка*

У статті розглянуто поняття відповідальності керівника навчальним закладом в умовах сучасної освітньої політики.

Суспільно-політичні та соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, суттєво впливають на діючу систему освіти. До того ж формуються нові ідеологія та практика життєдіяльності сучасної школи як соціально-педагогічної системи, результатом якої є «забезпечення сучасної якості освіти на підставі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави».

Для управління школою потрібний керівник, який в сучасних умовах буде відповідальним за її функціонування та вдалий розвиток. Тому керівнику закладу освіти слід орієнтуватися в різноманітності сучасних управлінських ідей, вивчати й успішно застосовувати досягнення науки та перспективного педагогічного досвіду, організовувати творчу діяльність. У зв'язку з цим питання управління освітніми процесами є актуальними, оскільки шкільна практика свідчить про недостатню підготовленість керівників шкіл до професійної управлінської діяльності, про відсутність у багатьох із них необхідної управлінської культури.

Орієнтація освіти України на європейський рівень, вступ держави до Болонської угоди продовжує загальний напрям модернізації сучасної освіти. Безумовно, що нові підходи до освіти може реалізовувати лише компетентний керівник, якому притаманні безліч професійно-особистісних якостей. Серед них важливе місце посідають вольові якості, складовою частиною яких є відповідальне ставлення до своїх професійних обов'язків. У контексті сучасних тенденцій щодо більшого демократизму й прозорості в освіті варто зазначити, що свобода й відповідальність є найважливішими ознаками демократії в управлінні. Окрім того, вони виступають тими загальнолюдськими цінностями, які об'єднують педагогічну систему школи.

У ХХІ столітті відповідальність стає основною моральною цінністю, яка розповсюджується на всі сфери й аспекти приватного і суспільного життя. Розвиток управлінської культури бере свій початок з вдосконалення і розвитку особистості керівника навчального закладу. Вітчизняні педагоги — О.Сухомлинська, Т.Левченко, О.Савченко, І.Бех — говорять про необхідність формування особистості на основі загальнолюдських моральних цінностей, серед яких вагоме місце посідає відповідальність, а тому спрямовують зусилля на виховання вільної гармонійної особистості, здатної відповідально ставитися до життя, навчання, діяльності, управління тощо.

Проблема розвитку і формування відповідальності людини була актуальною для педагогів завжди, але в сучасних умовах вона зазнає серйозних методологічних трансформацій і набуває нового світоглядного статусу. Необхідність створення психолого-педагогічних умов розвитку, формування, вияву відповідальності як професійно значущої якості в сучасному суспільстві потребує чіткого визначення суті цього явища.

Питанню дослідження відповідальності як психолого-педагогічної проблеми присвячено чимало теоретичних і експериментальних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних авторів.

Основи педагогічної теорії відповідальності викладено в працях К. Муздибаєва [1], А. І. Ореховського [2], К. С. Пахомової [3], Н. А. Промашкової [5], Л. А. Барановської [4] та ін., у яких відповідальність розглядається як важлива якість особистості.

Метою даної роботи є визначення суті відповідальності як професійно важливої якості майбутнього керівника навчального закладу.

“Відповідальність” як поняття розглядається передусім як “необхідність, обов'язок давати кому-небудь звіт у своїх діях і вчинках” [7, с. 459]. Тезаурус слова “необхідність” такий: це потреба. Цим самим побічно вказується на мотивацію. Одночасно “обов'язок” у Великому тлумачному словнику сучасної української мови визначено як те, чого треба беззастережно дотримуватися, що слід виконувати відповідно до вимог суспільства або власного сумління. Це також певний обсяг діяльності, сукупність справ, межі відповідальності та ін. Такі визначення свідчать про зв'язок відповідальності з мораллю, етичними нормами поведінки та відносинами між людьми. Про відповідальну людину говорять як про людину з високорозвиненим почуттям обов'язку, що ревно ставиться до своїх обов'язків – дій, які вона повинна виконати. Таким чином, в українській мові відповідальність людини пов'язується з її обов'язками, розвиненим почуттям обов'язку.

“Відповідальність” тлумачиться як покладене на людину або узятє нею зобов'язання звітувати за свої дії або взяти на себе провинку за можливі їх наслідки. Етимологічний аналіз слова “відповідальність”, який



провів К. Муздибаєв, свідчить про те, що в багатьох мовах світу відповідальність також завжди пов'язана з виконанням обов'язку, необхідністю звітувати за свої дії [1, с. 5–9].

Відповідальність відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємовідносин між особистістю, колективом і суспільством щодо свідомого дотримання взаємних вимог. Відповідальність досить часто розглядають як аспект будь-яких відносин (етичних, правових, політичних, економічних, релігійних) у суспільстві.

Суб'єктом відповідальності слід вважати того, чия діяльність підлягає оцінці, – суспільство, колектив або особу (у педагогічних відносинах – педагога, студента).

Необхідно вказати на те, що об'єктивною причиною зародження відповідальності є суспільна природа людини. Відповідальність тому і виникає, що в усіх суспільних відносинах людина є істотою суспільною.

Соціальну відповідальність В.Сперанський поділяє на дві підсистеми відносин. Це, по-перше, відносини ретроспективні, у яких суб'єкт – особа, група, клас і, навіть, суспільство – відповідають за вчинені дії (у тому числі і за проступок). Відповідальність тут проявляється, насамперед, як система соціальної підзвітності; по-друге, як санкція за дії, що не відповідають інтересам суспільства. Санкція може бути як моральна, так і правова; правове покарання у суспільстві супроводжується моральним осудом. Відповідно до вказаного можна як підсистему виділити моральну і правову відповідальність. Остання складається з підвидів: кримінальна, цивільно-правова, адміністративна, матеріально-правова, фінансова тощо.

Для точнішого аналізу В.Сперанський виділяє матеріальну відповідальність у особливий підвид соціальної відповідальності, яка включає елементи адміністративної, фінансової та інших видів відповідальності. Матеріальна відповідальність проявляється, перш за все, у найважливішій сфері суспільства – економічній, виражає важливу форму зв'язку між відносинами безпосередньо у процесі виробництва і відносинами розподілу.

Друга підсистема соціальної відповідальності ґрунтується на більш стабільних засадах, ніж перша. Відповідальність-санкція засновується на нормах, які постійно змінюються, а друга сторона такої відповідальності ґрунтується на внутрішній регуляції поведінки індивіда, на відносно сталих правилах людського співжиття, на моральних принципах. Вказану вище підсистему складають наступні основні види: відповідальність у відносинах людей, що визначається правилами людського співжиття; відповідальність у виробничих відносинах, професійна відповідальність; відповідальність за сім'ю, за долю старших і молодших поколінь; відповідальність за долю колективу, суспільства – національна, політична відповідальність; відповідальність за майбутнє, за долю людства і реалізацію ідеалів прогресу [8, с. 43],[10].

У вітчизняній науці дослідження В. Денисюка, В. Лущика, Г. Щокіна спрямовані на виділення навичок у поведінці ділової людини, які необхідні для здійснення управлінської діяльності: здатність збирати та аналізувати інформацію; вміння планувати, формувати цілі, визначати найкращий спосіб розв'язання задач, розробляти заходи по досягненню цілей; навички ведення бесіди, вміння чітко висловлювати свої думки та ідеї. Майже всі дослідники у характеристиках ділової людини перераховують від трьох до п'ятнадцяти якостей за порядком їх важливості та значущості (див. таблиця 1).

Результати ранжування значущості якостей ділової людини

Таблиця 1

<i>Необхідні якості ділової людини у дослідженнях спеціалістів</i>	<i>Рангове місце</i>
Організованість	1
Відповідальність	2
Практичність	3
Раціональність	4
Наполегливість	5
Комунікативність	6
Компетентність	7
Цілеспрямованість	8
Порядність; Чесність	9
Самостійність	10
Активність; Ініціативність	11



Повага до людей; Тактовність	12
Впевненість у собі	13
Рішучість	14
Обов'язковість	15
Дисциплінованість	16
Гуманізм; демократизм	17
Підприємливість	18
Працелюбство	19
Творчість	20
Ерудованість; Креативність; Самоконтроль	21
Благодійність	22
Рівновага; Самокритичність	23

Визначена сукупність якостей характеризує людину як ділову у всіх життєвих сферах її існування.

Грунтуючись на результатах здійсненого аналізу, достатніми якостями для характеристики людини як ділової можна вважати організованість, відповідальність і практичність.

По-перше, зазначені якості виділяє переважна більшість спеціалістів як необхідні і провідні у характеристиках ділової людини.

По-друге, дослідники вважають ці якості обов'язковими складовими більш складних характерних психічних утворень ділової людини: діловитості, ділового потенціалу тощо.

По-третє, ці якості мають інтегрований характер. Зокрема, організованість включає складові елементи дисциплінованості, відповідальності, зібраності, наполегливості, раціональності, самовладання, самоконтролю, цілеспрямованості; відповідальність – гуманізму, демократизму, поваги до моральних норм, порядності, принциповості, самокритичності, самостійності, самоконтролю; практичність – відповідальності, креативності, наполегливості, передбачливості, раціональності, організованості, рішучості, цілеспрямованості тощо.

Отже, здійснений аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що морально-вольові якості – відповідальність, організованість і практичність утворюють систему з взаємопов'язаними і взаємозумовленими структурними елементами. Відповідальність як якість ділової людини характеризується яскраво вираженою моральною спрямованістю на фоні відносно слабкої вольової регуляції. Остання виявляється переважно у формі гальмування діловою людиною нерациональних або аморальних виявів у діяльності, вчинках, поведінці.

Елементи відповідальності представлені у структурних утвореннях організованості як відображення ціннісних норм суспільної практики. Для організованості ці елементи набувають характеру більшою мірою раціональної, ніж моральної регуляції діловою людиною своїх дій. Тому організованість відрізняється менш вираженою, порівняно із відповідальністю, моральною спрямованістю і значно сильнішою вольовою регуляцією у формі як спонукання, так і гальмування дій.

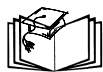
Практичність включає структурні елементи і відповідальності, і організованості. Якщо відповідальність спрямовує практичні дії та вчинки ділової людини у русло морально-ціннісних норм і правил, то організованість надає їм значної раціональності, забезпечуючи доцільне упорядкування і регламентацію у часі. Для практичності ділової людини характерним є домінування вольової регуляції над моральною спрямованістю.

Вищепроведений аналіз свідчить про складність і в той же час актуальність та необхідність формування морально-вольових якостей ділової людини, яка виступає керівником навчального закладу [11].

За явних переваг викладених підходів найбільш удалим треба визнати підхід Р. Кричевського [9, с.208]. Він виділяє такі якості сучасного керівника:

- високий професіоналізм. Якби не були організаторські якості керівника, усе-таки головним для нього були та залишаються високий професіоналізм, знання суті й особливостей своєї спеціальності. У цьому - основа формування та підтримки авторитету керівника, від цього залежить якість виконання доручених завдань;

- відповідальність і надійність. Дефіцит цих управлінських якостей ми постійно відчуваємо в повсякденній дійсності, пожинаючи плоди багаторічної обтяжуючої безвідповідальності. У даний час



досить актуальними напрямками діяльності будуть такі два. По-перше, відродження кращих традицій слов'янського підприємництва, серед яких слово, дане керівником, є синонімом відповідальності та надійності. Воно вважалося найважливішим мірилом людських якостей і суті службових взаємин. По-друге, важливим напрямком діяльності є вивчення та впровадження передового зарубіжного досвіду;

- упевненість у собі, вміння впливати на своїх підлеглих. Успіх управлінської діяльності офіцера багато в чому визначається саме цією рисою. При впливі на підлеглих явно недостатньо опори лише на владні, посадові повноваження. Вплив має обов'язково підживлюватись емоційним, психологічним компонентом. Тільки в цьому випадку керівник може розраховувати на віддачу підлеглих. Крім того, будь-який вплив повинен знаходити внутрішній відгук у підлеглих;

- самостійність. Головне, щоби керівник мав свою точку зору на виникаючі проблеми, свій професійний і людський особистісний імідж і підтримував його у своїх підлеглих. Якби добрі не були заступники та консультанти, які би поради не одержував керівник від навколишніх людей, конкретне рішення він повинен приймати сам.

Розвиток цієї якості вимагає відомих меж, за якими незалежність переходить у волонтаризм і самодурство. Керівник, який не зауважує цих рамок у прояві самостійності, підриває ефективність своєї управлінської діяльності, створює нервозну обстановку і в організації, і у відносинах із вищим керівництвом;

- здатність до творчого рішення задач, прагнення до досягнень [12].

Таким чином, однією з найважливіших характеристик сучасного керівника виступає відповідальність. Аналіз відповідальності керівника навчального закладу дозволяє уточнити організаційні та управлінські стратегії, вдосконалити регулювання соціальних відносин в закладах освіти, що надає можливості підвищення ефективності управління в цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Муздыбаев К. Психология ответственности / За ред. В.Е. Семенова. – Ленинград: Наука, 1983. – 240 с.
2. Ореховский А. И. Ответственность и ее социальная природа: метод. Аспект / А. И. Ореховский. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1978. – 231 с.
3. Пахомова К. С. Формирование ответственного отношения к учебно-профессиональной деятельности у студентов младших курсов технического вуза: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К. С. Пахомова. – Челябинск, 1991. – 20 с.
4. Барановская, Л. А. Формирование ответственности у студентов в процессе учебной деятельности / Барановская Л. А.: Дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 1996. – 242 с.
5. Промашкова Н. А. Об ответственности как системном качестве личности студента // Студент на пороге XXI века / Н. А. Промашкова: Моногр. / [отв. ред. Н. И. Рейнвальд]. – М.: Изд-во УДН, 1990. – 152 с.
6. Діденко О. В. "Відповідальність як професійно важлива якість майбутнього фахівця" / Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України / Випуск 1/2009 – 10 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1993. – 840 с.
8. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. – М.: МГУ, 1987. – 150 с.
9. Кричевский Р. Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты \ Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 207 с.
10. Сьомак А. Структурні компоненти соціальної відповідальності студентів технічних спеціальностей // Наукові записки. - Вип. 87. - Серія: Педагогічні науки. - Кіровоград: РВВ КДНУ ім.В.Винниченка, 2009. - С. 167-171
11. Главацька О. Л. Формування морально-вольових якостей ділової людини у студентів (на прикладі курсу «Менеджмент соціальної роботи») Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Журнальні випуски / Випуск №1\2009.
12. <http://osvita.ua/school/psychology/1371/?list=0>; Автор: О. Урбанович; "Психологія індивідуального стилю управління"; Дата публікації: 05.05.2006/ по матеріалам: Освіта.уа.

Галина МОСКАЛЕНКО

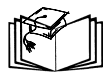
ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ УЧБОВИХ ЗАКЛАДАХ

(магістрант психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.С. Савченко

Дослідження проблеми створення творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх закладах залишається актуальним і в сьогоденні. В умовах становлення сучасної школи шлях до демократичного цивілізованого суспільства зумовлений не стільки економічними та політичними пріоритетами, скільки загальним рівнем розвитку і саморозвитку кожної особистості, реалізацією її творчого потенціалу.

Творче освітньо-виховне середовище передбачає вихід за межі унормування шкільної освіти в тому чи іншому напрямку розвитку і спирається на такі дидактичні засади, як: соціальна ефективність, тобто відповідність сучасним потребам суспільства у навчанні та вихованні молоді, у підготовці її до виконання



суспільнозначущих завдань; адекватність змісту віковим закономірностям розвитку дитини; особистісна зорієнтованість, яка передбачає, в першу чергу, розвиток людини з урахуванням можливостей і потреб; сприяння її соціалізації та самореалізації; діяльнісний характер змісту, зокрема його спрямованість на формування в учнів як специфічно-предметних видів діяльності, так і загальнопізнавальних, процесуальних; цілісність і системність змісту, що означає наявність універсальних структур і зв'язків між ними; структурованість, соціально-гуманістична спрямованість.

Проблема створення творчого освітньо-виховного середовища посідає провідне місце серед розглядуваних в сучасній педагогічній науці – зумовлена спрямованістю результатів дослідження на розв'язання існуючих в педагогічній науці та практиці суперечностей між соціальним замовленням на формування творчого освітньо-виховного середовища та рівнем методологічного та теоретичного забезпечення цього замовлення і викликана рядом причин політичного, соціально-економічного та соціально-психологічного спрямувань, зокрема: зміною геополітичної обстановки, недостатнім рівнем правової та інформаційної культури в суспільстві, ескалацією алкоголізму, наркоманії, проституції і т.ін., деформацією системи норм, неадекватною оцінкою національних, культурних та історичних традицій, ослабленням найважливіших соціокультурних інститутів держави – науки, освіти, культури тощо; цілями і задачами щодо стимулювання процесу створення освітньо-виховного середовища творчого характеру; відсутність необхідних і достатніх педагогічних умов, значущих для реалізації поставлених цілей на рівні їх моделювання; змістом освіти і виховання в загальноосвітніх закладах гуманітарного профілю, який відповідає потребам суспільства у культуротворенні, та технологіями їх функціонування, які у повній мірі не забезпечують засвоєння учнями цього змісту на особистісному рівні. Масова деформація ціннісних орієнтирів, зниження рівня національних авторитетів, ослаблення культурних генотипів – шлях до духовного, морального потрясіння. Все це може призвести до соціальної та особистісної дезадаптації членів суспільства, зокрема дітей, у яких ще нестійка психіка, не до кінця сформований світогляд, йде пошук духовних ідеалів і ціннісних установок, що впливають на їх правосвідомість, менталітет тощо, що приводить до загрози і наслідків інформаційно-психологічних впливів на особистість. Протидія загрозам інформаційно-психологічної безпеки особистості зв'язана з урахуванням і аналізом всіх інформаційних факторів, що впливають на цілісність і розвиток особистості. Разом з тим цілісна, творча і здатна до саморозвитку особистість сама являється гарантом власної інформаційно-психологічної безпеки. Це досягається виробленням звички до діалогу, можливістю вибору різних видів діяльності та здійсненням всілякої підтримки плюралізму і демократичних цінностей з боку офіційних інститутів.

Аналіз доступної літератури свідчить про те, що останнім часом у країні загострилася проблема підліткової злочинності, наркоманії, все частіше спостерігаються випадки суїциду серед дітей. Часто це трапляється через слабкість контактів між батьками і дітьми, напруженість і нерівність стосунків, неповне використання потенційних виховних можливостей, припущення значних помилок у формуванні моральних якостей дитини. Ситуація психологічного неприйняття дитини в сім'ї стає нічим іншим, як психогенно травмуючим фактором, тобто стресовою ситуацією для дитини. Зовсім не обов'язково наказувати її фізично за явні і мнімі вчинки. Можна значно сильніше наказати своєю неувагою, байдужістю, відмовою в лагідності, неприйняттям дитини як особистості та постійним її приниженням. В деяких сім'ях пробують вимстити на дитині своє роздратування від життєвих негараздів, незадовільних амбіцій батьків або авторитарних членів сім'ї – його невинувато наказують, лають, принижують. Настала гостра необхідність зміцнення сім'ї, поліпшення стосунків між батьками та дітьми на основі широкого використання засобів етнопедагогіки, всебічного врахування умов нинішнього життя та менталітету нашого народу. Сім'я займає важливу роль у формуванні моральних основ особистості, її світогляду, громадянської свідомості й самосвідомості, виховання поваги до батьків, родини, старших, близьких людей, суспільства. Частина населення – молодь та юнацтво – піддається ризику поширення таких негативних явищ, як алкоголізм, ВІЛ/СНІД тощо. Змінити в позитивному напрямку або надолужити упущене, формувати внутрішню культуру – основна місія гуманітарної школи, в якій є творче освітньо-виховне середовище, посередник між реальністю і дійсністю, яке розвиває коактивність, тобто поведінку, спрямовану на опанування соціальними предметними технологіями допомоги іншим. Адже цілісна, творча особистість сама являється гарантом власної інформаційно-психологічної безпеки, тобто відсутності небезпеки від інформаційних впливів. Тому невід'ємною частиною освітньої реформи є просвітницька робота серед молоді щодо здорового способу життя в рамках напрямку проекту „Здорова та свідома нація через освіту”.

Головною метою освіти є розвиток і формування соціально зрілої, працелюбної, творчої особистості, громадянина України, здатного до свідомого соціального вибору та збагачення на цій основі інтелектуального, культурного й економічного потенціалу народу. Освіті необхідно формувати компетентну особистість, що легко вписуватиметься в інформаційне суспільство XXI століття. Сьогодні освіта починає розглядатися як процес становлення особистості. При цьому головним є не обсяг знань, а їх поєднання з особистісними якостями людини, вміння самостійно розпорядитися своїми знаннями. Мета особистісно зорієнтованої освіти полягає у створенні оптимальних умов для розвитку і становлення



особистості як суб'єкта діяльності та суспільних відносин, що будує свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичної ідеології та буттєвих особистісних цінностей – особистість відповідно відповідальна.

На вирішення поставлених задач спрямоване творче освітньо-виховне середовище. Аналіз наукової літератури і практичної діяльності загальноосвітніх шкіл свідчить, що зазначена проблема – створення творчого освітньо-виховного середовища – досліджувалася недостатньо. Зокрема, поза увагою дослідників лишилася організація середовища, що має творчу освітньо-виховну спрямованість, в загальноосвітніх закладах як невід'ємної складової системи неперервної освіти особистості, здатної до життєвої самотворчості. Враховуючи недостатню теоретичну і методичну розробленість проблеми створення творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх закладах як складової неперервної освіти особистості протягом всього життя, а також соціальну значущість і необхідність якісної підготовки учнів до самостійних позитивно-творчих життєвих проявів, темою дослідження обрано: „Педагогічні основи формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах”.

Теоретичну основу роботи становлять положення, які ґрунтуються на основні положення Закону України „Про освіту”, „Про мови”, Державної національної програми „Освіта” (Україна XXI століття), Указу Президента України „Про додаткові заходи щодо реалізації державної молодіжної політики”, „Концепція 12-річної загальноосвітньої школи”, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, інформаційні й нормативні матеріали Міністерства освіти і науки України, комплексний підхід до виховання творчої особистості, зокрема освітнім середовищем (І. Зязюн, А. Кушнір, Н. Крилова, О. Васильєв, С. Комлов, І. Краснощок, І. Шендрик, Є. Сайко, С. Савченко, О. Бабошина, Соні Міхаелі, Б. Бім-Бад, О. Верещак), розвиваючого навчально-виховного середовища (Т. Башинська, В. Буряк, Н. Боритко, Р. Дегтяренко, С. Дерябо, О. Жорнова, Ю. Мануйлов, О. Матвієнко, Л. Новіков, М. Соколовський, В. Рубцов, Н. Селиванова, В. Сластьонін, І. Акупенкова, Н. Алексєєв, Е. Юдін, Л. Лохвицька), його організація, моделювання та діагностика (С. Селеменев, С. Сергєєв, В. Степанов, І. Улановська, А. Хараш, М. Черноушек, Д. Ільєсов, Г. Коваль, Ю. Абрамов, Г. Корнетов, В. Юсупов, В. Ясвін, Л. Алфьорова, В. Алфімов, М. Артемов, Г. Тимошко, М. Вартовський, В. Жуков, Є. Кочуров, С. Краснов, В. Кузь, В. Кушнір, Н. Островерхова), оптимізація педагогічного процесу, інтенсифікація навчання (Ю. Бабанський, Г. Победоносцев, М. Поташник), модульно-розвивальна система (А. Фурман, П. Юцявичене), блочна форма подачі матеріалу (В. Шаталов), класифікація творчих здібностей (В. Андрєєв, В. Барко, А. Тютюников), система роботи учителів (Т. Александрова, К. Ангеловська, О. Гаваленко, В. Загвязинський, І. Зязюн, М. Поташник, В. Кан-Калин, Н. Кичук), педагогічне спостереження творчої пізнавальної діяльності учнів у навчальному процесі (А. Каташов, І. Волощук, Г. Бабищев), педагогічна підтримка інтелектуального і емоційного розвитку школярів на шляху гуманізації та гуманітаризації процесу навчання (С. Бібік, В. Біблер, В. Білоусова, П. Гомон, Л. Божович, А. Бойко, С. Братченко, С. Сисоєва, О. Дубасенюк), роль творчого освітньо-виховного середовища в позанавчальній роботі (В. Білоусова, О. Галенко, Г. Горбулін, Н. Гурець, А. Даринський, Л. Диненкова, Г. Жирська, Ю. Завалевський, С. Захаров, В. Мазуріна, К. Нефьодова, Т. Остапйовська та ін.), комплексне використання педагогічних форм і методик при диференційованому підході до підвищення кваліфікації учителів, виявленні механізмів розвитку творчої особистості учителя, визначенні педагогічної майстерності та педагогічної творчості, умов їх розвитку (А. Елізбарашвілі, С. Елканов, В. Загвязинський, А. Зєвіна, І. Зязюн, Г. Саган, В. Кан-Калик, Л. Никандров, О. Касьянова, Л. Кларіна, К. Корсак, Г. Костюк, О. Кравчук, С. Кушнірук, Л. Найдьонова, В. Онищук, Л. Пономарьов, С. Сисоєва, О. Дубасенюк та ін.), сумісна діяльність школи і сім'ї (Т. Жоробеков, В. Журавльов, Я. Журецький, С. Іванюк, В. Іванов, О. Курдан, О. Ярошинська та ін.), виховання засобами народної педагогіки (Л. Петрук, Ю. Перенчук, І. Підласий, Г. Покотило, К. Плівачук, Г. Воробей, Л. Повалій, Є. Приступа, С. Стефанюк, Ю. Тодуа, В. Ягодинський та ін.), розвиток їх уяви, викладених у працях В. Сухомлинського, С. Русової, А. Макаренка, Л. Виготського, Я. Коменського, в дослідженнях представників сучасних науково-педагогічних шкіл Ю. Бабанського, М. Поташника, Г. Победоносцева, Д. Богоявленського, Є. Бодрової, О. Канаєвої, В. Кудрявцева, у педагогів В. Алфімова, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова. Учені І. Бех, В. Лозова, П. Підкасистий, В. Дроздіна доводять, що найкраще засвоюються знання, здобуті самостійно, в активній пізнавальній діяльності. Зокрема, І. Бех вважає, що розвиток особистості, їх особистісно зорієнтоване виховання може відбуватися тільки в умовах діалогічного особистісного спілкування. Для формування змісту освіти використовується принцип цінності, самопізнання (Н. Бердяєв).

Творче освітньо-виховне середовище виконує соціально-терапевтичні функції. Воно служить фундаментом школи життєвої самотворчості як закладу, що формує компетентність, інтелект, досвід, креативність і критичність мислення, відповідальність як регламентацію поведінки і метакогнітивної діяльності через метапізнання, метамислення, метапам'ять, способи і стратегії переосмислення життєдіяльності як життєвої самотворчості.



Одержані результати дослідження свідчать про правильність обраної стратегії – створення творчого освітньо-виховного середовища як такого, що сприяє становленню сталих інтересів особистості, схильної до життєвої самотворчості, здатне спрямувати агресію на добродію, спроможне підвищити соціальну відповідальність кожного. Вони цілком підтверджують правильність гіпотетичних припущень про те, що процес формування творчого освітньо-виховного середовища буде успішним при розробці відповідних моделей, механізмів їх реалізації, які спираються на особистісно орієнтований підхід. Аналіз результатів, отриманих за допомогою розробленої системи критеріїв, показав досить стійку динаміку окремих показників і загального рівня розвитку дітей, залучених до дослідно-педагогічної роботи. Здійснена експериментальна робота підтвердила, що розроблена функціональна модель творчого освітньо-виховного середовища спеціалізованої гуманітарної школи як закладу життєвої самотворчості є дієвою, сучасною, динамічною і забезпечує наступність, цілісність, ефективність навчальних, виховних, розвивальних впливів на особистість дитини.

Таким чином, успішне розв'язання проблеми формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю на теоретичному, концептуальному, практичному рівнях підтвердило його стратегічні та тактичні шляхи досягнення високого наукового результату.

Проведене дослідження не вичерпало всього комплексу проблем щодо функціонування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх школах гуманітарного профілю. Подальший його розвиток обумовлений необхідністю проведення досліджень як специфіки формування, функціонування творчого освітньо-виховного середовища в малокомплектних школах, школах-інтернатах тощо. Наукова розробка зазначених проблем буде сприяти подальшому вдосконаленню соціально-педагогічної роботи з формування творчого освітньо-виховного середовища, підготовці його учасників до творчої самореалізації на благо України і дозволить: по-перше, зміцнити власну наукову базу гуманітарної педагогіки, поглибити розуміння навчально-виховного процесу з діалектичних позицій, водночас уможливити теоретичне збагачення та подальший розвиток дидактики, теорії навчання і виховання, школознавства, загалом сучасних педагогічних пошуків, інших наук, які вивчають людину в суспільстві, її творчість, використовуючи їх досягнення; по-друге, зміцнити теоретико-методологічну базу узагальнення досвіду та вдосконалення практики діяльності загальноосвітніх закладів гуманітарного профілю в умовах розвитку України на новому рівні соціально-політичного і економічного розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI ст.). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / А. О. Лігоцький. – К. : Техніка, 1997. – 210 с.
3. Приходченко К. І. До питання історії та теорії створення творчого освітньо-виховного простору в навчальних закладах гуманітарної спрямованості / К. І. Приходченко // Человеческое измерение современной эпохи: I Междунар. научн. конф., посвященная 75-летию ПГТУ. Мариуполь, 17–18 сентября 2004 г. – Мариуполь, 2004. – Т. 2. – С. 158–163.
4. Приходченко К. І. Організація навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів гуманітарного спрямування: навч. посіб. / К. І. Приходченко. – Донецьк : ДонУ, 2008. – 98 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 655 с.
6. Улановская И. М. Какие бывают образовательные среды? / И. М. Улановская // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 7–13.

Катерина МУНТЯН

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ НА ПІЗНАВАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

(магістрантка факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О.В. Шевченко

Необхідною умовою формування у учнівської молоді культури здоров'я та мотивації до здорового способу життя є її ефективне фізичне виховання. Національна доктрина розвитку освіти України визначає пріоритетним завданням системи освіти дитини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності [4].

Молодший шкільний вік є періодом безпосередньої адаптації дитини до навчання в школі, яке, як відомо, супроводжується підвищеним розумовим та фізичним навантаженням, що негативно впливає на стан дітей. Крім того, збільшення статичного компоненту, психологічна напруга у зв'язку з інтенсифікацією навчання також негативно впливають на організм школярів. У зв'язку з цим спроби збільшення рухової активності, оптимальний розвиток фізичних і пізнавальних здібностей, підготовки дитини до навчання в школі – актуальне педагогічне завдання.



Саме тому питання вдосконалення фізичного і розумового виховання дітей молодшого шкільного віку привертають пильну увагу педагогів, лікарів, психологів. Проте, структура, зміст і методика проведення занять, що традиційно склалися в системі шкільного фізичного виховання, спрямовані, головним чином, на засвоєння конкретного обсягу рухових дій і практично не приділяють уваги розвитку фізичних і пізнавальних здібностей дітей. У зв'язку з цим, останнім часом багато досліджень [1, 3] спрямовано на розробку і впровадження в практику фізичного виховання дітей різноманітних методів і методик, що дозволяють вдосконалювати фізичні і пізнавальні здібності дитини.

Дані передового досвіду вітчизняної і зарубіжної практики свідчать, що одним з ефективних методів організації занять фізичними вправами, який дозволяє впливати на психофізичний стан дітей молодшого шкільного віку, є сполучений метод організації занять із наступним виконанням основних рухів, комплексів вправ, ігрових завдань, спрямованих на підвищення рівня розвитку фізичних здібностей. Оптимальне застосування цього методу допоможе вдосконалити складові фізичного і психологічного розвитку дитини [5].

В основу змісту запропонованого педагогічного впливу, який спрямований на споріднений розвиток фізичних і пізнавальних здібностей, покладена ідея, суть якої полягає в тому, що вибір і включення в заняття з дітьми 6–7-річного віку комплексів вправ, які мають тренувальний вплив: основних рухів, рухливих ігор і естафет, спрямованих на розвиток фізичних здібностей, не тільки розширяють можливість засвоєння різноманітних рухів, але і дозволяють в умовах шкільної ланки підвищувати рівень сформованості пізнавальних процесів дітей до вимог, запропонованих програмою.

Таким чином, фізичне виховання дітей молодшого шкільного віку повинне мати конкретну спрямованість на інтегрований розвиток фізичних і пізнавальних здібностей. Відсутність такої спрямованості не дозволяє вирішувати першочергове завдання фізичного виховання – зміцнювати здоров'я підростаючого покоління, виховувати гармонійно розвинену особистість. Саме ці обставини і визначають актуальність даного дослідження.

Мета дослідження – експериментально обґрунтувати систему занять з фізичного виховання, спрямовану на поєднаний розвиток фізичних і пізнавальних здібностей дітей 6–7 років.

Об'єкт дослідження – навчальний процес з фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з використанням вправ з предметами.

У процесі дослідження вирішувалися такі **завдання**:

1. Вивчити стан проблеми розвитку пізнавальних здібностей дітей 6–7 років.
2. Визначити рівень фізичної підготовленості та пізнавальних здібностей дітей молодшого шкільного віку.
3. Експериментально обґрунтувати систему занять фізичними вправами з предметами, спрямовану на розвиток фізичних і пізнавальних здібностей дітей 6–7 років.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі **методи дослідження**: аналіз науково – методичної літератури, методи педагогічного спостереження, педагогічне тестування, психологічне тестування, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

На основі літературних даних ми визначили, що вправи з предметами позитивно впливають не лише на фізіологічний стан дітей, але і покращують їх пізнавальні здібності, підвищують емоційність занять. Результат буде позитивним лише за умови врахування індивідуальних особливостей дітей і відповідності їх віковому розвитку.

Фізична підготовленість школярів визначалася за результатами педагогічного тестування, яке констатує рівень виявлення основних рухових якостей, які найбільше впливають на рівень пізнавальних здібностей дітей: координаційні здібності (тести «Лелека», «Стрибок з поворотом», «Метання м'яча в ціль»), гнучкості («Нахил в глибину»), швидкісно-силових якостей (тест «Кенгуру»). У таблиці 1. наведені середні показники фізичної підготовленості груп обстежуваного контингенту.

При проведенні констатуючого експерименту було визначено, що хлопчики мають вищі показники у тестах: стрибок у довжину з місця («Кенгуру») і «Метання тенісного м'яча в ціль», ніж дівчата. У тестах: «Нахил в глибину», «Лелека» і «Стрибок з поворотом» результати дівчат є вищими, ніж у хлопчиків.

Таблиця 1

Статистичні значення показників фізичної підготовленості дітей 6–7 років

Тести	Стат. характеристики	Хлопчики n = 16	Дівчата n = 24
«Лелека», сек..	X	7,64	10,09
	S	1,54	1,85



	m	0,49	0,59
Стрибок з поворотом, б.	X	175,19	181,48
	S	9,01	5,16
	m	2,85	1,63
Метання м'яча в ціль, б.	X	10,44	8,38
	S	2,45	2,37
	m	0,77	0,75
Нахил в глибину, см.	X	4,96	8,60
	S	1,05	1,79
	m	0,33	0,57
«Кенгуру», см.	X	104,73	92,44
	S	14,76	17,40
	m	4,67	5,50

Для гармонійного розвитку дітей дошкільного віку важливий не лише фізичний, а і психічний стан. Це вік становлення дитини. А рівень розвитку його психічних процесів дає можливість робити висновок про готовність дитини до школи.

Для ознайомлення з рівнем розвитку психічних процесів дітей 6-7-річного віку застосовувались різноманітні методики визначення рівня розумової працездатності, сприйняття, пам'яті, а також дослідження зорово-моторної координації.

Середньостатистичні значення параметрів психічного розвитку дітей дають уявлення про розвиненість їх психічних процесів і відповідності їх віковим нормам (табл.2).

Таблиця 2

**Статистичні значення розвитку пізнавальних здібностей
дітей 6–7 років**

ТЕСТИ	Стат. хар- ки	Хлопчики n = 16	Дівчата n = 24
Методика Керна- Ірасека, б.	X	2,31	2,63
	S	1,20	1,17
	m	0,38	0,37
«Визначення розумової працездатн.», б.	X	3,89	3,50
	S	0,98	1,14
	m	0,31	0,36
Методика «Впізнай хто це», б.	X	4,00	4,38
	S	1,15	1,28
	m	0,37	0,40
Методика «Запам'ятай малюнки», б.	X	4,06	4,42
	S	1,12	1,28
	m	0,36	0,41



Слід відмітити, що сприйняття (за методикою «Впізнай хто це») і пам'ять (за методикою «Запам'ятай малюнки») у дівчат розвинені дещо краще ніж у хлопчиків. В той час як розумова працездатність і зорово-моторна координація (за тестом Керна-Ірасека), у хлопчиків розвинена краще, ніж у дівчаток.

Результати тестування показали, що рівень розвитку основних психічних процесів дітей молодшого шкільного віку знаходяться на середньому рівні. А розумова працездатність знаходиться на недостатньому рівні як у хлопчиків, так і у дівчат.

На підставі отриманих даних ми зробили висновок про необхідність вдосконалення пізнавальних здібностей дітей, що буде сприяти кращій готовності дітей до навчання.

Для перевірки системи занять фізичною культурою з використанням вправ з предметами дітей молодшого шкільного віку був запропонований педагогічний експеримент. Завдання експерименту полягало у виявленні змін у показниках пізнавальних здібностей дітей під впливом розробленої нами системи занять. В навчальний процес з фізичного виховання дітей 6–7 років ми впровадили систему занять з використанням предметів. В підготовчій частині ми проводили загальнорозвиваючі вправи, а в основній – розучували нові елементи, а також виконували поєднання вправ з предметами під музичний супровід. Завдання експерименту полягало у виявленні змін у показниках пізнавальних здібностей дітей під впливом розробленої нами системи.

В контрольній групі заняття проводились без змін, згідно з державною програмою. В експериментальній групі застосовувалась спеціальна методика, розроблена на основі використання вправ з предметами (скакалка, обруч, м'яч і стрічки). Системи занять, запроваджені в експериментальній та контрольній групах, мають спільні і відмінні ознаки.

Спільні ознаки полягали в загальних системах занять обох груп з застосуванням комплексів ЗРВ з предметами (скакалками, обручами, м'ячами), які були спрямовані на розвиток основних фізичних якостей [2].

Відмінним було застосування в експериментальній групі окрім традиційних предметів вправ зі стрічками. Комплекси вправ в подальшому формувались у маленькі комбінації і виконувались під музику, а останнє заняття було присвячено самостійному виконанню комплексів дітьми на основі вже знайомих їм елементів з предметами.

Підготовчий період надав позитивні наслідки для функціональної готовності організму дітей до вправ з основними видами гімнастичних предметів, які конструктивно мали більш складну фізіологічну та інтелектуальну основу. Поєднання загально-художніх дій з опорою на гімнастичне знаряддя гіпотетично повинно було викликати додаткові моторні процеси в корі головного мозку.

У результаті проведених досліджень було виявлено, що після експерименту показники фізичної підготовленості як в контрольній, так і в експериментальній групі збільшилися. Однак в експериментальній групі, на відміну від контрольної більшість показників вірогідно вища.

Слід зазначити, що рівень психічного розвитку дітей експериментальної групи після експерименту вірогідно підвищився порівняно з дітьми контрольної, але все одно не досягає високого рівня.

Незважаючи на численні дослідження, які спрямовані на пошук засобів підвищення ефективності фізичного виховання дітей шкільного віку, основною проблемою, у ряді тих, які постають перед дослідниками, є пошук інноваційних підходів до організації занять фізичними вправами, які дозволять в умовах шкільної ланки підвищувати рівень сформованості пізнавальних процесів дітей до вимог, запропонованих шкільною програмою.

Експериментальна система занять з використанням вправ з предметами (скакалки, обручі, м'ячі та стрічки) передбачала вправи на розвиток усіх груп м'язів з урахуванням вікових особливостей, з метою гармонійного розвитку дітей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вільчковський Е.С. Критерії оцінювання стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного віку.: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 64 с.
2. Лисицкая Т.С. Художественная гимнастика: Учебник для ин-тов физ. культ. М.: Физкультура и спорт, 1982. – 232 с.
3. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістовні модулі, інформаційне забезпечення): Навчально-методичний посібник. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
4. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації». – К., 1998. – 45 с.
5. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання. Частина I. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.



Олена МУНТЯН

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ***(магістрантка психолого-педагогічного факультету)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В. В. Радул*

Динамічні зміни у політико-правовій, освітньо-культурній, економічній та інших сферах нашого суспільства висувають перед вищими педагогічними навчальними закладами як пріоритетне завдання формування соціальної активності студентської молоді, яка полягає у спільно значущій діяльності, у поєднанні власних інтересів з інтересами суспільства, у визначеній активній життєвій позиції, у творчому ставленні до навколишнього світу, прагненні та здатності до саморозвитку.

Для сучасних досліджень проблеми формування соціальної активності особистості характерні різноманітні підходи, що є свідченням її складності та багатогранності. Психолого-педагогічні, філософські та соціальні дослідження проблеми здійснювали багато вітчизняних та зарубіжних науковців К. О. Абульханова-Славська, В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Боришевський, Б. І. Додонов, В. О. Киричук, О. В. Киричук, Н. В. Кічук, О. М. Кoberник, І. С. Кон, Т. М. Мальковська, В. М. Оржеховська, В. Г. Панк, П. В. Плотніков, Ю. А. Привалов, Ю. М. Резник, Л. В. Сохань, М. М. Фіцул, І. І. Чесноков, В. О. Ядов та інші.

Питання соціальної активності розглядається у науковій літературі, однак, проблема формування соціальної активності майбутніх соціальних педагогів все ще не стала предметом спеціального дослідження.

Усвідомлення об'єктивної потреби в її вирішенні, недостатня розробленість у теоретико-методологічному та методичному аспектах зумовили вибір теми даного дослідження «Формування соціальної активності майбутніх соціальних педагогів»

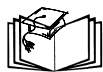
Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації моделі навчально-виховної роботи, спрямованої на підвищення рівня соціальної активності майбутніх соціальних педагогів.

Відповідно до мети дослідження визначено його основні завдання: вивчити стан досліджуваної проблеми в соціально-педагогічній науці та навчально-виховній практиці; розкрити сутність та особливості формування соціальної активності майбутніх соціальних педагогів; обґрунтувати методику діагностування, визначити критерії та рівні сформованості соціальної активності майбутніх соціальних педагогів; експериментально перевірити педагогічну модель та оптимальні соціально-педагогічні умови формування соціальної активності майбутніх соціальних педагогів; розробити методичне забезпечення задля вдосконалення процесу формування соціальної активності майбутніх соціальних педагогів.

Від соціального педагога суспільство вимагає усвідомленого вибору, ґрунтовної підготовки і постійного вдосконалення спеціалістів у цій галузі. Професія ця не лише суспільно вагома, високо гуманна, але й цікава. Обравши її за покликом душі, особистість зможе сповна розвинути й реалізувати свій творчий потенціал, буде постійно збагачуватися духовно, відчувати радість пізнання, спілкування, пошуків, само утверджувати себе і допомагати гідно жити співвітчизникам. Таким чином, соціальний педагог – це спеціаліст в особливій, специфічній сфері діяльності. Об'єктом застосування його трудових зусиль є складний організм людини, а наслідком – благополуччя, самопочуття, соціальне здоров'я індивіда, груп людей, суспільства в цілому. Поряд з нормальним фізичним станом воно величезний, неперехідний здобуток, найбільша громадська і державна цінність. Це підкреслює і підносить значення соціальної науки, політики й практики. А безпосередніми їх носіями є соціальні педагоги – основна ланка кадрового корпусу соціальних служб.

Таким чином, соціальний працівник повинен:

- мати добру професійну підготовку, знання з різних галузей правознавства, соціології, психології, педагогіки, фізіології, демографії і статистики, інформатики, економіки і управління;
- володіти високою загальною культурою, розумітися в літературі, музиці, живопису та інших видах мистецтва;
- бути добре поінформованим про сучасні політичні, економічні, соціальні процеси в суспільстві, мати широку обізнаність про різні соціальні групи населення;
- вміти передбачати наслідки своїх дій, не йти сліпо за клієнтом, а проводити в життя свою продуману й послідовну лінію;
- володіти певною соціальною пристосованістю, враховувати різноманітність контингенту, що потребує допомоги, вміло контактувати і привертати до себе «важких» підлітків, сиріт, інвалідів, безробітних, самотніх, людей похилого віку, перебуваючи на реабілітації і т.д.



Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань дослідження було використано комплекс методів дослідження: теоретичні, емпіричні, педагогічний експеримент для апробації та впровадження моделі формування соціальної активності майбутніх соціальних педагогів, статистичні методи для якісної та кількісної обробки результатів проведеного дослідження.

У нашому дослідженні ми прийшли до висновку, що категорія активності є однією з основних у психолого-педагогічній науці. У наукових дослідженнях, що стосуються цієї категорії, важливими є поняття, які розкривають сутність активності – процес, вчинок, дія, поведінка, діяльність, життєдіяльність тощо. Активність здебільшого зіставляється із близькою їй категорією «діяльність». При цьому деякі автори розглядають активність як характеристику діяльності людини, що протиставлена пасивній діяльності. Поняття активності в даному випадку співвідноситься із самодіяльністю як діяльністю, що не була нав'язана зовні, а стала внутрішньо необхідною для особистості. Активність може бути зрозуміла як дія предмета, що зумовлена внутрішніми причинами.

Співвіднесеність між категоріями активності та діяльності встановлюється на основі діалектики одиничного й загального. Якщо діяльність передбачає соціально-нормативні форми, структури, способи і вимоги, що застосовуються до результату, то активність завжди є конкретною й індивідуальною, що означає самостійність суб'єкта у дії. Активність доцільно розглядати і як форму вияву і як спосіб здійснення діяльності.

Педагогічний підхід в аналізі розвитку соціальної активності особистості пояснює ієрархію видів діяльності, які на послідовно змінних етапах розвитку особистості стають провідними в успішному розв'язанні завдань навчання й виховання. Отже, необхідно формувати комплексну, багатопланову діяльність, динамічну систему діяльностей, кожна з яких вирішує своє специфічне завдання, що відповідає певним соціальним очікуванням.

Таким чином, на основі теоретичних узагальнень ми дійшли висновку, що соціальна активність майбутнього соціального педагога, з одного боку, є рівнем розвитку його особистості, а з іншого – ієрархією видів діяльності.

Діяльність людини розглядається в трьох характерних для неї сферах – праці, спілкуванні та пізнанні. У педагогічному експерименті при вивченні провідної діяльності доцільно враховувати три сторони її змісту, що досягається шляхом встановлення співвіднесеності трьох видів діяльності.

Активність особистості майбутнього соціального педагога – це єдність відображення, вираження і реалізації зовнішніх та внутрішніх тенденцій у суспільстві. Соціальний педагог найбільш стійко спроможний демонструвати ціннісний спосіб моделювання змісту суспільно значущої діяльності, спілкування та поведінки, за яких особистість набуває можливості самостійного існування як система в міжособистісному просторі. В процесі формування соціальної активності майбутній соціальний педагог здійснює активний пошук, створює та перетворює умови задоволення суспільно значущих потреб відповідно до позиції особистості, цінностей та вимог, що до неї висувають. Звідси, соціальна активність є особистісним способом порівняння себе з іншими, визначення своєї позиції.

У педагогічному аналізі категорії «соціальна активність майбутнього соціального педагога» ми дотримуємося погляду, що єдність оточуючого середовища та його оцінка визначаються практичною, перетворюючою діяльністю особистості як суб'єкта соціальних процесів.

Вивчення формування соціальної активності особистості майбутнього соціального педагога на сучасному етапі розвитку системи освіти зумовлене, по-перше, пошуком ефективних засобів взаємовпливу на особистість виховання, самовиховання та соціального середовища. По-друге, визначення змісту та критеріїв формування соціальної активності дає можливість робити порівняльний аналіз ефективності її формування в навчальних закладах різного типу залежно від застосованих педагогічних впливів. По-третє, дослідження формування соціальної активності майбутнього соціального педагога дозволяє удосконалювати зворотній зв'язок в управлінні педагогічним процесом.

Соціальна активність відображає протиріччя та єдність суспільних та індивідуальних потреб особистості. В активності полягає спрямованість на служіння інтересам суспільства, професійної спільності, формується оволодіння знаннями, необхідними для залучення до активної трудової діяльності.

Дослідно-експериментальні дані та врахування теоретичних узагальнень та висновків дозволяє нам запропонувати три критерії формування соціально-професійної активності майбутнього соціального педагога: соціально-професійну спрямованість, особистісну самореалізацію, соціально-професійну мотивацію особистості студента психолого-педагогічного факультету.

Критерію «соціально-професійна спрямованість» ми розуміємо як якісну характеристику розвитку особистості студента, що зумовлюється виявом професійного досвіду та соціальними аспектами індивідуальної свідомості особистості. Його показниками є:

- 1) вияв особистісної самосвідомості;
- 2) бажання соціально-професійного розвитку;
- 3) соціально-професійне самовизначення;



4) наполегливість у реалізації бажань та прагнень;

5) віра та впевненість в обраній меті.

Критерій «особистісна самореалізація» – це рівень особистісних прагнень та можливостей у соціально-професійному розвитку. Даний критерій містить і собі такі показники:

12. особистісну зрілість;

13. соціальну відповідальність;

14. самоаналіз та самовдосконалення;

15. взаємозв'язок розвитку прагнень та можливостей;

16. особистісні спонукання;

17. соціальні очікування та прогнози;

18. соціальну комунікацію.

Під критерієм «соціально-професійна мотивація» розуміємо соціально-професійну якість студента, що характеризує стійкість мотивів професійної активності майбутніх соціальних педагогів. Показниками цього критерію є:

— соціально-професійне самоздійснення;

— мотиви самореалізації;

— мотиви соціально-професійного зростання;

— мотиви суспільно-корисної діяльності.

Ми виокремлюємо кілька рівнів у розумінні особливостей розвитку соціально-професійної активності особистості майбутнього соціального педагога. Аналізуючи розвиток соціально-професійної активності відповідно до певного рівня, ми цим самим акцентуємо увагу на особливостях різних впливів навчально-виховної діяльності та зростання соціально-професійної активності студентів психолого-педагогічного факультету.

Нами виділено три рівні розвитку соціально-професійної активності особистості майбутнього соціального педагога.

Перший рівень – продуктивно-споглядальний. Зміст цього рівня пояснюється елементарним входженням студента у обрану ним професію соціального педагога. Він ознайомлюється із її особливостями, намагається ідентифікувати себе з іншими студентами цієї ж спеціальності та освітнім професійним середовищем. Відбувається пристосування до вимог професійної підготовки. В межах знань цього рівня потрапляє хоча б одне із значень індексу активності. Числове значення проміжку на шкалі вимірювань коливається від 1,6 до 2,51.

Другий рівень – соціально творчий. Даний рівень характеризується становленням соціально досвіду особистості, професійного зростання. У студентів даного рівня розвитку соціальної активності спостерігається вироблення та відстоювання власної позиції, поглядів. Цей рівень визначається числовим проміжком від 2,52 до 4,1.

Третій рівень – пошуковий. Студенти цього рівня соціально-професійної активності повністю ідентифікують себе з особливостями професійної діяльності, визначають проблеми, намагаються їх розв'язати. Числовий показник рівня становить від 4,2 до 5,0.

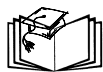
Експериментальна база дослідження. Науково-дослідницьку роботу здійснено у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка на психолого-педагогічному факультеті. Загалом дослідно-експериментальною роботою було охоплено 21 студент II курсу за спеціальністю: «Соціальна педагогіка», спеціалізацією: «Практична психологія».

Аналіз сформованості соціальної активності особистості майбутніх соціальних педагогів на початку та після завершення експерименту дає підстави стверджувати, що відбулися позитивні зміни у рівнях її сформованості, що є підтвердженням ефективності та дієвості запропонованої програми розвитку соціальної активності студентів.

Таким чином, результати дослідження засвідчують: соціальна активність молоді людини є інтегративним особистісним утворенням, через яке втулюється її діяльнісні потенції, соціальне мислення, здібності, знання, вміння та навички, потреби та інтереси, соціальні прагнення та переваги, система смислових орієнтацій, здатність здійснювати соціально значущу діяльність. Процес формування соціальної активності майбутніх соціальних педагогів є складним та тривалим, тому важливу роль у цьому процесі має виконувати вища школа.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Лапа О. Зміст практичної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах // Вісник Книжкової палати. – 2007. – № 12. – С. 37 – 39.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. р – 304с.
4. Макаревич О. Мотивація як підґрунтя дії особистості // Соціальна психологія. – 2006. – № 2. – С. 134 – 141.



5. Марігодов В. К., Кравченко Ю. М. Шляхи вдосконалення творчої активності студентів // Проблеми освіти: Наук. метод. зб. – К., 2002. – Вип. 27. – С. 223 – 229.
6. Монарьов Р. Г. Вивчення соціально-професійної активності: навчальний посібник. – Кіровоград: ТОВ Імекс-ЛТД, 2008. – 71 с.
7. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
8. Петренко В. Формування моделі особистості соціального педагога // Соціальний педагог. – 2009. – № 3. – С. 41 – 44.
9. Подтикан І. В. Особливості формування мотиваційної сфери особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 9. – С. 29 – 37.

Тетяна МУТНОВА

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету,
спеціальності «Управління навчальним закладом»)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор А.Б. Рацул

Актуальність роботи. У світовому освітньому процесі намітилися тенденції, що свідчать про розвиток його в контексті загальної та педагогічної культури. Виникає та широко обговорюється нова система цінностей та цілей освіти, відроджується концепція особистості, заснована на ідеях гуманізму, культуровідповідності та індивідуально-особистісного розвитку. Основним методом проектування та розвитку освіти стає культурологічний, який орієнтує систему освіти на діалог з культурою людини як її творця та суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку. Вектор нашого наукового пошуку звернено до розгляду педагогічної культури як важливого компоненту загальної культури людини, а саме до розгляду педагогічної культури батьків.

Школа і родина повинні у тісному зв'язку здійснювати виховання майбутнього покоління. Робота школи з батьками сьогодні проводиться у двох напрямках, одним з яких є залучення батьків до виховної роботи. У статті розкрито зміст та охарактеризовані основні форми реалізації цього напрямку.

Залучення батьків до виховної роботи сьогодні є важливим напрямком роботи школи. Він згуртовує батьків у єдиний колектив, поширює позитивний досвід навчання, сприяє розширенню педагогічних навичок і здібностей батьків.

У ході наукового пошуку встановлено, що поняття «культура» має багато дефініцій. Так, латинське слово «культура», яке спочатку позначало лише «обробка», сьогодні набуває більш широкого значення. Наприклад, на думку Є.М. Жукова, С.М. Ковальова, А.М. Прохорова, культура – це знання, що характеризує різні історичні епохи, етноси, сфери життєдіяльності та інформує про рівень розвитку суспільства, про творчі сили та можливості людини, що виражаються у типах та формах організації життя та діяльності людей, їх взаєминах у соціумі. А.М. Леонтьєв, В.С. Давидович розглядають культуру як специфічний засіб діяльності, що включає процес творчого саморегулювання особистості – суб'єкта індивідуальності та неповторності [7; 9]. Є.М. Бабосов, В.С. Біблер вважають, що культура – це умова та процес розвитку людини від людини «розумної» до людини «етнопланетарної», враховуючи як етнічні, так і загальні елементи образу світу [2]. А. Швейцер віддає пріоритети духовній складовій: «Культура – сукупність прогресу людини та людства в усіх галузях та напрямках за умови, що цей прогрес служить духовному вдосконаленню індивіда...» [17, 10].

Одним із суттєвих компонентів культури, як відомо, є педагогічна культура, яка інтегрує історико-культурний досвід та регулює сферу педагогічної взаємодії. Зазначимо, що з поняттям «педагогічна культура» у спеціальній педагогічній літературі ми вперше зустрічаємося у роботах В.А. Сухомлинського, особливо у книзі «Сердце отдаю детям». Він визначає прихильність до дітей як найважливішу рису вчителя, а виховання його почуттів вважає основою педагогічної культури. В іншому випадку він протиставляє педагогічну культуру батьків, що здобувають педагогічні знання, «педагогічному безкультур'ю» [16].

Одним із перших означений термін вжив і Г.М. Волков: «...це те середовище матеріальної та духовної культури народу, яке безпосередньо пов'язане з вихованням дітей. Це колиска та колискові пісні, іграшки, дитячий одяг та рухливі ігри, дитяча їжа, правила годування, дитячий фольклор, свята, поради молодій матері та заповіді предків нащадкам, спортивні чи інші змагання підлітків та молоді...» [4, 3].

Сьогодні ж не існує чіткого тлумачення поняття «педагогічна культура», хоча це словосполучення є достатньо поширеним у сучасній науковій літературі. Проте частіше воно використовується як певна характеристика педагогічної свідомості та педагогічної практики, зміст якої змінюється залежно від контексту.

Мета статті – розкрити зміст, розглянути основні структурні компоненти педагогічної культури батьків та охарактеризувати основні форми залучення батьків до виховної роботи.



У науковій періодиці останніх років, в енциклопедичних та навчально-методичних виданнях педагогічна культура розглядається науковцями як:

- зміна культурних епох та відповідних до них культурних цивілізацій, історія педагогічної науки та освіти, зміна освітніх парадигм (М.В. Богуславський, А.П. Валицька, Г.А. Виленський, Г.Ф. Карпова, З.І. Равкін, С.М. Шиянов та ін.);

- соціальне явище, характеристика особливостей зв'язку поколінь та педагогічної взаємодії, засіб педагогізації навколишнього середовища, носіями якого є педагоги, батьки, громадські вихователі та діячі (В.М. Данильченко, І.Ф. Ісаєв);

- сутнісна характеристика середовища, способу життя, особливостей педагогічної системи, процес її руху до нового якісного стану (С.Ю. Захарченко, Г.В. Звездунова);

- прояв суттєвих якостей особистості, професійної діяльності та спілкування вчителя (Г.Ф. Белоусова, В.М. Гриньова, Т.В. Іванова, К.О. Соболева) тощо.

Зазначимо, що як синонім культури вчителя педагогічна культура розглядається досить часто. Разом із тим, експериментально доведено, що дитина, яка відірвана від сім'ї, особливо у дитинстві, навіть при доброму догляді з боку професіоналів, що працюють з нею, розвивається принципово інакше, ніж її однолітки, які живуть у сім'ях. Така дитина відстає як у фізичному, так і в психічному, інтелектуальному та соціальному розвитку [10]. Указані дані вимагають визнати, що сім'я чинить домінуючий вплив на розвиток та формування особистості дитини, оскільки саме у сім'ї дитина проводить більшість часу; сім'ю складають найбільш значущі для неї люди, і їх вплив до підліткового віку залишається пріоритетним. Пізніше, у підлітковому віці, коли дитина шукає авторитети та зразки поза сім'єю, моделі поведінки, набуті у сім'ї з народження, продовжують впливати на неї підсвідомо. Сім'я продовжує залишатися для дитини внутрішнім еталоном порівняння, так би мовити, нульовою крапкою відліку, від якої вона може піти у той чи інший бік, але ж яка залишається внутрішнім мірилом будь-яких життєвих ситуацій.

Окрім того, саме сім'я може й повинна ставати свого роду буфером між дитиною та кризовим суспільством, у якому відбувається хронічна культурно-ціннісна девальвація.

Таким чином, ми доходимо думки, що коли сім'я має такий значний вплив на дитину, то існує потреба розглядати питання педагогічної культури сім'ї, і переважно батьків як її основних вихователів, усвідомлюючи при цьому і той вплив, який чинять на дитину й інші члени її сім'ї, від якої безпосередньо залежить розвиток та виховання.

Педагогічну культуру батьків ми розглядаємо як комплекс знань, умінь та потреб психолого-педагогічного характеру, що визначають систематичну діяльність батьків, спрямовану на виховання та розвиток дитини.

Так, під знаннями ми розуміємо знання про вікові особливості, закономірності та етапи психічного та фізичного розвитку дитини, про потреби, інтереси та цінності дитини, про оптимальну організацію життя дитини у сім'ї та поза нею, про мету, засоби та методи виховання, про досягнення у галузі педагогіки, психології, фізіології, гігієни.

Під уміннями ми розуміємо вміння синтезувати та застосовувати набуті знання на практиці, організовувати внутрішню сімейну взаємодію, створювати психологічно комфортну атмосферу в сім'ї, а також вміння організовувати діяльність дитини – навчальну, соціальну, господарську тощо.

Зазначимо, що на знаннях та вміннях, якими повинні володіти батьки для успішного виконання своєї виховної функції, зосереджується сьогодні значна кількість науковців. Більшість сучасних авторів (Г.А. Бургим, Н.С. Щуркова, Т.В. Лодкіна та інші) усвідомлюють значення розширення сфери знань та вмінь, необхідних батькам у процесі виховання дітей. Так, Т.В. Лодкіна підкреслює, що зміст педагогічної культури не є повноцінним без знань у галузі етики, естетики, права, психології та інших наук. Сьогодні батькам уже недостатньо елементарних знань про виховання. Необхідною є просвіта у галузі педагогіки, психології, фізіології, генетики, корекційної педагогіки тощо. Знання, які забезпечать розуміння закономірностей розвитку дитини та допоможуть урахувати її індивідуальність, особливо важливі тепер, коли, з одного боку, багато сімей по-справжньому занепокоєні якісним вихованням дітей, а з іншого боку – у світ приходять усе більше немовлят з тими чи іншими фізичними та психічними вадами. Тому сучасні сім'ї все частіше потребують знань про мету, засоби та методи виховання дітей, а також про методи корекції та компенсації їх розвитку.

Разом із тим, необхідно пам'ятати про те, що виховна діяльність у сім'ї має глибоко прикладний характер, тому важливо допомогти батькам у набутті практичних умінь різноманітного характеру: від вміння організувати господарство, до вміння грамотно керувати розвитком дитини. Для цього принципово важливим є введення компоненту потреби, який відрізняє культуру від освіти. У цьому ми спираємося на дослідження К.М. Сорочіної [14]. Так, рівень освіти сучасних батьків (тобто наявність у них загальних та професійних знань та вмінь) значно вищий, ніж у минулому. Високим є також і рівень конкретно-педагогічних знань, які сьогодні є загальнодоступними через ЗМІ, велику кількість педагогічної та психологічної літератури. Разом із тим, саме останні роки характеризувалися процесом зниження



зацікавленості батьків у питаннях виховання дітей, перекладання ними відповідальності за виховання дитини на систему державної освіти, або, у ряді випадків, на гувернанток, репетиторів та приватні школи. Зросла й кількість фактів насилля та жорстокого поводження з дітьми у сім'ях. Усе це, на нашу думку, свідчить про те, що високий рівень знань та вмінь ще не забезпечує успішного та повноцінного виконання батьками своєї виховної функції.

Так, під потребами К.М. Сорокіна розуміє потребу в гуманістичному вихованні дитини, в побудові та реалізації єдиної системи цінностей, потребу в саморозвитку, в самовихованні, самовдосконаленні шляхом засвоєння набутого людством досвіду.

Зазначимо, що педагогічна культура батьків реалізується в усіх видах діяльності та сприяє формуванню різнобічних стосунків і спілкуванню. Отже, визначальними характеристиками педагогічної культури батьків виступають мотиваційний, змістовий та конструктивний компоненти, формування яких є змістом формування основ педагогічної культури батьків [1; 13]. Так, формування мотиваційного компоненту передбачає стимулювання інтересів, бажань, потреб, спрямованості до розвитку і вдосконалення, педагогічних спонукань до діяльності, визначення виховного ідеалу, мети і стратегії виховання дитини у сім'ї, а також забезпечення стабільності мотиву вдосконалення позитивними емоціями та переживаннями. Формування змістового компоненту передбачає забезпечення батьків надійними і усвідомленими знаннями про виховання дитини у сім'ї з урахуванням специфіки і завдань її віку, розвитку, стану здоров'я, спрямованими на пізнання закономірностей і особливостей, формування соціально-цінних форм поведінки і відносин з оточенням. Формування ж конструктивного компоненту передбачає засвоєння всіх видів, форм, умінь, прийомів і методів виховного впливу на дитину у їх творче застосування у власній практиці [1; 13].

Проведене дослідження свідчить, що формування окремих компонентів педагогічної культури не може відбуватися ізольовано і обов'язково приводить до вдосконалення одного іншим. Ефективність формування педагогічної культури забезпечується процесом, який зважає на її структурну модель, має програмно-цільовий, цілісний і безперервний характер, враховує суб'єктивну позицію батьків як носіїв національних і загальнолюдських цінностей, реалізується в їх виховній діяльності.

Сім'я завжди була і залишається природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом матеріальної та емоційної підтримки, необхідної для розвитку її членів, особливо дітей та підлітків, засобом збереження і передачі культурних цінностей від покоління до покоління. Проте не всі батьки розуміють свої обов'язки, деякі з них недооцінюють значення сімейного виховання та, не маючи необхідних знань, припускають серйозних помилок у вихованні своїх дітей. Тому важливим стає питання підготовки батьків до процесу виховання.

Проблемою всезагальної підготовки батьків до виховання дітей займаються різні організації, заклади й товариства. Серед них важливе місце належить школі – провідному інституту виховання дітей, найближчим спілником якого є сім'я. Саме педагогізація батьків є сьогодні центральною проблемою у взаємовідносинах школи та сім'ї.

Проведене дослідження свідчить, що педагогізація батьків здійснюється сьогодні у двох напрямках, якими є педагогічна освіта батьків (просвіта) та залучення батьків до виховної роботи з дітьми. Оскільки педагогічна просвіта батьків вже неодноразово ставала предметом досліджень науковців (А. Дістверг, Я.А. Коменський, Н.К. Крупська, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинський, К.Д. Ушинський; сучасні вітчизняні вчені – С.В. Бондаревська, І.В. Гребенніков, І.В. Дубінець, Т.В. Іванова, В.Г.Постовий, І.М. Трубавіна, та інші), вектор нашого наукового пошуку звернено до вивчення другого напрямку роботи з батьками.

Залучення батьків до виховної роботи є актуальною проблемою сучасної школи. Існують декілька форм, у яких воно передусім реалізується:

- *педагогічна рада* – постійно діючий колегіальний орган самоврядування педагогічних працівників. Вона проводиться для розгляду і вирішення основних питань навчально-виховного процесу школи. Працює педагогічна рада на підставі «Положення про педагогічну раду загальноосвітньої школи». До складу її, як правило, входять голова шкільного батьківського комітету, можуть бути запрошені представники загальношкільного і класного батьківських комітетів, окремі батьки [1].

- *батьківський комітет* – представницький орган батьківської громадськості, особлива група батьків класу, яка покликана стати координуючою ланкою між сім'єю, школою, громадськістю та учнями класу. Батьківський комітет класу обирається загальнокласними зборами батьків у складі голови та чотирьох членів, відповідальних за окремі ділянки роботи (всеобуч, підвищення педагогічної культури батьків, культурно-масова та спортивно-оздоровча робота). Так, голова батьківського комітету керує класним батьківським комітетом, направляє та координує діяльність комітету та діяльність колективу батьків класу, забезпечує виконання в класі рішень ради школи, надає допомогу класному керівнику та вчителям у боротьбі за підвищення якості знань і рівня вихованості учнів, у згуртуванні учнівського



колективу, у дотриманні єдності вимог до учнів і формуванні виховної дії на них школи й сім'ї [3; 6; 11; 15].

Член комітету, відповідальний за підвищення педагогічної культури батьків, допомагає класному керівнику здійснювати педагогічну пропаганду серед батьківської громадськості, керувати їх педагогічною самоосвітою, вести обмін досвідом сімейного виховання та розповсюдження позитивного досвіду, проводити групові та індивідуальні консультації.

Як відомо, закони розвитку колективу – як дитячого, так і дорослого – єдині. Згуртування та зміцнення колективу неможливе без залучення до активу основної маси батьків. Тому надзвичайно важливою умовою життєдіяльності батьківського комітету повинно бути створення ініціативних груп для роботи за кожним напрямком (зазвичай у роботі батьківського комітету спостерігається шість – сім напрямків).

Відповідальний за той чи інший напрямок сам підбирає групу батьків собі в помічники. У цьому плані певну роль відіграє особисте знайомство людей, їх ставлення один до одного, проживання в одному будинку, на одній вулиці, робота на одному підприємстві і навіть дружба дітей. Якщо врахувати, що в роботі батьківського комітету буде шість-сім напрямків, а в ініціативній групі (рада, комісія) – по чотири-п'ять осіб, то розширений актив класу охоплюватиме абсолютну більшість батьків. Це величезна сила.

Однією з умов успішної діяльності батьківського комітету є планування його роботи та періодичні звіти членів комітету перед колективом батьків. Суть цих звітів не в контролі за роботою, а передусім в педагогічній освіті батьків. Адже у звітах батьки розповідають не тільки про те, що ними зроблено, але й про те, як включаються в заходи класу діти, сім'ї, як впливає на них ця робота, з якими труднощами вони зустрілися, як подолали їх. Саме тому громадська робота з дітьми в школі сприяє розширенню педагогічних навичок та здібностей батьків, розумінню вікової психології дітей, оволодінню різноманітними методами виховної дії, тобто підвищенню педагогічної культури батьків [15].

Зазначимо, що, крім ради батьків та батьківського комітету, може бути група «*Батьківська рада*» – координуючий штаб з різноманітної роботи з усіма батьками та, водночас, помічник педагога (підготовка до вечорів, екскурсій) [6; 11].

- залучення батьків до керівництва гуртками;
- батьківські збори – традиційна форма організації спільної діяльності батьків і вчителів, яка передбачає їх присутність, спілкування з метою підбиття підсумків, обговорення питань, прийняття рішень [3; 5; 8; 12; 13].

Проведене дослідження засвідчує, що збори бувають класними, за паралеллю класів та загальношкільними. Так, класні батьківські збори – це громадський орган, який своїми рішеннями визначає завдання, зміст, напрями роботи батьківського колективу, класу освітнього закладу. Порядок їх проведення є довільним, на розсуд класного керівника, а ефективність проведення значною мірою залежить від вибору вчителем для обговорення з батьками актуальних для них педагогічних проблем.

Зазначимо, що тематика класних батьківських зборів визначається загальними завданнями виховання, умовами навчально-виховної роботи в класі, рівнем загальної культури та педагогічного кругозору батьків. Збори можуть відбуватися у формі лекцій або доповідей класних керівників, виступів батьків, обміну досвідом виховної роботи із залученням учнів, показом їхніх класних робіт і художньої самодіяльності, демонструванням кінофільмів тощо [8].

Традиційні класні батьківські збори проводяться за таким планом: повідомлення вчителя, члена батьківського комітету про виконання рішень попередніх зборів; лекція, бесіда вчителя чи одного з батьків на педагогічну тему; виступ батьків про досвід сімейного виховання за даним питанням; узагальнення, обмін думками щодо викладеного питання; повідомлення вчителя про стан навчально-виховної роботи в класі; обговорення та вирішення питань із життя класу; різне; прийняття рішень; інформація про проведення наступних батьківських зборів, про їх порядок денний [3]. При цьому важливою є певна етика поведінки педагогів. Так, П.І. Підласий зазначає, що на батьківських зборах доцільно не просто інформувати батьків про підсумки успішності і відвідування дітьми уроків, чинники порушення дисципліни, відставання у навчанні, а разом з ними з'ясувати причини, обговорювати шляхи подолання негативних явищ, намітити конкретні заходи. Неприпустимо перетворювати батьківські збори в нотації, не можна піддавати учня і його родину публічному осуду [12].

О. Гнатенко відзначає такі умови успішного проведення зборів: атмосфера співробітництва школи і родини, яка підсилює плюси і ліквідує мінуси в характері та поведінці дитини; порадиницька інтонація зборів; професійні знання, компетентність педагога; добрі довірчі стосунки (доброзичливість, взаєморозуміння, взаємодопомога); активна участь батьків, активне обговорення поставлених питань, обмін досвідом, відповіді на питання, поради і рекомендації [5].

В.Г. Постовий характеризує типові помилки, що знижують дієвість роботи вчителя під час зборів, до яких дослідник відносить монолог, моралізування, звинувачення, необгрунтованість вимог, безадресність інформації, дистанціювання, авторитаризм тощо [13].



Робота кожних зборів протоколюється. Ці протоколи є частиною обов'язкової документації класу. Систематично ведеться облік відвідування батьками зборів.

Іншими формами батьківських зборів є збори за паралеллю класів та загальношкільні збори. Вони сприяють згуртуванню батьків у єдиний цілеспрямований колектив, підвищують відповідальність кожного з батьків за здійснення загальних завдань, що стоять перед школою, поширюють позитивний досвід навчання і виховання дітей у родині.

На загальношкільних зборах, як правило, обговорюються завдання навчально-виховної роботи школи, планується виховна робота, співробітництво родини зі школою, підбиваються підсумки роботи. Крім педагогічних питань, на загальношкільних зборах розглядаються загальні для всієї школи організаційні та господарські справи. Рішення всіх питань планується і здійснюється в їхньому взаємозв'язку із загальним напрямком педагогічної роботи. Проводяться такі збори, як правило, двічі на рік [3].

У ході наукового пошуку встановлено, що найбільш ефективними останнім часом стають збори-лекторії, успіх яких значною мірою залежить від вибору нестандартної тематики, що викликає зацікавленість, інтригує батьків. Проте, зауважимо, що якою б оригінальною не була тематика, з часом вона стає стандартною. Наприклад, у другій половині ХХ століття нестандартними вважались такі теми, як «Моральне виховання дітей в сім'ї», «Фізичне виховання дітей в сім'ї», «Трудове виховання дітей в сім'ї» тощо. З переходом до нового типу суспільства, з утвердженням нових цінностей, а також з процесами глобалізації, одним із свідчень чого є Інтернет, педагогічна освіченість батьків стала значно вищою, тому означена тематика зборів перестала бути цікавою для них, збагачувати їхні знання. Обставини життя, яке постійно змінюється, змусили вийти на нові теми, не засвоєні, а іноді навіть просто не помічені батьками. Так, сьогодні актуальними вже є такі теми, як «Що потрібно знати батькам, якщо їхня дитина йде до I (V, IX, XI) класу?», «Чи розумієте ви свою дитину?», «Родинні свята та організація родинного дозвілля» та інші [8].

Окрім нестандартної тематики, важливою умовою успіху батьківських зборів-лекторій є і визначення чіткого графіку їх проведення. Для того, щоб батьки мали змогу спланувати свій час, цей графік, як правило, оголошується на перших зборах. Збори проводяться щомісяця або раз на чверть (залежно від можливостей школи та режиму роботи батьків), у ті самі дні та у той самий час [8].

Висновки. Отже, проведене дослідження дозволило встановити, що педагогічна культура батьків являє собою комплекс знань, умінь та потреб психолого-педагогічного характеру, що визначають систематичну діяльність батьків, спрямовану на виховання та розвиток дитини. Вона має 3 структурні компоненти, які залежить від загальної культури сім'ї, педагогічної освіченості та творчої самореалізації батьків в сімейному вихованні. Залучення батьків до виховної роботи сьогодні є важливим напрямком роботи школи, який не тільки згуртовує батьків у єдиний колектив, а й поширює позитивний досвід навчання, сприяє розширенню педагогічних навичок і здібностей батьків та оволодінню різноманітними методами виховної дії, тобто сприяє педагогізації батьків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексєнко Т.Ф. Формування педагогічної культури сучасної молоді сім'ї / Проблеми сімейного та статевого виховання дітей і учнівської молоді. – К., 1995. – С. 31-37.
2. Библер В.С. Диалог культур: опыт определения // Вопросы философии. – 1989. – №6. – С. 31-32.
3. Бугасць Н.А., Трубавіна І.М. Теорія і практика взаємодії сім'ї та школи. – Х.: ХДПУ, 2001. – 102с.
4. Видт І.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика, 2002. – №3. – С. 3-7.
5. Гнатенко О. Взаимодействие семьи и школы в интересах ребенка // Народное образование, 2000. - №9. – С. 19-22.
6. Горбач І.Д., Давискиба В.В., Пашенко М.І. Методика роботи з батьками: Навчальний посібник / Уманський державний педагогічний університет ім. П.Тичини. – К.: Науковий світ, 2003. – 55с.
7. Давыдович В.Е. Сущность культуры. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1977. – 264 с.
8. Крупина И. Педагогическое просвещение родителей // Воспитание школьников, 2001. - №1. – С. 18-20.
9. Леонтьев А.Н. Человек и культура. – М., 1961. – 115 с.
10. Острогорский А.Н. Семейные отношения и их воспитательное значение / Семейное воспитание: Хрестоматия. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Сост. Лебедев П.П. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 408 с. – С. 139-175.
11. Пашенко М.І. Методика роботи з батьками (матеріали спецкурсу для студентів) // Практична психологія та соціальна робота, 2003. - №9. – С. 53-63.
12. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Владос, 1999. – Кн.2. – 256 с.
13. Програма формування педагогічної культури батьків / за редакцією В.Г. Постового. – К.: ДЦССМ, 2003. – 108 с.
14. Сорокина Е.Н. Формирование педагогической культуры родителей в системе работы учреждения дополнительного образования детей: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нижегород. гос. архитектурно-строит. ун-т. – Нижн. Новг..2005. – 18 с.
15. Співпраця вчителя з батьками / О.М. Коберник, Л.К. Мотрич. – К.: Науковий світ, 2002. – 86 с.
16. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х томах. – М.: Педагогика, 1971. – Т.1: Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. – 558 с.
17. Швейцер А.Д. Культура и этика. М., 1973. – Ч.2. – 332 с.



Тетяна НАКОНЕЧНА

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ.

*(магістрантка психолога – педагогічного факультету)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор С.Г. Мельничук*

Одним із пріоритетних завдань національної школи на сучасному етапі є формування майбутнього громадянина України на основі науково обґрунтованої системи оновлення змісту навчання та переходу на нову структуру навчання, активного включення у навчально-виховний процес кожного учня. Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», Концепції загальної середньої освіти, в сучасній початковій школі відбувається введення нових спеціальних форм організації навчальної діяльності, які мають конкретну мету – створити такі умови навчання, за яких би кожен учень навчався успішно, розвивав свій інтелект і був готовим до творчої самореалізації.

Розвиток науки і техніки сприяв появі нових форм навчальної комунікації, новітнім методам розв'язання освітніх завдань. З огляду на це роль учителя як авторитарного транслятора готових ідей змінилася на коригування ним інтелектуального і творчого потенціалу учнів, що сприяє в свою чергу активній взаємодії учителя та учня. Цій проблемі приділяли велику увагу такі педагоги, як Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, Д.Лоще, Г.Ващенко. Багато цікавого і корисного у вирішенні цієї проблеми можна знайти у працях педагогів-практиків В.О.Сухомлинського, Ш.О.Амонашвілі, О.Я.Савченко.

В останні десятиріччя відбувається еволюція змісту, форм і методів навчання, яка спонукає до розробок і впровадження новітніх освітніх технологій. Серед них найперспективнішою видається інтерактивна технологія. Адже завдяки їй учень стає активним учасником процесу навчання.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ролевих ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації.

Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою. Під час такого навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення.

В історії освіти України такі підходи до навчання використовувалися ще в першому десятиріччі минулого століття і були поширені в педагогічній практиці української школи у 20-ті роки. Такі форми організації навчальної діяльності як бригадно-лабораторний і проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії, практики стали передовим словом у радянській і світовій педагогіці тих часів. Хоча впровадження цих методів і форм навчання в окремих школах дають разючі результати, проте відсутність насиченого методичного забезпечення, теоретичного осмислення й експериментальної перевірки призвели до виникнення певних проблем: зниження ролі учителя в навчальному процесі, неекономне використання навчального часу, недостатність мотивації учнів до таких форм навчання. Тому в 30-х роках ХХ ст. українська школа перетворилася на авторитарну, репродуктивно орієнтовану, з пануючою стандартизацією та уніфікацією засобів, форм і методів навчання.

У Західній Європі та США групові форми навчальної діяльності учнів активно розвивалися та вдосконалювалися. Дослідження американських учених довели, що інтерактивне навчання сприяє засвоєнню матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю (дії, практику). Науковці довели, що найменших результатів у навчанні можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практики через дію – 75%, навчання інших чи застосування знань – 90%).

Це не означає, що потрібно використовувати тільки інтерактивне навчання, адже для цього важливі всі форми і методи пізнання. Складовими різноманітних інтерактивних технологій обов'язково є так звані пасивні й активні методи навчання. Учні повинні оволодіти навичками мислення, навчитися розуміти суть речей, осмислювати ідеї і концепції, шукати потрібну інформацію, інтерпретувати її і застосовувати в конкретних умовах. Саме цьому і сприяють інтерактивні технології, які, на жаль, ще недостатньо поширені в українській школі. Щоб прискорити процес їх впровадження, необхідно, насамперед, підготувати педагогів до роботи з ними. Це потребує активного вивчення і впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі школи.

Слід зазначити, що існує низка проблем щодо впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи. Вони виникають внаслідок авторитарних та репродуктивно-орієнтованих методик роботи окремих учителів, які досить скептично налаштовані до змін у власній педагогічній діяльності, а також внаслідок браку інформації та досвіду практичного використання різних методів інтерактивного навчання.

Безумовно є вчителі, які без спеціальної підготовки застосовують інтерактивні технології, що викликає певні труднощі. Тому необхідними є семінари-тренінги, в основі змісту яких покладено спеціальні



форми організації навчальної діяльності. Вони мають конкретну прогнозовану мету, яка може бути досягнута у відносно короткий термін: навчити учасників тренінгу інтеракції та розвинути у них необхідні здібності та якості, що дасть змогу досягти успіху в певному виді діяльності.

У травні 2003 року професорсько-викладацьким колективом Інституту соціальної та мистецької освіти Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини було організовано семінар-тренінг, який провели автори посібників з інтерактивних технологій навчання - доктор педагогічних наук, професор О.І.Политун та кандидат педагогічних наук, доцент Л.В.Пироженко.

Протягом існування науково-методичного центру проведено 70 тренінгів і практичних семінарів в яких узяли участь і педагоги Кіровоградської області Голованівського та Новоархангельського районів.

Таким чином, сукупність цих ознак і умов дає можливість говорити про принципову іновацийність педагогічної технології інтерактивного навчання в порівнянні з традиційними формами його організації. Широке застосування його в сучасній школі передбачає серйозну увагу до цього навчання як збоку системи підготовки вчителів так і самоосвіти педагогів.

Отже актуальність роботи полягає в тому, що нагромаджений в Україні та за кордоном досвід переконливо свідчить – інтерактивні методи сприяють інтенсифікації й оптимізації навчального процесу. Назріла необхідність у детальному вивченні і поширенні інтерактивного навчання в практиці сучасної освіти, тому що таке навчання дозволяє учителю:

- зроби́ти навчання більш доступним і цікавим;
- моделювати різні соціальні ситуації;
- створити умови для розвитку в дітей здатності будувати конструктивні стосунки в групі;
- навчити учнів формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору;
- ефективно розвивати в них навички проектної діяльності.

Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає, і тих хто навчається, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, конструктивній взаємодії, створенню доброзичливої взаємодії.

Виходячи із цього, метою даного дослідження є вивчення педагогічних умов впровадження в навчальний процес інтерактивної технології навчання, що визначає такі завдання:

- з'ясувати теоретичні основи інтерактивного навчання;
- визначити сутність інтерактивних технологій;
- розкрити та вивчити зміст, форми і методи інтерактивного навчання;
- дослідити шляхи та способи впровадження інтерактивних методів навчання на уроках гуманітарного та математично-природничого циклів.

Об'єкт дослідження – інтерактивні методи навчання. Предмет дослідження – система методів та засобів впровадження інтерактивних технологій в навчальний процес початкової школи.

Отже, впровадження інтерактивних технологій в навчальний процес початкової школи, його оновлення буде здійснюватися, якщо проводитиметься послідовна, цілеспрямована робота по вивченню теоретичних основ інтерактивного навчання, вивченню форм, методів і засобів інтеракції.

Олена ПАНЧИНА

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор С.В. Омеляненко

Останнім часом став набувати популярності метод проектів. Оpubлікована велика кількість психолого-педагогічних науково-методичних праць, де учені доводять переваги цього методу, закликають вчителів активно його використовувати, обговорюють методіку проведення уроків, добору завдань, оцінювання учнів.

Термін "проект" у перекладі з латинського означає "кинутий в перед задум". Термін "проект" часто пов'язують з поняттям "проблема". Проект як проблема може означати справжню ситуацію творчості, де людина перестає бути просто власником ідеї, відмовляється від свого приватного, щоб отримати шанс натрапити на щось інше, виявити його в своїй творчості [9, 23].

В основу методу проектів покладено ідею, що виявляє сутність поняття "проект", його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати за умови розв'язання тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Результат можна побачити, продумати, використати в реальній практичній діяльності. Даний метод завжди зорієнтований на самостійну діяльність учнів, яка реалізується як в



індивідуальній, так і в парній, груповій діяльності, що завжди передбачає розв'язання проблеми: з одного боку-використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого- необхідність інтегрування знань, умінь використовувати знання з різних галузей науки, техніки тощо.

Проектування в загальному його розумінні - це науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану існуючого проекту прототипу передбачуваного або можливого об'єкта стану чи процесу. Проектування - особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження. Німецький педагог А. Флітнер характеризує проектну діяльність як навчальний процес, в якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки ("Lernen mit Kopf, Herz und Hand"), тобто осмислення самостійно добутої інформації здійснюється через призму особистого відношення до неї і оцінку результатів в кінцевому продукті [8, 6-8].

Великою перевагою проектної діяльності є вміння, які набувають учні, а саме:

1. планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати;
2. використовувати багато джерел інформації;
3. самостійно збирати і накопичувати матеріал;
4. аналізувати, співставляти факти, аргументувати свою думку;
5. приймати рішення;
6. установлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним);
7. створювати "кінцевий продукт" - матеріальний носій проектної діяльності (доповідь, реферат, фільм, календар, журнал, проект, сценарій);
8. представляти створене перед аудиторією;
9. оцінювати себе та інших.

Метод проектів - педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти). Активне включення учнів у зміст тих або інших проектів дає можливість засвоїти нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі.

Проектна діяльність передбачає роботу в колективі. Великий інформаційний і технологічний обсяг багатьох проектів примушує учнів об'єднуватися у групи. Така ситуація сприяє становленню, формує соціалізовану особистість, працюючи у команді діти вчаться взаємодіяти один з одним, вирішувати можливі конфлікти, набувати навичок етичного міжособистісного спілкування, брати відповідальність за вибір рішення, аналізувати результати діяльності.

Сьогодні метод проектів вважається одним із перспективних видів навчання, тому що він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Учні набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя, які проектують у навчанні.

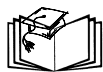
Що ж необхідно для ефективного впровадження методу проектів у сучасній школі? Впровадження методу проектів - це важка, але цікава робота. Для досягнення результатів потрібна значна кількість часу, а також серйозна самостійна робота кожного члена колективу [5, 148-151,156].

Проектна робота дуже перспективна, оскільки в ній кожен з учасників не втрачає свого статусу активної діючої особистості, намагається зайняти в групі позицію, що відповідає його можливостям: знанням, умінням, здібностям, мисленню тощо. Це позначається на загальному формуванні індивідуального стилю дитини. Працюючи над проектом, учні спілкуються, співпрацюють і допомагають один одному в процесі навчання, розвивають соціальні, розумові та комунікативні навички.

Проект - це спеціально організований вчителем і самостійно виконаний учнями комплекс дій, що завершується результатом, створенням творчого продукту. Щоб домогтися такого результату, необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучати з цією метою знання різних галузей, умінь прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, встановлювати причинно - послідовні зв'язки.

Цей вид діяльності сприяє здійсненню індивідуального підходу в класах з різним рівнем підготовки під час вивчення та засвоєння нового матеріалу. У проектній діяльності учитель перетворюється на консультанта, порадника, координатора, який переконує у власній правоті силою досвіду, мудрості, аргументу, але не наказу, допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом, сам є джерелом інформації, підтримує первинний рух учнів у роботі над проектом. Учитель має не лише добре знати свій навчальний предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх зіткнення. Педагог має добре знати своїх учнів, їхні можливості, інтереси, бажання [7, 3-8].

Велике значення метод проектів відіграє у вихованні учнів, безпосередньо даючи можливість забезпечити всебічний і гармонійний розвиток особистості. Даний метод є видом особистісно орієнтованого виховання. Під особистісно орієнтованим вихованням розуміють такий навчально-виховний процес, який забезпечує самопізнання, самовдосконалення та самореалізацію особистості дитини, розвиток її творчої індивідуальності. Ефективність такої системи залежить від виконання педагогом таких основних положень:



1. Розуміння дитини (воно є важливим для встановлення довіри та надання потрібної допомоги).
2. Визнання дитини (воно базується на вірі в можливість дитини, її вдосконалення).
3. Прийняття дитини (позитивне ставлення до дитини незалежно від того, задовольняє вона дорослих в цей момент чи ні).

За такого навчально-виховного процесу в дитини розвиваються самостійність, творчість, упевненість в собі, пошуковий стиль роботи [1, 9-10].

Метод проектів — це освітня технологія, спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку.

Проектна технологія передбачає системне і послідовне моделювання розв'язування проблемних ситуацій, які потребують від учасників навчального процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів створення проектів, їх неодмінний захист і аналіз результатів.

Метод проектів допомагає формувати особистісні риси, які розвиваються лише в діяльності й не можуть бути засвоєні вербально. Під час роботи над проектом діти набувають досвіду індивідуальної самостійної діяльності.

І тому впровадження в шкільне життя методу проектів потребує озброєння учнів навичками проектної діяльності, а для ефективної організації такої діяльності сам учитель повинен уміти і знати про це в першу чергу. Для цього в нетрадиційній формі методичної роботи з використанням інтерактивних методик, з якими вчителі вже ознайомлені, здійснено навчання педагогів на семінарах-тренінгах, де вони моделюють реальні ситуації, їм пропонують проблеми для спільного розв'язання, вони виробляють особисті цінності. Тут панує атмосфера співробітництва, творчої взаємодії в навчанні. А навчання ефективне тоді, коли цікаво.

Працюючи над проектом, кожна дитина має можливість попрацювати, зібрати матеріал, дослідити так, як вона сама це бачить, відчуває, може. В багатьох класах кожен учень готує власну папку, неповторну, зі своїм естетичним оформленням, фотографіями, вмілими чи не дуже малюнками, виробами тощо. Виступаючи перед аудиторією, дитина відчуває свою значущість, причетність до спільної справи, отримує стимул розвиватись як особистість. Для дитини проект - це особистісне зростання, нова сходинка як індивідуальності, це ствердження свого "я" [2,4-5].

Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Таким чином, суть проектної технології — стимулювати інтерес учнів до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань. Від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання [3, 3-5].

Під час використання технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні навички учнів, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо.

Основні завдання.

— Не лише передати учням суму тих чи інших знань, а навчити здобувати ці знання самостійно, вміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань.

— Сприяти учневі у здобутті комунікативних навичок, тобто здатності працювати у різноманітних групах, виконуючи всілякі соціальні ролі, (лідера, виконавця, посередника тощо).

— Розширити коло спілкування дітей, знайомство з іншими культурами, різними точками зору на одну проблему.

— Прищепити учням уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних точок зору, висувати різні гіпотези, вміти робити висновки.

Вміння користуватися проектною технологією є показником високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистіший і професійний розвиток дитини у процесі навчання.

Під час організації навчального проектування педагог виконує такі функції:

- допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом;
- сам є джерелом інформації;
- координує весь процес роботи над проектом;
- підтримує і заохочує учнів;
- підтримує неперервний рух учнів у роботі над проектом. Треба вміти допомогти учневі, не виконуючи роботи замість нього [6, 12].

Педагог повинен не лише добре знати свій навчальний предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх зіткнення. Педагог повинен добре знати своїх учнів, їхні можливості, інтереси, бажання. Психологічна грамотність і компетентність учителя вкрай важливі для організації



проектної діяльності учнів. Педагог повинен бути комунікабельним, особливо під час організації міжрегіональних проєктів, емпатійним, толерантним. Особливу роль відіграють креативні здібності педагога, його творчий потенціал, досвід творчої діяльності. Педагогічна професія — одна з найбільш творчих. Від педагога очікують не тільки досконалого володіння предметом, який він викладає, а й володіння педагогічною психологією, мистецтвом акторської майстерності. Вчитель впливає на учнів яскравістю власної індивідуальності. Самоцінність особистості важлива у цій технології як в жодній іншій.

Проект мусить відповідати на запитання:

- навіщо, для чого він створений?
- наскільки новим постає бачення проблеми?
- наскільки процес відповідає вимогам часу?
- чи придатний він для втілення?
- чи завершений, готовий до реалізації?

Важливу роль для майбутніх вчителів початкових класів відіграє формування професійної готовності до застосування проєктних технологій.

Готовність до проєктної педагогічної діяльності - це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [10, 14-18].

Готовність до проєктної діяльності є внутрішньою силою, яка формує інноваційну позицію педагога. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і вискоєфективного розвитку. Під час навчання майбутній педагог повинен набути:

- 1) розвинуту творчу уяву;
- 2) стійку систему знань, що розкривають суть, структуру і види проєктної педагогічної діяльності;
- 3) уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації;
- 4) психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти;
- 5) спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби, використання яких дає змогу активно включитися в інноваційну педагогічну діяльність.

Отже, у структурі професійно-спрямованої особистості педагога готовність до проєктної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно-орієнтованої освіти проблеми. Підготовлений до проєктної діяльності педагог має такі професійні й особистісні якості:

- усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи - осмислена, зріла педагогічна позиція;
- здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири;
- співвіднесення сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями проєктної діяльності;
- здатність бачити, індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей;
- уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання;
- здатність бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження вихованців;
- здатність до особистісного розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Готовність до проєктної діяльності формується не сама по собі, а під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, сягаючи завдяки цьому значно вищого рівня [4, 276-283]. Проєктне навчання створює умови гуманізації освіти шляхом відмови від репродуктивних методів надання й набуття знань, відмови від експлуатації пам'яті на користь стимулювання розуміння, міркування, самостійного набуття знань і використання їх у практичній діяльності.

Проєктна діяльність заохочує й підсилює шире прагнення до навчання з боку учнів, тому що вона: особистісно-орієнтована; має високий мотиваційний потенціал;

- дає змогу вчитися на власному досвіді й досвіді інших у конкретній справі.

Проєктна діяльність - це процес складний, тривалий і творчий. Він неможливий без емоцій, захоплення, самовідданої праці вчителя та наполегливої роботи учнів. Головне - уважно підійти до індивідуальних особливостей кожної дитини, щоб кожен працював натхненно, з почуттям гордості й віри у



свої можливості у самонавчанні й саморозвитку. Це можливо лише зі сформованою готовністю у майбутніх вчителів початкових класів до застосування проектних технологій у навчально-виховному процесі школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волковська Т. Проектування як метод особистісно орієнтованого навчання // Початкова освіта.- № 40, жовтень.- 2006.- С. 9-10.
2. Грабовська Л. Не поряд, не над, а разом. Система особистісно орієнтованого виховання // Шкільний світ. - № 18, травень. - 2008. - С. 4-5.
3. Епштейн М. Метод, що руйнує шкільну рутину // Початкова освіта.- № 16, квітень.- 2006.- С. 3-5.
4. Інноваційні педагогічні технології / За ред. І.М. Дичківської. - Київ, 2004. - С. 276-283.
5. Освітні технології / За ред. О.М. Пехота.- Київ, 2003.- С. 148-151, 156.
6. Пархоменко Н. Проекти на уроках читання // Початкова освіта. - № 40, жовтень. - 2006. - С. 12.
7. Соценко Г., Стребна О. Метод проектів. Сутність, вимоги до використання, етапи роботи // Початкова освіта. - № 40, жовтень.-2006.-С. 3-8.
8. Тесленко Т. Практичні результати використання методу проектів// Початкова освіта.- №16, квітень.-2006.- С. 6-8.
9. Федорчук Г. Проектна культура педагога // Завуч. - №1, січень. - 2009.- С. 23.
10. Цимбалару А. Методичні аспекти розробки педагогічного проекту // Завуч. - № 33, листопад. - 2008. - С. 14-18.

Наталья ПЕСВА

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор С.В. Омеляненко

Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатне навчатися протягом життя, створювати цінності громадянського суспільства.

Останніми роками спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей, які з тих чи інших причин потрапляють на виховання до закладів інтернатного типу. Серед них є сироти, напівсироти, діти, позбавлені батьківського піклування. Решта потрапили до інтернату через небажання або неможливість батьків забезпечити їх належними умовами догляду, виховання й розвитку. Досить незначна кількість батьків відвідують своїх дітей, цікавляться їх навчанням та життям в школі, намагаються сприяти їхньому пристосуванню до нових умов. Для всіх інших заклад, в якому вони навчаються та виховуються є їхнім домом, а педагогічний персонал стає для них родиною.

Під час виховання дітей в інтернатах здебільшого звертають увагу на матеріальне забезпечення вихованців та задоволення їх фізичних потреб. Але майже не звертається уваги на процес безпосереднього пристосування індивіда до умов закладу інтернатного типу, тобто на процес безпосередньої соціалізації вихованців.

Дитина потрапивши до умов "закритого" навчального закладу опиняється в зовсім нових для неї життєвих умовах, їй дуже важко зрозуміти причини, з яких вона, яка раніше виховувалась в умовах родини, опинилася серед зовсім чужих і ворожих для неї людей. Вона починає звинувачувати оточуючих в своїх проблемах та самостійно шукати шляхи їх вирішення, що нерідко призводить до розвитку асоціальних проявів у поведінці вихованця. Завданнями педагогічних працівників інтернатного закладу є, в першу чергу, подолання проблем, що виникають у вихованців під час процесу соціалізації та налагодження контакту з вихованцем. Весь педагогічний склад працівників повинен активно сприяти "поселенню" дитини в її новому домі, та "входженню в родину".

Під соціалізацією розуміємо процес активного пристосування індивіда до умов нового соціального середовища, засвоєння індивідом культурних норм та соціальних ролей необхідних для успішного функціонування в даному суспільстві. Соціалізація робить можливим існування суспільства та передачу його культури наступним поколінням. Соціалізація охоплює всі процеси прилучення до культури, за допомогою яких людина знаходить соціальну природу ("олюднюється") і здатність брати участь у соціальному житті.

Процес соціалізації продовжується все життя, оскільки людина за своє життя освоює безліч соціальних ролей. Він ділиться на різні етапи - початковий (соціалізація дитини, переважно в сім'ї), середній (навчання в школі) і завершальний (соціалізація дорослої людини, освоює нові ролі - дружина, батьки, дідуся і т.п.).

Крім того виділяють первинну соціалізацію, яка здійснюється неформальним найближчим оточенням, перш за все сім'єю (а також іншими родичами, друзями, вчителями, лікарями і т.д.), і вторинну соціалізацію, що здійснюється на більш формальному, інституціолізованому рівні. На цьому рівні агентами соціалізації є школа, навчально-виховний заклад і т.д.



Соціалізація - двосторонній процес, в якому активну роль відіграють індивіди, рідко цілком формуються культурою свого суспільства. Соціалізація є супутньою всім видам діяльності, всім соціальним спільнотам як необхідна умова включення людини до колективу або іншої соціальної групи [2, 99-100].

Мета будь-якої соціально-педагогічної діяльності - соціалізація дитини. В якості суб'єктів цієї діяльності виступає колектив вихователів: соціальний педагог, соціальний працівник, логопед, вихователь, психолог, музичний працівник, інструктори з праці та фізичної культури, адміністрація дитячого будинку. Об'єктами, на які спрямована соціально-педагогічна діяльність, виступають вихованці інтернатних закладів: кожен індивідуально і весь колектив вихованців в цілому.

Проблеми дітей, які перебувають в закладах інтернатного типу, досить детально досліджені вченими М.І. Лісіною, В.С. Мухіною, А.М. Прихожан, Е.О. Смирновою та іншими.

Для дітей дошкільного віку, як зазначається у дослідженнях вчених, домінуючою і часом незадоволеною виступає потреба в увазі й доброзичливості з боку дорослих. Прагнення до співпраці і до спільної діяльності з дорослими у них недостатньо розвинуті. Мотиви, які спонукають дітей до спілкування, викликані тим, що дитину приваблює доросла людина, діти охоче приймають звернення та пропозиції дорослих [3, 44].

Особливо помітні відмінності в розвитку спілкування у вихованців інтернатних закладів і дітей, що живуть в сім'ї, виявляються в особистісному спілкуванні, в основі якого лежить потреба у взаєморозумінні і співпереживанні.

Виховання дитини в умовах "закритого" навчального закладу призводить до її соціальної деривації – порушення уявлень про майбутнє, викликає відчуття тривоги, небезпеки, нестабільності. Ці відчуття свідомо або несвідомо засвоюються дитьми та відбиваються на протязі всього її подальшого життя. Найчастіше прояви соціальної деривації проявляються, насамперед, у міжособистісних стосунках дітей з однолітками, а саме під час процесу самоствердження, усвідомлення самоцінності, розвитку явища "здорового" суперництва, почуття "Ми"; з дорослими (рентні відносини: дорослий сприймається в ролі обслуговуючого персоналу); з особами протилежної статі, – розвиваються ранні сексуальні стосунки, з'являються викривленні сексуальні уподобання, формується невміння налагоджувати сімейні взаємини [4, 14-15].

Для інтернатних закладів характерним є постійна змінність дорослих з різними типами поведінки, тоді як у сім'ї дитини з боку дорослих задається одна і та ж програма поведінки. Нарешті, у "закритих" навчальних закладах значно біднішими є емоційна насиченість спілкування дорослого з дитиною. Слід також відзначити і більш регламентований характер діяльності дитини в порівнянні з сім'єю. Для вихованців молодшого шкільного віку характерні яскраво виражені мотиви, безпосередньо пов'язані з їх повсякденною діяльністю в закладах інтернатного типу: виконанням режиму проживання та правил поведінки в інтернатних закладах, тоді як у сімейних дітей цієї вікової групи мотиви їхньої діяльності і спілкування значно багатше і різноманітніше. Така обмеженість і бідність мотиваційної сфери пов'язані з умовами проживання дітей в інтернатному закладі та їх недостатньо повним спілкуванням з дорослими. Вчені виявили специфіку розвитку інтелектуальної, потребової та поведінкової сфер особистості вихованців дитячого будинку.

У підлітковому віці ці причини викликають певні труднощі в утвердженні підлітка в середовищі однолітків, у розвитку його власного "Я".

Продуктивний спосіб соціалізації учнів, яким користуються педагогічні працівники Піщанобродської загальноосвітньої спеціальної школи-інтернат I-III ступенів, в своїй практичній діяльності, це робота над проектами. Головне завдання використання методу проектів в роботі по соціалізації – зацікавити учнів у набутті досвіду, який може стати їм ум нагоді в подальшому житті, сформувати певні навички та знання поведінки, стилю життя.

Слово "проект" означає "викинутий вперед", він ґрунтується на самостійній діяльності учнів, формує вміння самостійно обирати різні рішення, шляхи отримання інформації.

Алгоритм роботи над проектом:

1. Визначення теми та основних завдань проекту.
2. Визначення часу тривалості проекту (частіше всього 4 тижні).
3. Технологія роботи над проектом – об'єднання в групи для реалізації завдань проекту.
4. Оформлення результатів роботи над проектом (створення газети, презентації, стенду, тощо).

Перевагами проектною методикою є: учні об'єднуються в групи за інтересом; отримують певний досвід; відбувається інтеграція знань учнів з різних видів діяльності для реалізації соціально значущих завдань проекту; набуття соціальних навичок: робота в команді, орієнтація на виконання певних завдань, критичний аналіз досягнень, вміння відстоювати власну точку зору, формування відповідальності за роботу.

Все це в сукупності формує в учнів психологічну зрілість та дозволяє успішно "ввійти" в суспільство.



Метод роботи над проектами спрямований на формування відповідальності, самокритичності, вміння самостійно приймати рішення, соціальне становлення особистості, зменшення міри страху від майбутнього і, як наслідок, орієнтують на життєвий успіх.

До інтелектуальних, поведінкових, мотиваційних характеристик вихованців дитячого будинку додаються проблеми, пов'язані зі здоров'ям дитини. Фактично здорових дітей в закладах інтернатного типу майже немає, діти мають хронічні захворювання, досить часто зустрічаються серед них інваліди. Крім того, у багатьох дітей спостерігається інтелектуальна недостатність - затримка психічного розвитку дитини. Для вихованців дитячого будинку характерні такі явища, як токсикоманія, наркоманія, розгальмування сексуальних потягів та інші небажані прояви [3, 45].

Поряд з цими медико-психолого-педагогічними проблемами у дитячому будинку у вихованця виникає безліч соціальних проблем: особисті - отримання особистих документів (паспорта, свідоцтва про народження, свідоцтва про смерть батьків тощо); матеріальні (отримання пенсій, соціальної допомоги, аліментів), отримання житлової площі (більша частина дітей не має свого житла і прописки), працевлаштування випускників, і їх подальшу професійну освіту [3, 47].

Серед негативних проявів інтернатного виховання особливо виділяються такі аспекти: нехтування особистісними особливостями дитини, недостатня увага до особистісного зростання вихованців; переважання групових форм роботи над індивідуальними; нерозвиненість її соціальних та комунікативних навичок; втрата зв'язків з родинним оточенням; труднощі подальшої адаптації в суспільстві; ранні сексуальні зв'язки; неготовність до самостійного життя тощо.

Для дітей, які в зв'язку з несприятливими життєвими обставинами опинилися в закладі інтернатного типу, нерідко характерні невпевненість у собі, неусвідомлення власної самоцінності, відсутність життєвої перспективи, зневірення у власних силах та можливостях. У багатьох випадках у них формується комплекс безнадійності та безпорадності.

У майбутньому для них стають властивими очікування рентних відносин; недовіра до людей, світу загалом; невдячність, заздрість, очікування неприємностей з боку навколишніх; проекція власного негативного життєвого досвіду на своїх майбутніх дітей [5, 28].

Вихованцям закладів інтернатного типу важко визначити сенс і мету свого життя, сформулювати потребу жити для когось, а це є ще одним свідченням розвитку в них екзистенційної деривації - глибинного почуття втрати смислу життя в поєднанні з відчуттям порожнечі.

Для покращення продуктивності процесу соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів в них потрібно розвивати такі структурні компоненти: впевненість у собі; комунікативна активність; емоційна реактивність.

Почуття впевненості в собі, як правило, є результатом переживання людиною своїх можливостей у вирішенні тих задач, котрі ставить перед нею життя, і особливо тих, котрі вона сама ставить перед собою.

Самовпевненість, як показник впевненості в собі, стабільності поведінки, з'являється, коли самооцінка адекватна реальним можливостям особистості. Якщо самооцінка не відповідає реальним можливостям особистості, формується або надмірна самовпевненість, або ж недостатня впевненість в собі. Безконтрольність, байдужість до дитини, ігнорування її особистості та зневага до її гідності призводять до формування низької самооцінки, всюдозволеність, захвалювання - сприяють появі зазнайства.

Істотний вплив на формування почуття впевненості в собі у школяра має його місце серед ровесників, успіхи у навчанні та в інших видах діяльності. У старшому шкільному віці посилюється значення успіхів у спілкуванні з особами протилежної статі.

Під час процесу соціалізації дуже важливою також є роль вчителя, його ставлення до навчання учня, його оцінки знань та праці дитини. Дитина потребує певного ставлення до того, що вона робить. Найбільше їй потрібні схвалення та позитивна оцінка. Негативна оцінка дуже засмучує дитину, гальмує її природне прагнення до розвитку. Але найбільш шкідливими й гнітючими є байдужість та ігнорування праці дитини. Школяр сприймає оцінку вчителя не тільки як показник рівня знань, а здебільшого як оцінку своєї особистості, своїх можливостей, свого місця серед інших дітей.

Тому, безперечно, велике значення мають професійні і моральні якості персоналу інтернатних закладів, їх особисте ставлення до виконання своїх професійних обов'язків. Вся професійна діяльність педагогічного персоналу інтернатних закладів повинна бути спрямована на нейтралізацію деприваційних умов розвитку вихованців та реалізацію їх внутрішньоінтенційної спрямованості [1, 23-24].

Отже, сформувавшись, узагальнена самооцінка визначає ставлення учня до своїх успіхів та невдач, до цілей своєї діяльності, формується впевненість у собі та в своїй поведінці.

Комунікативна активність проявляється в кількості та в якості спілкування особистості з оточуючими. Чим більше людина спілкується, тим більше вміння і навичок спілкування вона набуває і тим впевненіше почувається, спілкуючись із різними людьми у різних ситуаціях.

Ось чому для продуктивної соціалізації вихованців інтернатних закладів важливими складовими є вміння точно висловлювати свої думки та вміння слухати свого партнера. Невміле вираження думок



приводить до неправильного тлумачення сказаного, невміле слухання спотворює зміст переданої інформації.

Людське спілкування обов'язково містить емоційне забарвлення. Тому емоційна реактивність є третім невід'ємним компонентом успішної соціалізації. Взагалі психічно здорову людину важко уявити без цієї риси.

Для успішної соціалізації потрібне вміння підтримувати емоційні контакти, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншої людини, здатність поставити себе на місце іншої особистості, вміння співпереживати, – тобто потрібно розвивати почуття емпатії. Емпатія сприяє розвитку збалансованості міжособистісних відносин. Вона робить поведінку людини соціально обумовленою, а це сприяє прискоренню процесу соціалізації особистості.

Педагогічному персоналу закладів інтернатного типу доводиться розв'язувати завдання, дещо відмінні від тих, які стоять перед їхніми колегами у звичайних загальноосвітніх навчальних закладах. Це пов'язано з тим, що в школах-інтернатах формується особливий тип особистості, для соціалізації якої необхідне своєчасне подолання кризових ситуацій та розв'язання проблем вихованця на основі самоусвідомлення ним ставлення до самого себе, оточуючих та навколишнього середовища.

Наставникам необхідно вчити дітей, які, будучи позбавленими батьківського тепла та ласки, нерідко встигнувши зневіритися в собі і втратити будь-яку надію у своєму житті, сприймати життя оптимістично.

Найважливішим завданням всього педагогічного колективу "закритого" навчального закладу є підготовка соціально зрілої особистості, сміливо крокуючої в майбутнє. Ознаками соціальної зрілості дитини є наявність сформованих світоглядних позицій, цілісне уявлення про себе та своє місце в суспільстві. Особистість, підготовлена до життя, знає себе, адекватно оцінює свої життєві та професійні шанси на успіх, вмє ставити мету та знаходити засоби її досягнення. Така особистість володіє культурою стосунків в колективі. Має розвинене відчуття нового, вміння критично відноситися до труднощів та невдач.

Головне завдання соціалізації – залучити дитину до різнобічної діяльності та спілкування, дати можливість навчитися "бути в дорослому житті", не залишаючи стін навчального закладу. Тобто потрібно навчити дитину самостійно будувати власне життя, відчувати впевненість у майбутньому і здатність виявляти повагу та довіру не лише до самого себе, а й до всього світу.

Весь педагогічний склад інтернатного закладу повинен поставити перед собою мету – провести успішну соціалізацію вихованця в умовах інтернатного закладу, розробити та втілити в життя стратегію інтеграції вихованця в суспільство, як альтернативу відособленню, "випаданню" із унормованих соціальних стосунків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адаптація дитини до школи / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 122 с.
2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике.– Екатеринбург, 2006.
3. Егошкин Ю.В. Новые пути интеграции проблемных детей в школьный социум: Автореф. на соис. уч. ст. докт. псих. наук. – Москва, 2002.
4. Проведення комплексної оцінки потреб дитини в інтернатному закладі / За заг. ред. О. Карагодіної. – К.: ТОВ "Перфект Стайл", 2007. – 128 с.
5. Соціальна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб з їх числа / Упоряд.: Н.В. Зимівець, Т.П. Авельцева, В.С. Петрович, Н.О. Обухова, В.В. Молочний. – К.: Держсоцслужба, 2008. – 212 с.

Анна РОМАНОВА

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ АДАПТАЦІЄЮ УЧИТЕЛІВ – ПОЧАТКІВЦІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

(студентка IV курсу психолого – педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент А.А. Семез

Актуальність дослідження. Сучасні соціально-політичні й економічні зміни, що відбуваються у нашій країні, модернізація вітчизняної системи освіти викликають необхідність створення належних умов, що сприятимуть розвитку й реалізації потенційних можливостей вчителів, основним завданням яких є навчання й виховання підростаючого покоління. У перші роки роботи молоді викладачі усвідомлюють основні цілі педагогічної діяльності, переносять професійні знання, уміння і навички, здобуті під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, у безпосередню практичну діяльність. Від успішності їхньої адаптації до умов роботи конкретного загальноосвітнього навчального закладу, процесу самовизначення й самореалізації у цій професії залежить ефективність усієї подальшої педагогічної діяльності молодого вчителя.



Розвиток системи педагогічної освіти акцентує увагу на формування учителя-професіонала, здатного адаптуватися до змінних умов соціуму, продуктивно реалізовувати інноваційні педагогічні технології, здійснювати у професійній діяльності саморозвиток, самоосвіту, самопроектування особистості.

У Державній програмі «Вчитель» наголошується на необхідності створення системи професійно-педагогічної адаптації молодих фахівців, визначення змісту і форм роботи органів управління освітою та навчальних закладів для забезпечення їхнього професійного становлення і зростання [3].

Головним елементом і основою соціальної адаптації будь-якого фахівця виступає його професійна адаптація. Професійна адаптація – завершальний етап професійного самовизначення (професіоналізації) людини. Професійна адаптація робить можливою професійну діяльність. Специфіка професійної адаптації вчителя визначається тим, що її результати вимірюються опосередковано тими соціальними явищами, які формує вчитель. Чим вищий рівень професійної адаптації вчителя, тим швидше зростає його педагогічна майстерність та вміння, тим повніша його віддача і вплив на особистість, яка формується.

Професійна діяльність учителя, проблеми адаптації молодого учителя як предмет досліджень цікавлять багатьох педагогів та психологів. На сучасному етапі значна кількість науковців розглядають окремі аспекти професійно-педагогічної діяльності вчителя. Відомий інтерес у цьому плані становлять роботи Т.Н. Вершиніної, Т.В. Шадріної, А.І. Ходакова, Б.Г. Ананьева, М.В. Кузьміна, Н.О. Чайкіної. Зокрема досліджено: шляхи і методи професійного становлення учителів (О. Абдуліна, Ю. Бабанський, І. Зязюн, В. Загвязинський, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, І. Підкасистий, В. Сластьонін та ін.); формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І. Богданова, О. Волошенко, Л. Кадченко, З. Курлянд, А. Линенко, Л. Михайлова, О. Цокур, Р. Хмельюк та ін.); адаптацію учителя до професійної діяльності (О. Мороз, А. Семез, А. Сманцер, Р. Хмельюк та ін.); проблеми особистісного саморозвитку (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, Л. Виготський, М. Кларін, А. Маслоу, С. Рубінштейн); організацію методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі (Ю. Бабанський, М. Красовицький, В. Лозова, Л. Таланова та ін.).

Проблема професійного становлення особистості також привертає увагу науковців, якими досліджено: професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти (В. Дивак); формування професійного інтересу (В. Правоторов); соціальну зрілість молодих учителів (В. Радул), адаптацію молодого працівника (Є. Таранов, С. Пустовалов, А. Семез).

У працях що належать до вищезазначених напрямів, відтворюється певна спрямованість вивчення професійної адаптації, її факторів, форм, критеріїв, показників і підходів до адаптаційного процесу.

У порівнянні з іншими видами адаптації професійна адаптація вчителя-початківця характеризується рядом специфічних особливостей, обумовлених специфікою педагогічної діяльності. Формування особистості молодого педагога – складний, цілісний процес, обумовлений сполученням цілого ряду соціальних, психологічних, педагогічних чинників.

Управління адаптацією є можливим лише на основі знання особливостей, динаміки механізму адаптації, формування її адаптованих характеристик.

Головна проблема полягає в тому, що фахове становлення вчителя – довготривалий процес, який починається від обрання професії до перших років самостійної роботи у школі. Професійна адаптація набуває першорядного значення у проблемі успішної професіоналізації молодого вчителя. Вирішення цієї проблеми значною мірою сприяє уникненню або вирішенню таких негативних явищ, як нестабільність педагогічних кадрів, їх плінність, повільне зростання педагогічної майстерності вчителя.

У зв'язку з цим, актуальність нашого дослідження визначається необхідністю знаходження оптимальних шляхів методів удосконалення підготовки учителів, покращення ефективності їх роботи, що дозволить значно оптимізувати процес професійної адаптації.

Отже, нагальна потреба розв'язання вищезгаданих проблем спонукали нас дослідження даної теми.

Об'єкт дослідження – професійна адаптація учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Предмет дослідження – зміст та організація процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність основних дефініцій проблеми, розкрити їх зміст, визначити місце професійної адаптації у діяльності вчителя – початківця, визначити організаційно-педагогічні умови процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Вивчати адаптацію першими почали біологи, які відзначали багатство ідеї адаптації з точки зору пізнання широкої дійсності. Так, І.П. Павлов писав, що вірно зрозуміла «ідея про пристосування чи доцільності являє собою невичерпне джерело для різних наукових гіпотез, служить постійною науковою темою, дає могутній поштовх для подальшого вивчення питань про сутність явищ життя».

Адаптація – одне з найбільш широко використовуваних понять, зміст якого, на думку зарубіжних соціологів, спеціалістів в галузі словників з соціології, інтерпретується дуже широко. Однозначного визначення «адаптації» немає. Це пояснюється багатоваріантністю форм, механізмів та носив адаптації.



Поняття «адаптація» відображає загальну властивість живих організмів, живої матерії пристосовуватись до змін оточуючого середовища. Це стосується біологічної адаптації. Але існує не тільки біологічна адаптація, але інші види адаптації: соціальна, професійна, особистісна, соціально-психологічна тощо.

Соціальна адаптація, як вважає Т.Н. Вершиніна, – це процес «вживання» в середовище індивіда (групи) перетворення середовища у сфері діяльності, що передбачає: входження в середовище, прийняття та засвоєння її норм та цінностей, активне відношення суб'єкта до даного середовища для найбільш повного задоволення обопільних інтересів [1, с.64].

У процесі соціалізації, тобто формування, становлення індивідуальності, становлення індивіда як особистості наступної життєдіяльності, людина адаптується до багатьох спеціальних середовищ: сім'я та дитячі установи, навчальні заклади, нові поселення, групи спілкування та ін. За своє життя індивід освоює, присвоює різні форми діяльності. Ці види життєдіяльності людини є основною для класифікації адаптації. Метою адаптації є потреба у досягненні двох протилежних цілей – злиття з соціумом та виділенні свого «Я» у якості автономної одиниці. Адаптація є передумовою соціальної активності разом з тим – показником рівня її розвитку.

Важливий фактор, який впливає на адаптаційний процес – умови життя та діяльності. Відповідність деяких якостей індивідуальності особливостям діяльності, в першу чергу, професійній, є однією з умов показників адаптованості особистості.

Важливим впливом адаптації є професійна адаптація. Професійна адаптація характеризується не тільки пристосуванням, але входженням до активної діяльності. Для молодого фахівця професійна адаптація – це засвоєння професійних і соціальних функцій, активне включення в життя трудового колективу [2].

У ході професійної адаптації відбувається швидке накопичення професійних знань. Молоді вчителі повинні мати уявлення про власні перспективи професійного росту, подальше підвищення кваліфікації. Процес професійної адаптації, як вдосконалення професійної майстерності може продовжуватись все життя. Це особливо характерно для професії вчителя. Молодий фахівець досягає досить швидко такого рівня адаптації до спеціальності, який є достатнім для виконання виробничих завдань без особливих труднощів. Швидкість засвоєння молодим спеціалістом спеціальних знань багато в чому визначається кваліфікацією та освітою працівника.

Як відзначають А.Е. Котляр та М.І. Талалай, сутність професійної адаптації складає пристосування людини до виробничих умов. Вони виділяють період первинної адаптації, коли людина, яка приходить на виробництво, звикає до своєї соціальної ролі. Період первинної трудової адаптації завершується в основному протягом трьох років, працюючий набуває певної кваліфікації оцінює можливості перспективи просування по службі, знаходить місце у колективі т.п. Приходячи у трудовий колектив молодий спеціаліст стає також учасником тієї чи іншої форми суспільної діяльності, проходить у колективі певний ступінь соціально-психологічної адаптації [4, с.28].

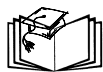
Таким чином, як вважає Н.О. Чайкіна, професійна адаптація – це процес взаємодії особистості та соціального середовища з метою досягнення такої відповідності між ними, яка найбільшою мірою забезпечує ефективну роботу, розвиток колективу та особистісне задоволення [9].

За Н.А. Свиридовим, процеси адаптації залежать і від індивідуально-психологічних особливостей нервової системи людини [6]. Вік, стать, рівень загальної освіченості і інші соціально-демографічні характеристики також впливають на процес адаптації. Роль в адаптації вказаних факторів виявляється у співвідношенні з конкретними умовами та обставинами.

Таким чином, процес професійної адаптації надзвичайно складний та багатогранний. Професійна адаптація молодих спеціалістів-вчителів виходить з загальноприйнятих уявлень про професійну адаптацію. Професійна адаптація залежить від зовнішніх умов, колективу закладу, умов праці, а також від багатьох інших факторів. Значну роль у професійній адаптації відіграють також індивідуально-психологічні властивості особистості.

Процес професійної адаптації молодого вчителя має яскраво виражені сторони: виробничі умови, діяльність шкільного та педагогічного колективу, діяльність вчителя. Тобто, як вважає Н.О. Чайкіна, професійна адаптація молодого вчителя – це процес активної взаємодії особистості та соціального середовища з метою досягнення таких відносин між ними, які б найбільшою мірою забезпечували ефективність педагогічної діяльності, розвиток шкільного колективу та особистості, задоволення професійною самореалізацією [10, с.9].

Велике значення має ступінь підготовленості людини до адаптування. З одного боку, адаптація молодого вчителя має вплив на формування його особистості, а з іншого – характер адаптаційного процесу залежить значною мірою, регулюється, спрямовується особистістю, залежить від особистісних якостей, властивостей спеціаліста. З одного боку, від успіху та повноти оволодіння професією залежить самопочуття вчителя, його впевненість у своїх силах, рівень задоволення своєю діяльністю, авторитет серед вчителів та



учнів, бажання працювати творчо, з повною енергією. З іншого боку, від того як швидко ввійде вчитель у новий колектив і як його шкільний колектив сприйме, залежить самовіддача вчителя в процесі роботи, його відповідальність перед колективом, активність у вирішенні завдань, а значить і успіх усього шкільного колективу.

Професійне становлення молодих спеціалістів – це процес, який сприяє досягненню оптимального співвідношення між комплексом вимог, які пред'являються до професії вчителя в цілому, їх реалізацією в педагогічній діяльності професіоналів-початківців в умовах освітнього простору, і який передбачає професійну соціалізацію особистості через потребу в самореалізації та самоосвіті.

Отже, можна зробити висновок, що показниками реалізації професійної адаптації виступають:

- характер педагогічної праці, теоретична та практична підготовленість, знання спеціальних дисциплін та методи їх викладання, вміння складати тематичні та поурочні плани на основі аналізу навчальних програм, навчальних посібників, вміння виділяти у шкільному підручнику складні питання, головні та другорядні, вміння підбирати методичну літературу з будь-якого питання, здатність давати дидактичний матеріал, аналіз власних занять та уроків інших вчителів, знання головних завдань, принципів, методів та форм організації навчальної діяльності учнів, наявність педагогічних здібностей, здатність вирішити поставлені завдання, втілювати та відстоювати свої рішення;

- умови праці вчителя: виготовлення наочних посібників, використання технічних засобів навчання та найновіших загальнопедагогічних, психологічних та методичних технологій по спеціальним дисциплінам;

- режим праці: робота вчителя має безперервний характер, що зумовлює особистісну організованість та організаційні навички, підвищену відповідальність за доручену справу [8, с.12-14].

Процес адаптації вчителя – початківця до педагогічної діяльності значною мірою залежить від того, хто буде поруч із ним, стане його наставником, підтримає та допоможе знайти правильне рішення в складних ситуаціях і повірити у власні сили.

Кожен директор школи повинен, як радив В.О. Сухомлинський, допомогти вчителю стати вдумливим, допитливим дослідником, озброєним методом самоаналізу, допомогти йому не лише якомога швидше досягнути професію педагога, а й створити індивідуальну творчу лабораторію, забезпечити сприятливі умови для творчої самореалізації.

Робота з молодим спеціалістом має бути систематичною та спрямованою на забезпечення вдосконалення всіх компонентів готовності вчителя до навчально-виховної діяльності.

Для того щоб учитель зміг утілити свої професійні задуми, необхідні спеціальні знання. Очевидно, що певне коло знань молодий учитель отримує, ще навчаючись у вищому навчальному закладі. А доповнювати й поглиблювати одержані знання він має в безпосередній роботі у школі. Тож шлях до самовдосконалення лежить через ознайомлення з провідними педагогічними ідеями, одержання інформації через наукові видання.

Успішна педагогічна діяльність молодого фахівця залежить не лише від його професійної підготовки та особистих якостей, а й від того, в який колектив він потрапить, які умови будуть йому створені, яку методичну допомогу йому надаватимуть для того, щоб він міг розвивати ініціативність, творче начало. «Справжнім учителем-вихователем можна стати після кількох років роботи в хорошому творчому педагогічному колективі», – писав А.С. Макаренко.

Реалізація організаційно-педагогічних умов управління професійної адаптації вчителів-початківців передбачає створення системи: школа–методична служба–наставники педагогічної праці, яка дозволяє індивідуалізувати даний процес.

Завдання адміністрації школи – ознайомити початківця з історією школи, її традиціями, з'ясувати його уявлення про майбутню роботу та плани. У роботі з молодим спеціалістом важливо організувати його стажування. Педагогічне наставництво дає можливість управляти процесом професійного становлення молодого педагога, допомагає досвідченому вчителю працювати з молодим спеціалістом у тісному контакті. До наставництва потрібно залучати найдосвідченіших колег, які пам'ятатимуть, що молодому вчителю потрібна постійна товариська допомога й підтримка.

Постійно орієнтувати вчителя-початківця на виконання основних завдань, а саме:

- набуття практичних навичок;
- уміння застосовувати теоретичні знання, набуті у ВНЗ, у конкретній практиці;
- набуття практичних навичок виховної роботи з дітьми;
- засвоєння різноманітних методів навчання, вивчення передового досвіду; використання сучасних засобів навчання; залучення нетрадиційних форм і методів навчання, нових педагогічних технологій.

Нормативно – правові документи Міністерства освіти і науки України свідчать: «Підготовка педагогічних і науково – педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти» [6].



При досконалому використанні різноманітних форм та методів методичної роботи у вчителя підвищується загальний рівень професійної педагогічної компетентності. Значну роль у цьому відіграє самоосвіта. При здійсненні самоосвіти необхідно дотримуватися комплексного підходу на кожному етапі самоосвітньої діяльності.

Організаційно-педагогічні умови успішної самоосвіти вчителів: активність учителя залежить від знання методів і форми організації уроку, різних методик, від оволодіння теорією поетапного засвоєння знань; посилення роботи з дослідження загальношкільної методичної теми протягом кількох років дає змогу брати участь у колективному дослідженні, аналізувати власний внесок і визначити своє місце в колективі; чітке всебічне планування цієї роботи (бачення мети, складання програм і плану); всебічний аналіз досягнень і огріхів роботи вчителя (також і самим учителем); наявність відповідної навчально-матеріальної бази; усвідомлення, що джерелом інформації повинні стати не лише шкільна бібліотека, методичний куточок, а й інші інформаційні системи.

При досконалому використанні різноманітних форм та методів методичної роботи у педагога підвищується загальний рівень професійної педагогічної компетентності. Позитивні наслідки самоосвітньої роботи можливі у тому разі, коли вона відповідно організована, довільна й усвідомлюється особистістю як соціальна потреба.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що професійна адаптація вчителя-початківця має ряд істотних особливостей і залежить від багатьох умов: соціальних, психологічних, професійних і особистісних.

Професійна адаптація молодого вчителя є процесом активної взаємодії особистості і соціального середовища з метою досягнення таких стосунків між ними, які найбільшою мірою забезпечують ефективність педагогічної діяльності, розвиток шкільного колективу та особистісну задоволеність професійною самореалізацією.

1. Оптимізацію діяльності педагогічного колективу школи по прискоренню процесу адаптації вчителів – початківців;

2. Раціональні форми допомоги молодим вчителям у їх професійній адаптації.

Складовою частиною професійної адаптації майбутнього вчителя виступають шляхи і способи керування цим процесом. Найбільш раціональними шляхами керування адаптацією можна вважати:

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вершинина Т.Н. Взаимосвязь текучести и производственной адаптации рабочих. – Новосибирск, 1986. – 123 с.
2. Вишнякова С.М. Професійна освіта: Словник. Ключові поняття, терміни, актуальна лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Державна програма «Вчитель», затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.02. №379 // Інформ. Зб. Мін-ва освіти і науки України. – 2002. – №10. – С.4-32.
4. Котляр А.З., Талалай М.И. Молодые рабочие приходят на производство. – М., 1978. – 89 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України, №33, 23 квітня 2002.
6. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности к сложным производственным условиям // Соц. исследования. – 1980. – №3. – С. 67-73.
7. Федоришин БА. Теоретические аспекты совершенствования системы педагогической ориентации // Ориентация молодежи на педагогическую профессию. – Полтава, 1987. – 60 с.
8. Чайкіна Н.О. Комплекс психологічних методів дослідження професійної адаптації молодого вчителя. – К., 1997. – 79 с.
9. Чайкина Н.А. Теоретический обзор по проблеме профессиональной адаптации. – Полтава, 1988. – 56 с.

Юлія РУБАН

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЇ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.В. Радул

Актуальність проблеми дослідження. В умовах докорінної перебудови всіх сторін життя суспільства, утвердження Української держави на міжнародному рівні надзвичайно гостро виступає проблема професіоналізму в усіх сферах буття: в політиці, економіці, освіті, виробництві і ін. Соціальна та політична нестабільність, економічна криза зумовлюють суттєві зміни традиційних структур як системи підготовки взагалі, так і професійної зокрема. Отже виникає гостра соціальна потреба в ефективній підготовці нового типу спеціалістів – професійних управлінців з розвинутим економічним і творчим мисленням. Нова система господарювання зацікавлена у формуванні особистості, здатної діяти демократичними методами, реагувати адекватно на критику, об'єктивно оцінювати себе та інших. Саме тому професійно зрілі особистості, які б характеризувалися високими організаторськими, комунікативними, проєктивними і креативними здібностями, вкрай необхідні в сфері управління.



Аналіз наукової літератури показує, що проблема професійного становлення особистості, висвітлюючись в роботах К.О. Абульханової-Славської, А.Г. Асмолова, М.Й. Боришевського, А.О. Деркача, Л.В. Кондрашової, Л.А. Кияшко, І.А. Кузьміна, Л.Е. Орбан, А.В. Фурмана, Т.С. Яценко та ін., знаходить своє вирішення у психологічній науці шляхом розкриття концептуальних положень на предмет вузівської підготовки майбутнього спеціаліста (О.В. Киричук, Л.В. Кондрашова, М.Н. Корнєв, Г.В. Марковець, Л.М. Марковець, Г.Й. Юркевич, М.І. Пірен, та ін.), прогнозування професійної діяльності випускника вузу (І.В. Бестужев-Лада, І.В. Остапенко, Ю.Л. Трофімов), місця і ролі керівника в управлінському процесі (В.П. Казміренко, Г.В. Ложкін, С.Д. Максименко, І.Н. Семенов, А.Ю. Трофімов, В.В. Третьяченко, В.М. Шепель, А.Я. Шестюк).

Можна стверджувати, що однією з вимог системного підходу до управління школою є підвищення педагогічної культури керівника навчального закладу взагалі та культури управління зокрема.

Професійна діяльність як явище суспільного характеру розглядається у розрізі соціально-психологічних аспектів і під кутом зору фундаментальних тверджень (концепцій): культурно-історичної Л.С. Виготського, концепції підходу до особистості з позиції єдності свідомості і діяльності С.Л. Рубінштейна, діяльного підходу О.М. Леонтьєва, психології відношень В.М. М'ясищева, теорії установки Д.М. Узнадзе, концепції основного життєвого напрямку Б.Г. Ананьєва, розвитку особистості в процесі спілкування і життєдіяльності К.О. Абульханової-Славської, Б.Ф. Ломова, вчинкового підходу О.В. Киричука, В.А. Роменця. Загалом доведено, що розвиток особистості спеціаліста розуміється як цілісна система, як багатосторонній, соціально і психологічно детермінований процес.

Об'єкт дослідження – процес формування майбутніх спеціалістів (менеджерів) до управлінської діяльності.

Предмет дослідження – умови і фактори, які сприяють професійному зростанню майбутніх спеціалістів (менеджерів) в управлінській діяльності.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати сутність основних дефініцій проблеми, розкрити їх зміст, визначити умови та шляхи, що впливають на професійне становлення майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності, а також шляхи оптимізації цього процесу.

В умовах становлення та розвитку в Україні ринкової економіки дедалі більшого значення для педагогічної науки набуває проблема професійного самовизначення, особливо – його особистісний аспект. Це зумовлене суттєвими загальними тенденціями демократизації та гуманізації вітчизняного суспільства, змінами, що відбуваються в освітній системі України.

Власне професійне самовизначення можна визначити як багатомірний та багатоступеневий процес. Відповідно до зазначених вище тенденцій розвитку теорій соціально-професійного становлення особистості, професійне самовизначення можна розглядати як:

- виконання серії завдань, що їх ставить суспільство перед особистістю;
- процес поетапного прийняття рішень, шляхом яких особистість формує баланс між власними можливостями та об'єктивними вимогами системи розподілу праці, що склалися в суспільстві;
- процес формування індивідуального стилю життя, невід'ємною складовою якого є професійна діяльність [1, с.112].

Науковець М.Ф. Фатхуллін обґрунтовує в своїх дослідженнях дві групи соціально-особистісних якостей фахівця:

соціально-загальні;

соціально-особистісні (професійні знання, вміння за умови успішного виконання професійних функцій).

Вчений зазначає, що виокремлення саме цих двох груп соціально-особистісних якостей має важливе значення тому, що сутність і структуру особистісних характеристик людини принципово можна порівняти із сутнісними і структурними характеристиками суспільства, оскільки особистість є, водночас, і результат, і передумова розвитку суспільства [7, с.70].

Професіоналізм особистості:

1. Управлінські здібності характеризують індивідуальні якості керівника, що зумовлюють успішне виконання ним своїх професійних обов'язків. У структурі управлінських здібностей вирізняють такі показники: загальні здібності (вони необхідні, але не самодостатні), специфічні якості (без них немає організатора) та індивідуальні якості, які дозволяють накреслити певні типи організаторів.

2. Професійно-управлінська компетентність являє собою уміння керівника як суб'єкта управлінського впливу, здатного по-новому структурувати наукові і практичні знання з управління. Особистісні знання є результатом здібностей і спрямованості керівника.

3. Управлінська спрямованість реалізує такі істотні показники, як інтерес до професії керівника, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей, характеру і мотивів вибору певної професії.

Проблема професіоналізму управлінської діяльності є особливо значущою. Від рівня індивідуальної самореалізації учасників управлінського процесу залежать ріст, масштаби й успіх управлінської діяльності.



Все це вимагає інноваційного підходу до підготовки та навчання керівників, впровадження нових управлінських технологій, зміни нормативних вимог до керівників, їх управлінської компетентності, здатності орієнтуватися в інформаційних потоках, уміння створювати працездатні групи людей.

Професіоналізм управлінської діяльності – сукупність загальнотеоретичних, спеціальних управлінських і психологічних знань, умінь і навичок, якими повинен володіти керівник для ефективного її здійснення й корекції управлінської діяльності, самовиховання, самоосвіта й освіта як умови досягнення вершин професіоналізму [6, с.128];

Професійне становлення особистості керівника, розвиток професійних відносин і виконання професійних ролей невід’ємні від суспільних умов, обставин і подій. Але суспільна обумовленість передбачає індивідуалізований характер і спосіб участі особистості в управлінні, актуалізує суб’єктність статусу керівника у здійсненні ним управлінських функцій.

Психологічним механізмом, що допомагає побачити спонукальний вплив осмисленості вибору, його внутрішньою і стартовою умовою є психологічна готовність індивіда до управлінської діяльності, яка передбачає:

- наявність загальних і спеціальних здібностей, інтересу до управлінської діяльності;
- готовність до прийняття ризикових рішень, розв’язання складних завдань, подолання напружених ситуацій заради накресленої мети;
- до активних дій в екстремальних умовах (дефіцит часу, порушення технологічного процесу тощо), тобто бажання й можливість діяти за високих стресових навантажень;
- готовність діяти в середовищі, що швидко змінюється;
- наявність спеціальних знань і вмінь;
- ціннісне ставлення до професіоналізму;
- наявність уявного образу «Я» – уявлення про управлінську кар’єру;
- самооцінку, самоаналіз, самоконтроль [8, с.124].

Основу готовності до управлінської кар’єри конкретної особистості становлять прийняті нею ціннісні орієнтації, які й регулюють її індивідуальну поведінку.

Таким чином, сутність ціннісного ставлення керівника до професіоналізму характеризується трансформацією структурних складових професіоналізму як соціально значущих управлінських цінностей в особистісні та реалізацією їх в управлінській діяльності. Цінностями в цьому контексті є ідеї, наукові управлінські концепції, успішна управлінська практика та передовий досвід, що сприяють підвищенню професіоналізму й ефективності управлінської діяльності.

Професіоналізм управлінської діяльності – одна з головних умов її ефективності. Суть професіоналізації управління з точки зору психології полягає в опануванні керівниками управлінської майстерності, формуванні у них психологічної готовності до ефективної і результативної управлінської діяльності, баченні ними способів досягнення професіоналізму.

Удосконалення системи управління школою нерозривно пов’язане з оволодінням всіма керівниками демократичним стилем керівництва, який ґрунтується на ретельному вивченні стану справ, виявленні того, які форми і методи управління найбільш ефективні, а які застарілі, не відповідають сучасним вимогам. Цей стиль вимагає розвинутої здатності до педагогічного аналізу, об’єктивності в оцінці досягнутих результатів, уміння творчо підходити до вироблення і прийняття необхідних рішень.

Керівник повинен володіти такими діловими і особистісними якостями, які допоможуть йому успішно вирішувати проблеми будь-якої складності і в будь-якому підрозділі школи.

Коротко нагадаємо найважливіші, базові вимоги і якості, які необхідні керівнику будь-якого рангу і школи зокрема.

Політична зрілість. Акцент при цьому робиться на практичну реалізацію керівником політичних знань та установок в процесі своєї управлінської діяльності.

Державний підхід. Цей підхід передбачає глибоке знання важливих економічних і соціальних завдань в розвитку держави, розуміння ролі та місця свого колективу у вирішенні цих завдань.

Діловитість. Ця якість передбачає високий рівень професійних навичок та умінь, а також бажання керуватися при виконанні обов’язків перш за все інтересами справи і поставленими завданнями.

Підприємливість – форма вияву трудової, громадської і політичної активності особистості, що виражає її кмітливість, ініціативність, енергійність, практичність. Підприємливий керівник школи сам активно працює для того, щоб створити такі умови праці підлеглих, при яких ефективність навчально-виховного процесу буде найвищою, володіє навиками формулювати реальні завдання і виконувати їх.

Компетентність – одна з важливих вимог, яка пред’являється до керівника. Рівень компетентності визначається його особистими якостями, кваліфікацією (знання, досвід), які дозволяють йому брати участь в прийнятті управлінських рішень. Щодо професійної компетентності молодого керівника школи, то сюди ми включаємо загальний світогляд, високу культуру; професійне знання психолого-педагогічних наук, зокрема теорії управління, наукових основ управління школою, педагогічної етики; здатність реалізувати



свої знання на практиці, володіти методами досліджень (соціологічних, психологічних, педагогічних, школознавчих).

Важливою якістю керівника є його етичні установки. Службова етика – один із прикладних аспектів етичної науки, її змістом є моральні стосунки між людьми в процесі праці та реалізації управлінських рішень.

Уміння керувати собою – досить складна властивість особистості. Часто під цим поняттям розуміють самовладання людини, яке проявляється в критичних ситуаціях. Самовладання, уміння не розгубитися в складних умовах, витримка – все це характеризує молодого керівника при умові якщо він вміє володіти своєю емоційно-вольовою сферою.

Управління педагогічним колективом передбачає уміння здійснювати ділове спілкування і людьми незалежно від їх емоційних оцінок. Директор школи повинен контролювати свою поведінку так, що негативне ставлення до будь-кого не вплине на характер його ділових стосунків з ним, а позитивне ставлення до працівника спрацює як додатковий стимул підвищення активності.

Формування особистісно-ділових якостей керівника здійснюється у відповідності з цільовою установкою конкретної людини. Дотримання цих вимог буде вирішальною умовою позитивного ставлення до своєї професії, залучення працівника в управлінський процес, його вступом на керівну посаду.

Важливою якістю керівника є уміння організувати роботу всього колективу для досягнення мети. Щоб уміло організувати людей, треба бути організованим самому управлінцю. Самоорганізація керівника – це вихідний пункт всієї організації управління. Самоорганізація здійснюється в двох напрямках – технологічному і психологічному.

Організація керівником власного мислення передбачає наявність установки на вироблення і розвиток таких його особливостей, які дозволяють ефективно вирішувати управлінські проблеми.

У Законі України «Про загальну середню освіту» визначено загальні посадові вимоги до керівника ЗНЗ: «Посаду керівника ЗНЗ незалежно від підпорядкування, типу й форми власності може займати особа, яка є громадянином України, має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж роботи не менше трьох років, що успішно пройшла атестацію керівних кадрів освіти в порядку, установленому Міністерством освіти України» [4]. У зв'язку з тим, що будь-який керівник ЗНЗ за цим Законом є педагогічним працівником, він має володіти педагогічною культурою.

Педагогічна культура – це не лише результат і якісна характеристика професійно-педагогічної діяльності та особистісної культури особистості, що вказує на рівень її духовного розвитку, сформованість педагогічних знань, умінь, навичок, а також здібностей та любові до педагогічної діяльності, але й сам процес перетворення як вихователя, так і вихованця. На думку М.М. Букача, педагогічна культура фахівця найбільш повно може бути розкрита через результат професійно-педагогічної діяльності, аналіз якісних характеристик та змін, які відбуваються в його особистісній культурі.

В.К. Мельник у структурі професійної компетентності керівника ЗНЗ виокремлює такі види культури, як: правова, психолого-педагогічна, управлінська та організаційна. М.І. Кабушкін виділяє такі основні елементи культури управлінської праці, як: особистісна культура, культура утримання робочого місця, раціональний розподіл часу, культура роботи з листами, проведення масових заходів, прийому відвідувачів, культура мовлення, організаційна культура. У цілому культура праці розуміється як складова частина культури народу, яка визначається культурним рівнем працівника, його професіоналізмом, компетентністю, дотриманням дисципліни, норм і правил роботи, формами спілкування з іншими людьми [5, с.96].

Отже, культура управління ЗНЗ – це здійснення керівником управлінської діяльності через систему взаємозв'язків із колективом, виконання своїх обов'язків, які проявляються в реалізації управлінських функцій.

Управлінська культура є складовою професійної компетентності, яка визначається сукупністю знань, необхідних для певної педагогічної спеціальності або посади; умінь і навичок, необхідних для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійних, ділових і особистісних якостей – для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей під час виконання функціонально-посадових обов'язків.

Розкриття особистості, її творчого потенціалу найбільш активно відбувається у професійній діяльності.

Науковець Т. Сорочан відзначає, що «професіоналізм управлінської діяльності керівників школи – це сукупність компетенцій, які дозволяють суб'єкту (керівнику школи) професійно здійснювати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкту управління, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань (із навчанням, вихованням і розвитку особистості учнів)» [11, с.171].

Отже, управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу – це комплексна характеристика управлінця-професіонала, яка включає і знання, і вміння, і психологічні



характеристики, і певні особистісні якості. Вона формується поступово. Зростання професіоналізму управлінської діяльності, а значить і рівня управлінської компетентності відбувається:

- як результат соціальної зрілості, коли людина пройшла через життєві випробування і навчилася діяти з максимальною самовіддачею, не сподіваючись на те, що вона отримує успіх, як винагороду;
- коли вона має інтелектуальні, психологічні, комунікативні, а також загальні здібності до управлінської діяльності;
- коли людина має внутрішню мотивацію до професійної діяльності, яку Дж. Равен розглядає як компонент компетентності [2]
- коли здібності людини розвиваються та збагачуються, що дозволяє їй успішно оволодівати певною діяльністю та удосконалюватись в ній (при тому, як зазначає А.Деркач, розвиток здібностей у професійній сфері може здійснюватися без будь-яких серйозних обмежень [6, с.132];
- коли вивчається та переймається досвід успішних керівників та моделюються успішні стратегії розвитку особистісних якостей.

Досить важливою сьогодні є проблема розвитку управлінського потенціалу керівника навчального закладу, що являє собою синтез усвідомлення сутності управлінської діяльності, системи знань і умінь, які її забезпечують, особистісних якостей керівника, бажання робити управлінську кар'єру.

Аналіз наукової літератури з проблем професіоналізації діяльності дає підставу стверджувати, що професіоналізм управлінської діяльності складається із сукупності соціокультурних, загальнотеоретичних, спеціальних управлінських і психологічних знань, умінь та навичок, якими повинен володіти керівник для ефективного здійснення та корекції своєї діяльності. Професіоналізм керівника характеризується певним рівнем готовності реалізувати зазначену діяльність.

Згідно з теоретичними узагальненнями психології управління засади професіоналізму передбачають наявність в керівника здатності до самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю.

Підсумовуючи все вищесказане, можна дійти висновку, що управлінський потенціал керівника навчального закладу – складна і багатогранна сфера діяльності керівника школи, в якій поєднуються аспекти організаційного, педагогічного, соціального, психологічного та технічного характеру; можливості керівника, які сприяють переводу складної динамічної системи (школи) з одного якісного стану в інший – формується і розвивається безперервно, свідомо, цілеспрямовано, всебічно. Оновлення процесу управління має випереджати процеси розвитку сучасної школи. Особливо це необхідно у контексті підготовки керівника навчального закладу.

Таким чином, основними вимогами до сучасного керівника та його управлінського потенціалу є:

- набуття знань і умінь щодо управління школою як соціальною системою;
- наявність стратегічного бачення щодо напрямку розвитку школи та спроможність поділитися ним з іншими таким чином, щоб його і охоче підтримали;
- наявність особистих якостей, сформованість позитивної «Я-концепції»;
- безперервне фахове вдосконалення.

Ефективність управлінського потенціалу, управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи характеризується станом реалізації його управлінських функцій, основних аспектів та видів діяльності, ступенем їх впливу на результативність навчально-виховного процесу.

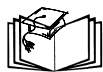
Сутність професійної компетентності директора школи полягає у здатності і розв'язувати проблеми функціонування та розвитку освітніх закладів у нестабільних соціально-економічних умовах соціуму, приймати відповідальні рішення та реалізувати їх з максимальною продуктивністю в управлінській діяльності.

Таким чином, позитивне ставлення до професії проходить ефективніше з урахуванням наступних умов: сформованість у майбутніх спеціалістів чіткої установки і направленості на управлінську діяльність ще під час навчання у вищому навчальному закладі; вироблення необхідних якостей для управлінської діяльності; створення іміджу ділової людини ще в студентські роки.

Освітній процес професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності повинний виходити із рефлексивного аналізу соціокультурної ситуації; соціальних запитів і потреб; урахування конкретних регіональних умов при побудові і розгортанні інноваційних форм і методів навчання управлінню як особливого роду діяльності.

Успішність професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності забезпечується за умов урахування соціально-психологічного моделювання процесу професійної підготовки майбутнього спеціаліста; рівня соціально-психологічної готовності майбутнього спеціаліста до виконання професійних функцій; високої адаптивності до управлінських ситуацій і рефлексивно-психологічної підготовки майбутніх спеціалістів; оволодіння майбутнім спеціалістом алгоритмом продуктивного розв'язання завдань професійної підготовки.

В особистісно-професійних якостях майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності виокремлено наступні важливі компоненти: професійна компетентність; організаторські здібності; прагнення до



лідерства; вольові якості; готовність до ризику; прагнення до успіху, домінування і самодостатності особистості; культура спілкування; управлінська культура; майстерність; духовно-етична культура; демократичність.

Проведений теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив стверджувати, що позитивне ставлення до професії у майбутніх спеціалістів обумовлюється соціально-психологічними умовами життєдіяльності та індивідуальними особливостями: система ціннісних орієнтацій; стиль управління; формування авторитету майбутнього керівника; удосконалення здібностей, необхідних психологічних якостей.

Професійна підготовка майбутнього спеціаліста до управлінської діяльності обумовлена соціально-психологічними умовами життєдіяльності та індивідуальними особливостями особистості, які здійснюють вплив на рівень розвитку соціально-психологічної готовності майбутнього спеціаліста до виконання професійних функцій, адаптивності і рефлексивно-психологічної його підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Дмитренко Г.А. Формирование новой управленческой культуры в Украине: антропосоциальный подход //Корпоративна культура організацій XXI століття: 36 наукових праць /Під заг. ред.Г.Л. Хаєта. – Краматорськ: ДДМА, 2003. – С.13-19.
3. Дубасенюк О.А.. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. – Житомир, 1995.
4. Закон України «Про загальну середню освіту».
5. Пікельна В.С., Удод О.А. Управління школою. – К.: Альфа, 1998.
6. Радул В.В., Кравцов В.О., Михайличенко М.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя. Навчальний посібник. – Кіровоград, 2006.
7. Фатхуллін М.Ф. Воспитание специалиста. – Казань: КГУ, 1990.-148с.
8. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководители и педагогический коллектив. – М., 1990.
9. Фіцула Л.М. Педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія». 2000р. – 10. 544с.
11. Формування виховних умінь майбутніх педагогів. /за ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир, 1996р.

Людмила СІМБАБА

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ КЕРІВНИЦТВА ПОЗАШКІЛЬНИМИ ВИХОВНИМИ ЗАКЛАДАМИ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор В.Л. Омеляненко

У світовій гуманітарній культурі ідея всебічного й гармонійного виховання особистості має найвищу загальнолюдську цінність, оскільки передбачає безкінечне вдосконалення сутнісних сил людини й на цій основі – всього суспільства.

Відомо, що першоосновою всебічного розвитку обдарованості дитини, виховання цілеспрямованої особистості та формування свідомості дитини є потужний потенціал формуючого творчого середовища позашкільля. Сучасний етап розвитку позашкільньої освіти характеризується домінуванням різноманіття та багатогранності змісту, обмеженого лише кількістю вільного часу, що залишається в дитини після реалізації шкільної програми.

Позашкільня освіта – це пошукова освіта, яка апробує інші, не традиційні шляхи виходу із різноманітних життєвих обставин, що надають особистості можливість вибору власної долі.

Відмінними рисами педагогіки позашкільньої освіти є:

- створення умов для вільного вибору кожною дитиною освітньої галузі (напрямку і виду діяльності), профілю програми, часу її засвоєння і педагога;
- різноманітність видів діяльності, яка задовольняє різні інтереси, схильності і потреби дитини;
- особистісно-діяльнісний характер освітнього процесу, який сприяє розвитку мотивації особистості до пізнання та творчості, самореалізації та самовизначення;
- особистісно орієнтований підхід до дитини, створення «ситуації успіху» для кожного;
- визнання за дитиною права на спробу і помилку у виборі, права на перегляд можливостей у самовизначенні;
- застосування таких засобів визначення результативності просування дитини у межах вибраної нею позашкільньої освітньої програми (виду діяльності, області знань), які допомогли б їй побачити сходинки власного розвитку й стимулювали цей розвиток, не прищеплюючи гідності особистості дитини.



Процес позашкільної освіти та виховання має спрямовуватись у площину цінностей особистісного розвитку дітей та молоді на основі виявлення індивідуальних здібностей, формування різнобічних потреб та інтересів.

Позашкільна освіта і виховання – складові системи освіти, спрямовані на забезпечення потреб людини у задоволенні інтересів та схильностей, здобуття дітьми додаткових знань, умінь і навичок, розвиток інтелектуальних потенційних можливостей, сприяють майбутньому професійному вибору особистості [5, с.411].

Позашкільна освіта вже давно не розглядається як деякий додаток до основної освіти, який виконує функцію розширення можливостей освітніх стандартів. Основне її призначення - задовольняти індивідуальні соціокультурні та освітні потреби дітей і молоді, які постійно змінюються. Наука і практика розглядає і на практиці підтверджує значення позашкільної освіти як особливо цінного типу освіти, як зону найближчого розвитку освіти взагалі.

Освітній процес у системі позашкільної освіти будується в парадигмі розвиваючої освіти, забезпечуючи інформаційну, навчаючу, виховуючу, розвиваючу функції. Сучасна система позашкільної освіти і виховання надає можливість вихованцям займатися творчою діяльністю, спортом, дослідницькою діяльністю тощо – у відповідності до власних бажань і потенційних можливостей.

Гнучкість позашкільної освіти як відкритої системи соціальної системи дозволяє забезпечити умови для формування лідерських якостей, розвитку соціальної творчості, формування соціальних компетенцій. Система позашкільної освіти розвивається на міжвідомчій основі і виступає гарантом підтримки та розвитку обдарованих дітей.

Організація позашкільної освіти здійснюється на основі пріоритетних принципів: вільний вибір дитиною видів і сфер діяльності; орієнтація на особистісні зацікавленості і здібності дітей; можливість вільного самовизначення і самореалізації; єдність навчання, виховання, творчого розвитку; практико-діяльнісна основа освітнього процесу [2, с.208].

Перелічені позиції складають концептуальну основу позашкільної освіти, яка відповідає головним принципам гуманістичної педагогіки, а саме: визнання унікальності і самоцінності людини, її права на самореалізацію, особистісно-рівноправна позиція педагога і вихованця, зорієнтованість на інтереси дитини, здатність бачити в ній особистість, яка варта поваги.

Значимість позашкільної освіти полягає в тому, що вона посилює варіативну складову загальної освіти, сприяє практичному застосуванню знань і навичок, які отримані в школі, стимулює пізнавальну мотивацію тих, хто навчається.

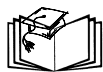
Місце та роль позашкільних виховних закладів базується на положеннях Державної програми «Освіта (Україна XXI століття)» та визначається на домінантах Концепції національного виховання, схваленої Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти, яка відбулася 30 червня 1994 року, у якій розкриваються основні завдання позашкільних закладів: «забезпечення потреб особистості в самореалізації, підвищення інтелектуального, духовного, фізичного, емоційного рівня вихованців шляхом їх участі у різних видах творчої діяльності; створення найбільш сприятливих умов для емоційно-психологічної захищеності та душевного комфорту, які дозволяють не тільки розумно провести дозвілля, а й компенсувати потреби вихованців у позитивних емоціях: радості, доброзичливості, успіху, творчості, самоствердження; організація змістовного дозвілля дітей і молоді з урахуванням особистих та колективних інтересів» [8, с.23].

Важливою подією в оновленні позашкільної освіти в Україні стало прийняття Програми розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002-2008 роки. Цей своєчасний державний крок дозволив змінити на краще ситуацію у сфері дозвілля дітей і в тому числі стосовно охоплення юних громадян діяльністю позашкільних закладів.

Позашкільна освіта та виховання – процес безперервний. Він не має фіксованих термінів завершення і послідовно переходить із однієї стадії в другу від створення умов сприятливих для творчої діяльності дітей та підлітків, до забезпечення їх співробітництва у творчому процесі та самостійної творчості, яка і формує потребу особистості у подальшому сприйнятті світу.

Особливість позашкільного навчально-виховного процесу полягає у проектуванні таких педагогічних методик та технологій, що могли б якнайповніше допомогти дітям зорієнтуватися і самореалізуватися у складній багатогранній соціокультурній ситуації.

Позашкільна освіта та виховання здійснюється в закладах, які покликані сприяти соціальній адаптації особистості у реальному житті, у відкритій системі соціалізації, і розглядається як найбільш демократичний та гнучкий засіб залучення сім'ї до співпраці у вихованні і розвитку дітей і підлітків. Вона передбачає самостійний вибір і використання її суб'єктами доступних для сприйняття різноманітних форм і методів навчально-виховного процесу: визначення форм і методик навчання і виховання, тематики наукових досліджень, навчально-виховних курсів та спецкурсів і послідовність їх опанування з урахуванням вікових особливостей, здібностей та інтелектуальних можливостей особистості.



Головна мета позашкільної освіти та виховання - створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, підготовка підлітків до життя в умовах переходу до ринкової економіки при впровадженні якісно нових форм організація позашкільної життєдіяльності підлітків, задоволення їх освітніх потреб шляхом залучених до науково-експериментальними, дослідницької, технічно-конструктивної, художньої, декоративно-прикладної, еколого-прикладничої, туристсько-краєзнавчої та інших видів творчості.

Організація позашкільної діяльності дітей та учнівської молоді є одним з результатів підвищення якості та інтенсивності вміщення завдань суспільства в галузі освіти.

Основними завданнями позашкільної освіти та виховання є: формування суспільно-громадського досвіду особистості; розвиток, стимулювання та реалізація її духовного і творчого потенціалу; створення системи пошуку, розвитку і підтримки юних талантів і обдаровань для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя; залучення до особистісно значущих соціокультурних цінностей, потреба у яких не забезпечується системою базової освіти; задоволення її потреб у професійному самовизначенні; забезпечення соціально-педагогічного захисту неповнолітніх та організації їх дозвілля; розвиток психо-фізичних ресурсів зміцнення здоров'я підтримка високої працездатності протягом всього періоду навчання; виховання вольових якостей, формування активної життєвої позиції, здорового способу життя засобами фізичної культури [4, 199].

Позашкільні виховні заклади покликані надавати дійову допомогу школі, а також виховувати національну свідомість, прививати любов до праці, розвивати всесторонні якості людини.

Серед основних напрямів діяльності позашкільних закладів виділяється дозвілєво-розважальний, який передбачає організацію культурного дозвілля дітей та підлітків, спілкування з однолітками у різних формах ігрової та дозвілєво-розважальної діяльності, поліпшення психологічного здоров'я, зняття психологічної напруги.

Дозвілля діяльність базується на принципі інтересу. Якщо відвідувачеві буде нецікаво в дозвілльній установі, то він не піде до неї. Це зобов'язує їх враховувати конкретні інтереси і запити своїх відвідувачів, формувати їх, направляти в потрібне русло і будувати свою роботу з обліком. Направлений інтерес створює сприятливу психологічну установку у відвідувачів і робить процес соціалізації ефективнішим. На такій основі базується дозвілля діяльність.

Такі форми дозвілля як самостійні об'єднання по інтересах, ігрові програми, масові заходи (бали, концерти, конкурси, свята, гуляння, змагання, фестивалі) та інші – сприятлива сфера для усвідомлення себе, своїх якостей, достоїнств і недоліків порівняно з іншими людьми. Діти оцінюють себе, орієнтуючись на соціально прийнятні критерії і еталони, бо самосвідомість соціальна за своїм змістом, за своєю суттю неможлива поза процесом спілкування. Саме в умовах дозвілля формуються спільності, що дають дітям, підліткам і юнацтву можливість виступати в найрізноманітніших соціальних ампулах.

У процесі колективного дозвілля проведення часу відбувається зміцнення відчуття товариства, зростання ступеня консолідації, стимулювання трудової активності, вироблення життєвої позиції, навчання нормам поведінки в суспільстві.

Розрізняють два типи позашкільних установ: загальні (комплексні) і специфічні (профільні) [3, с. 16].

До загальних позашкільних закладів належать будинки школярів, дитячі сектори Палаців культури, дитячі містечка, табори. Усі вони ведуть роботу з дітьми в різних галузях науки, культури, спорту.

До спеціальних позашкільних закладів належать дитячі спортивні школи, станції юних техніків і юних натуралістів, дитячі бібліотеки і театри, екскурсійно-туристські станції.

Основні напрямки діяльності позашкільних закладів: організація виховної і освітньої роботи з дітьми; інструктивно-методична робота з вчителями, працівників позашкільних установ, громадськістю і активом учнів, вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду з позашкільної роботи.

До позашкільних закладів належать і дитячо-підліткові спортивні клуби, які підтримують фізичний розвиток дітей. Улюблені заняття в години дозвілля підтримують емоційне здоров'я. Дозвілля сприяє виходу із стресів і дрібних неспокоїв, і, нарешті, дозвілля визнається значним знаряддям у попередженні розумової відсталості і реабілітації розумово хворих дітей. Особлива цінність дозвілля полягає в тому, що може допомогти вихованцеві реалізувати свої потенціальні можливості.

Вивчення діяльності позашкільних закладів різнопрофільного типу показало, що за оптимальних умов роботи гуртків (двічі на тиждень) ці заклади охоплюють приблизно 59 % учнів молодших класів, 30 % школярів середніх класів і лише 8– % старшокласників, подекуди 1–2 % дітей дошкільного віку.

Переважно діяльність позашкільних навчальних закладів поширена в містах та районних центрах.

На фоні загальної кількості гуртків, груп, творчих об'єднань, у яких займаються діти, найбільший інтерес дітей виявився до художньо-естетичного, науково-технічного, еколого-натуралістичного, туристсько-краєзнавчого, фізкультурно-спортивного напрямів позашкільної освіти.

Водночас нестійкою в організації змістовного дозвілля дітей позашкільними навчальними закладами є тенденція до зменшення кількості гуртків, творчих об'єднань, що функціонують за кошти батьків.



В Україні діють 1493 позашкільних навчальних заклади системи освіти за основними напрямками: туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, науково-технічний, художньо-естетичний та ін., охоплюючи 1,2 млн. дітей та підлітків.

У 2000 році кожна 5-та дитина шкільного віку була вихованцем позашкільного навчального закладу.

Відбулося скорочення контингенту учнів, слухачів центрів, станцій та клубів технічної творчості (35,5%), юних натуралістів (16 %), туристів-краєзнавців (13,7%) флотилій (39,3 %), центрів патріотичного виховання молоді (20 %), дитячо-юнацьких клубів фізичної підготовки (57,7 %).

Головна причина полягає у тому, що у відповідності до Бюджетного кодексу України (ст. 91) їх утримання здійснюється за рахунок частини доходів місцевих бюджетів, які, виходячи з їх обсягів та власних пріоритетів, розподіляють видатки. На жаль, позашкільні навчальні заклади фінансуються, як правило, за залишковим принципом. Як наслідок, закриття позашкільних навчальних закладів, скорочення профільності, згорання цілого ряду проектів і програм, невиправдане розширення платних послуг.

Перехід позашкільної освіти у новий якісний стан співпадає з процесами реформування усєї системи освіти. Розвиток варіативного виховання у сфері загальної середньої освіти надає особливої актуальності позашкільної освіти. Відсутність примусу, свобода вибору занять робить позашкільний навчальний заклад привабливим для дітей різного віку.

Ретроспективний аналіз від пострадянської до сучасної позашкільної освіти дозволяє побачити теоретичні, методичні, практичні основи, на яких в наш час базується система позашкільної освіти України і які гальмують розвиток її сьогодні. Система позашкільної освіти продовжує залишатися основним безкоштовним соціальним інститутом, що може ефективно вирішувати проблеми розвитку особистості, сприяти вирішенню життєво важливих проблем освіти, організації змістовного дозвілля, професійного самовизначення молодого покоління. Статус позашкільного навчального закладу передбачає наявність, як мінімум, трьох необхідних умов: по-перше, педагогів-професіоналів; по-друге, розрахованих за рівнями (початковий, основний, вищий) на декілька років освітніх програм, що передбачають певні результати, які повинен отримати вихованець; по-третє, технічного оснащення і фінансового забезпечення.

Позашкільна освіта сьогодні – цілеспрямований, цілісний процес, зміст якого засновується на ідеї всебічного розвитку особистості, цільового вибору за власним бажанням, що загалом не тільки доповнює загальні знання, а й формує цілісність і впевненість у власних силах. Свобода вибору дитячої творчості – інтелектуальної, технічної, художньої тощо, є пріоритетним чинником усіх напрямів та змісту сучасної позашкільної освіти, доступність якої повинна бути збережена для дітей різного соціального походження. Водночас, нинішнє фінансування цієї галузі не забезпечує їй належний розвиток відповідно до зростаючих потреб дітей та молоді, кола їх інтересів. Тому питання збереження та розвитку системи позашкільної освіти повинно бути пріоритетом політики на всіх рівнях. Актуальним залишається питання оновлення та модернізації матеріально-технічного забезпечення позашкільних навчальних закладів, пошуку нових, сучасних методик роботи з дітьми та створення належних умов для їх зайнятості у вільний від уроків час.

На теперішньому етапі розвитку сучасної позашкільної освіти вкрай важливо домогтися уважного ставлення владних структур до проблем розвитку та вдосконалення мережі позашкільних навчальних закладів; обов'язкового виконання в повному обсязі Закону України «Про позашкільну освіту». Державне регулювання організації вільного часу дітей і молоді в Україні потребує глибокого системного реформування з метою збереження потенціалу та пріоритетних напрямів позашкільної освіти.

Позашкільні заклади є складовою системи позашкільної освіти, яка надає дітям відповідно до бажань та інтересів можливість змістовно провести свій вільний час, займатися художньою і технічною творчістю, туристсько-краєзнавчою й еколого-натуралістичною діяльністю, спортивною і дослідницькою роботою. Можливість вбирати в себе функції, що сприяють формуванню і розвитку підростаючого покоління, робить роботу позашкільних закладів привабливою, цікавою і змістовною, а це, у свою чергу, сприяє залученню в них школярів. Дозвільна установа дає можливість широким масам школярів розвивати свої творчі здібності і відкриває шляхи самореалізації особи. У своїх вищих формах ця дозвільна діяльність служить цілям виховання, освіти і самовиховання підростаючого покоління. Причому вирішуються дані завдання в позашкільних закладах своєрідно, в обмеженому поєднанні з культурним відпочинком і розумними розвагами. Це викликає сприятливий психологічний настрій і полегшує процес соціалізації підростаючого покоління.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України «Про позашкільну освіту» Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2006. – 32с.
2. Збірник документів по організації позашкільної освіти /Автор і упоряд. Соломатіна Т.М. – К., 2002.
3. Гавлітіна Т.М. Соціально-педагогічні умови розвитку позашкільних навчальних закладів // Нова педагогічна думка, 2003 - №3.
4. Ковбасенко Л.І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу. – К.: ІЗМН, 2000. -53 с.
5. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка. Підручник. – К.: Знання, 2007.



6. Первушевська І.О. Організаційно-педагогічні умови інноваційної діяльності позашкільного закладу нового типу // Дир. школи 2003.- №11.
7. Позашкільна освіта в Україні: Навч. посіб. / За ред. О.В. Биковської. – К.: ІВЦ АЛКОН, 2006.- 224 с.
8. Положення про позашкільний навчальний заклад // Освіта України. Нормативно-правові документи – К: Міленіум. – 2004.

Ірина СІЧКАР

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКИХ ФУНКЦІЙ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.В. Радул

Розв'язання завдань сучасної освіти, зокрема середньої загальноосвітньої школи, оптимізація навчально-виховного процесу передбачає врахування різних чинників – політичних, економічних, законодавчих, соціальних тощо. Вагоме місце серед них посідають соціально-психологічні чинники, що пов'язані із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей людей та закономірностей спілкування в соціальних групах. Вивчення практичної роботи управлінських кадрів закладів середньої освіти дозволяє встановити наявність суперечностей між: об'єктивною необхідністю вдосконалення праці керівників загальноосвітніх шкіл через надання ефективної психологічної допомоги та недостатньою розробкою її засобів і методів; важливою роллю соціально-психологічних властивостей керівника загальноосвітньої школи, його комунікативного потенціалу в реальній управлінській практиці та істотними прогалинами у вивченні цих питань у вітчизняній психології.

Аналіз відповідної наукової літератури (Д. Бодді, М. Вудкок, Ф. Генон, А.Л. Журавльов, В.Г. Зазикін, В.П. Казміренко, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломійський, Р.Л. Кричевський, О.Г. Молл, Л.Е. Орбан-Лембрик, О.Ю. Панасюк, Р. Пейтон, В.В. Третьяченко, Ю.Л. Трофімов, Д. Френсіс, Р.Х. Шакуров, В.М. Шепель, Ю.М. Швалб, Б. Швальбе, Я.І. Шкурко, Г.Й. Юркевич та ін.) показує, що проблема управлінської діяльності керівника є предметом дослідження багатьох вчених. Проте не досить вивченими є аспекти, пов'язані зі специфікою прояву соціально-психологічних властивостей керівника загальноосвітньої школи в реальній управлінській практиці.

Реалізація базових функцій управління передбачає також урахування у процесі управління такого важливого феномена, як керівництво. Стиль керівництва як соціально-психологічного феномена має визначену структуру, що включає, за даними авторів спеціальних досліджень, близько двадцяти елементів [2; 3]. На наш погляд, усі ці та інші елементи з метою класифікації, більш чіткого значеннєвого аналізу і практичного урахування в процесі управління доцільно об'єднати в такі основні блоки: а) рівень значення для керівника спільної діяльності з колективом; б) ступінь орієнтації керівника на встановлення міжособистісних відносин у колективі, формування колективу; в) тип спілкування керівника з підлеглими; г) ступінь урахування в процесі керівництва особливостей працівників і соціально-психологічних особливостей колективу; д) основні методи впливу на працівників; е) особливості орієнтації керівника на самого себе. Однією з соціально-психологічних складових стилю керівництва є, на наш погляд, вплив керівника на працівників, що може бути як адміністративним (команда, наказ, розпорядження тощо), так і соціально-психологічним (роз'яснення, прохання, переконання, особистий приклад, звертання за порадою, підкреслення значущості авторитету працівника і т. ін.). Вміле об'єднання керівником адміністративних і соціально-психологічних впливів у кожній конкретній ситуації є істотною умовою ефективного управління в закладах середньої освіти. Разом з тим, як показує аналіз управлінського досвіду, керівники переважно орієнтовані на використання адміністративних методів впливу, недостатньо ознайомлені зі змістом і специфікою використання соціально-психологічних механізмів [1] і методів впливу.

Структурні елементи стилю мають своєрідне вираження в таких основних стилях керівництва: а) демократичний (або колегіальний, товариський); б) авторитарний (або автократичний, адміністративний, вольовий, директивний); в) ліберальний (або вільний, анархічний, нейтральний, формальний). Для кожного зі стилів керівництва характерний свій "психологічний портрет", у якому будь-який структурний елемент стилю має свій специфічний "рельєф". Особливо це чітко простежується на "крайніх" стилях керівництва – демократичному й авторитарному. Тому однією з актуальних проблем є розробка технологій вибору керівниками стилю управління, адекватної конкретній управлінській ситуації.

Успішність у виконанні функцій першого рівня може бути досягнута ще за однієї умови – коли разом із задоволенням інтересів, реалізацією цілей освітніх організацій у цілому у процесі управління враховуються і потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, життєві плани кожного з членів освітньої організації, створюються умови для їх найкращого задоволення. Мова йде про такий феномен, яким є мотивація.



У найбільш загальному вигляді мотивацію можна визначити як процес спонукання себе й інших до діяльності для досягнення особистих цілей або цілей організації [5]. Відповідно, коли мова йде про урахування фактора мотивації в процесі управління освітніми організаціями, то маються на увазі два види мотивації: мотивація безпосередньо керівника (“власна” мотивація) і мотивація працівників освітніх закладів («чужа» мотивація).

Б.І. Любімов підкреслює, що досягти підвищення професійної компетентності і функціональної грамотності працівника можна, якщо система його підготовки і перепідготовки стане для нього привабливою, буде забезпечувати не тільки вузькопрофесійні потреби особистості, але й її загальнокультурний, світоглядний розвиток, стимулювати установку на безперервну самоосвіту, сприяти розкриттю здібностей особистості відповідно до реально досягнутого рівня розвитку суспільства і потреб його удосконалювання, допоможе людині стати суб'єктом не тільки власного життя, але й сучасної історії [4, 66]. Психологічний аналіз показує, що в основі виникнення мотивів як факторів, що керують поведінкою і діяльністю людини, лежать потреби – усвідомлення і переживання людиною нестачі того, що необхідно їй для підтримки життя організму і розвитку особистості. Мотиви є предметною реалізацією потреб, вони автоматично пов'язані з цілями, усвідомлюваними людиною [3].

Працівникам освітньої організації, як і працівникам інших соціальних сфер, властивий власний набір основних потреб, що мотивують їхню діяльність і поведінку. Узвзявши за основу класифікацію потреб А. Маслоу [5, 117], до таких потреб можна віднести: а) фізіологічні потреби; б) потреби в безпеці і захищеності; в) соціальні потреби; г) потреби в поважному ставленні; д) потреби самовираження. Зазначені групи потреб утворюють певну ієрархічну структуру, що виявляється, зокрема, у тому, що потреби вищих рівнів не мотивують людину доти, поки не задоволені потреби нижніх рівнів. Однак ця ієрархічна структура не є абсолютно жорсткою, оскільки залежно від конкретних обставин та індивідуальних особливостей працівників значення тих або інших потреб може зростати. При цьому “мотиваційний профіль” кожного працівника може мати свої особливості, що виявляється в значущості тих або інших потреб і способах їх задоволення.

Однією з важливих умов забезпечення мотивації працівників закладів досягається, якщо керівник дотримується таких умов: розуміння і свідоме посилення своєї управлінської діяльності; чітка постановка цілей перед собою і своїм колективом; прийняття відповідальності за результати досягнення цілей; використання цільових прийомів і засобів саморегуляції для подолання труднощів, що виникають при досягненні цілей [6].

Забезпечення власної мотивації працівників освітніх організацій здійснюється в результаті дотримання двох основних стратегій: негативної і позитивної [1]. Стратегія негативної мотивації базується на використанні керівником методів тиску, що спонукають працівників виконувати визначені функції. Така стратегія є доцільною в окремих ситуаціях (пов'язаних з обмеженням часу, загрозою для життя людей, тривалим невиконанням працівниками своїх обов'язків), але має багато недоліків. Говорячи про останні, можна вказати на: а) необхідність розробки спеціальної розгалуженої системи контролю; б) виникнення у працівників стану фрустрації через неможливість реалізувати “свої” мотиви; в) створення агресивного середовища в колективі і безпосередньо навколо керівника; г) “умирання” мотивації, як тільки зовнішній тиск припиняється. Стратегія позитивної мотивації орієнтована на урахування потреб, інтересів, життєвих планів працівників і досягнення визначеної “згоди” між мотивацією освітнього закладу і мотивацією конкретних працівників, що забезпечується в результаті використання факторів-мотиваторів і нейтралізації факторів-демотиваторів. Аналіз управління в закладах освіти показує, що керівниками цих закладів найчастіше використовується стратегія негативної, а не позитивної мотивації. До того ж, керівники освітніх організацій недостатньо ознайомлені з проблемами мотивації діяльності. Це є однією з причин поверхневого урахування керівниками потреб своїх підлеглих, особливих потреб вищого рівня (соціальні потреби; потреби в повазі, самовираженні тощо).

Необхідною умовою здійснення планування, організації і контролю є функція комунікації – обмін інформацією між членами освітніх організацій. Заданими провідних спеціалістів менеджменту [2], 90% успіху діяльності керівника залежить від успішності здійснення ним різного виду комунікацій.

За різними критеріями можна виділити значну кількість видів управлінських комунікацій. За спрямованістю вони можуть забезпечувати взаємодію школи із соціальним оточенням, а також допомагати реалізувати задачі усередині колективу. За змістом управлінські комунікації можуть бути формальними (вертикальними і горизонтальними) і неформальними. За методами, що забезпечують спілкування, комунікації бувають опосередкованими (за допомогою наказів, телефонних дзвінків і т.ін.) і безпосередніми (особиста бесіда). Кожний з названих видів комунікацій має свою специфіку [3], яку слід враховувати в процесі управління.

Здійсненню активного спілкування в освітніх закладах можуть перешкоджати різного роду комунікативні бар'єри, що заважають результативному спілкуванню і блокують його [6]. Залежно від об'єктивних і суб'єктивних факторів, що спричиняють їх виникнення, можна виділити такі групи



комунікативних бар'єрів: соціально-політичні; технічні; Конкретно-ситуативні; предметно-змістові; мовно-національні; освітні; професійні; вікові; статеві; власне комунікативні (вербальні і невербальні). Подолання комунікативних бар'єрів в освітніх організаціях можливе в результаті дотримання таких умов: створення сприятливого для спілкування макро- і мікросередовища; матеріально-технічне забезпечення каналів спілкування; досягнення оптимального розуміння комунікантами змісту й значущості конкретної ситуації; урахування соціально-психологічних та індивідуальних особливостей партнерів зі спілкування; формування психологічної готовності до спілкування; наявність зворотного зв'язку; орієнтація на рівноправність у спілкуванні і т. ін.

Урахування змісту і специфіки різних видів управлінського спілкування, прогнозування можливостей виникнення комунікативних бар'єрів та їхньої профілактики є однією з умов ефективного управління, що сьогодні, як показує досвід, враховується незначною кількістю керівників закладів середньої освіти. Одним з центральних питань ефективного управлінського спілкування є вміння керівника попереджати і розв'язувати конфлікти в освітніх закладах. Це передбачає оволодіння керівниками знаннями про зміст і види конфліктів, їхні функції і структуру, становлення умінь аналізувати сутність того або іншого конфлікту і вибирати адекватну конфліктній ситуації стратегію поведінки, використовувати ті або інші способи попередження і розв'язання конфліктів, виступати посередником при розв'язанні конфліктів між учителями, вчителями і батьками, батьками [5]. Опанування керівниками освітніх закладів прийомів управління конфліктами є, на наш погляд, одним з резервів оптимізації управління.

Таким чином, аналіз управлінського процесу показує, що планування, організація і контроль як базові функції управління в системі середньої освіти тісно пов'язані з іншими функціями. При цьому слід підкреслити, що в реальному управлінському процесі всі ці функції (першого і другого рівня) нерозривно пов'язані, переплетені між собою. Однак з метою глибокого вивчення цих управлінських феноменів, виявлення їхніх специфічних особливостей такі процеси необхідно «розводити», розглядати окремо.

Вищепроведений аналіз змісту і структури управління закладами середньої освіти свідчить про ту значущість, якої набуває розробка моделі психологічної допомоги у процесі діяльності директора школи. Підкреслимо, що дотепер у змісті діяльності керівників шкіл залишається пріоритетною орієнтація на функціональну діяльність керівників, коли перевага віддається опануванню учнями найбільш важливих видів навчальної діяльності. У зв'язку з цим нерідко залишаються незатребуваними духовно-моральні, психофізіологічні, соціокультурні, творчі інші ресурси керівників, здатні «запустити» механізм безперервного професійно-особистісного саморозвитку. Традиційний підхід до підготовки керівників-професіоналів не враховує гострої необхідності у формуванні кожним керівником школи суб'єктно-особистісного досвіду самопроектування, самоорганізації і самореалізації власної траєкторії саморозвитку. Відсутність названого досвіду негативно впливає на визначення шкільним керівником місії, ідеології, філософії і технологій своєї безперервної освітньої діяльності. Зрештою, це позначається на якості вирішення професійних задач, пов'язаних із забезпеченням готовності шкільної освіти до створення умов для саморозвитку особистості педагогів і учнів.

Аналіз висновків наукових публікацій показав, що керівництву притаманний творчий характер. Задачі, які розв'язує керівник, мають прогностичні властивості; у нього високе психічне навантаження, зумовлене підвищеною відповідальністю за прийняття рішень. Тому психологічна допомога багато в чому може бути корисною для розвитку функцій керівника та розроблення потрібного методичного забезпечення.

Комплекс характеристик діяльності керівника залежить від рівня ієрархії, статусу її виконавця. Аналіз підходів до визначення змісту загальних і спеціальних управлінських функцій, пов'язаних з діяльністю керівника, показав, що ця проблема не розв'язана остаточно. Найменш дослідженою та обґрунтованою є побудова відносин керівника із підлеглими та його функції. Узагальнення літератури дало змогу визначити їх.

Для визначення основних напрямків психологічної допомоги директорам шкіл ми, з одного боку, проаналізували особливості внутрішньошкільного управління за сучасних умов (під такими особливостями ми розуміємо появу нового класу задач управління, специфічних умов рішення, нових вимог до особистості і діяльності керівника школи), а з іншого, – готовність директорів сучасної школи організувати свою діяльність відповідно до цих особливостей. Розглянемо кілька факторів, що визначають ті або інші особливості, підходи до управління школою.

Сьогодні відсутні готові стандартні рішення, що дають можливість школі стабільно функціонувати. Така управлінська ситуація вимагає від директорів школи сміливості, рішучості, нетрадиційного мислення, почуття нового, готовності відмовитися від стереотипів, глибокого знання теорії і практики педагогічної й управлінської діяльності, тобто тих якостей, що лежать в основі творчості. Мотиваційний фактор «Творчість» за своїм змістом може бути інтерпретований як фактор «Інноваційного, творчого підходу до управління» (перший полюс) – традиційного, репродуктивного регулятивного підходу в управлінні. Зміст цього фактора розкриває, на наш погляд, дві протилежні і разом з тим взаємодоповнюючі тенденції, що



спостерігаються сьогодні у вітчизняній практиці управління школою і здобувають відображення у свідомості їхніх керівників.

Що стосується першої тенденції, то вона відтворює орієнтацію визначеної групи керівників освітніх організацій на впровадження нових підходів в управлінні, що сприяють реалізації передових освітніх технологій, виявленню обдарованості дітей, розвитку їхніх здібностей, професійному становленню керівника і розвитку власного творчого потенціалу, підвищенню результативності вітчизняних освітніх закладів відповідно до міжнародних критеріїв ефективності і т. ін. Ця тенденція чи не найбільше простежується в експериментальній групі директорів.

Друга тенденція відображає виражену спрямованість іншої частини директорів шкіл на традиційні, звичні підходи до управління (створення нормальних умов для засвоєння учнями програми середньої школи з урахуванням їхніх вікових особливостей; забезпечення своєчасності і чіткості виконання задач, що стоять перед школою, тощо).

Природно, що перший фактор (тенденція) є основним вектором (стрижнем), і він сьогодні визначає і диференціює управлінську свідомість керівників освітніх організацій.

Державна школа – це школа, що захищає насамперед інтереси держави, фінансована нею і працює за однаковими навчальними планами і програмами. Головною особливістю державно-суспільної школи стає те, що в основу своєї діяльності вона кладе інтереси і потреби дитини, її батьків. У зв'язку з цим змінюється підхід до особистості учня. Якщо раніше він розглядався як потенційний засіб реалізації цілей держави, то на сьогодні утверджується підхід до учня як самоцілі і самоцінності.

Дійсно, якщо на попередніх етапах розвитку школи переважали методи прямого впливу на підлеглих, то тепер у діяльності керівників школи застосовуються методи, пов'язані з одержанням інформації про ефективність роботи школи та її підсистем, – моделювання педагогічних систем, планування шляхом їх реалізації, розробка методичної інформації. В аналогічний спосіб можна говорити про управління методичною роботою в школі, про стилі управління. Не відхиляючи пропоновані прийоми, підкреслимо, що це мікротехнологічний підхід, при якому в управлінні лише щось пом'якшується, однак не вирішується в цілому. Головна внутрішньошкільна причина, що породжує авторитарність, – орієнтація управлінської діяльності на традиційну управлінську концепцію управління, у якій воно розглядається як вплив на керовану підсистему. Це виявляється в пріоритеті придушення, підпорядкування, заборони, покарання в повсякденній управлінській і педагогічній практиці. Такі відносини формують у вчителів і учнів пасивність, слухняність, конформізм, лукавство. Більше того, таке управління консервує соціальні відносини, що зживають себе, не сприяють становленню нової школи, а разом з нею і нового суспільного устрою. Щоб забезпечити демократизацію внутрішньошкільного управління, слід змінити уявлення керівників школи про суть і результати їхньої діяльності. Нова концепція, у якій сутність внутрішньошкільного управління розглядається через категорію створення належних умов для реалізації цілей школи, є методологічною основою вирішення проблеми демократизації на макротехнологічному рівні. Осмислення зазначених вище особливостей професійної діяльності директора школи і тенденцій в організації управління сучасною школою лягло в основу визначення змісту психологічної допомоги керівникам загальноосвітніх закладів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління // Освіта і управління.— 2001. – № 4.— С. 59–68.
2. Гичан И.С. Психология управления трудовым коллективом. – К.: КНИГА, 1987. – С. 24–36.
3. Журавлев А.Л. Взаимосвязь личности руководителя и стиля руководства в условиях совместной деятельности коллектива // Совместная деятельность: Методология, теория, практика. – М.: Наука, 1988. – С. 151–166.
4. Любимов Б.И. Интеграционные связи в процессе развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров / Отв. ред. Ю.Н. Кулюткин. – Самара: изд-во СамГПИ, 1998. – С. 65–72.
5. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», 1997. – 307 с.
6. Чалдини Р. Психология влияния: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.

Євгенія СМУЛЬСЬКА

ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. педагог. наук, доцент В.О. Кравцов

Сучасний етап соціально-економічного розвитку суспільства та держави в цілому вимагає кваліфікованого кадрового забезпечення в усіх сферах діяльності. Не є для нас секретом і той факт, що педагогічна діяльність є однією з провідних галузей, яка потребує фахівців найвищого рівня. Тому, процес



адаптації та становлення молодого педагога є однією з найважливіших факторів успішної професійної діяльності. Актуальність даної проблеми також пов'язана з підвищенням соціальної ролі школи та педагога, оскільки формування особистості педагога є досить складним об'єктом соціального управління, що обумовлений узгодженням низки соціально-педагогічних, психологічних та соціологічних факторів. З метою підвищення рівня педагогічної освіти вдосконалюється зміст, підвищується якість навчання та виховання майбутніх педагогів, розвивається матеріально-технічна база навчальних закладів, продовжується професійний ріст викладацького складу.

Невипадково проблема адаптації притягує пильну увагу вчених. Низка авторів зосередили свою увагу на вивченні різних видів адаптації: психологічної (Л.В. Китаєв-Смик, В.П. Кондрашова О.М. Леонт'єв, В.О. Семиченко та ін.); соціальної (Л.Г. Єгорова, Д. В. Ольшанський, К. С. Полянський та ін.); професійної (М.О. Кузнецов, О. Г. Мороз,

В.О. Солоницин та ін.); виробничої (О.К. Крокінська, В.С. Панюков, Є.Є. Смирнова та ін.); соціально-професійної (П.Р. Атугов, М.М. Захаров, М.М. Калугін, Є.М. Павлютенков та ін.). Деякі роботи присвячені соціалізації індивіда, адаптації в мікрогрупі, колективі, суспільстві (І.А. Георгієва, Д.І. Фельдштейн та ін.).

Проблема адаптації молодого вчителя досить складний процес. Основним проблемам адаптації молодих педагогів присвячені численні дослідження (М.В. Александров, Ю.К. Чабанський, С.Г. Вершловський, Є.А. Єрмолаєва, Є.Н. Кірпічнікова, Н.В. Кузьміна, В.А. Левіна, Л.Н. Лесохіна, Н.Т. Молчанов, В.А. Сластьонін та ін.).

Мета статті: визначити механізми професійної адаптації молодих педагогів.

Завдання статті:

1. Розкрити поняття «адаптація» та «професійна адаптація»
2. Виявити чинники та функції професійної адаптації.
3. Розкрити структуру професійної адаптації молодого учителя.
4. Охарактеризувати етапи професійної адаптації.

Поняття «адаптація», — одне з ключових у дослідженні живого організму, оскільки саме механізми адаптації, вироблені внаслідок тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища.

Сучасні умови життя і діяльності висувають підвищені вимоги до адаптаційних можливостей людини. Спробуємо проаналізувати та визначити зміст цього поняття.

Термін адаптація (від лат. *adaptare* — пристосовую) виник в XIX столітті і є одним з центральних понять біології. Механізми адаптації підвищують стійкість організму до перепадів температури, до нестачі кисню, змін тиску й інших несприятливих впливів середовища. Потім його стали застосовувати не тільки до різноманітних моментів життєдіяльності організмів, й до особистості людини, до колективної поведінки. Сьогодні поняття адаптація широко використовується в природних та в суспільних науках (Дьяченко, Кандибович).

Як теоретичне поняття термін «адаптація», широко застосовується в педагогіці та психології. Адаптація — динамічний процес, завдяки якому рухливі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування, розвитку, продовження роду. Отже, процес адаптації відбувається тоді, коли в системі організм-середовище відбуваються значні зміни, які формують новий гомеостатичний стан, що дає змогу досягти максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій (Березін Ф.Б.).

На думку деяких вчених, схожими поняттями є професійна та соціальна адаптація. Дві форми адаптації, які не можуть існувати окремо, так як професійна адаптація передбачає соціальну адаптацію, але не завжди соціальна адаптація може спричинювати професійну адаптацію.

Соціальна адаптація, як вважає Т.Н. Вершиніна, - це процес "вживання" в середовище індивіда (групи) перетворення середовища у сфері діяльності, що передбачає: входження в середовище, прийняття та засвоєння й норм та цінностей, активне відношення суб'єкта до даного середовища для найбільш повного задоволення обох сторін інтересів [1].

Форма адаптації залежить від змін зовнішнього або внутрішнього середовища. Процес адаптації може бути сприятливим або на зміну зовнішнього середовища, або на зміну внутрішнього середовища. У першому випадку —, це модифікація поведінкової активності, у другому — реорієнтація особистості.

Отже, процес адаптації ґрунтується на розширенні знань та навичок, необхідних для правильної орієнтації, на вмінні керувати своєю поведінкою, на накопиченні досвіду практичних дій та на психологічній готовності до активних дій.

Професійна адаптація уявляє собою складний процес опанування людиною професійних ролей. Реальна основа людської особистості полягає не в закладених генетичних програмах, природних задатках, навичках, знаннях, вміннях, а в тій системі діяльності, що реалізуються цими знаннями та вміннями. Саме професійна адаптація робить можливою професійну діяльність (О.М.Леонт'єв).



Для молодого фахівця професійна адаптація - це засвоєння професійних і соціальних функцій, активне включення в життя трудового колективу [7].

Як вважають Кряжева І.К. Зогова О.І., професійна адаптація - це складний та внутрішньо суперечливий процес вrostання працівника у різні структурні елементи виробничого середовища, для виконання ним певних соціальних функцій в даному колективі. Подібно до того, як кожне нове покоління людей, вступаючи у життя не вільне у виборі тих чи інших суспільних відносин, так само і людина, яка вступає у виробничий колектив займає на підприємстві певне соціальне середовище, перед нею постає проблема адаптації в цьому середовищі. Звичайно, людина не є тільки пасивним об'єктом середовища. Навпаки, підлягаючи впливу соціальної системи суб'єкт сам виступає засобом її зміни [4].

Чинники професійної адаптації: ставлення студентів до обраної професії і бажання працювати в певній галузі знань; прагнення поглибити знання про особливості професії, стати фахівцем в обраній спеціальності; рівень підготовки абітурієнта до навчання у вищому навчальному закладі: відповідність обсягу і рівню знань, умінь і навичок абітурієнтів вимогам освітнього процесу; потреба абітурієнта в навчальній діяльності; усвідомлення необхідності засвоєння визначеного обсягу знань для одержання професійної освіти; стійкий інтерес до предметів спеціального і загального циклу; набуття навичок самостійності в навчальній і науковій праці; потреба самоосвіти; уміння застосовувати знання на практиці; структура та організація навчального процесу; професійна та педагогічна компетентність викладачів навчального закладу; наявність інституту кураторства; педагогічний і психологічний моніторинг ходу навчального процесу; індивідуальний підхід до студента, незалежно від показників успішності; задоволеність міжособистісними відносинами у студентській групі та ін.

Процес професійної адаптації є надзвичайно важливим для молодих фахівців. На думку В.С. Немченко, професійна адаптація молоді - це процес залучення підростаючого покоління до трудової діяльності. Процес професійної адаптації він розбиває на чотири періоди:

- 1) підготовка до праці у загальноосвітній школі;
- 2) вибір професії;
- 3) професійна підготовка;
- 4) початок трудової діяльності [5].

У процесі адаптації важливе місце займає вірний вибір професії, роду занять.

Деякі автори, зокрема Б.М. Коган, виділяють у процесі адаптації:

- внутрішню адаптацію (повне внутрішнє пристосування індивіда до норм, звичаїв, поглядів поведінки суспільства);

- зовнішню адаптацію (пристосування формальне, в поведінці в проявленні при якій зберігається внутрішня автономія та резерв);

- дійсна адаптація - успішне пристосування за рахунок зміни особистості. Вона може бути активною - в результаті самостійної та свідомої праці, пасивною - в результаті зміни відносин за рахунок позитивних факторів ззовні;

- псевдоадаптація - зміна відносин в результаті сприятливих життєвих ситуацій [3].

Аналіз сучасного стану педагогічної діяльності молодих педагогів свідчить про

досить низький рівень їхньої адаптації. Процес входження молодого спеціаліста в середовище професійної діяльності розглядається як акт взаємодії комплексу соціальних норм, вимог, умов, характеризуючих сферу професійної діяльності. Т.Л.Кончанін розглядає професійну адаптацію як структурну частину соціальної адаптації [2].

Професійна адаптація уявляє собою складний процес становлення людини-професіонала, включення її в систему виробничих відносин. Професійна адаптація лежить в основі всього адаптивного процесу особистості в колективі (Л.М.Растова).

Науковці виокремлюють декілька підходів до визначення етапів професійної адаптації. Так, Н.А.Свиридов визначає дві основні стадії адаптації:

- передадаптаційний період;
- період безпосередньої адаптації.

Другий період поділяється ще на три етапи:

11. початковий період адаптації (перший рік роботи),
12. етап середньої адаптованості (до трьох років роботи),
13. етап високої адаптованості (більше трьох років роботи в даному колективі) [7].

На кожному етапі професійна адаптація має свою специфіку. Стосовно роботи педагога можна виділити основні періоди професійної адаптації: перший етап - професійне самовизначення молоді; другий - адаптація студентів першого курсу до вимог, що висувуються професією вчителя; третій - динаміка професійної підготовки студентів ВНЗ; четвертий - професійна адаптація молодого вчителя, зростання його педагогічної майстерності.

З-поміж основних функцій професійної адаптації молодого вчителя можна виділити:



1. Підвищення рівня професійно-педагогічної зрілості молодого вчителя, що залежить від рівня професійної готовності випускника педагогічного ВНЗ. Професійну готовність учителя можна подати у вигляді системи, що включає: психологічну готовність вчителя до професійної діяльності; теоретичну підготовленість до педагогічної діяльності; практичну готовність до професії вчителя; необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей; професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя, яку характеризують як стійкий інтерес до професії.

2. Розвиток професійної самостійності та творчої активності. Основним протиріччям професійної адаптації випускника педагогічного ВНЗ є протиріччя між вимогами професії вчителя та рівнем підготовки молодого спеціаліста до її опанування. Умовами успішної самоосвітньої діяльності молодого вчителя виступають: наявність потреби в цілеспрямованому поповненні знань; всебічна підготовленість до самоосвіти; усвідомлення молодим вчителем необхідності систематичного поповнення своїх знань; психологічна готовність до самоосвіти; постановка чітко сформульованої мети самоосвіти; чітке планування самоосвітньої діяльності; забезпеченість необхідною літературою, правильний вибір матеріалу для самостійного вивчення.

3. Зміцнення єдності педагогічного колективу школи, підвищення його стійкості та стабільності. Особливістю адаптації молодого вчителя є те, що він по суті повинен адаптуватися одразу до двох колективів: колективу учнів та колективу педагогів.

4. Вдосконалення та розвиток суспільних відносин. Професійна адаптація молодого вчителя зміцнює педагогічний колектив школи, підвищує його стійкість та стабільність і, разом з тим, сприяє вдосконаленню та розвитку суспільних відносин [9].

Кряжева І.К. і Зотова О.І. виділяють такі критерії адаптованості особистості, як:

- критерії, які характеризують загальну референтну спрямованість особистості;
- критерії, які характеризують референтну групу особистості, те місце, яке займає в ній виробничий колектив.

Інший вчений виділяє такі критерії адаптованості особистості:

- ділове включення особистості у трудовий процес;
- емоційне самопочуття особистості;
- особистісні диспозиції;
- соціально-психологічний клімат виробничого колективу [4].

Таким чином, процес професійної адаптації надзвичайно складний та багатогранний. Професійна адаптація залежить від зовнішніх умов, колективу закладу, умов праці, а також від багатьох інших факторів. Значну роль у професійній адаптації відіграють також індивідуально-психологічні властивості особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вершинина Т.Н. Взаимосвязь текучести и производственной адаптации рабочих. - Новосибирск, 1986. - 123 с.
2. Кончанин Т.Л. Структура процесса адаптации молодых специалистов. - Сб.: Актуальные проблемы науки. Изд-во Ростовского ун-та, 1970. - С.111.
3. Коган Б.М. Стресс и адаптация. - М., 1980. - 96 с.
4. Кряжева И.К., Зотова О.И. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности // Методология и методы социальной психологии. -М, 1977.-195 с.
5. Немченко В.С., Колосова Р.П. Профессиональная адаптация молодежи. -М., 1979. - 156с.
6. Профессиональная деятельность молодого учителя. / Под ред. С.Г.Вершловского. - М., 1992. - 235 с.
7. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности к сложным производственным условиям// Соц. исследования. - 1980. - №3. - С. 67-73.
8. Чайкіна Н.О. Психологічна структура професійної адаптації молодого вчителя. Автореф. канд. дис. - К., 1997. - 18 с.
9. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. - К., 1998. - 233 с.

Тетяна ТАРАЙКО

ПОДОЛАННЯ ПОМИЛОК У РОДИННОМУ ВИХОВАННІ З ДОПОМОГОЮ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

(магістрант психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник - кандидат педагогічних наук, професор А.Б. Рацул

Важливим аспектом діяльності вчителя початкових класів є формування педагогічної культури та педагогічних знань батьків, які є важливим підґрунтям активної взаємодії з сім'єю учня у головному та спільному завданні, виховання культури поведінки молодших школярів у спільній співпраці вчителя-класовода та родини вихованця.



Роль сім'ї у вихованні є досить важливою та результативною. Слід зазначити, що будь-яка діяльність може мати свої помилки, і виховна робота батьків не є винятком. Членам сім'ї слід пам'ятати, що всі недоліки та труднощі краще долати разом зі стороною, яка має безпосередній вплив на школяра, і досить важливою у цьому слід відмітити роль класного керівника.

Під час педагогічної практики та при вивченні великої кількості наукової літератури очевидними є такі види помилок у родинному вихованні.

Помилки виховання, викликані мотивацією батьків:

Виховання і потреба досягнення: у таких батьків виховання дитини спонукається так названою мотивацією діяльності. Ціль виховання полягає в тому, щоб домогтися того, що не вдалося батькам із-за відсутності необхідних умов, або ж тому, що самі вони не були досить здатними і наполегливими.

Подібне батьківське поведіння неусвідомлене для самих батьків, їх можна назвати егоїстами, а їх фрази безглуздими: «Ми хочемо сформувані та виховати дитину за своєю подобою, адже вона-продовжувач нашого життя».

Дитина позбавляється необхідної незалежності, у неї спотворюється сприйняття властивих йому задатків, сформованих особистих якостей. Звичайно не приймаються до уваги можливості, інтереси, здібності дитини, що відмінні від тих, що пов'язані з запрограмованими цілями. Дитина стає перед вибором. Якщо школяр не буде діяти за виховною програмою батьків, він розчарує їх неспроможні надії, в результаті чого виникнуть глибокі конфлікти у відносинах між дитиною та батьками.

Виховання і потреба в емоційному контакті: у людини як суспільної істоти є своєрідна форма орієнтування, спрямованість на психічний вигляд іншої людини. Потреба «орієнтирів» в емоційному настрої інших людей називається потребою в емоційному контакті. Контакт буває двостороннім, коли людина відчуває, що сама є предметом зацікавленості.

Може статися так, що мета виховання дитини виявляється саме в задоволенні потреб емоційного контакту. Дитина стає центром потреби, єдиним об'єктом її задоволення. Найчастіше при такому виді виховання виникають великі проблеми. Батьки несвідомо ведуть боротьбу за збереження об'єкта своєї потреби, перешкоджаючи виходу емоцій і прихильностей дитини за межі сімейного кола.

Виховання, як реалізація визначеної системи: трапляються родини, де цілі виховання начебто відсуваються від самої дитини і направляються не стільки на нього самого, скільки на реалізацію визначеної батьками системи виховання. Це, звичайно, дуже компетентні, ерудовані батьки, що приділяють своїм дітям чимало часу і турбот. Познайомившись з якою-небудь виховною системою в силу різних причин, довіривши їй, батьки педантично і цілеспрямовано приступають до її безустанної реалізації.

Виховання як формування визначених якостей: під впливом минулого досвіду, історії розвитку особистості людини в його свідомості можуть з'являтися так звані зверх цінні ідеї. Ними можуть бути уявлення про ту чи іншу людську якість як найбільш коштовну, необхідну, що допоможе в житті. У цих випадках батько будує своє виховання так, щоб дитина була обов'язково наділена цими особливо коштовними якостями. Наприклад, батьки впевнені в тому, що їхній син чи донька повинні обов'язково бути добрими, ерудованими, сміливими.

Виховання і потреба сенсу життя: великі проблеми виникають у спілкуванні з дитиною, якщо виховання стало єдиною діяльністю, що реалізує потреба сенсу життя. Без задоволення цією потреби дитина не може нормально функціонувати, не може мобілізувати усі свої здібності в максимальному ступені.

Отже, регулюючи виховання зверх цінні мотиви батьків обмежують розвиток властивих дитині задатків, ускладнюють його, порушують гармонію, а іноді спотворюючи його хід.

Слід зупинитися на розповсюджених стилях сімейного виховання, які використовують батьки в роботі з своїми дітьми вдома, та розкрити помилки які на жаль часто виникають, а також зазначити способи їх вирішення.

Як не прикро існує, така категорія батьків, які при вихованні своєї дитини використовують авторитарний стиль. Вони жорстко впливають на усі сфери життя, причому можуть це робити і не цілком коректно. Діти в таких родинах зазвичай замикаються, і їхнє спілкування з батьками, а також з родиною порушується. Ситуація досить ускладнюється, якщо висока вимогливість і контроль сполучаються з емоційно холодним ставленням. Тут стає неминучою втрата контакту.

Сполучення байдужого батьківського ставлення та відсутність контролю, гіперопіка, є несприятливим варіантом сімейних відносин. Якщо домінує такий стиль виховання, то молодшим школярам дозволяють робити усе, що їм задумується, їх справами ніхто не цікавиться, продовження стає неконтрольованим. А діти, тим більше ті, які досягли віку молодшого школяра, мають потребу в батьках як в опорі, вони повинні бачити зразок дорослого, відповідного поведіння, на який можна було орієнтуватися.

Гіперопіка – це зайва турбота про дитину, надмірний контроль за всім його життям, заснований на тісному емоційному контакті. Вона призводить до пасивності, несамостійності, труднощам у спілкуванні з однолітками. Труднощі виникають і при високих чеканнях батьків, виправдати які дитина не в змозі. З



батьками, що мають неадекватні чекання, дуже часто втрачається духовна близькість. Наприклад. Якщо школяр ладен виконати щось самостійно, а батьки йому нав'язують своє, замість того, щоб дати йому зробити щось самостійно, а самим лише перевірити при потребі та ще й захопити дитину за її гарну роботу, а якщо це не по його то дитина починає бунтувати, відкидаючи далекі йому вимоги, і виникають конфліктні ситуації, які ні до чого гарного не призводять.

Виділяють чотири способи підтримки конфліктних ситуацій:

- 1) Відхід від проблеми (мається на увазі лише ділове спілкування).
- 2) Світ за будь – яку ціну (для дорослого відношення з дитиною дорожче всього). Закриваючи очі на негативні вчинки, дорослий не допомагає дитині, а навпаки – захочує негативні форми .
- 3) Перемога за будь – яку ціну (дорослі прагнуть виграти, намагаючись придушити непотрібні форми поведіння дитини. Якщо він програє в одному, то буде прагнути виграти в іншому).
- 4) Продуктивний (компромісний варіант). Цей варіант припускає часткові перемоги, до неї обов'язково потрібно йти разом, тобто це повинно стати результатом спільного рішення.

Дуже вагомою помилкою в сімейному вихованні є батьківські директиви. Якщо батьки постійно дитині будуть вселяти, що він: «ледар, телепень», то рано чи пізно дитина в це починає вірити. Але спочатку в середині дитини відбувається конфлікт, тому що він знає, що він не такий поганий, що він намагається порадувати своїх батьків, а вони на це не зважають, намагаючись підігнати дитину під свої мірки. З цього конфлікту випливає нервова напруга, з якими дитина не може справитися. У цій ситуації школяр або пристосовується до непомірних вимог дорослих і ховає свої особисті якості, але буде змушений шукати механізм захисту доступними для нього способами, або він буде пручатися, що тим самим породить безліч конфліктів з сім'єю. І те й інше неминуче призведе до підвищеної нервової напруги, а якщо батьки не перемінять свою «виховну політику», то в дитини виникне нервовий розлад, невроз, який дитина понесе із собою в доросле життя. Даний конфлікт це є помилка батьків, та незнання психолого-педагогічних особливостей власної дитини. У його розв'язанні доречною була б допомога, порада класного керівника, тому що він перебуває достатньо часу з учнем і знає його можливості та недоліки.

Невирішені психологічні проблеми батьків, проєктуючись на дитину, можуть повторитися в нього в збільшеному вигляді. Адже вирішуючи свої невирішені проблеми, батьки зможуть ефективно допомогти своїй дитині.

Схованим формам програмування розвитку дітей у родині приділяється велика увага в роботах вчених Е. Берна і М. Гулдінг. Питання виховання належить також до компетенції психотерапії і повинно розглядатися в розділі сімейної педагогіки.

Дітям часто доводиться чути від батьків фрази типу: «Ех ти, моє горе», «коли ж ти нарешті станеш розумнішим?». Усе це і багато інших уселянь, програмування прийнято називати «батьківськими директивами». Цей термін був введений вченими М. Гулдінгом в книзі «Психотерапія нового рішення», і означає схований наказ, неявно сформульований словами або діями батьків, за невиконання якого дитина буде покарана не явно, а буде покарано побічно тобто власним почуттям провини перед батьками. Щирі причини своєї провини не може усвідомити без сторонньої допомоги. Учений вивів цілий перелік батьківських директив:

1) «Не належ» - таку директиву передають дітям батьки, які самі мають проблеми у спілкуванні і у дитині бачать єдиного друга. У спілкуванні з дитиною такі батьки можуть усіляко підкреслювати його винятковість, несхожість на інших.

2) «Не будь близьким» - ця директива за змістом нагадує попередню, але якщо та проявляється в групі, то ця у стосунках з однією близькою людиною. Батьки підсилюють думку дитини, що нікому (крім батьків) довіряти не можна. Шкода цієї прихованої вказівки в несвідомому переконанні, «що будь – яка дружба небезпечна».

3) «Не роби» - тобто не роби сам, я буду робити це за тебе. Батьки дають її дитині, говорячи: «Не роби сам, почекай мене». Виростаючи, ці діти будуть відкладати початок своїх дій та не будуть доводити почату справу до кінця.

4) «Не почувай себе добре» («Хоч у нього була висока температура, він написав контрольну на 12»). Дитина, що одержала таку директиву, привчається, з одного боку, до думки, що завдяки хворобі до неї звернута загальна увага, а з іншого боку, – до очікування, що погане самопочуття підвищить цінність будь – якої дії.

5) «Не думай» - наприклад батьки, бажають відвернути дитину від ситуації, що може її травмувати, мама відповідає на питання дитини так: «Не думай про це, забудь», тим самим звільняє її від можливості вирішити проблему, що постала перед нею, раціональними засобами. [1]

Назвавши деякі з директив, приходиш до висновку, що практично виховувати дитину без них не дуже – то і можливо, для цього необхідно, як мінімум, принципово інший рівень психологічної і педагогічної грамотності, ніж той, який наявний у середнього обивателя, а як максимум – сімейна пара, яка вирішила свої особисті проблеми і вільна від створення нових.



Як свідчить практика, учителі початкових класів також повинні брати участь у вихованні своїх учнів, і поза межами школи. Цей вплив будуть здійснювати батьки, які повинні бути інформовані на достатньому рівні з даного питання. Учитель–класовод у свою чергу буде спостерігати та спілкуватися з дитиною в школі та продовжуватиме виховну роботу батьків, тобто цей процес повинен бути безперервним. Результати продуктивної діяльності будуть очевидними.

Учителі початкових класів А.І. Луцьков та В.К. Лосєва дають батькам наступні поради стосовно директив: а) дати дитині можливість побачити, що ви самі як батьки звільняєтеся від директив; б) залишити право самій дитині право виробити ці вказівки в рамках більш широкої людської спільності.

Таким чином, для того, щоб максималізувати позитивне, і звести до мінімуму негативний вплив сім'ї на виховання дитини і перебороти типові помилки сімейного виховання вчителі початкових класів радять і наголошують на тому, що треба пам'ятати загальні внутрішні сімейні психологічні фактори, що мають виховне значення:

1) Завжди знаходити час, для того щоб поговорити, погратися, зайнятися корисними справами з дитиною.

2) Брати активну участь у житті родини.

3) Цікавитися проблемами дитини, брати участь у всіх ситуаціях, які виникають в житті дитини, і допомагати розвиватися її умінням та талантам;

4) Не робити на дитину натиску, допомагаючи їй тим самим самостійно приймати рішення.

5) Мати представлення про різні етапи життя школяра;

6) Поважати право дитини на власну думку;

7) Уміти стримувати власницькі інстинкти, і відноситися до дитини як до рівноправного партнера, що просто поки що володіє меншим життєвим досвідом;

8) З повагою відноситися до прагнення та бажань інших членів родини робити кар'єру, та самовдосконалюватися. [1]

Безумовно, у кожній з новомодних виховних систем є свої коштовні знахідки, чимало корисного і важливого. Головне при цьому, щоб батьки не забували, що не дитина для виховання, а виховання для дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Комановський І.В. Педагогічний всеобуч батьків першокласників // Початкова школа. – 1969. - №3. – С.33 – 34.
2. Луцьков А.И. Как помочь ребенку в общении в школе и дома. – М, 1999.

Олена ТУПІКОВА

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С. Г. Мельничук

У педагогічній діяльності загальноосвітньої школи проблема активізації навчальної діяльності молодших школярів є однією з найактуальніших, оскільки саме в процесі навчання відбувається розвиток особистості. Особливого значення ця проблема набуває у зв'язку з організацією шкіл нового типу таких як: гімназії, коледжі, ліцеї, спеціалізовані навчальні заклади тощо. Тому, уміле використання дидактичних ігор у навчальному процесі збагачує цей процес, підвищує ефективність роботи вчителя та учня. Вибір гри зумовлений тим, що саме гра може виконати роль підсилення пізнавального інтересу, прискорення розвитку особистості та полегшення процесу навчання.

Останнім часом в педагогіці відбувається впровадження в практику ігрових методик. Необхідність підвищення пізнавальної активності, культури спілкування учнів у навчальному процесі, стимулювання інтересу до вивчення предметів все це спонукає до використання різних типів дидактичних ігор у навчальній діяльності молодших школярів. Відомо, що початкова школа це етап, на якому формуються основні уміння, знання та навички, які є основою для подальшого навчання. Тому гра є одним із найдавніших, ефективних методів навчання.

Ще задовго до того як гра стала предметом наукових досліджень, вона широко використовувалась, як один з важливих засобів навчання та виховання дітей. Гра для дитини не просто цікаве проведення часу, а й спосіб моделювання зовнішнього світу. Ігри, що спрямовані на розвиток уваги, пам'яті, мислення, розвиток творчих здібностей дитини, спрямовані на розумовий розвиток школяра в цілому. Бажання грати у школярів треба використовувати і спрямовувати для вирішення певних освітніх завдань. Вдало керуючи



грою, правильно організовуючи процес гри, педагог може впливати на всі сторони розвитку особистості дитини.

Протягом життя кожна людина грає ту чи іншу роль, яка відведена їй в суспільстві. У дитячі роки гра є основним видом діяльності дитини. За її допомогою діти пізнають світ і беруть участь у навколишньому житті. Чим старша дитина, тим більше вона переймає від дорослих. Недаремно гру називають королевою дитинства. Без гри дітям жити нудно і нецікаво.

Гра завжди виступає одночасно немов у двох часових вимірах: у теперішньому і майбутньому. З одного боку, вона дарує щохвилинну радість, служить задоволенню актуальних невідкладних потреб, з другого боку спрямована в майбутнє, оскільки в ній формуються чи закріплюються властивості, вміння, здібності, необхідні для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. Скрізь, де є гра, вирує здорове, радісне дитяче життя.

У шкільні роки основним видом діяльності дитини стає навчання. Проте гра залишається важливим засобом не лише відпочинку, а й творчого пізнання життя.

Дидактичні ігри стали предметом особливої уваги в працях В. Сухомлинського, С. Рубінштейна, Л. Виготського, О. Леонтєва, Л. Артемової, С. Русової, Ш. Амонашвілі, С. Шатського, З. Богуславської, О. Савченко [1; 3; 4; 6; 8; 9] та багатьох інших вчених та педагогів.

У даний час з'явилась, так звана, ігрова педагогіка, яка вважає гру провідним методом навчання та виховання учнів молодшого шкільного віку. Опора на ігрову діяльність – це основний шлях залучення дітей до навчальної діяльності.

Значна кількість досліджень пов'язана з різними аспектами покращення навчання за допомогою окремих видів ігор або їх комплексів. Л. Артемова виділяє різні способи організації стосунків, які обумовлені різною структурою ігор, їх зв'язок з вирішенням ігрового завдання [2].

Л. С. Виготський на перший план висував проблему мотивів і потреб тому, що найголовнішим є значення гри для розвитку мотиваційної сфери дитини та для розуміння виникнення гри. Важливим є те, що у грі виникає нова психологічна форма мотивів. Ігрова діяльність – це особлива сфера людської активності, в якій особистість не переслідує ніякої мети, крім отримання задоволення від вияву фізичних та духовних сил [4, 72].

С. Русова, обґрунтовуючи роль гри і праці у розвитку старших дошкільників, відкидала думку про те, що гра – це відпочинок. Вона доводить роль гри у праці, навчанні, інтелектуальному розвитку особистості. «Гра для дитини – найкраща насолода, в грі виявляються всі її здібності, нахили, переживання. Спостерігайте дитину, коли вона грається, і ви знайдете ключ до розуміння її душі» [6, 51].

Гра – один із видів діяльності людини... вид діяльності дітей, який виник історично, полягає у відтворенні дій дорослих і відносин між ними... Один із засобів фізичного, розумового та морального виховання [71].

На всіх етапах розвитку особистості гра сприймається як цікаве, яскраве, нове, необхідне для її діяльності заняття. Чим старший школяр, тим більше він відчуває розвиваюче та виховуюче значення гри. «Гра, – писав С. Шатський, – це життєва лабораторія дитинства, яка дає той аромат, ту атмосферу молодому життю, без якого ця опора була б безкорисна для людства. У грі є найцінніше ядро розумної школи дитинства» [9, 102].

Гра – найприродніша і найпривабливіша діяльність дитини. Вона є найоптимальнішим шляхом залучення дітей до навчання та стимулює пізнавальний інтерес у молодших школярів.

Ігрова позиція це могутній не тільки виховання дітей, а й саморегуляції діяльності вчителя. В. Шаталов зазначає: «Придивіться: чи не рано згасає наш педагогічний інтерес до ігор, які вірою і правдою служили й покликані служити розвиткові кмітливості та пізнавальної активності дітей на всіх, без винятку, їх вікових рівнях. Це ж не таємниця, що ті, з яких на уроці слова не витягнеш, в іграх стають такими активними, якими ми їх в класно-урочних буднях і уявити не в змозі. Вони можуть повернути хід гри так, що деякі відмінники руками розведуть. Їхні дії починають відзначатися глибиною мислення. Мислення сміливого, масштабного, нестандартного» [10, 64-65].

Дидактичні ігри можна і потрібно широко використовувати як засіб навчання, виховання та розвитку школярів. У будь-якій грі розвивається увага, пам'ять, спостережливість, кмітливість. Збільшення розумового навантаження змушує замислитись над тим, як підтримати в учнів інтерес до матеріалу, що вивчається, їх активність протягом уроку. Під час гри діти завжди дуже уважні, зосереджені, дисципліновані. Включення до уроку дидактичних ігор робить процес навчання цікавим, настрій бадьорим, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, посилює у дітей інтерес до навчального предмету. Гра має розглядатись як могутній незамінний важіль розумового розвитку дитини.

В. Сухомлинський як ідеал виділяв гру, казку і переконував, що гра для дитини серйозна справа. Він говорив, що у грі розкриваються здібності дитини, що без гри не може бути повноцінного розумового розвитку [8, 102].



А. С. Макаренко вважав, що гра дитячому віці є нормою, що дитина повинна грати, навіть тоді, коли виконує серйозну справу.

Слід зазначити, що дослідження проводяться в різних напрямках, в різних аспектах для об'єктивного вивчення позитивних сторін використання гри у навчальній діяльності молодших школярів. Розглядається суть гри, різні її види, місце в навчальній діяльності учнів молодших класів, обґрунтування дидактичних можливостей та особливостей гри на етапі підготовки дитини до школи. Деякі дидактики з'ясовують особливості навчальної діяльності та місце гри у ній (М. Вашуленко, О. Савченко та ін.) [7].

Дидактична гра на уроці не самоціль, а засіб навчання і виховання. Дидактичну гру потрібно розглядати як вид перетворюючої діяльності в тісному зв'язку з іншими видами навчальної діяльності. Тому кожному вчителю слід пам'ятати що основне в гри :

- а) визначення місця дидактичних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на уроці;
- б) доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;
- в) розроблення методики проведення дидактичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів;
- г) вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі завдань розвиваючого навчання;
- д) передбачення способів стимулювання учнів, заохочення в процесі гри тих, хто найбільше відзначився, а також для підбадьорення відстаючих.

З. Богуславська дає таке визначення поняттю «дидактична гра». « Дидактична гра — єдина система впливів, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, а також на формування більш досконалих навичок і вмінь» [3, 87].

Гра – явище багатогранне, її можна розглядати як особливу форму існування всіх без винятку сторін життєдіяльності колективу. Гра – шлях пошуку дитиною себе в колективі однолітків, в цілому суспільстві, вихід на соціальний досвід, культуру минулого, теперішнього, майбутнього. Із обґрунтування поняття гри педагогами, психологами різних шкіл наукових шкіл можна виділити такі загальні положення:

Гра виступає самостійним видом розвивальної діяльності дітей різного віку.

Гра – перший ступінь діяльності дитини дошкільника, початкова школа його поведінки, нормативна і рівноправна діяльність молодших школярів, підлітків, що змінює свої цілі у процесі дорослішання учнів.

Гра дітей є найвільніша форма їх діяльності, в якій усвідомлюється, вивчається навколишній світ, відкривається широкий простір для особистої творчості, активності, самопізнання, самовираження.

Гра є процесом розвитку. Діти граються, тому що розвиваються, і розвиваються, тому що граються.

Гра – свобода саморозкриття, саморозвитку з опорою на підсвідомість, розум та творчість.

Гра – головна сфера спілкування дітей; де розв'язуються проблеми міжособистісних стосунків, отримується досвід взаємин людей.

Звичайно, діти прийшли до школи вчитися, але не слід забувати, що вони діти. Ігрове навчання не може бути єдиним в освітній роботі з дітьми. Воно повинно перебувати в тісному зв'язку з іншими видами навчальної роботи. « Однак, -- говорить Ш. Амонашвілі, -- чи не схильний я до тієї думки, що шестирічні діти, якщо вони прийшли до школи і якщо вони виявляють інтерес до пізнавальних завдань, вже забувають про все інше і з відповідальністю беруться за навчання? Яким я став би наївним педагогом, далеким від реального життя дітей! Вся складність моєї роботи з ними в тому і полягає, що за будь-якого рівня вони залишаються дітьми, для яких гра – зміст життя» [6, 44-45].

Не слід забувати, що через сучасного педагога, майстра своєї справи формується нове покоління майбутнього. Тому, щоб виховати всебічно розвинену особистість треба процес навчання зробити цікавим, доступним для дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! – М., 1983.
2. Артемова Л. В. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися // Дошкільне виховання. – 2000. – №5. – с.6-7.
3. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. Для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991. – 207с.
4. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – №6 – с.13-18.
5. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. – Просвіта. — Львів—Краків—Париж. – 2003. 176с.
6. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям. Вибр. тв.: В 5-ти т. – Т.3. – К. Рад.шк., 1980 — с.9-300.
7. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. — М., 1980. – с.64-65.



Наталія ХАРАХОНДЯ
СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У КЕРІВНИЦТВІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ
НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор В.Л. Омеляненко

Управління сучасними навчальними закладами на сьогодні є складним і неоднозначним процесом. Ефективне функціонування будь-якої освітньої системи залежить від управління нею. Особливої актуальності проблеми удосконалення управління освітніми установами набули в останній час у зв'язку із суттєвими змінами в суспільно-економічному житті та в соціальній сфері суспільства. За сучасних умов педагогічна наука активно використовує системний підхід, засади якого були визначені у працях багатьох вчених. На відміну від інших галузей педагогіка порівняно недавно вийшла на позиції системного підходу. Лише на початку 80-х років ХХ століття було опубліковано роботи М. Кондакова, Ю. Конаржевського, М. Сунцова, Т. Шамової, які розглядали школу й управління нею з позицій системного підходу.

Об'єктом дослідження є управлінська діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Предметом дослідження - особливості та закономірності системного підходу до керівництва загальноосвітніми навчальними закладами.

Метою даної статті є розгляд питання системного підходу до керівництва загальноосвітніми навчальними закладами. Висвіти сутність та розкрити специфіку системного підходу в галузі освіти.

Ключовим для системного підходу є поняття системи. Система — це сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія.

З-поміж основних властивостей системи виділяють: цілісність, сумісність, стабільність, адаптація, здатність до самовдосконалення, навчання.

У дослідженні В. Симонова наголошується, що всі системи можна розділити на такі види:

- природні (підкоряються об'єктивним законам природи);
- штучні (підкоряються законам, правилам, принципам, встановленим людиною);
- відкриті (обмінюються енергією, інформацією із оточуючим середовищем);
- закриті;
- статичні (незмінність властивостей у часі);
- динамічні (зміна властивостей у часі);
- без провідного органу управління і централізовані;
- прості (моноструктурні) і складні (поліструктурні);
- біологічні;
- технічні;
- соціальні.[1]

Різновидом соціальних систем є педагогічна система. Педагогічна система — це соціально зумовлена цілісність активно взаємодіючих учасників педагогічного процесу, духовних і матеріальних факторів, спрямованих на формування особистості, здатної до саморозвитку (самовдосконалення) і розвитку оточуючої дійсності.

Усі системи мають організаційну структуру і властивості. У структурі визначають такі складові:

- об'єкти (суб'єкти) — частини або компоненти;
- атрибути — властивості об'єктів, що складають систему;
- відносини або взаємодія — об'єднують систему в ціле;
- наявність рівнів ієрархії та ієрархія рівнів.

Основними характеристиками педагогічної системи є структурні компоненти, сукупність яких відрізняє педагогічну систему від інших систем і зумовлює факт її виникнення та існування. При вилученні будь-якого компонента педагогічна система руйнується. До таких компонентів належать:

- проєктивний, який вміщує дії, пов'язані з перспективним плануванням способів реалізації цілей системи шляхом підбору навчально-виховної інформації, засобів педагогічної комунікації, визначенням майбутньої діяльності педагогів та учнів усередині системи та поза її межами;
- конструктивний, що пов'язаний з відбором та композиційною побудовою змісту навчальної та виховної інформації, визначенням особливостей діяльності педагогів та учнів щодо її повідомлення та засвоєння;
- організаторський, який складається з дій, що пов'язані з реальною організацією педагогічного процесу відповідно до системи принципів, правил, розпоряджень, яким він повинен задовольняти;



- комунікативний, що вміщує дії, пов'язані із налагодженням педагогічно доцільних взаємовідносин як по вертикалі, так і по горизонталі;
- гностичний, який є сумою дій, пов'язаних з процесом накопичення нових знань про основні компоненти системи.

З точки зору управління, основними компонентами педагогічної системи є керівники, педагоги, учні. Між ними відбувається постійний обмін інформацією. Ці компоненти утворюють своєрідну ієрархію, яка полягає в тому, що педагог і учень є такими ж суб'єктами педагогічного управління, як і керівник. [1]

Погляди на системне управління дослідників В.Г. Афанасьєва, В.В. Крижка, Є.М. Павлютенкова та ін. свідчать про те, що соціальна система, як і будь-яка, що складається з пов'язаних між собою елементів, має свою структуру. Заклади освіти: школа, дитячий садок тощо можуть бути представлені як соціальна система у вигляді різноіснуючих структур. Управлінська: прогнозування – програмування – планування, організація – регулювання – контроль – стимулювання, корекція. Діяльнісна: мотиви – ціль – зміст – форми – методи – результати – рефлексія. Змістова – взаємозв'язок напрямів виховання: трудове – моральне – розумове – естетичне – фізичне тощо. Вікова: навчально-виховна робота з дошкільниками – молодшими школярами тощо. Інші: дитячий колектив – педагогічний колектив – класні колективи – об'єднання; виховання – самовиховання – взаємовиховання – перевиховання; діяльність педагогів – батьків – дітей, громадськості; навчальна робота – позакласна і позашкільна з педагогічними кадрами – батьками.

Навчальна діяльність є особливим родом управлінської діяльності, об'єктом якої є власне її суб'єкт, а предметом — засвоєння ним змісту навчання, відповідні зміни в суб'єкті — поглиблення знань, умінь, навичок і т.ін. [3]

Керівники педагогічної системи, на відміну від керівників інших організаційних систем, самі є основними працівниками — педагогами, а тому їх треба розглядати не лише як суб'єктів, але й як об'єктів управління. Демократизація управління і гуманізація всієї діяльності педагогічних систем передбачає відображення внутрішньої активності суб'єктів у моделях управління на всіх ієрархічних ролях.

Таким чином, школа являє собою відкриту соціально-педагогічну систему, яка складається із взаємопов'язаних між собою підсистем і компонентів з різними багатоступінчастими рівнями управління.

У сучасній теорії управління особливе місце займає *системний підхід*, який припускає свідоме і планомірне управління. Встановлюються зв'язки між сферами управління, висувається головна мета, потім відповідно до неї формулюються приватні проміжні цілі, ставляться завдання, осмислюються засоби, здійснюється контроль.

Схематично системний підхід можна представити у вигляді наступного ланцюжка: мета — ресурси — план — рішення — реалізація — контроль — корекція — вдосконалення.[4]

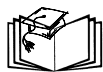
Нагальна необхідність систематизації й узагальнення системного руху привели до виникнення загальної теорії систем, а системний підхід став одним із найбільш вживаних при дослідженнях складних явищ, до яких належать і процеси управління.

Визначення системного підходу в науковій літературі дається неоднозначно, різні автори наводять різні визначення системного підходу. Тому вважаємо за краще просто перерахувати основні положення різних визначень системного підходу.

На основі аналізу наукової літератури можна стверджувати, що *системний підхід* є:

- послідовністю процедур, які представляють складноорганізований об'єкт як систему, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів;
- напрямком методології наукового пізнання, управління, в основі якого покладено розгляд об'єктів дослідження чи управління як систем і який передбачає розкриття цілісності об'єкта дослідження, виявлення багатоманіття зв'язків у ньому та зведення такого багатоманіття до певної цілісної картини;
- сукупністю методів і засобів, які дозволяють досліджувати властивості, структуру й функції об'єкта управління як системи зі складними взаємодіями й взаємозв'язками складових об'єкта між собою, із системою в цілому та навколишнім середовищем;
- принципом, який представляє собою сукупність методів і засобів певної логічної системи, яка повинна забезпечити глобальну ціль функціонування об'єкта управління як системи;
- управління складноорганізованими об'єктами як комплексу взаємозв'язаних підсистем, які об'єднанні загальною ціллю, а названий комплекс розкриває інтегративні властивості об'єкта управління як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки;
- цілісним баченням складноорганізованих об'єктів дослідження й може виступати універсальним методом дослідження й аналізу таких об'єктів.

Системний підхід спирається на домінуючу роль цілого стосовно його частин; передбачає послідовний перехід від загального до часткового, коли в основі такого переходу лежить певна визначена ціль. Такий підхід передбачає сприймання об'єкта управління як системи, насамперед як єдине інтегративне ціле, навіть тоді, коли вона складається з розрізнених елементів.



Однією з головних і необхідних причин застосування системного підходу є те, що головні властивості й результати функціонування складноорганізованого об'єкта як системи загалом (наприклад, управління державною структурою) хоча й залежать від складових і їх властивостей, однак не можуть бути пізнаними тільки на рівні вивчення характеристик складових.

Системний підхід при дослідженні складноорганізованих об'єктів управління дозволяє реалізувати такі принципи: єдності, розвитку, глобальної цілі, функціональності, поєднання децентралізації й централізації, ієрархії, невизначеності, організованості.

Академік В.Г.Афанасєв під системним підходом розуміє сукупність взаємозв'язаних аспектів: елементного, структурного, функціонального, комунікаційного, інтегративного, історичного.[2]

Школа як керована система складається традиційно з двох підсистем:

- система, яка управляє (директор, його заступники);
- система, якою управляють (вчителі, що вчать, технічні працівники).

Такі уявлення про управління складними системами є дещо спрощеними, зокрема із них не зовсім зрозуміло звідки, яким чином та яку потрібно добувати інформацію про об'єкт управління. Окрім цього розподіл на підсистеми – та, що управляє, та, якою управляють є дещо умовним. Так складні системи, як стверджує синергетика, здатні до самоорганізації й, відповідно, до самоуправління. Наприклад, система управління навчальним закладом має ієрархічно-мережеву структуру на чолі з директором і його заступниками. Однак, управлінські рішення може приймати вищий орган навчального закладу – педагогічна рада, рішення якої обов'язкові для всіх співробітників і учнів, в тому числі й директора. Не зовсім зрозумілою із визначення є і роль спілкування в управлінні складною системою, його стилі й форми. Загалом, управління досить складний процес, складність якого залежить від багатьох факторів, насамперед, від складності системи-об'єкта управління, зокрема, від наявності в такій системі активного людського фактору [2].

Успіх управління школою при системному підході залежить від:

- 1) планування роботи школи, правильної постановки цілей, їх ранжування за рівнем важливості;
- 2) розстановки кадрів, розподілу обов'язків, встановлення зв'язків між підсистемами і керівництвом цими зв'язками;
- 3) налагодження системи внутрішньошкільної інформації і ефективності зворотного зв'язку;
- 4) глибини і всебічності педагогічного контролю, аналізу і своєчасної допомоги в цілях попередження або швидкої ліквідації недоліків; створення матеріально-технічної бази для нормального протікання навчально-виховного процесу;
- 5) наявність необхідного психологічного клімату в колективі;
- 6) кваліфікації і досвіду керівників школи і вчителів і системи підвищення їх педагогічної майстерності [4].

Директор перш за все – безпосередній учасник педагогічного процесу по навчанню і вихованню дітей, він постійно працює з людьми: вчителями, що вчать, батьками дітей. Управляючи процесом, він керує людьми. Звернемо увагу: у урядових ухилах про школу, у всіх міністерських вказівках мова йде про керівництві *школою*, і це не випадково. Керівники школи, здійснюючи управління, беруть участь у виконанні управлінських рішень, не тільки планують, але особисто крок за кроком виконують ці плани: перш за все створюють належну психологічну атмосферу, творчу обстановку в колективі, проявляють не тільки максимум вимог, але і справжню турботу про настрій вчителя, його здоров'я, про умови роботи, готують заходи, працюють з активом вихованців.

Поняття «керівництво» ближче до педагогічної дійсності. Воно конкретизує застосування в педагогіці загальних положень управління, враховує наявність інших об'єктів, необхідність об'єднання, злиття цілей.

Навчитися мистецтву керувати школою — вище завдання, що стоїть перед кожним директором школи.[1]

Отже, системний підхід відкриває можливості для повнішого обліку інформації, узагальнення досвіду, колективного обговорення, широкого залучення активу до управління, цілеспрямованого планомірного управління з використанням усіх ланок складного шкільного колективу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Касьянова О.М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова. Управлінський супровід моніторингу якості освіти / Т.Б. Волобуєва. — Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. — 96 с. — (Серія «Бібліотека журналу "Управління школою"»; Вип. 1(13)).
2. Кушнір В.А. Системний аналіз як складова програм підвищення кваліфікації управлінських кадрів // Педагогічний вісник. — 2009. — № 1—2 (9—10). — С.21—26.
3. Павлотенков, С.М., Денисенко, Н.Ф. Системний підхід в управлінні закладами освіти. // Дошкільна освіта. — 2004. — №2(4) — С.13 — 19.
4. Портнов М. Л. Азбука шкільного управління.—М.: Просвещение, 1991.— 191 с.—(Б-ка керівника школи).



Світлана ХМЕЛЮК

СУЧАСНІ СКЛАДОВІ УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИКОМ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПРОЦЕСОМ ВИХОВАННЯ*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор А.Б. Рацул*

Переорієнтація змісту і мети управління виховним процесом на потреби особистості учня, створення умов для його самовиховання, саморозвитку, вимагає запровадження у педагогічну практику таких принципів організації навчально-виховного процесу:

1. Гуманізація системи освіти.
2. Єдність загальнолюдського та національного (передбачає формування високої духовної культури, гуманістичного мислення категоріями «вічних» цінностей - крізь призму національного).
3. Розвиваючий характер навчання (передбачає саморозвиток і вимагає переорієнтації процесу навчання з предметного змісту на процесуальні та мотиваційні аспекти освіти. Розвиваючим є таке навчання, що забезпечує якісні зміни у цілісній системі особистості: інтелектуальній, емоційно-вольовій, дієво-практичній сферах).
4. Співробітництво, співтворчість.
5. Індивідуалізація та диференціація навчання (цей принцип реалізується найповніше саме в закладах нового типу через профільне та спеціальне навчання, створення різноманітних програм і підручників різної складності, зменшення наповнюваності класів, варіативність навчання, розгалуженість психологічної служби на різних рівнях).
6. Оптимізація навчально-виховного процесу (передбачає досягнення кожним учнем найвищого для нього рівня розвитку творчих здібностей, знань, умінь, навичок, психічних функцій, засобів діяльності).
7. Відкритість і динамічність альтернативної освіти (передбачає її постійний розвиток, становлення і саморегуляцію. Кожний навчальний заклад є відкритою педагогічною системою, вільною від догматів і чутливою до прогресивних інновацій) [1, 56] (див. Матеріали всеукраїнської науково-методичної конференції «Гуманізація навчально-виховного процесу як засіб попередження правопорушень серед учнівської молоді»: тези доповідей та виступів. – К.:ІСДО, 1994. – 324с.).

Якщо порівняти ці принципи із принципами загальноосвітньої державної школи (принципи виховуючого і розвиваючого навчання, науковості, зв'язку теорії з практикою, наочності, систематичності і послідовності, самостійності і активності та інші.), то помітні як спільні риси, так і значні відмінності. Спільне в них те, що принципи альтернативної освіти поєднують все прогресивне, нагромаджене людством і відображене в аксіомах загальноосвітньої школи, а відрізняються вони методологічною основою, зміною парадигми (зверненням до творчої особистості), концептуальністю, прогностичністю.

Згідно з результатами нашого дослідження, практична реалізація принципу гуманізму у житті школи можлива лише за умови його утвердження:

- у меті освіти;
- у змісті, формах і методах навчально-виховного процесу;
- в управлінні школою;
- у характері взаємостосунків між його суб'єктами.

Складові управління виховним процесом проявляються через методи, форми та засоби навчання. В.Ф.Паламарчук зазначає, що поки що школах застосовуються методи і форми, неадекватні новій меті навчання і змісту освіти. У більшості шкіл спостерігається перевантаження учнів навчальною інформацією через неефективність вибору методів і форм навчання та виховання. Запрошені з вузів викладачі, на жаль, не враховують вікові особливості учнів і «читають» свої курси переважно методом лекції. Тому В.Ф.Паламарчук вважає за необхідне, спираючись на багаторічні дослідження цієї проблеми, визначити основні принципи її раціонального розв'язання:

1. Методи навчання – багатовимірна категорія. Метод навчання необхідно розглядати як єдність основних ознак:

- а) джерело знань (лекція, бесіда, вправа тощо);
- б) ступінь активності суб'єктів навчання (репродуктивний, евристичний, дослідницький шлях засвоєння інформації);
- в) логіка засвоєння (індуктивна, дедуктивна, що реалізується через аналіз, виділення головного, узагальнення тощо).

2. Вибір методів і прийомів навчання необхідно здійснювати на основі теорії оптимізації залежно від основних дидактичних умов: мети і завдань заняття, характеру предмета і матеріалу, віку учнів і умов навчання, ступеня майстерності вчителя.



3. Назва методу залежить від групи, з якої взято цей метод і програмованого ступеня активності учнів (наприклад, «проблемна лекція», «загальноюча бесіда», «творче завдання»).

4. Методи навчання структуруються через прийоми. Різна сукупність прийомів, дій, операцій в рамках одного методу дає різні результати.

5. Пошук і застосування інноваційних технологій повинні базуватись тільки на наукових засадах.

6. Методи навчання взаємодіють із формами занять, співвідносячись як зміст і форма. Система навчальних занять будується згідно з основними дидактичними умовами, заняття кожного типу (урок, лекція, семінар, екскурсія, домашнє заняття) структурується відповідними методами і прийомами.

7. Якщо вчитель-майстер має власну методичну систему, нав'язувати йому інші методи і форми не доцільно [2, 43] (див. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.).

В аспекті означеної проблеми С.П.Бондар теж висловлює думку про значну невідповідність форм та методів навчання оновленим меті та змісту освіти у шкільних закладах: «Сучасний стан навчання в школах характеризується деякими суперечностями: з одного боку ці навчальні заклади повинні готувати творчу особистість, здатну вступити у ринкові відносини, з другого - форми і методи навчання в них часто традиційні, зорієнтовані лише на засвоєння навчального матеріалу, формування вмій та навичок» [3, 251] (див. Всеукраїнська науково-практична конференція з проблем роботи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу: Тези доповідей та виступів. Випуск перший. – К.:ІСДО, 1994. – 310 с.). Тому дослідник пропонує застосувати у навчальних закладах активні форми та методи роботи, які дозволяють залучити у навчальний процес внутрішні фактори, а саме:

1. Максимально використати функціональні можливості самого навчального матеріалу;
2. Активізувати пізнавальну діяльність учнів;
3. Реалізувати розвиваючі можливості цієї діяльності, тобто сприяти становленню особистості учня, його самостійності, творчості;
4. Оволодіти діалектичним методом аналізу складних ситуацій;
5. Створювати атмосферу співробітництва, співтворчості, оволодіння індивідуальним продуктивним мисленням;

6. Включити школяра в активний навчальний процес, який стане для нього особисто значущим.

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновок, що у переважній більшості шкільних закладів застосовуються такі методи і форми організації навчання:

1. Активні форми навчання (АФН):
 - різні форми лекційних занять: лекція-бесіда, лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція-консультація;
 - семінарські і практичні заняття: семінар-дискусія, семінар-«круглий стіл», семінар-гра - «мікрорікладання» та інш.
2. Активні методи навчання (АМН)
 - теоретичні: диспути, дискусії, «мозкова атака», заглиблення, захист проєктів, розв'язання проблемних завдань, кросворди, вікторини, аукціони тощо;
 - практичні: рольові, ділові, пізнавальні ігри, бліц, практичні конференції, олімпіади, тренінги, драматизації тощо ;
 - спеціально-знакові: за зразком систем В.Ф.Шаталова, С.Н.Лисенкової [3, 252] (див. Всеукраїнська науково-практична конференція з проблем роботи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу: Тези доповідей та виступів. Випуск перший. – К.:ІСДО, 1994. – 310с.).

Однак застосування будь-яких методів та форм навчання повинно відповідати принципу оптимізації навчально-виховного процесу. Принцип оптимізації (за В.Ф.Паламарчук) реалізується на практиці системою заходів:

- глибоке вивчення особливостей учнів певного класу, вихідного рівня розвитку та вихованості;
- вибір ефективного змісту навчального заняття, виділення головного, забезпечення диференційованого підходу до учнів, врахування критерію часу;
- вибір форм, методів і засобів навчання, адекватних можливостям учнів і даному змісту освіти, що мають евристичні тенденції для розвитку і виховання;
- раціональна організація діяльності, застосування нових інтенсивних технологій, що зберігають сили і час, не перевантажують учня і вчителя [2, 65] (див. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.).

Принцип оптимізації своєю сутністю звернений до особистості і забезпечує творчий розвиток учня на кожному етапі навчання, тобто є необхідною складовою гуманізації навчально-виховного процесу. В цілому принцип оптимізації систематизує всі дидактичні принципи (міцності, доступності, систематичності, свідомості, активності тощо), надаючи процесу навчання цілісності й систематичності.

До змісту нових форм і методів навчання й виховання включається також і участь батьків учнів у різних виховних заходах, що зближує дітей та батьків між собою і зі школою, призводить до виникнення взаєморозуміння між ними, підвищує значущість процесу навчання.



В процесі дослідження складових управління виховним процесом нами досліджено організаційно-педагогічні умови ефективності виховного процесу у ліцеї «Лідер».

Складові управління виховним процесом у ліцеї «Лідер» передбачають: створення умов для самореалізації учнів, відчуття кожним з них успіху, якщо не у навчанні, то в іншій галузі - спорті, мистецтві, творчості; постійне та різнобічне залучення батьків до навчально-виховного процесу; опора на сім'ю у духовному і моральному вихованні учнів. Усе це разом з педагогічною майстерністю забезпечило особливу атмосферу взаємодовіри та взаємодопомоги між дорослими та дітьми, сформувався чудовий колектив однодумців.

Організаційно-педагогічна робота в ліцеї сприяла тому, що батьки її учнів, почали займати активну позицію у навчально-виховному процесі школи. Для самих дітей така активна участь батьків у житті класу підвищувала значущість їхнього навчання, вони більше часу проводили разом з батьками, більше пізнавали один одного, ставали більш відвертими та відкритими. На цьому етапі роботи батьківському колективу стало зрозуміло, що в рамках традиційної школи, коли діти у середній ланці навчання переходять до предметної системи, до багатьох вчителів, до усталених норм та правил, принцип гуманізму і природовідповідності запровадити у навчально-виховний процес досить важко. Тому виникла ідея створення альтернативно навчального закладу нового типу, де можливо було б реалізувати такі принципи.

Цю ідею почали втілювати у життя сім родин, які згодом утворили Піклувальну раду школи.

Протягом декількох років науково обгрунтована і реалізована на практиці діяльність двох взаємопов'язаних структурних підрозділів школи:

I. Стартова школа, яка працює за системою М.Монтессорі і має два ступені:

- I ступінь для дітей віком від 3 до 5 років;

- II ступінь для дітей віком від 5 до 9 років;

II. Загальноосвітня школа I-III ступенів.

Концептуальні положення, мета, завдання, принципи організації навчання та виховання у ліцеї «Лідер» полягають у наступному:

1. Школа обрала пріоритетами своєї навчально-виховної роботи загальнолюдські цінності: сім'я, якісна освіта, фізичне та психичне здоров'я, духовність, християнська мораль;

2. В організаційну основу школи закладено принцип гуманізму, який передбачає:

- в центрі навчально-виховного процесу - дитина, не тільки об'єкт, але й суб'єкт виховання, а життєвий досвід дитини є вирішальним фактором формування особистості. Вся система навчання і виховання повинна допомогти дитині виявити в собі те, що їй органічно притаманне, тобто в основу навчально-виховної системи школи покладено принцип природовідповідності;

- педагогічні відносини базуються на основі духовної та емоційної єдності, співробітництва дітей, учителів і батьків;

- школа функціонує за моделлю «школа-родина».

Завданнями школи стали:

- створення умов для самореалізації особистості учнів, вчителів і батьків;

- діяльність школи здійснюється таким чином, щоб сама її організація виховувала дітей у дусі високої культури та моральності;

- соціальний захист дітей;

- збереження фізичного та психичного здоров'я дітей.

За умови успішної реалізації означених вище концептуальних положень, основними принципами виховання у школі є наступні:

- орієнтація у вихованні дітей на духовно-душевне, як альтернатива діючим односторонньо-інтелектуалістичним моделям;

- забезпечення простору вільним та природним проявам особистості, індивідуальності дитини;

- особлива увага духовному зростанню і моральному вихованню учнів з органічним поєднанням загальнолюдських та національних цінностей, за умови широкого залучення до цих процесів сім'ї.

- забезпечення індивідуального підходу у вихованні, ґрунтованого на вільному виборі дитини, а звідси - побудова виховання на даних наукового спостереження та вивчення дітей.

Тоді принципами навчання у школі визначено:

- гуманізація навчання, яка передбачає, насамперед, гуманістичну спрямованість всіх навчальних дисциплін;

- врахування вікових життєвих ритмів, так званих сензитивних періодів.

- диференціація навчання, робота в індивідуальному режимі учнів;

- індивідуалізація навчання;

- гуманізація форм контролю знань, конфіденційність оцінок;

- створення почуття успіху для кожної дитини в обраній нею галузі діяльності.



Але основним принципом, який закладено в основу виховної діяльності школи, є любов до людей. Цю любов діти повинні відчувати кожну мить, тоді вона передається їм та викличе у відповідь також любов. З цієї взаємної любові, як підтверджують результати нашого дослідження, тільки й може зародитися співробітництво і справді гуманний педагогічний процес.

Таким чином, аналіз результатів вивчення мети, завдань ліцею «Лідер», принципів організації навчання та виховання дітей у ньому, дозволяє зробити висновок про те, що його основні концептуальні положення побудовані за принципом гуманізму.

З останнім тісно пов'язано комплекс уже вирішених проблем управління школою. Школа була створена за ініціативою групи батьків, які згодом увійшли до складу Піклувальної ради. Всі її члени - інтелегентні та досвідчені люди з вищою педагогічною освітою, у кожного значний стаж практичної педагогічної роботи. Головою Піклувальної ради обрано Л.К.Степаненко, яка раніше працювала старшим викладачем кафедри педагогіки Київського державного педагогічного інституту. До складу ради входять також В.М.Синіцин - кандидат мистецтвознавства, доцент, Л.З.Єгурнова - кандидат філологічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського, О.Ю.Степаненко - кандидат наук, доцент Вінницького технічного університету, Т.П.Язикова. - психолог за освітою, Т.В.Хлапова - вчитель-методист ліцею «Лідер».

Піклувальна рада вирішує питання, пов'язані з ефективним функціонуванням школи як юридичної особи (ліцензування, статут, фінансування, оренда, кадрові питання, прийом дітей до школи та інші), а також матеріально-технічної бази школи.

Усі рішення ради приймаються колегіально, після ретельного вивчення думок всіх зацікавлених людей - і дорослих, і дітей; головне - порядність, тактовність, повага до особистості, гідність, людяність.

Найважливішими та найскладнішими у роботі Піклувальної ради є питання підбору учительських кадрів та зарахування дітей у школу. Критерії, які бере до уваги Піклувальна рада, приймаючи учителів на роботу, такі:

- порядність, інтелегентність, високий рівень загальної культури людини;
- висока моральність, доброта, людяність;
- педагогічна спрямованість, бажання працювати у школі, високий рівень професіоналізму;
- творчість, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, активна життєва позиція.

Так, за час здійснення дослідження, у ліцеї «Лідер» склався чудовий учительський колектив - дійсно колектив односторонців, в якому панує взаємоповага, взаємодовіра, та доброзичливість.

У процесі експериментального дослідження ми дійшли висновку, що ефективним буде шлях, коли всі питання, пов'язані з навчанням та вихованням учнів, вирішує учительська колегія, засідання якої відбуваються кожного тижня у четвер. Вона починаються з експрес-аналізу подій, які відбулись протягом тижня у школі. Кожний класний наставник доповідає про успіхи та невдачі свої та дітей, розповідає, чим живе клас, у якому напряму рухається, які проблеми його турбують. Особлива увага звертається на характеристику психологічного клімату у класі, на особливості спілкування дітей між собою і з дорослими. Якщо класним наставником визначається проблема, пов'язана з окремим учнем або класом у цілому, то вона виноситься на розгляд педагогічної команди класу. Доповідь класного наставника обов'язково доповнюють вчителі-предметники.

Аналіз роботи учительської колегії протягом дослідження дозволяє зробити висновок, що за такого підходу кожний учитель школи володіє повною інформацією про те, що відбувається у школі і навіть у кожному класі. Це дає змогу узгодити свої дії, виробити спільну педагогічну позицію та тактику, не дозволяє замкнутися у своєму класі або на своєму предметі.

Після експрес-аналізу колегія вирішує загальношкільні питання: створює творчі групи для підготовки свята, визначає тему наступного теоретичного семінару, проводить планування на наступний тиждень та інше.

Проблеми, визначені на колегії класним наставником, розглядаються на засіданнях педагогічної команди, куди входять всі вчителі, які працюють у цьому класі, члени Піклувальної ради, класний наставник, психолог. За такого підходу, як підтверджують результати нашого дослідження, педагогічна команда може ефективно розробляти спільну стратегію дій, узгоджувати міжпредметні зв'язки, порівнювати і аналізувати успішність кожної дитини з різних предметів та її психологічний стан, працювати над створенням умов для формування гарантованого почуття успіху у кожній дитині, організувати педагогічну або психологічну допомогу учням, здійснювати роботу з їх соціального захисту.

В рамках управління виховним процесом в ліцеї «Лідер» впроваджено «педагогічні засідання», які відбуваються раз чи два на місяць, коли вчителі та запрошені гості у неофіційних умовах, за чашкою чаю обговорюють педагогічні проблеми: «Як краще вчити», «Як викликати цікавість до предмета», «Як стимулювати пізнавальну активність», «Як сформулювати свідоме прагнення до знань» та інших. На цих засіданнях вивчається та обговорюється передовий педагогічний досвід, надбання інших шкіл нашої та



зарубіжних країн. До проведення таких засідань запрошуються вчителі інших шкіл, викладачі вищих навчальних закладів міста.

В управлінні школою особливе значення надається спільній діяльності школи і сім'ї у навчанні та вихованні учнів старших класів. Враховуючи важливість такої діяльності, у школі з першого року її роботи функціонує теоретично-практичний семінар для батьків: «Ми будемо школу». У самій назві семінару відображена необхідна причетність батьків до організації навчально-виховного процесу у школі. Оскільки батьки є основними замовниками на освіту і виховання своїх дітей, вони активно включаються до створення концептуальних і прикладних напрямів розвитку школи, обговорення навчального плану, побудови структурних підрозділів та вирішення питань фінансування школи.

Експериментальним шляхом встановлено, що найбільш ефективними є засідання такого семінару двічі на рік. До його роботи залучаються батьки, вчителі різних структурних підрозділів школи, члени Піклувальної ради, а також, в залежності від теми семінару, запрошуються педагоги з інших шкіл, вищих навчальних закладів міста і навіть з інших країн. Так, у процесі дослідження в роботі декількох таких теоретично-практичних семінарів на запрошення ліцею «Лідер» брала участь відомий у педагогічних колах міжнародний експерт з проблем педагогіки Монтессорі, экс-президент Міжнародної асоціації шкіл Монтессорі Елізабет ван Сантен із Голандії. Вона вже шосте відвідала ліцей «Лідер», отже, мала змогу ознайомитись з її основною ідеєю, концептуальними положеннями її функціонування та виховною системою.

В рамках вдосконалення складових процесу управління виховним процесом школа намагалась брати активну участь у численних всеукраїнських і міжнародних семінарах та конференціях, що сприяло налагодженню широкого міжнародного співробітництва.

Аналіз результатів експериментальних досліджень дозволив визначити та науково обґрунтувати положення про підвищення кваліфікації вчителів. З цією метою Піклувальна рада систематично направляє вчителів школи на різноманітні курси та семінари для підвищення їхньої післядипломної освіти. Так, з 2000 по 2009 роки вчителі ліцею «Лідер» брали участь у роботі 62 семінарів та конференцій з проблем освіти, в тому числі у містах: Вінниця, Харків, Куйбишів, Київ, Челябінськ, Москва, Усть-Нарва, Краснодар, Симферополь, Новгород, Свердловськ, Дубни, Єлець, Рязань, Керч, Чернівці, Сочі, Іжевськ, Полтава, Монпельє (Франція), Лапієранта (Фінляндія), Ієрусалім (Ізраїль).

Таким чином, аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновок, що складові управління виховним процесом у школі повинні включати до себе:

- колегіальність прийняття рішень (робота Піклувальної ради, систематичні засідання учительських колегій);
- побудову цілісної системи вивчення учнів;
- забезпечення соціального захисту дітей (систематична робота педагогічних команд класів, організація психологічної служби);
- організацію учнівського самоврядування у школі;
- налагодження цілісної системи роботи з батьками (активне залучення їх до навчально-виховного процесу, організація навчання батьків).
- забезпечення умов з підвищення рівня кваліфікації вчителів;
- організацію співробітництва школи з міжнародними організаціями та з іншими навчальними закладами нового типу з проблем освіти і виховання учнів,
- вивчення та запровадження передового педагогічного досвіду зі створення на практиці ефективних виховних систем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Матеріали всеукраїнської науково-методичної конференції «Гуманізація навчально-виховного процесу як засіб попередження правопорушень серед учнівської молоді»: тези доповідей та виступів. - К.: ІСДО, 1994. - 324с.
2. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
3. Всеукраїнська науково-практична конференція з проблем роботи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу: Тези доповідей та виступів. Випуск перший. - К.: ІСДО, 1994. - 310с.



Андрій ШВЕЦЬ

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

(магістрант психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент В.О. Кравцов

«Головна виховуюча сила в школі – духовне багатство, знання, ерудиція, кругозір педагога. Піклування керівника школи про педагогічну культуру вчителів – один із стимулів розвитку колективної думки».

В. О. Сухомлинський.

В статті розглядаються питання управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу, зокрема проблема формування управлінської культури в процесі підвищення кваліфікації та самоосвіти.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подальшого розвитку теорії та практики управління соціально-педагогічними системами в контексті завдань, які висувають перед освітою закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти.

Глобальні зміни у системі загальної середньої освіти України на сучасному етапі вимагають нових підходів до управління закладами освіти. Зокрема, сучасні вимоги до школи потребують високої професійної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу, а особливо – керівників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ).

Суспільні процеси, що відбуваються в державі, викликали гостру потребу у професійно підготовлених фахівцях, які здатні ефективно працювати в сучасних умовах. Процеси гуманізації та демократизації суспільства вимагають розвитку їхньої педагогічної майстерності та творчості і підвищують вимоги до рівня управлінської культури керівників ЗНЗ, їх компетентності та професіоналізму.

Проте аналіз літературних і нормативних джерел, наукових праць, практика з’ясування та оцінювання стану сформованості управлінської культури керівників ЗНЗ довели, що остання недостатньо відповідає сучасним вимогам та освітнім стандартам. Переважна більшість керівників ЗНЗ не акцентують увагу на виявленні власного рівня сформованості управлінської культури та її розвитку. Тому пріоритетним для системи підвищення кваліфікації є розробка й обґрунтування завдання розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ під час їхнього навчання в інститутах післядипломної педагогічної освіти та в процесі самоосвіти.

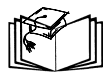
У даній системі важливе місце посідають проблеми управління у сфері освіти, зокрема наукові основи управлінської діяльності керівника ЗНЗ та підвищення його управлінської кваліфікації, які знайшли своє відображення у працях Є.С. Березняка, В.І. Бондаря, В.М. Беґея, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікової. Достатню увагу приділено вітчизняними і зарубіжними вченими питанням професійної, у т.ч. педагогічної культури спеціалістів (К.А. Абульханова, В.Д. Базилевич, А.В. Барabanщиков, О.В. Бондаревська, О.Б. Гармаш, В. О. Сухомлинський), як окремих напрям розглядається проблема управлінської культури керівників організацій (Б.А. Гаєвський, В.М. Иванов, М.І. Кабушкін, О.І. Мармаза, В.І. Новоселов).

В умовах глибоких соціальних, духовних та економічних зрушень, прискорення прогресу знань і вмінь, реформування системи освіти сприяє всебічному розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку її талантів, здібностей, задоволенню різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, високих моральних якостей. Забезпечення цих умов залежить від педагога, керівника – професіонала, здатного вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти особливості розвитку культури, усвідомлювати роль і місце освітніх процесів, систем у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі теоретичні знання й практичну реалізацію цих процесів, пов’язувати власний рівень загальної культури із системою знань, умінь, мотивів та цінностей управлінської діяльності.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що „освіта має активно сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота” [1, с.4].

На думку Е.Ю.Захарченка, педагогічна культура пройшла певні етапи розвитку разом з розвитком культури та цивілізації й розглядається в декількох аспектах:

- як частина соціальної практики у сфері взаємовідносин поколінь, де накопичуються певні традиції, норми взаємовідносин, опосередковуються вимоги релігії, моралі, формується національний стрижень;



- як область людських знань, що включає педагогічні концепції, теорії, норми, цінності, ідеї;
 - як діяльність учителя – суб'єкта педагогічної культури, продукту своєї епохи, який увібрав в себе весь досвід попередніх поколінь в області теорії та практики [2, с. 69-70].

Характер прояву педагогічної культури у вказаних аспектах дозволяє розглядати її як частину загальнолюдської культури, в якій закладені особливого роду цінності соціально-педагогічної практики, педагогічної теорії та способи педагогічної діяльності.

Модернізація управління освітою передбачає запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації; впровадження новітніх інформаційних комп'ютерних технологій; підвищення компетентності управлінців усіх рівнів. Підготовка і професійне вдосконалення педагогічних працівників є важливою умовою модернізації освіти на сучасному етапі її розвитку.

Проте якість підготовки до управлінської діяльності переважної більшості керівників за багатьма параметрами ще не достатньо відповідає сучасним вимогам суспільства і держави.

У зв'язку з цим актуальною залишається проблема забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) професійно підготовленими керівними кадрами з високим рівнем загальної культури та управлінської, зокрема.

Сьогодні в Україні і в світі все більше зростає роль культури особистості, бо саме однією із головних причин „застою і деградації в усіх сферах”, є низький рівень культури в усіх її аспектах – культури праці, культури управління, політичної культури, моральної культури, художньої культури тощо [3, с.47].

Для розкриття структури і змісту управлінської культури керівника ЗНЗ розглянемо систему наукових поглядів щодо визначення місця даного виду культури в професійній і загальній культурі будь-якої особистості, в тому числі педагогічного працівника.

Поняття „культура” в науці розуміється як сукупність матеріальних та духовних цінностей [4;5;6], спосіб діяльності [7; 8], творчий вияв особистості [9; 10]. У давнину поняття “культура” означало “обробку ґрунту, культивуацію”. Вперше його у переносному значенні відносно впливу на людський розум застосував давньогрецький філософ Цицерон, який писав, що „культура – це обробка, вдосконалення душі” [11, с.115].

З часом у романських та інших мовах цей термін застосовують для розкриття понять “виховання”, “освіта”, “вміння”, “розвиток”. Поняття „культура” набуло більш узагальненого значення в наш час і характеризується:

- сукупністю матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії [12];
- певною сукупністю соціально набутих та таких, що транслюються з покоління в покоління значимих символів, ідей, цінностей, звичаїв;
- системою вірувань, традицій, норм і правил поведінки, завдяки яким люди організують свою життєдіяльність;
- сукупністю практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються у результатах продуктивної діяльності;
- рівнем освіченості, вихованості людей, а також рівнем оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності;
- сферою духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вищі навчальні заклади, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо).

Аналізуючи ці визначення, ми відмічаємо, що більшість дослідників розглядає культуру особистості з трьох сторін: ціннісної, діяльнісної й особистісної. Зокрема:

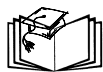
- за *ціннісного підходу* – культура характеризується як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством;
- за *діяльнісного* – специфічним способом організації і розвитку людської життєдіяльності;
- за *особистісного* – процесом розвитку сутнісних сил людини та її творчої самореалізації.

Розглянемо їх сутність.

Під **матеріальною культурою** розуміється сукупність надбань суспільства в галузі техніки, виробничих відносин, матеріальних цінностей. Вона характеризується фізичними об'єктами, створеними руками людей (їх називають артефактами – від лат. artefactum – штучно створене, - процес чи утворення, що не властиве природі і виникає зазвичай у ході її перетворення): книга, храм, машини, будинок, прикраси тощо.

Духовна культура характеризується сукупністю надбань суспільства в галузях науки, мистецтва і літератури, філософії, моралі, освіти тощо. Вона залежить від матеріальних умов, але не змінюється автоматично слідом за своєю матеріальною основою; характеризується відносною самостійністю.

Професійна культура розглядається вченими, як система соціальних якостей, що безпосередньо забезпечує рівень трудової та професійної діяльності. За енциклопедичним словником з культурології



професійна культура характеризує „рівень і якість професійної підготовки, причому на якість професійної культури впливає стан суспільства.

Мотиваційно-ціннісний компонент управлінської культури керівника ЗНЗ передбачає наявність у нього системи мотивів та цінностей, необхідних для забезпечення культури управління.

У дослідженні Л.А.Пермінової виділено сім груп мотивів управлінської діяльності керівника ЗНЗ: соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні й престижні [13, с. 91].

До *соціальних* належать такі мотиви: можливість принести користь нашому суспільству; сприяння розвитку та становленню особистості та інші.

Моральні мотиви сприяють розумінню належності до колективу, можливість брати активну участь у його діяльності; розвиток духовних здібностей особистості та інші.

Естетичні мотиви дозволяють відчувати радість та задоволення від праці; вони сприяють усвідомленню краси праці.

Пізнавальні мотиви дають змогу використовувати власні здібності та постійно самовдосконалюватися.

Творчі мотиви дають для керівника широкі можливості для творчості, дають змогу йти на ризик заради успіху.

Матеріальні мотиви допомагають зрозуміти престижність управлінської діяльності і полягають у забезпеченні стабільного майбутнього, добре оплачуваній роботі.

Престижні мотиви забезпечують широке підвищення кваліфікації та професійне зростання, розуміння високого престижу діяльності серед друзів, знайомих, інших людей.

Схарактеризуємо основні види управлінської культури керівника ЗНЗ.

Політична культура керівника характеризується знаннями основ політики в галузі освіти і культури; змісту і форм застосування державно-громадської моделі управління закладом; основних законів налагодження зовнішніх зв'язків школи з іншими організаціями.

Правова культура керівника характеризується знаннями юридичних основ управління, а саме: основ трудового законодавства, законів та інших нормативних документів про освіту, нормативних документів з техніки безпеки; прав та обов'язків керівника і працівників закладу; основних форм та методів використання влади керівником; уміння аналізувати нормативні документи.

Адміністративна культура – це, перш за все, культура ведення документації. Керівник має знати: вимоги до ведення документації; методи та етапи розробки управлінських рішень; види і форми контрольної звітності; методи і форми проведення контролю.

Організаційна культура керівника ЗНЗ полягає у знанні ним організаційної структури управління у сучасному суспільстві, організаційно-регулятивних основ та форм управління; основ раціональної організації управлінської праці; змісту і форм організаційної культури, методів її формування та розвитку.

Комунікативна культура керівника ЗНЗ виражається у знаннях ним мовного етикету, основ ефективного спілкування, ведення переговорів та прийому відвідувачів; змісту ділового одягу тощо.

У ході констатувального експерименту з'ясовано важливість розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ для покращання ефективності їхньої управлінської діяльності та виявлено професійні знання та вміння за видами управлінської культури, покращання яких потребують керівники ЗНЗ.

Управлінська культура керівника ЗНЗ є складовою культури управління

закладом освіти. Культура управління ЗНЗ – це здійснення керівником управлінської діяльності через систему взаємозв'язків із колективом, виконання своїх обов'язків, які проявляються в реалізації управлінських функцій.

У результаті проведеного теоретичного аналізу виокремлено основні компоненти управлінської культури: когнітивно-операційний, особистісний, мотиваційно-ціннісний та їхні складові, а саме: когнітивно-операційний компонент складає система управлінських знань та вмінь, необхідних для професійного керівництва; особистісний – система професійних та особистісних якостей, які забезпечують демократичний стиль керівництва; мотиваційно-ціннісний – система мотивів і цінностей, необхідних для ефективної управлінської діяльності.

За основними напрямками професійної діяльності сучасного керівника ЗНЗ визначено такі основні види управлінської культури, як: політичний, правовий, адміністративний, менеджерський, організаційний, соціально-психологічний, інформаційний, комунікативний, економічний.

Таким чином, в результаті проведеного теоретичного вивчення стану проблеми розвитку управлінської культури виявлено потребу у розробці та апробації моделі розвитку управлінської культури керівника ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації та в процесі самоосвіти, яка сприятиме покращанню рівня сформованості управлінської культури керівників ЗНЗ.

Запропонований у дослідженні варіант розв'язання проблеми розвитку управлінської культури керівника ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації не вичерпує всіх її аспектів. До подальших напрямів наукових пошуків можна віднести: шляхи, засоби і методи вдосконалення управлінської культури



керівників ЗНЗ на базі районних методичних кабінетів; розвиток управлінського потенціалу керівника ЗНЗ; дослідження індивідуально- психологічних чинників розвитку управлінської культури керівника ЗНЗ; виявлення специфіки управлінської культури керівників освіти різних рівнів та розробку моделей і програм підвищення їх кваліфікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія. Курс лекцій, вид. 2-е, доп.: – К.: Генеза, 1996. – 368 с.
2. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
3. Анисимов С.Ф. Ценности. – М.: Мысль, 1970. – 297с.
4. Арнольдов А.И. Введение в психологию: Учеб. Пособие. – М.: Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 352 с.
5. Базилевич В.Д., Поночовний М.І. Професійна та гуманітарна національна культура сучасного спеціаліста: критерії і проблеми її формування у вузі// Деякі аспекти формування національної культури студентської молоді: Збірник наукових статей. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 5-28.
6. Баллер Э.А. Коммунизм. Культура. Человек. – М.: Сов. Россия, 1979. – 256 с.
7. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность: Философские размышления о жизненных проблемах. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
8. Вілков В.Ю., Салтовський О.І. Людина і світ. – К., 1987. – С. 209.
9. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Наука, 1986. – 351 с.
10. Каган М.С. Философия культуры. – СПб: Петрополис, 1996. – 414 с.
11. Кононенко Б.И. Культурология в терминах, понятиях. Справочное учебное пособие: М.: Изд-во „Щит – М”, 1999. – 406 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти: Затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347 // Освіта України. – 2002. – № 33 (23квітня). – С. 4-6.
13. Пермінова Л.А. Розвиток професійних умінь керівника школи у системі курсової підготовки: Дис..... канд. пед. наук: 13.00.04/ ЦППО АПН України. – К., 2002. – 203 с.

Росіна ШЕВЧЕНКО

ДІАЛОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник - доктор пед. наук, професор В.В. Радул

Питання про свободу вибору неминує підводить до проблеми відповідальності. Відповідальність — зворотна сторона свободи, яка нерозривно з нею пов'язана та завжди її супроводжує. Той, хто діє вільно, повністю відповідає за свої дії. Моральна відповідальність означає здатність передбачити наслідки кожного свого вчинку і прагнення запобігти можливому негативному ходу подій.

Кожний людський вчинок як наслідок обраного рішення в ситуації морального вибору так чи інакше порушує інтереси інших людей, суспільства. Оскільки моральний вибір виражає реальний зв'язок особистості з іншими людьми, а отриманий результат набуває певного значення для інших людей, це завжди накладає відповідальність на особистість. Ця відповідальність умовно може бути поділена на внутрішню та зовнішню. Внутрішня відповідальність є атрибутом такої моральної категорії, як совість, вона виражає спроможність особистості усвідомлювати наслідки своїх вчинків, діяти відповідно до цих усвідомлень, керуючись нормами моралі. Зовнішня відповідальність виявляється у вигляді санкцій суспільства на дії особистості.

Відповідальність означає спроможність правильно зрозуміти потреби інших людей як свої особисті. Людина тоді поводитися відповідально стосовно інших, коли поважає в них особистість. Бути відповідальними означає розумне вміння керувати особистою поведінкою, не даючи волі ірраціональним пристрастям.

Відповідальна поведінка супроводжується почуттям відповідальності, яке може виступати у позитивній та негативній формі. Позитивна форма — це почуття своєї значущості, відчуття певної влади над подіями, а також відповідно поважне ставлення до людей. Негативна форма відповідальності — це почуття бентежності, невпевненості у собі, страх «зіпсувати справу» недосконалістю своїх знань і вмінь.

Нести відповідальність означає приймати на себе всі наслідки своїх вчинків. Відповідальній поведінці протистоїть безвідповідальна — це вчинки, які відбуваються без урахування наслідків для себе та інших. Безвідповідальність завжди пов'язана з байдужістю та легковажністю або з надмірною самовпевненістю. Насамперед, безвідповідальність означає спробу перекласти наслідки своїх вчинків на інших.

Безрелігійне, світське розуміння моралі приписує людині повноту відповідальності не за всілякі дії. Першою важливою умовою відповідальності є сама свобода здійснюваного вчинку. Якщо свобода вибору відсутня, то ми не можемо вважати індивіда морально відповідальним за те, що відбувалося з ним та навколо нього. Другою важливою умовою повноти моральної відповідальності людини є навмисність її дій.



Людина морально відповідає за те, що хотіла заподіяти, що усвідомлено обрала, до чого прагнула. Третє, що зумовлює відповідальність осудність (рос. вменяемость), тобто усвідомлення того, що відбувається, яка передбачає можливість завдяки волі припинити негативну дію або підтримати позитивну. Неосудними (неосудність — рос. невменяемость) можуть бути божевільні, одурманені наркотиками або алкоголем люди. Проте, юридичний закон не визнає ані наркотичного, ані алкогольного дурману. Навпаки, коли скоюється злочин, удаване божевілля може бути обтяжливим чинником. Треба зазначити, що проблема осудності та пов'язана з нею проблема відповідальності досить складна й не вирішена остаточно.

Моральна відповідальність — явище складне, від неї не можливо ухилитися, сховатися та утекти. Вона чекає на людину зсередини та ззовні. Саме тому моральна свобода є не тільки найвищим добром а великою цінністю для людини, та дечим, від чого людина біжить, лякаючись відповідальності.

Головний зміст будь-якого людського вибору, передусім, у діянні, яке стає можливим на його основі. Вектор свободи вибору та морального самовизначення спрямовує діяльність людини у цілісний і складний, сповнений суперечливих інтересів світ буття, де кожна дія стає символом певної суб'єктивної позиції, демонстрації тієї або іншої системи моральних цінностей.

Якщо категорія обов'язку позначає, як ми бачили, надання уявленню про належне форми конкретного практичного завдання певного людського суб'єкта, то категорія відповідальності, у свою чергу, характеризує згаданого суб'єкта з точки зору виконання ним цього завдання, цієї вимоги обов'язку. Якою мірою людина виконує свій обов'язок або ж якою мірою вона винна в його невиконанні — це і є питання про її моральну відповідальність.

Категорія відповідальності тісно пов'язана з уявленням про свободу людини. Цілком очевидно, що не маючи свободи, людська особистість не була б у змозі відповідати за свої вчинки: вони поставали б або як вираження якоїсь чужої волі, провідником і знаряддям якої виявилася дана особа, або ж як результат сліпого випадку, прояв байдужої гри природних сил. Коли шибку у вашому вікні розіб'є футбольний м'яч, пущений хлопчаком з подвір'я, вам не спаде на думку картати м'яч, бо він, як просте фізичне тіло, не міг довільно змінити траєкторію свого руху. Коли ваш собака стягне зі столу скатертину, ви можете на нього на гримати, але ж не будете всерйоз звинувачувати його в хуліганських діях, всерйоз ображатися на нього [2].

Щодо людини вважається, що їй притаманна свобода дії, свобода вибору, що вона здатна осмислено, з урахуванням можливих наслідків обирати той або інший варіант поведінки, — а тому має нести відповідальність за обране і вчинене нею.

Втім, легко переконатися, що стосовно людини міра справжньої свободи завжди є величиною конкретною, тому моральні висновки про ступінь відповідальності будь-кого в кожному разі мають бути зваженими. Хтось, почувавши себе зле, впаів і розбив дорогу річ; хтось не висловив належного співчуття своєму приятелю, оскільки й гадки не мав про нещастя, яке з ним трапалося; хтось, щиро прагнучи зарадити якомусь лиху, фізично не спромігся цього зробити — маючи сумління, люди можуть у таких випадках докоряти самим собі, але чи вправі висловлювати їм докір інші? Чи мали вони достатньо свободи, аби нести відповідальність перед цими іншими? Вже з огляду тільки на це зрозуміло, що питання про відповідальність здебільшого не просте і вирішується неоднозначно [6].

Серед чинників, які потрібно враховувати при розгляді проблем, пов'язаних з моральною відповідальністю, — повнота обізнаності з реальними обставинами даного поведінкового акту, можливість їхнього адекватного усвідомлення, внутрішній стан суб'єкта, його здатність до відповідної дії, ймовірність бажаних і небажаних результатів останньої, актуальність альтернативних варіантів поведінки тощо.

І все ж, коли йдеться про — підкреслимо! — власну відповідальність, людина із сумлінням найчастіше схильна поширювати її далеко за межі своєї реальної свободи в конкретній ситуації дії. Її не влаштовують «заспокійливі» міркування відносно того, що, мовляв, усе передбачити неможливо, а вище голови не стрибнеш. Треба сказати, що неспокій сумління у подібних випадках, хоч яким би очевидним було наше, сказати б, ситуаційне алібі в них, має свої підстави. Адже за будь-яких можливих обставин людина як така, як представник свого роду, є істотою принципово вільною, отже — відповідальною; якщо ми не хочемо зректися власної людяності, ми маємо розглядати себе крізь призму цього нашого ідеального родового стану, маємо, незважаючи на всі конкретно-ситуаційні складності, «підтягувати» себе до нього (що, звісно, ще не дає підстав накидати такі завищені мірки іншим — тут кожен тільки сам собі суддя).

До проявів цього загальнолюдського статусу вільною та відповідальною особистості належить та цілком реальна обставина, що людина здатна сама виборювати, практично забезпечувати для себе простір свободи, котрий потрібен їй для виконання своїх моральних зобов'язань. Ще І. Кант звернув увагу на те, що, власне кажучи, для людської особи не стільки свобода є передумовою усвідомлення обов'язку, скільки, навпаки, усвідомлення обов'язку є передумовою свободи, потрібної для його реалізації: відчуваючи необхідність виконати свій обов'язок, особа створює собі можливості для цього. Причому йдеться не про якісь надзвичайні взірці морального героїзму: кожному відомі випадки, коли, скажімо, для того, щоб доглядати за хворою матір'ю, дбайлива дочка відмовляється від кар'єри (тобто забезпечує собі таким чином



потрібну для догляду свободу) тощо. У цьому розумінні кожна порядна людина тією чи іншою мірою здатна поставати творцем власної свободи.

При всьому цьому свобода — це лише простір для відповідальності як особливої моральної скерованості людського суб'єкта, онтологічний виток якої — існування у стані відповіді на неповторний дарунок буття, тобто екзистенція як респонденція. Саме осмислюючи безпосередність власного буття загалом як здійснення свого неповторного життєвого призначення, як вдячну, сповнену серйозності та творчого піднесення відповідь на дозвіл бути, — людина потрапляє до духовної атмосфери, де утверджується і власне моральна відповідальність. І саме тому остання є невіддільною від гідності, осмисленості й індивідуальної неповторності людського буття. Тож виявляючи здатність по-справжньому відповідально ставитися до своїх моральних проблем, особистість засвідчує тим самим і свою причетність до перелічених духовних якостей буття людини — його гідності, осмисленості, індивідуальної неповторності. Ще раз нагадаємо думку

Е. Левінаса: відповідальність — це індивідуалізація, самий принцип індивідуалізації...[5]

Стосовно зв'язку відповідальності й індивідуалізації доречно навести один красивий хасидський вислів (хасиди — благочестиві — єврейська релігійна течія, що поширюється в Україні і навколишніх районах Східної Європи із середини XVIII ст.)- Як переказують, хасидський рабі Зуся з Аніполи незадовго до своєї смерті говорив учням: «Якщо мене спитають (ідеться про потойбічне царство), чому я не був Мойсеєм — я знаю, що відповісти. Але якщо мене спитають, чому я не був Зусею — я нічого не зможу сказати» (Бубер М. Хасидские рассказы // Избранные произведения. Иерусалим, 1979. С.146). По суті, в цих декількох словах — ціла філософія відповідання й відповідальності [1].

Разом з тим власне моральна відповідальність — це, звичайно, не синонім екзистенційного відповідання як такого, вона має особливі риси, пов'язані із специфікою моральності. Покажемо для неї є насамперед осмислення відповідання як гарантованого дотримання певних моральних зобов'язань, принципово відкритого для контролю з боку тих, перед ким ці зобов'язання прийняті (іншими словами, морально відповідальна людина не може робити власну порядність проблемою). Своєрідне смислове поле, в якому нагромаджується потенціал моральної відповідальності, має, сказати б, два виміри, дві вісі координат, що визначаються тим, за що відповідає людина — і перед ким вона відповідає (розмежування цих питань веде до окреслення різних аспектів відповідальності, що їх виділяють деякі сучасні дослідники, — так звані відповідальність за і відповідальність перед).

В арсеналі узагальнення сучасної моральної свідомості існують усталені, наче самі собою зрозумілі відповіді на зазначені питання, відповіді, на які, проте, варто поглянути критичним оком.

Ці відповіді такі: справді морально свідома людина відповідає, по-перше, за все — або мусить відповідати за все — і, по-друге, відповідає головним чином перед самою собою (тобто не перед якимись зовнішніми інстанціями, під страхом покарання, а перед власним сумлінням).

Що стосується першої узвичаєної нині формули — «я відповідаю за все», — то для її популяризації, безперечно, найбільше зробили представники філософії екзистенціалізму, особливо ж метр французьких екзистенціалістів Ж. П. Сартр. «... Якщо мене мобілізовано на війну, — писав, зокрема, Сартр з цього приводу, — це моя війна, я винен у ній і я її заслуговую. Я її заслуговую передусім тому, що міг ухилитися: стати дезертиром або покінчити з собою, якщо я цього не зробив, виходить, я обрав її, став її співником».

Немає сенсу заперечувати, що в основі такої позиції лежить певний елемент моральної шляхетності. Вище ми вже бачили, що порядній людині властиво підносити міру власної (знову підкреслимо: власної) відповідальності. Але ж кожен при цьому відповідає зі свого особливого місця в бутті, від свого Я — тому не може й, власне кажучи, не має права перебирати на себе сутнісне відповідання інших. Разом з тим не варто забувати, що відповідальність має і практичний аспект: її замало декларувати, треба реально бути в змозі відповідати за щось. Якщо особистість справді бажає розширити обрії своєї відповідальності, вона повинна працювати над цим, збільшувати реальну вагомість і конструктивний потенціал своїх учинків, без цього гордовите «Я відповідаю за все!» в її вустах залишиться лише красивою фразою.[3]

Втім, ця фраза з красивої може перетворитися на страшну, якщо її застосовувати не до себе, а до інших. При розгляді відповідальності інших людей неприпустимими є будь-які перебільшення; потрібні чіткі, зважені уявлення про її реальну міру й межі.

Звернімося до другого питання: перед ким відповідає людина?

І тут слід зазначити, що в думці про те, що головний суддя для моральної людини — її власне сумління, безперечно, є сенс, адже страх перед зовнішнім покаранням не може бути джерелом моральної поведінки. Проте, зваживши на цю обставину, слід взяти до уваги й інше: саме наше сумління досить легко може стати на шлях ілюзій і улесливого самообдурення, якщо його постійно не ви ствержуватиме певний реальний адресат нашої відповідальності, реальне Ти, контакт з яким розриває нашу духовну самозамкненість.

Тема відповідальності мала досить непросту долю у філософії й духовній культурі XIX—XX ст. Слідом за романтичною критикою просвітницьких уявлень про всевладдя універсального Розуму (зокрема в



його моральній іпостасі) на саму ідею моральної відповідальності та пов'язаних з нею цінностей обрушується Фрідріх Ніцше. Із твору у твор цей апологет «волі до влади» розвінчує «хитне уявлення» про свободу волі, начебто вигадане «містиками» «зادля вдоволення бажання знайти винного», моральну рефлексію, в основі якої лежить, мовляв, «воля до самокатування» тощо. Все це варто мати на увазі, оскільки позбавлена «моралістичних забобонів» «білява бестія», випущена Ніцше на свободу, викликала справжній захват у середовищі естетизованої європейської інтелігенції кінця XIX — початку XX ст., котрій до смерті набрид «нудний» світ буржуазних цінностей. «Філософія життя», яка багато в чому продовжувала рух думки Ніцше, успадкувала від нього і його ставлення до проблем моральної відповідальності. Втім, ідея життя, котре, мовляв, завжди має рацію і не мусить соромитися ані звітуватися ні перед ким, досить швидко перейшла зі сфери рафінованої філософії в площину ідеологічної «обробки» мас — тих самих мас, котрих так зневажав Ніцше. Але ж думка про безвідповідальність життя набрала вже розгону; і коли Гітлер звільняв своїх вояків від моральних сумнівів, він лише примножував руйнівну інерцію цієї фатальної думки[4].

Нарешті, на закінчення розгляду проблеми відповідальності, згадаймо ще раз фразу: «Я відповідаю за все». Суттєві аргументи, що спонукають критично поставитися до неї, вже наведеш, і відмовлятися від них не слід. Проте чи не спадають вони на думку, коли ми, наприклад, читаємо в Достоєвського пристрасну сповідь Дмитра Карамазова, що як своє найглибше, найважливіше особисте відкриття проголошує: «всі за всіх винні»? Або коли в тому ж романі старець Зосима повчає, що з відчаю і злості на людей за їхню гріховність є один лише вихід: «взьми себе й зроби себе ж відповідачем за весь гріх людський... Тільки-но зробиш себе щиро за все і за всіх відповідачем, так одразу побачиш, що воно так і є насправді, і що ти і є за усіх і за все винен».

Вище вже йшлося про те, що людині з розвиненим сумлінням властиво завищувати міру своєї відповідальності; це глибоко людський порух душі, здатність до якого в будь-якому разі свідчить про моральну доброту даної особистості. Саме наявність цього «вектора завищення» власної відповідальності і в «Братах Карамазових» Достоєвського принципово відрізняє позицію Миті й Альоші від позиції їхнього брата Івана. Якщо Івана співчуття до страждань безвинної дитини та обурення жорстокістю світу ведуть до неприйняття цього світу і відкидання його законів, то той же старець Зосима вчить робити з цього обурення і співчуття зовсім інші моральні висновки. «Якщо лиходійство людей обурить тебе гнівом і скорботою вже непоборною, навіть до бажання помститися лиходіям, то понад усе бійся цього почуття; відразу іди і шукай собі мук так, наче сам був винним у цьому лиходійстві людей. Прийми ці муки і перетерпи, і вгамується серце твоє, і зрозумієш, що й сам винний, бо міг світити лиходіям навіть як єдиний безгрішний і не став. Коли б світив, то світлом своїм осяяв би й іншим шлях, і той, котрий учинив лиходійство, може, не вчинив би його при світлі твоему». Наведені слова Зосима — глибока моральна відповідь на бентежні, збурюючі душу питання Івана; цю відповідь кожен по-своєму і реалізують самим своїм життям брати Івана — Дмитро й Альоша.

Так, ця відповідь уразлива, особливо якщо звести її до абстрактно-логічної форми, позбавивши того відчуття живої інших»: тут є моральна пастка, в яку, до речі, потрапив і Достоєвський, коли йому спало на думку, що сама Росія могла у всесвітньому масштабі стати таким «відповідачем людей не буває готових рецептів. Кожне наше рішення містить соборності, спільного духовного подвигу діяльної любові, що надає їй її внутрішньої глибини. Зрештою, щоб відповідати за інших, мало власного ентузіазму, важливо знати, чи влаштовує це самих «за всіх», здатним давати останні відповіді на корінні питання буття інших народів і країн... [1]

У моральному житті, моральному розвитку у собі елемент ризику, і чим вищою є та чи інша людська ідея сама по собі, тим вона вразливіша, тим страхітливішими та болючішими можуть стати всілякі її перекручення. Тому не слід забувати про відповідальність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аронов В.Р. Эстетика. – М., 1984.
2. Левчук Л.Г., Оніщенко О.І. Основи естетики: Навч. посібник. – К.: Вища школа., 2000. – 271 с.
3. Лозовий В.А. Естетика. – Суми., 1999. – 302 с.
4. Аболіна Т.Г., Єфименко В.В. Етика: навчальний посібник. – К., 1992.
5. Лозовой В.О., Панов М.І. Етика: навчальний посібник. – К., 2002. – 224 с.
6. Малахов В.А. Етика: курс лекцій. – К.: Либідь, 1996. – 304 с.



Мая ШИПКО

**СУТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ КЕРІВНИКА
ВИХОВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ***(магістрантка психолого-педагогічного факультету)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор А.Б. Рацул*

Серед великої різноманітності функцій, які виконує керівник виховного навчального закладу, присутня комунікативна функція, яка реалізується завдяки наявності у керівника відповідних умінь і навичок.

Зважаючи на особливість діяльності спеціалістів соціально-виховної сфери, комунікацію А.Й.Капська розглядає як процес передачі інформаційного, емоційного чи інтелектуального змісту. В діяльності соціального керівника комунікація набуває особливого значення. Її розвиток визначає міра розвитку потреб даної сфери [1, с.73].

Комунікація за своєю моделлю нагадує двосторонній потік інформації. У цій моделі оцінюються якості передачі інформації, її повнота, зміст, форма. Це дозволяє не лише оперативно і правильно сформулювати уявлення про відповідну проблему, але й вибрати партнерів, розробити педагогічну стратегію і тактику, адекватні методи і засоби реалізації конкретних цілей. При цьому обмін інформацією стає не просто двостороннім, а й багаторівневим процесом.

Вступаючи в багатоканальний зв'язок будь-який суб'єкт комунікації знаходиться в режимі одержання інформації від багатьох партнерів і передачі її цим партнерам.

Відповідно до цього ефективність комунікації залежить уже не лише від її якості, своєчасності, повноти, але й від того, наскільки багатогранною вона є. Водночас другою вимогою щодо ефективності комунікації є зрозумілість інформації. Одним з оптимальних способів зробити певну інформацію сприйнятливою - перевести її на певний рівень доступності. Будь-хто з фахівців зацікавлений в тому, щоб його інформація була зрозумілою клієнтам [5, с.131].

Ефективність комунікації підвищується і наданням максимально детальної інформації. "Детальність" у даному випадку розглядається як конкретність, глибинність, а не як зайва деталізація. Останнє може викликати навіть певні труднощі у ході комунікації. Отже, кожен учасник комунікації потребує свого рівня деталізації. І це також комунікативна стратегія і критерій ефективності комунікації [4, с.60].

Комунікативний процес можна розглядати як взаємодію типу "Я-Я", "Я - Ми" і "Ми - Ми" [6, с.274].

Об'єктами комунікативного процесу, як вказує А.И.Капська, можуть бути індивіди (чи групи індивідів), які беруть участь у взаємопогодженому процесі обміну інформацією [1, с.45].

Комунікатор відправляє інформацію, а реципієнт одержує її і демонструє відповідну реакцію, яка спрямовується на комунікатора. Назви об'єктів можуть змінюватися залежно від особливостей комунікативного процесу.

Якщо комунікація виступає процесом передачі навичок, умінь, знань, інформації, то, природно, що домінуючим в ньому буде доказовий, ілюстративний, аргументуючий аспекти. За таких обставин комунікатора можна сприймати як аргументатора, а реципієнта - як адресата. Процес комунікації, пов'язаний з передачею інформації від аргументатора до адресата, буде навчанням, лекцією, семінаром, оглядом, настановою.

Якщо ж процес комунікації має конкретний характер і реалізується в конфронтації й протидії, комунікатор і реципієнт перетворюються в опонента і проопонента [7, с. 194].

Комунікативна функція діяльності соціального керівника забезпечує налагодження взаємодії особистості, соціальної групи та державних і недержавних організацій, що виступають клієнтами, волонтерами, спонсорами та партнерами соціального керівника.

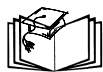
Рівень успішного контактування та володіння технологіями переконання та навіювання прямо пропорційні успіху соціально-педагогічної діяльності.

Отже, для реалізації комунікативної функції керівник навчального закладу повинен знати:

- 1) загальні положення теорії спілкування;
- 2) характерологічні ознаки видів та типів спілкування;
- 3) функції спілкування;
- 4) основні правила та норми спілкування;
- 5) провідні положення конфліктології,
- 6) сутність та особливості спілкування з різними соціальними групами;
- 7) етичні засади спілкування соціального керівника.

На основі системи знань керівник школи повинен уміти:

- 1) здійснювати комунікативну презентацію;



- 2) добирати адекватні прийоми комунікативного впливу;
- 3) виступати каталізатором спілкування;
- 4) попереджувати та долати конфліктні ситуації;
- 5) добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування [3, с.140].

Предмет спілкування завжди обумовлює змістовий характер людської взаємодії. І залежно від того, що виступає предметом спілкування, його змістом, змінюються, розширюються різновиди спілкування: побутове і ділове, спеціально-професійне, загальнонаукове, соціально-політичне, соціально-педагогічне, інформаційно-комунікативне та ін. Щоб можна було використовувати у професійній комунікативній діяльності різні види спілкування, кожен соціальний керівник має знати основні вимоги до його комунікативної діяльності.

У посібнику "Соціальна педагогіка" підкреслюється, що соціальний керівник повинен уміти вислухати, "почути", зрозуміти, роз'яснити, довести, відповісти, переконати, створити позитивну емоційну атмосферу для довіри чи ділового настрою, знайти підхід до особистості, тому кожен із них має володіти відповідними професійними якостями - знаннями та уміннями, які загалом можна віднести до "комунікативної професіограми" соціального керівника [1, с.120]:

- знати професійний мовленнєвий етикет і володіти ним;
- уміти формулювати цілі і завдання професійного спілкування;
- уміти ставити запитання і професійно на них відповідати;
- володіти навичками ділового спілкування і вміти управляти ним залежно від визначених цілей;
- вміти аналізувати конфліктні і кризові ситуації і робити з них адекватні висновки;
- вміти доводити, аргументувати, спростовувати, переконувати, досягаючи водночас узгодженості і компромісу;
- вміти вести бесіду, полеміку, дискусію, суперечку, співбесіду, ділову розмову, диспут, круглий стіл, переговори тощо, спрямовуючи їх на вирішення спрогнозованого, позитивного і вмотивованого результату;
- володіти технікою і логікою мовлення;
- володіти відповідними мовленнєвими структурами і лексичними одиницями, що впливають на емоційно-експресивний стан особистості;
- вміти говорити лише тоді, коли є що сказати співбесіднику.

Комунікативні засоби спілкування надзвичайно багаті і включають різноманітні механізми впливу. Зокрема відомий французький дослідник проблеми спілкування Поль Сопер виділив дві групи таких механізмів впливу:

Мовленнєві (вербальні) - лексика, стилістика, граматики, семантика, правильність, стиль [2, с.81].

Невербальні - онтокінетичні (міміка, жести, пози, методика), паралінгвістичні (тембр, інтонація, тональність), екстралінгвістичні (паузи, теми, мовлення, сміх, покашлювання), проксемічні (просторовість), предметно-контактні (дотик до рук, погляджування, обнімання тощо).

Основними механізмами впливу можна назвати:

- "Зараження" - підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними. В основному має невербальний характер.
- Навіювання - цільове свідоме "зараження" однією людиною інших мотивацій тих чи інших дій, змістом чи емоціями в основному за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації. До речі, чимало вчених доводять, що навіювання часто обумовлюється місцем і роллю суб'єкта впливу в групі чи в мікрогрупі. Це залежить від кількості членів групи, від статусу індивіда в групі, однозначності оцінок в групі, публічності оцінювання в групі, страху відрізнятись від групи, від віку і статі індивіда.
- Переконання - усвідомлений, аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивідуума.
- Наслідування - засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації себе з нею [2, с.83].

У практиці визначається два види спілкування в комунікативному процесі: ділове і міжособистісне. Проте, розмежовуючи їх за певними особливостями, хочеться наголосити на тому, що іноді грані ділового спілкування і міжособистісного в діяльності саме соціального керівника стираються чи певною мірою стають "пастельними", не дуже помітними.

Характерною особливістю ділового стилю спілкування можна вважати орієнтацію на досягнення позитивного результату. При цьому форми комунікативної взаємодії відзначаються цільовою установкою на вироблення оптимальних позицій. А основні вимоги до ділового спілкування А.С.Роботов сформулював за такими позиціями [5, с.103]:

1) Ставлення до проблеми не залежить від ставлення до опонента. Це потребує розгляду проблеми в тому вигляді, як її пропонують; оцінювання проблеми за об'єктивними критеріями, а не за характеристикою



будь-кого; розмежування об'єктивних оцінок і суб'єктивних цілей; проведення незалежної експертизи поставленої проблеми, в тому числі і своєї власної; визначення власної позиції стосовно висунутої проблеми; формування ставлення до позиції опонента, виходячи із принципової рівноправності поглядів.

2) Вміння поставити себе на місце опонента. Це потребує усвідомлення об'єктивності позиції кожного опонента, проведення незалежної експертизи для підсилення чи заперечення певної ситуації, ідеї, проекту; розглядати спірну позицію як прояв намірів та інтересів різних сторін; власна позиція не повинна домінувати тому, що вона "моя".

3) Формулювати цілі ділового спілкування в межах їх можливого досягнення. Цілі ділового спілкування мають бути конкретизовані за терміном, технологією реалізації, послідовності і практичної значущості. Необхідно зберігати стиль ділового спілкування, а не власного "Я".

4) Предметом суперечностей має бути проблема, а не опонент. Особиста конфронтація ніколи не дасть змоги досягти позитивного результату. Кожен із учасників розмови може захищати власну ідею, але він повинен бути терпимим, толерантним у стосунках з вихованцем.

5) Принциповість повинна базуватися на принципових позиціях. Це потребує ясного і чіткого обґрунтування власних принципів. Вони повинні нести в собі неупереджений характер.

6) Надійний результат може бути лише за умови рівноправної комунікативної взаємодії, чесності і принципності. Ця вимога потребує орієнтування у спілкуванні на позицію "Чого ми можемо досягти?" і "Як краще це зробити?" [5, с.104].

У рамках соціально-педагогічної діяльності важливу роль відіграє комунікативна компетентність. Шкурко Я.І. відокремлює професійну комунікативну компетентність і загальну комунікативну компетентність. "Перша стає більш значущою і життєво необхідною для індивіда, в результаті вона виявляється більш досконалою і накладає певний відбиток на його загальну комунікативну компетентність" [7, с.193].

На думку А.С.Роботова, "розвиток компетентності спілкування з неминучістю передбачає двозначний процес: з одного боку, це корекція, зміна тих форм спілкування, які склалися" [5, с.105].

Розвинена комунікативна компетенція здебільшого визначає можливість людини у встановленні та підтриманні контактів у спілкуванні, прогнозуванні поведінки і діяльності людей. Тут важливу роль відіграє правильне розуміння особистісних властивостей і актуальних станів партнерів та відносин між людьми [7, с.193].

Отже, підсумовуючи вище згадане, доцільно сказати про те, що комунікативна функція є однією з головних серед переліку функцій соціального педагога.

Специфіка діяльності соціального керівника передбачає залучення його в систему "людина - людина", що вимагає від нього відповідних комунікативних умінь, знань, навичок. Від специфіки побудови комунікативних контактів залежить успіх проблемної ситуації, взаємовідносин з об'єктами соціально-педагогічної діяльності.

Зважаючи на "проблемність" підліткового віку, від соціального керівника вимагається оволодіння комунікативними знаннями, вміннями, якостями, навичками.

Це вимагається хоча б тому, що для вирішення "підліткових проблем" потрібно налагодити баланс взаємодії, завоювати довіру та створити доброзичливу атмосферу комунікації. Саме тому, розгляд даного питання є досить важливим.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Капська А.Й. Соціальна педагогіка: Підручник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003.
2. Кравченко Т.В., Трубавіна І.М. Допомога батькам у вихованні дітей. – К.: Держслужба, 2005. – 100 с.
3. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання: Навч. посіб. – К.: Знання, 2006. – 324 с.
4. Метенова Н.М. Работа с родителями на современном этапе развития образования. //Начальная школа. - 2001 г. - № 8. - С. 57-69.
5. Роботов А. С. Директору школы о сотрудничестве с родителями. – М., Издательство «СЕНТЯБРЬ». 2001. - С. 176.
6. Шкурко Я.І. Дослідження комунікативних якостей жінки - керівника закладу освіти // Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства: Матеріали звітної наукової конференції 1-2 квітня 1999 р. - К.: ДАККО, 1999. - С. 270 - 274.
7. Шкурко Я.І. Комунікативні якості в управлінській діяльності жінки-керівника закладом освіти // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 28 - 30 жовтня 1998 р. - К.: МО України, АПН України, ДАККО, ІЗМН, 1998. - С. 193 - 195.



ЗМІСТ

Ольга БАСВАЗ	
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ КОСТЯНТИНА ДМИТРОВИЧА УШИНСЬКОГО	3
Олексій БАХТИНСЬКИЙ	5
Співробітництво викладачів і студентів в управлінні педагогічним процесом навчального закладу	5
Вікторія БЕЗПАЛЕНКО	8
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	8
Марія БСНІТЄЗ	13
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ» ДО ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-ПРАВОПОРУШНИКАМИ	13
Тетяна БУЛАНОВА	16
ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	16
Анна ВІНОГРАДОВА	20
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	20
Ірина ГОРОБЧЕНКО	23
ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	23
Ольга ГОРШАНОВА	26
самовизначення керівника навчального закладу як науково-педагогічна проблема	26
БІБЛІОГРАФІЯ	29
Світлана ГРУШЕВСЬКА	30
РОЛЬ СІМ'Ї У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАНІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	30
Юрій ДЕМЕШКО	32
Основні способи управління конфліктною ситуацією	32
Володимир ДЕМЕШКЕВИЧ	37
ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНІСТІ ВИХОВАТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА	37
Андрій ДОВБНЯ	39
Зміст та функції інформаційно-навчального середовища	39
Микола ДЬЯЧЕНКО	42
ОБДАРОВАНІ ДІТИ	42
Ольга ЗАЙЦЕВА	45
НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	45
Катерина КАРАБУТ	48
ІНФОРМАТИЗАЦІЯ СУСПІЛЬСТВА ЯК СТИМУЛ ДО САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ	48
Олена КЛОЧКО	50
ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС	50
Дарина КУЧЕРУК	53
КОНФЛІКТ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА	53
Сергій ЛАВРИНЕНКО	57
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ	57
Ганна ЛЯДСЬКА	61
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	61
Крістіна ЛЯМЗІНА	65
ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	65
Олексій МАЙСТРЕНКО	68
Професійна атестація педагогічних працівників. Планування атестаційних заходів	68
Оксана МЕЧКАЛОВА	73
ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	73
Галина МОСКАЛЕНКО	76
ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ УЧБОВИХ ЗАКЛАДАХ	76
Катерина МУНТЯН	79



ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ НА ПІЗНАВАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	79
Хлопчики	80
Дівчата	80
Хлопчики	81
Дівчата	81
Олена МУНТЯН	83
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	83
Тетяна МУТНОВА	86
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ	86
Тетяна НАКОНЕЧНА	91
Теоретичні основи інтерактивного навчання	91
Олена ПАНЧИНА	92
ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	92
Наталья ПЄСВА	96
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ	96
БІБЛІОГРАФІЯ	99
Анна РОМАНОВА	99
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ АДАПТАЦІЄЮ УЧИТЕЛІВ – ПОЧАТКІВЦІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	99
Юлія РУБАН	103
ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЇ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	103
Людмила СІМБАБА	108
ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ КЕРІВНИЦТВА ПОЗАШКІЛЬНИМИ ВИХОВНИМИ ЗАКЛАДАМИ	108
Ірина СІЧКАР	112
Психологічні основи розвитку управлінських функцій керівників загальноосвітніх закладів	112
Євгенія СМУЛЬСЬКА	115
ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ	115
Тетяна ТАРАЙКО	118
Подолання помилок у родинному вихованні з допомогою класного керівника	118
Олена ТУШКОВА	121
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	121
Наталія ХАРАХОНДЯ	124
СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У КЕРІВНИЦТВІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ	124
Світлана ХМЕЛЮК	127
Сучасні складові управління керівником загальноосвітнього навчального закладу процесом виховання	127
Андрій ШВЕЦЬ	132
ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	132
Росіна ШЕВЧЕНКО	135
ДІАЛОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	135
Мая ШИПКО	139
Сутність комунікативної функції керівника виховного навчального закладу	139