

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ НАПН УКРАЇНИ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КНЗ «ЧЕРКАСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
ЧЕРКАСЬКЕ ОБЛАСНЕ ВІДДІЛЕННЯ ПЕДТОВАРИСТВА УКРАЇНИ

МАТЕРІАЛИ
VIII МІЖНАРОДНОГО
ФЕСТИВАЛЮ ПЕДАГОГІЧНИХ
ІННОВАЦІЙ

Том 1

22-23 вересня 2016 року

м. Черкаси

УПОРЯДНИК:

Назаренко Г. А., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, проректор з науково-методичної роботи КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Бех І.Д., доктор психологічних наук, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту проблем виховання НАПН України;

Кириленко С.В., кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу дослідження підготовки вчителів ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України;

Чепурна Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник освіти і науки України, ректор КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»

М34 Матеріали VIII Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій / [Упор. Назаренко Г. А.] – У двох томах. Том 1. – Черкаси: КНЗ «ЧОПОПП ЧОР», 2016. – 145с.

У збірнику представлені матеріали науковців з питань педагогічних інновацій та методика їх впровадження в освітню діяльність закладів освіти.

ЗМІСТ

Бех І.Д. ВИХОВНА ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ....	5
Зубалій М. Д., Остапенко О. І. КОНЦЕПЦІЯ ЗАГАЛЬНОДЕРЖАВНОЇ ПРОГРАМИ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ (проект).....	12
Завалевський Ю. І. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	16
Кириленко С.В. МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК СТРАТЕГІЯ ЙОГО ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ.....	19
Мынбаева А.К., Нургуль Р. Г. АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	24
Коновець С. В. АВТОРСЬКА ТЕХНОЛОГІЯ «КУЛЬТИВУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА».....	29
Амонашвили Ш. А., Амонашвили П. Ш. ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ДЕТСКОГО САДА «БАСТИ-БУБУ».....	36
Стульпинене И. ИСПОВЕДЬ ФИЗИКА (отрывки).....	40
Луцевич Е. В., Зайцева Л.Г. СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ В ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	46
Котовицкая Д. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСКУССТВА В ШКОЛЕ.....	48
Раданович Є. EDUKACJA W DZIAŁANIU (ОСВІТА В ДІЇ).....	53
Журба К. О. МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ.....	56
Симченко О. С. К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	64
Антипова Е. В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ.....	68
Кіян О. І. ТЕНДЕНЦІЇ ГАРМОНІЗАЦІЇ І ДИСГАРМОНІЇ СТОСУНКІВ БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ У СУЧАСНІЙ РОДИНІ.....	71
Шкільна І. М. ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ.....	78

Матвєєва Г. Д. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ АВТОРСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ МИКОЛАЇВСЬКОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ «АКАДЕМІЯ ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ».....	84
Андрющенко Т.К. КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	89
Бережна Т. І. ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА.....	96
Лохвицька Л. В. ЛЯЛЬКОТЕХНІКА В МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	103
Петрова С. М. МЕХАНІЗМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ – СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ «ПЕРЛИНКА».....	108
Чужа Н. П. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	113
Артеменко Т. Б. ДО ПИТАННЯ ПОКРАЩЕННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ	117
Масленікова С. С. ГЕРМАНІЗМИ ДІАЛЕКТНОЇ МОВИ ГРОДНЕНЩИНИ У ВИВЧЕННІ БІЛОРУСЬКО-НІМЕЦЬКИХ ПАРАЛЕЛЕЙ	123
Лєснікова Ю. В. ТЕХНОЛОГІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ.....	128
Січкач С. І., Ющенко Л. О. ІНТЕРНЕТ-РЕСУРС ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА СПІВПРАЦІ МЕТОДИЧНОЇ СЛУЖБИ Й УЧИТЕЛЯ.....	134
Буренко Г. М., Зінченко В. І. ІНКЛЮЗИВНА ШКОЛА – ЕФЕКТИВНА ШКОЛА ...	137
Качаленко А. В. ІДЕЇ КОЗАЦТВА – В ДИТЯЧІ ДУШІ (проектна діяльність в освітньо-виховній роботі з дітьми старшого дошкільного віку)	140

ВИХОВНА ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

*Бех Іван Дмитрович, доктор психологічних наук,
дійсний член НАПН України,
директор Інституту проблем виховання НАПН України*

Тенденцією нашого наукового часу є те, що виразно спостерігається широкий розкид у теоретичних уявленнях про процес виховання підростаючої особистості. Ми ж будемо виходити з того, що виховна гуманістична парадигма, яка нами розробляється, – це учіння про володарювання особистості над собою. Вона має пояснити, як відбувається облагородження нижчих чуттєвих потягів культурними надбаннями, життя нижчої чуттєвості життям гідності. Надзвичайна трудність згаданого володарювання зумовлена тим, що у душевній організації людини співіснують два види духовних задатків.

Один із них сприяє набуттю високо смислових цінностей і має перетворюватися на стійкі позитивні духовні здібності. Другий вид пов'язаний з негативними задатками, що охоплюють сферу людського зла. Відтак, негативні духовні задатки слід блокувати, щоб вони не трансформувалися на відповідні здібності. У зв'язку з цим зробимо важливе теоретичне уточнення.

Свідоме й вільне оволодіння підростаючою особистістю будь-якою духовно-моральною цінністю ґрунтується на її психологічному розумінні й відповідних виховних впливах (методах, технологіях) педагога, а також на внутрішній самодіяльності вихованця як його свідомому волевиявленні. Наголосимо, що нині на перше місце у психолого-педагогічних пошуках виходить якраз завдання оволодіння підростаючою особистістю власними душевними само перетворювальними силами, тобто здатністю зробити їх активними і розвивально продуктивними.

Водночас починає активно пропагуватися думка, що свобода особистості несумісна з організованим виховним впливом як способом керування її духовно-моральним розвитком. На наш погляд, таке розуміння свободи є спотвореним, таким, що не враховує внутрішнього стану вільного духовного саморозвитку як сутнісної характеристики нової культурної «природи» (на відміну від природи спадкової) людини. Перша з них може відбуватися лише завдяки освітньому процесу, який спрямований на високо ціннісне окультурення особистості. Тож, поза зустрічню підростаючої особистості з педагогом вона залишиться на нижчих рівнях свого духовно-культурного розвитку. Функціонуючи в межах набутої культурної природи, людина може звільнитися від гніту нижчих природних імпульсів як еґоїстичних прагнень, стати повноцінним суб'єктом духовно орієнтованого життя.

Таке звільнення досить важке, оскільки на його шляху виникає ключова перепона, неврахування якої істотно знижує виховні зусилля педагога у цій площині. Однак нині це явище як реальний феномен навіть теоретично не заявлений і не осмислений. Тому він є «білою плямою» у наших наукових міркуваннях. Йдеться про явище, яке за своєю природою сягає рівня психологічного стану, в якому перебуває кожна особистість. Це своєрідне загальне правило, а не виняток стосовно певного індивіда. Кваліфікація цього стану – **невідповідність** спонукально-цільового компоненту Я особистості його результативно-задовольнювальному компоненту.

Типовий приклад: вихованець палко прагнув взяти участь у творчому конкурсі «Умілець». На жаль, він не потрапив до кола переможців. Відтак, цінність такої його соціальної ролі не була реалізованою. Це стало приводом для переживань вихованцем емоції розпачу. Життя кожної особистості є таким, що вона постійно потрапляє у подібні

ситуації знегоди й зазнає відповідних переживань. Звичайно, що кожному періоду розвитку й життя властиві свої ситуації, але емоційна реакція на них завжди є незмінною.

Душевні наслідки переживання вихованцем означеної емоції були б незначними, якби ця реакція закінчувалась розпачем у чомусь зовнішньому. Однак вона триває, і тепер вихованець у глибині душі переживає розпач за себе. А це вже стан більшої чи меншої міри потрясіння. У зв'язку з цим наголосимо, що існує психологічний закон, відповідно до якого у душевному стані само розпачу підростаюча особистість не може стати суб'єктом духовного вдосконалення й саморозвитку.

Тож забезпечення благо орієнтованої душевної стійкості має виступити необхідним внутрішнім підґрунтям виховання у підростаючої особистості системи духовних цінностей. Її створення доцільно пов'язувати з набуттям вихованцем досвіду розгляду ситуації певної знегоди і відповідного потрясіння, що втілюється у саморозпачі, у світлі реально діючих смислових цінностей як складників соціодуховного Я особистості.

Зауважимо, що культивування у вихованця мисленневого зв'язку (як судження) “Я-у відчаї-від втрати-матеріальної речі” не приведе до згаданої душевної стійкості. Оскільки всі його внутрішні сили повністю фокусуватимуться на втраті речі як цінності, і він не зможе вийти у своєму розмірковуванні й переживанні за межі цього зв'язку. Таким чином, переживання втраченої цінності виявиться визначальним у внутрішньому процесі вихованця, прив'язуватиме його Я до цього процесу. Загалом вихованець лише укріплюватиметься у відчаї.

Тому необхідний новий напрям рефлексії щодо тієї чи іншої ситуації знегоди, коли мисленневий процес у внутрішньому (або зовнішньому плані) підростаючої особистості розгортається за логічною схемою “Я – у відчаї – стосовно певної речі”. Вихованець має усвідомити, що вживши термін відносно, він розглядає якусь знегоду не в її абсолютному значенні, а в контексті більшого, тобто з огляду на власне Я як систему цінностей. По-іншому, вихованець зіставляє свою одиничну втрату з іншими своїми цінностями: рідними, друзями, здоров'ям, цікавими видами діяльності, які залишаються з ним і мотивують його життєдіяльність.

Тепер та чи інша знегода, яка викликала первинне переживання розпачу й саморозпачу, буде розцінюватиметься вихованцем не як цілковите явище, а як частковий душевний епізод, що не порушує сенс у його життя.

Вправління підростаючої особистості у розкритій нами рефлексивній техніці, набуття відповідного досвіду у цій роботі й сприятиме встановленню благоорієнтованої душевної стійкості як запоруки свідомого оволодіння духовними цінностями.

Пам'ятатимемо, що піклування про власну духовність – це центральний мотив, який має бути у людини, всі інші – повинні бути підпорядковані йому. Означений мотив корелює з пристрастю особистості до самої себе, і це переживання слід перетворити на прагнення до духовного самовдосконалення. Йдеться, таким чином, про доцільне педагогічне керування цим процесом, оскільки людина, хоча й народжується, як ми вже наголосили, із благочинними духовними задатками як її призначенням, все ж вона може від нього відвернутися, не задумуватися над цією життєвою місією. І лише у випадку тяжких душевних потрясінь чи доленосних рішень процес духовного вдосконалення особистість може перетворити на самодетермінований. Чому ж саме згадані ситуації приводять до духовних самозмін? Тому, що вони за своєю психологічною природою надмірні, тобто такі, що випадають зі звичного потоку внутрішнього життя, а все надмірне викликає рефлексію як поштовх до усіх особистісних зрушень.

До того ж і сам процес духовного самовдосконалення набуває для вихованця більшої конкретики, а отже, і більшої дієвості щодо формування.

Це зумовлено тим, що мотив духовного самовдосконалення осмислюється вихованцем як мотив виходу за межі фонду наявного – щоправда, недостатнього багатого – власного духовного досвіду. Така мотиваційна трансформація надзвичайно важлива, оскільки традиційні прагнення самореалізації, самоствердження, професійного зростання

тепер доцільніше замінити мотивом набуття певного досвіду (пізнавального, духовно-морального, професійного).

Прикметно, що лише через систему досвіду особистість формує ставлення до самої себе, можна сказати – будує своє духовне Я, збагачує його у міру засвоєння нових компонентів досвіду (цінностей). Це неперервний процес, у якому людина нескінченно набуває свого дійсного духовного Я; є його власним творцем, здійснюваним за законами саморозвитку. У цьому полягає глибинна суть внутрішнього життя особистості як духовної діяльності.

Така діяльність не зникає безслідно після досягнення її цілей, а зберігається в духовному Я особистості, у якому фокусується весь внутрішній шлях, який їй слід було пройти. Таке збереження складників духовного процесу надзвичайно важливе з огляду на те, що високосмислових цінностей неможливо навчитися у попереднього покоління (на відміну від знання).

Кожне покоління повинно починатися у своїй любові, щирості, відданості, милосерді і таке інше. Однак, це не означає, що кожне покоління розпочинає процес виховання з чистого аркуша. Має зберігатися доцільна наступність у теоретичних засобах щодо виховних цілей, звичайно, з примноженням нових знань, які відповідають певному часу. При цьому слід орієнтуватися на основний критерій виховних набутоків: вони повинні спрямовувати підростаючу особистість до реалізації своєї сутності, тобто високої людяності.

Перевага гуманістичної парадигми над усіма іншими підходами до виховного процесу полягає в тому, що лише вона робить предметом осмислення світоглядну функцію певної духовної цінності й залучає цю функцію до сфери виховних завдань педагога. Розкриємо її внутрішній смисл, аналізуючи у цьому контексті спочатку дію негативної властивості, наприклад жадібності. Особистість, як носій цієї властивості, сприймає людське довкілля під кутом зору жадібності. Це означає, що все розмаїття людських взаємин і діянь на індивідуальному рівні такої особистості фарбується у темні тони. Навіть тоді, коли вона бачить яскраво виражене добродійне діяння, все ж воно піддається заломленню крізь призму жадібності. Звідси недовіра, сумніви як стиль світосприйняття.

По-іншому поводить ся особистість з привласненими вищими духовними цінностями, наприклад милосердям. Тепер вона накладає милосердя як своєрідне духовне покриття на всі сторони життя, олюднюючи їх, і це стає її стійким бажанням та стилем поведінки. У результаті цього можуть зникнути побоювання не лише за власне майбутнє, а й за своє оточення. Тому у свідомості вихованця має закарбуватися зв'язок, згідно з яким реальна буденність пронизана духовними цінностями і зберігається у їх системі. Відтак, кожне духовне судження має бути внутрішньо спорідненим з життям підростаючої особистості, з її особистісною реальністю. Тим самим втрачається будь яка абстракція, а отже, і відчуженість таких суджень; вони стають для неї дійсно значущими, і таким чином виступатимуть дієвими способами духовного саморозвитку особистості.

Виховний процес, наукові засади якого ми розкриваємо, для підвищення своєї духовно-розвивальної ефективності має оперувати поняттям “людський образ”. Під ним не слід розуміти сенс того, що особистість думає про себе чи формує уявлення про певний ідеал. Швидше, людський образ – це індивідуальне утворення, яке утримує зміст внутрішньої реальності – бути людиною. По-іншому, людський образ констатує зв'язок між тим, якою є особистість і якою вона має бути під кутом зору високої духовності. Тож це утворення фіксує як її рух у майбутнє, так і зміст особистісного теперішнього за відповідними показниками.

Однак у вихованця спостерігається велика різниця між усвідомленням руху від його особистісного теперішнього і до майбутнього, та готовністю до реального руху. У виховній площині слід виходити з того, що у сфері духовності не повинно існувати зупинок: це має бути безперервний процес. Його доцільно здійснювати на основі

врахування двох фундаментальних умов. Слід, по-перше, забезпечити просування підростаючої особистості в усвідомленні Я-духовного у всіх його складниках (цілях, умовах існування, способах дій, ціннісних ознаках стосовно суб'єкта духовного впливу, а також самого суб'єкта). По-друге, сприяти нарощуванню підростаючою особистістю власної напруженості. Це означає, що вона не залишається у площині лише емоційних переживань як реакцій на певні зовнішні подразники, а й апелює до рефлексивно-довільного процесу, що породжується силою її Я-духовного.

Стало вже загально визнаним фактом, що складником духовного розвитку виступає рефлексія як акт самоусвідомлення. Однак процес духовної рефлексії для підростаючої особистості часто-густо виявляється неприйнятним; вона з певним ступенем виразності ухиляється від долучення до неї. Річ у тім, що для розгортання рефлексії людині необхідне серйозне душевне напруження, до якого вона не готова, та й велике бажання для цього відсутнє.

Це результат того, що підростаюча особистість занадто занурена у різні види чуттєвості. Це її природна властивість. Тому вона не просто надає перевагу способам поведінки, які ґрунтуються на емоційних спонуках, а вони їй подобаються. Таку людину називають природною, а не рефлексивною. Істотним моральним недоліком особистості, яка орієнтується у своїй поведінці на природні емоційні спонуки, є те, що вона не диференціює почуття любові й самолюбства, для неї завжди усяка любов є за своєю сутністю самолюбством. Це безпосередньо відбивається на її моральній вихованості. В особистості, про яку ми ведемо мову, не можуть бути виховані духовні цінності як високо смислові й безумовні утворення. Їхня межа – це добродійства, які є вираженням ключового морального конструкту повинності перед іншими як залежності від них. Однак це все таки виховний результат зовнішнього підкріплення. Для процесу ж рефлексії необхідні такі якості, як витривалість, зосередженість, відважність, що даються підростаючій особистості також не легко.

Зазначимо, що не лише підростаюча особистість, а й доросла людина під рефлексією як способом самоусвідомлення розуміють тільки наявність факту усвідомлення власних предметних дій (розв'язання певного завдання, актів спілкування тощо) – Я ж не сліпо виконав завдання, – заявляють вони. І в цьому є частка правди. Цього разу рефлексія лише супроводжує певну предметну дію (навіть якщо ця дія моральна).

Але для становлення духовності особистості вона має передувати практичній духовній дії. Власне, така рефлексія повинна посідати важливе місце у процесі формування самої духовної цінності, що втілюватиметься у певному вчинку. Визначені нами вище якості особистості якраз і необхідні для випереджальної (щодо певного духовного діяння) рефлексії.

Для нашого теоретичного пошуку важливо враховувати, що визначальною особливістю рефлексії є те, що вона, по-перше, не є кінцевим пунктом розмірковування як такого; її розумовий результат завжди використовується для досягнення певних цілей, для яких він виступає необхідною умовою. У нашому випадку рефлексія забезпечує виникнення довольного процесу як механізму перетворення підростаючої особистості на суб'єкта духовної практики.

По-друге, щоб ця функція була їй під силу (при цьому йдеться лише про випереджальну рефлексію), особистість має володіти такими характеристиками: усвідомлювати сутність емоції бажання, безпосередньо стан бажання, у якому перебуває її Я, яке буде задіяне у розгортанні довольного процесу й самій довольній спонуці як імпульсі до духовного діяння (вчинку).

Духовно-розвивальна функція рефлексивного процесу (якщо вичленені нами її характеристики реально проявляються у достатній цілеспрямованості і змістовній ретельності) є незаперечною. Та при цьому необхідно більш глибоко розуміти означену рефлексивну діяльність не тільки на рівні чистої наукової ідеї, а й на рівні конкретного

суб'єкта. Тут же відкривається картина внутрішнього душевного життя, яка набагато ширша за активізовану рефлексивну діяльність і яка далеко не завжди буде у гармонії з нею, а, навпаки, перешкоджатиме їй.

Особливо небезпечні щодо цього нижчі компоненти душевної природи суб'єкта (фізіологічні потяги, меркантильні устремління, актуалізована Его-мотивація). Володіючи великою спонукальною силою, вони можуть затьмарити самосвідомість вихованця, порушити динаміку рефлексивного процесу, особливо коли відбувається якась його навіть незначна затримка. Тож потрібен контроль і підтримка вихователя, щоб не трапилось цього негативного явища.

Таким чином, при забезпеченні вичленених характеристик і умов рефлексивного перебігу процесу він трансформується на процес власне вольовий. Здавалось би, коли діє воля, результат неодмінно позитивний: вихованець чинить духовно.

Однак, це не завжди так. Тут слід глибше розглянути природу волі. Звично констатують, що людина може мати слабку чи сильну волю. При цьому апелюють до її фізіологічних особливостей. За такої кваліфікації волі її розглядають як спонтанний процес. Ми ж її розкриваємо у виховній площині, тобто як процес спрямовано керований.

Відтак, зробимо теоретичний акцент надзвичайної важливості, який до нині не був розкритий. Виявляється, що у волі навіть найвищої сили наявна певна слабкість, яка й може призводити до відхилень у позитивному результаті. Це явище досить психологічно "тонке", ми просто маємо це врахувати, коли у певного вихованця, незважаючи на вплив вихователя, не відбувається повною мірою прогресивного духовного результату.

Виходячи з вище зазначеної залежності між емоційними переживаннями й довільністю, може скластися думка, що емоційні переживання навіть позитивної спрямованості не сприяють оволодінню вихованцем певною духовною цінністю. У дійсності позитивні емоційні переживання, хоча і не виступають дієвою рушійною силою певного духовно-морального діяння, все ж створюють особистісно привабливий фон для цього.

Розглядаючи емоційні переживання у контексті духовного удосконалення підростаючої особистості, слід розкрити й місце негативних емоцій у цьому процесі. Далеко не всі вони можуть бути причетні до певної свідомої особистісно перетворювальної функції (наприклад, страх, агресія, тощо).

Негативні емоційні переживання набувають виховного сенсу, коли вони не є реакцією на якесь зовнішнє неблагополуччя, а пов'язуються з самою особистістю, переносяться нею на саму себе. Найбільш продуктивною стосовно цього є емоція обурення. Наприклад, вихованець, незважаючи на виховні зусилля педагога і власну діяльність, так і зупинився на половині шляху, не набув мужності практичного духовного діяння, і тепер такий внутрішній стан стає для нього неприємним. Відтепер він обурюється на своє особистісне Я, точніше на свою слабкість. Педагог має підтримати цей стан самообурення, щоб вихованець повністю зосередився на ньому. Коли самообурення накопичується, воно не перетворюється, а, так би мовити, розчищає шлях до довільного процесу.

Розкриті нами умови виражають разом внутрішнє, а не зовнішнє джерело духовного становлення особистості.

Найважливішим для наших цілей є таке: людський образ не просто сигналізує про наші можливості, а й дає відповідь, як нам їх правильно спрямувати. Той спосіб, яким особистість у кожному мить реагує на ситуацію або приймає рішення, істотно пов'язаний з людським образом як базовим настановленням, що завжди з нею. Важливо розуміти, що людський образ, який містить у собі духовне спрямування, може бути відкритий вихованцеві і стати для нього постійним духовним дороговказом лише в умовах особливого гуманістичного виховного діалогу.

Звично під традиційним гуманістичним діалогом розуміють паритетні, дружні, непригнічені стосунки, які насамперед демонструє вихователь, спонукаючи цим вихованця до аналогічних відповідей, для досягнення певної благородної мети. Однак, центральна характеристика гуманістичного діалогу полягає в тому, що незважаючи на згадані стосунки, вихователь завжди виконує у цій взаємодії роль ведучого. Якраз він спрямовано впливає на вихованця і цим змінює наявну у нього на певний час духовну структуру.

За особливого гуманістичного діалогу цільова спрямованість істотно змінюється. Він є, так би мовити, реальністю “між”, тобто зв'язком між двома духовними світами, динамічною духовною спільністю. Якщо за традиційного гуманістичного діалогу функція вихователя обмежується лише етапом прищеплення вихованцеві людського образу як орієнтиру його духовної спрямованості, а далі він самостійно змушений торувати власний духовний шлях, то у випадку особливого гуманістичного діалогу вихователь і вихованець долають значну частину цього шляху разом. Таким чином, між ними відбувається тривале духовне дійство, яке по-справжньому розвиває обох.

Духовне насичення людського образу – це своєрідне духовне завдання верховного рівня, яке й виступає прямим продуктом особливого гуманістичного діалогу. Зазначимо, що останній не є, хоча й важливою, але лише суб'єкт-суб'єктною акцією, а являє собою складну тривалу багаторівневу виховну програму. Виступаючи суб'єктом її опанування, вихованець спочатку усвідомлює власне духовне спрямування, що є досить важливим у його прогресивному духовному русі.

Однак це лише етап у духовному розвитку підростаючої особистості. Головним же має бути перетворення її на суб'єкта духовного вчинку, який мотивується свідомо привласненою духовною цінністю. У зв'язку з цим розкриємо сутність центрального психологічного механізму, за допомогою якого (поряд з іншими) можна досягти цієї духовної мети.

Зупинимось, з огляду на сказане, на категоріях Я-духовне, міра Я-духовного, концентрація Я-духовного. Я-духовне характеризує Я (як ставлення суб'єкта до самого себе) за тими духовними цінностями, що увійшли до його структури, і, власне, становлять це Я на нинішній час. Міра Я-духовного – це його духовна величина, змістова наповненість певними цінностями. Прикметно, що міра Я-духовного залежить від духовної самосвідомості особистості. Саме вона дає цьому Я міру. По-іншому, чим більша самосвідомість особистості, тим більша міра її Я-духовного, тим змістовніше особистість репрезентує у мовленнєвій формі власне Я-духовне, тобто словесно перелічує свої духовні надбання.

Нарешті, явище концентрації Я-духовного. Така концентрація – це своєрідне згущення, особливий стан Я-духовного, коли окремі духовні цінності об'єднуються в єдине утворення і набувають нової духовної якості. Якщо привласнені особистістю духовні цінності внутрішньо диференційовані (автономні), процес концентрації Я-духовного не відбудеться. Таким кристалізованим духовним утворенням Я-духовного доцільно вважати добродійність вихованця. Тільки вона може розгорнути процес духовної концентрації, сила якої і стане поштовхом для певного духовного діяння вихованця; він стане повноцінним його суб'єктом. Далі потрібні вправління підростаючої особистості у новій духовній позиції.

Окрім конструкту “людський образ”, кожній особистості властивий феномен “бажання бути собою”, який може пов'язуватися з вищими духовними цінностями, а може – з нижчими меркантильними потягами. За цим бажанням великою мірою криється Я особистості, яке прагне розпоряджатися собою. Щоб можливість бути собою поєднувалася з розвиненим Я-духовним, стала реальністю, необхідна зустріч особистості з іншою людиною як вихователем. Особистість, що прямує до духовного вдосконалення, розглядає своє Я-духовне як завдання, яке вирішується у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Важливо, щоб особистість сприймала своє Я у певних обмеженнях, що задаються її

здібностями, емоційним відгуком, можливостями, зумовленими конкретними обставинами і т.д.

Ми повинні констатувати, що основним завданням духовного розвитку і саморозвитку особистості виступає глибинне усвідомлення свого Я. По цьому шляху вона має просуватися безперервно. Якщо ж особистість прямуватиме вперед лише частково, вона втратить значною мірою шанс стати людиною духовною, для якої найвищою цінністю є духовне життя у всьому його розмаїтті, і саме за такої міри воно сприйматиметься нею як плідне. Ця якість дозволить особистості вчасно розмежовувати тимчасове й постійне (вище) у всіх їх життєвих проявах і розумом та почуттями орієнтуватись на останнє. Вона усвідомлюватиме, що втрата вищого – це великою мірою втрата власної особистості зі всією її індивідуальністю.

Така формула й виступить дієвим психологічним засобом, коли виникатимуть тяжкі життєві обставини й треба приймати відповідальні рішення. У зв'язку з цим виникає запитання – Чи завжди особистість у змозі особисто долати тяжкі незгоди і як вона у таких ситуаціях має поводитись? Слід погодитись, що не завжди. Тоді поряд із її потенційними можливостями і власним досвідом на допомогу приходять інша людина чи референтна група. До того ж велику психологічну силу має час. Доки тривають труднощі, особистість робить ревізію своїх домагань: від чогось відмовляється, щось відсуває на задній план у системі власних цінностей. Головне, щоб такі внутрішні рішення не були остаточними. Вона повинна знову піднятися до духовного рівня, який репрезентує її індивідуальну траєкторію особистісного розвитку. Така правда великої місії людини як безмежного служіння на благо іншим людям.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 559 с.
2. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания / Б. П. Битинас. – Москва: Фонд духов.и нравств. образования, 1996. – 135 с.
3. Бойко А. М. Основна парадигма виховання: шляхи реалізації / А. М. Бойко. – Київ : ІЗМН, 1996. – 232 с.
4. Гуманістична психологія: Т.2. – Київ : В-во “Пульсари”, 2005. – 279 с.
5. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс. – Москва : Смысл, 2004. – 416 с.
6. Кучинська І. О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині І. Огієнка / І. О. Кучинська. – Кам'янець-Подільський : “Абетка-Нова”, 2002. – 104 с.
7. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень / Л. В. Помиткіна. – Київ : В-во “Кафедра”, 2013. – 381 с.

Бех І.Д. Виховна гуманістична парадигма в освітній інновації

Розкривається сутність виховної гуманістичної парадигми як учіння про володарювання особистості над собою. Це свідоме й вільне оволодіння підростаючою особистістю певною духовно-моральною цінністю. Наголошується на факторах, які перешкоджають особистості досягти цієї мети. Головним гальмівним механізмом, на думку автора, є явище невідповідності спонукально-цільового компоненту Я особистості його результативному компоненту. У цьому зв'язку аналізується особистісна рефлексія як самоперетворювальна техніка. Водиться поняття «людський образ» та розкривається феномен «бажання бути собою» як орієнтири духовного розвитку вихованця.

Ключові слова: парадигма, смислова цінність, особистісна рефлексія, рефлексивна техніка, емоційні переживання, гуманістичний діалог, духовне самовдосконалення.

Bekh I.D. Educational humanistic paradigm in educational innovation

The essence of humanistic educational paradigm as learning about the people domination over themselves is discovered in this article. It is a conscious and free person's mastery of some spiritual and moral values. The author focuses on the factors that prevent to achieve a personal goal. According to the author's opinion, the main brake mechanism is a phenomenon of contradiction between personality's target-motivational component of and an effective component. Therefore, the personal reflection as transformational technology is analyzed. The notions of «human image» and the phenomenon of « want to be yourself» as orientation of personality's spiritual development are defined.

Keywords: *paradigm, semantic value, personal reflection, reflective technique, emotional distress, humanistic dialogue, the spiritual self.*

**КОНЦЕПЦІЯ ЗАГАЛЬНОДЕРЖАВНОЇ ПРОГРАМИ
ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ (проект)**

Зубалій Микола Дмитрович, старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, доктор філософії.

Остапенко Олександр Іванович, провідний науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

**Визначення проблем, на розв'язання яких спрямована загальнодержавна
Програма військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України**

Найважливішими завданнями будь-якої держави є захист національних інтересів, гарантування безпеки населенню й територіальній цілісності країни. На сучасному етапі в Україні існують такі найактуальніші проблеми: складне соціально-політичне й економічне становище українського суспільства, порушення територіальної цілісності країни, проведення збройних акцій терористів у східних регіонах нашої держави. В зв'язку з цим упровадження військово-патріотичного виховання сприятиме захисту національних інтересів Української держави, відновленню її територіальної цілісності, дасть новий імпульс духовному оздоровленню нашого народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної та правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості, що ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини.

Актуальність військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді зумовлюється потребою Збройних Сил України, Міністерства Внутрішніх Справ, інших військових формувань у призові на військову службу громадян з високим рівнем морально-психологічного й фізичного розвитку, відсутністю в державі ефективної системи підготовки громадян до військової служби й захисту Вітчизни, які можуть у короткі терміни перебудувати свою діяльність відповідно вимог часу; відсутністю єдиного науково-методичного центру з розробки навчальних програм, методики підготовки молоді до військової служби, критеріїв оцінки військово-патріотичної вихованості; відсутністю в загальноосвітніх навчальних закладах належної навчально-матеріальної бази з допризовної підготовки й військово-патріотичного виховання; низьким рівнем підготовки викладацького складу для загальноосвітніх навчальних закладів з предмета «Захист

Вітчизни», що в повній мірі не забезпечує якісного викладання цього навчального предмета.

Позитивні результати підготовки громадян до військової служби, захисту Вітчизни можна досягти за умов термінового створення центрів з військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді усіх регіонах України в рамках загальнодержавної системи підготовки громадян до військової служби й захисту Вітчизни. Вирішення даної проблеми дозволить підвищити ефективність підготовки молоді до військової служби оптимізує ресурсні витрати на процес її підготовки, вдосконалив навчально-матеріальну базу й підвищить рівень військово-патріотичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз причин виникнення проблеми та обґрунтування необхідності її розв'язання програмним методом

Основними причинами виникнення проблеми підвищення ефективності військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді є питання існування української нації в складних сучасних умовах. На карту поставлено бути чи не бути нам українцям володарями своєї долі на рідній землі в своїй державі в умовах нестабільності суспільного життя, порушення територіальної цілісності України, проведення збройних акцій терористів у східних регіонах нашої держави.

Необхідність розв'язання проблеми підвищення ефективності військово-патріотичного виховання зумовлена її специфікою та загальнонаціональним масштабом. Результативність військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді потребує активізації роботи державних структур, загальноосвітніх навчальних закладів, громадських організацій, інших соціальних інститутів в об'єднанні зусиль на створення центрів з військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в усіх регіонах України.

Мета, принципи, завдання й головні напрями військово-патріотичного виховання учнівської молоді

Мета Концепції загальнодержавної Програми військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України полягає в створенні науково-методологічних засад щодо системної і цілеспрямованої діяльності органів державної влади, закладів освіти, громадських організацій та центрів військово-патріотичного виховання щодо формування молодих людей –патріотів України, готових розвивати бажання отримати військову професію й формувати готовність до військової служби та захисту Вітчизни.

Основними завданнями військово-патріотичного виховання є:

- підвищення статусу військово-патріотичного виховання в українському суспільстві загалом і в системі освіти зокрема;
- підвищення престижу військової служби як виду державної служби й культивування ставлення до солдата як до державного службовця;
- забезпечення створення центрів військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді державних, регіональних та місцевих рівнів;
- забезпечення виховання в учнівській молоді високої патріотичної свідомості, почуття вірності й любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку щодо захисту національних інтересів, територіальної цілісності й незалежності України;
- підвищення й розвиток виховних функцій загальноосвітніх навчальних закладів щодо військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді;
- ефективне використання національних традицій з урахуванням сучасного світового та вітчизняного педагогічного досвіду й досліджень психолого-педагогічної науки з військово-патріотичного виховання;

- забезпечення взаємодії системи освіти з усіма соціальними інститутами щодо інтенсифікації процесу військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді;
- забезпечення формування в учнівській молоді освітньої, фізичної, психологічної, соціальної, морально-духовної готовності до військової служби та спонукання до активної протидії сепаратизму, аморальності, шовінізму й фашизму;
- відродження на нових теоретико-технологічних засадах системи позакласного й позашкільного військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді;
- сприяння популяризації військово-спортивних ігор типу національної дитячо-юнацької військово-спортивної гри «Хортинг – Патріот» та «Сокіл» («Джура»);
- сприяння розвитку дитячих, учнівських, молодіжних і громадських організацій, центрів та спортивних шкіл з національного виду спорту України – хортингу з метою розвитку й зміцнення фізичного, морального і духовного здоров'я дітей та учнівської молоді й становлення майбутніх патріотів – захисників Вітчизни;
- внесення до державних стандартів повної загальної середньої освіти змін щодо забезпечення об'єднання предмета «Фізична культура» з предметом «Захист Вітчизни» в єдину галузь «Військово-патріотичне виховання та фізична культура» з метою підвищення якості військово-патріотичного виховання та фізичної підготовки учнівської молоді в загальноосвітніх навчальних закладах;
- перенесення викладання предмета «Захист Вітчизни» з 10-11 класів у 7–8 класи з метою забезпечення підвищення ефективності допризовної підготовки й військово-патріотичного виховання учнівської молоді.

Визначення оптимального варіанта розв'язання проблеми на основі порівняльного аналізу можливих варіантів

Військово-патріотичне виховання громадян України в основному розглядалося у контексті загальної допризовної підготовки молоді. Наразі в Україні не проводиться системна й цілеспрямована робота з військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді.

Тимчасове вирішення зазначеної проблеми можливе за рахунок збільшення кількості заходів і обсягів фінансування в рамках реалізації суміжних державних програм, що включають елементи військово-патріотичного виховання. Проте використання такого підходу не забезпечить цілеспрямованої, комплексної, системної, послідовної і взаємоузгодженої за часом, ресурсами та результатами діяльності органів державної влади й громадськості щодо військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України.

Використання програмного методу забезпечить створення єдиних нормативно-правових, інституційних, організаційно-методичних умов, єдності критеріїв ефективності, повного залучення та максимального використання можливостей органів державної влади, загальноосвітніх навчальних закладів і громадськості щодо військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України.

Шляхи і способи розв'язання проблеми. Термін виконання загальнодержавної Програми військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді

Виконання Концепції загальнодержавної Програми військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України передбачається протягом 2015–2020 років.

Концепція загальнодержавної Програми військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України визначає реалізацію наступних напрямів діяльності:

- створення спільно з Міністерством оборони України, Міністерством освіти і науки України, Міністерством молоді та спорту України, іншими міністерствами й відомствами, а також органами державної влади, місцевого самоврядування, громадськими організаціями, спілками та фондами центрів військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в усіх регіонах України;

– підготовка спільно з Міністерством оборони України, Міністерством освіти і науки України, Міністерством молоді та спорту України, іншими міністерствами й відомствами, а також органами державної влади місцевого самоврядування й козацькими громадськими організаціями кадрового складу для центрів військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, які спроможні успішно здійснювати виконання поставлених завдань;

– розробка спільно з Міністерством оборони України, Міністерством освіти і науки України, Міністерством молоді та спорту України, іншими міністерствами й відомствами, а також органами державної влади, місцевого самоврядування й громадськими організаціями Програми військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України;

– врахування завдань військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в загальноосвітніх навчальних закладах, центрах з військово-патріотичного виховання, громадських організаціях та об'єднаннях під час формування місцевих і регіональних бюджетів, концентрації фінансових і матеріальних ресурсів для реалізації указаних завдань і залучення позабюджетних ресурсів на вказані цілі.

– створення в усіх регіонах України організаційних структур, які можуть забезпечити створення центрів з військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України на базі загальноосвітніх шкіл, громадських організацій і об'єднань та інших соціальних інститутів;

– розрахунок матеріальних і фінансових потреб на вдосконалення навчально-матеріальної бази для забезпечення військово-патріотичного виховання й вивчення предмета «Захист Вітчизни» в загальноосвітніх навчальних закладах.

Очікувані результати виконання Програми військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України, визначення її ефективності

Найважливішою умовою ефективності роботи з військово-патріотичного виховання є постійний аналіз її стану на основі узагальнених оціночних показників. Ці показники дозволяють визначити не лише стан військово-патріотичного виховання в цілому, а й окремі аспекти цієї роботи.

Виконання Програми дасть змогу:

- підвищити статус військово-патріотичного виховання в українському суспільстві загалом і в системі освіти зокрема;
- підвищити престиж військової служби як виду державної служби й культивування ставлення до солдата як до державного службовця;
- утвердити в свідомості громадян об'єктивну оцінку ролі українського війська в українській історії, спадкоємності розвитку Збройних Сил у відстоюванні ідеалів свободи й державності України та її громадян від княжої доби, Гетьманського козацького війська, військ Української народної республіки, Січових стрільців, Української повстанської армії до часів незалежності;
- сформувати психологічну й фізичну готовність молоді до виконання громадянського та конституційного обов'язку щодо відстоювання національних інтересів і незалежності Української держави, підвищення престижу й розвитку мотивації молоді до державної і військової служби та захисту Вітчизни;
- відродити й розвивати українське козацтво як важливу громадську основу військово-патріотичного виховання молоді;
- забезпечити духовну єдність поколінь, виховання поваги до батьків, людей похилого віку, турботу про молодших та людей з особливими потребами;

- набути необхідних знань молоді про завдання Збройних Сил України, їх характерні особливості; засвоїти основи захисту Вітчизни, цивільного захисту, медичних знань і безпеки життєдіяльності;
- сформувати й удосконалити життєво необхідні знання, уміння й навички молоді щодо захисту Вітчизни й військово-патріотичного виховання;
- підготувати учнів до професійної, військової орієнтації й служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях, визначених чинним законодавством;
- сформувати вірність бойовим і національно-історичним традиціям, військовому обов'язку, присязі та військовому статуту; підвищити рівень дисциплінованості, конструктивної соціально-комунікативної, громадсько-корисної діяльності;
- підвищити рівень громадянської ідентичності, відчуття належності до рідної землі, народу; визначити духовну єдність поколінь і спільність культурної спадщини; сформувати почуття патріотизму, відданості служінню Батьківщині;
- сформувати вірність бойовим і національно-історичним традиціям, військовому обов'язку, присязі та військовому статуту.

Кінцевим результатом реалізації Програми військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України передбачається позитивна динаміка зростання рівнів військово-патріотичної вихованості молоді в країні, зростання забезпечення сформованості в учнівської молоді освітньої, фізичної, психологічної, соціальної і морально-духовної готовності до військової служби й захисту Вітчизни та активної протидії сепаратизму, аморальності, шовінізму й фашизму.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

*Завалевський Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор,
в.о. директора ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», Україна*

Важко уявити по-справжньому гуманістичне суспільство без учителя – духовного провідника, наставника, який володіє мистецтвом впливати, будити думку, спонукати, захоплювати. Особистість учителя і педагогічна майстерність нероздільні як джерело його розвитку й саморозвитку. Розвиток нації можливий лише за умови існування її освіченої, високодуховної, інтелігентної частини – професійного учительства. Педагогічна майстерність – його кредо. Самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня, розглядається як вияв педагогом власного «Я» у професії, педагогічну майстерність.

Усе в світі починається з Учителя. Досвід мислителів і великих Учителів, які сповідували величність Духу, Істини, Краси, Добра – основи для педагогічного колективу під час організації навчально-виховного процесу. Це, у свою чергу, ставить на порядок денний проблему формування особистості вчителя як талановитого професіонала, так і людини, що є носієм високих духовних цінностей, глибоких почуттів патріотизму. Виконати високу місію зможе лише той учитель, який сам буде духовно багатим, національно свідомим патріотом, безупинно оволодіватиме науковим знанням, працюватиме над собою, удосконалюватиме свою особистість, педагогічну майстерність, внутрішню і зовнішню культуру.

Втрата вчителем здатності регулювати педагогічний процес призводить до гальмування гармонійного розвитку його взаємодії з учнями, і тоді з'являється орієнтація лише на зовнішній контроль, а не на самоконтроль, що впливає на органічність поведінки вчителя [2, С. 48].

Елементом педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість – спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Гуманістична спрямованість як над завдання в повсякденній роботі майстра завжди визначає його конкретні дії. Вона дає змогу оцінювати свою діяльність з погляду не лише безпосередніх, а й опосередкованих результатів, тобто тих позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності і структурі особистості своїх вихованців, частковим організатором яких є ти сам як особа, відповідальна за якість організації навчально-виховного процесу.

Важливою особистістю професійних педагогічних знань є їх компетентність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного вирішення педагогічних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. На ґрунті професійних знань формується педагогічна свідомість – принципи і правила, які є засадничими щодо дій і вчинків учителя. Ці принципи і правила кожний педагог виробляє на підставі власного досвіду, але осмислити, усвідомити їх можна лише за допомогою наукових знань, які потребують систематичного поповнення. Варто зауважити, що складність навчання педагога, набуття професійної компетентності полягає і в тому, що професійне знання має формуватися одночасно на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати набуті знання в досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування [1, С.67].

Спираючись на дослідження, можна виокремити такі шість провідних здібностей до педагогічної діяльності: *комунікативність, перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність.*

Сфера впливу, поле тяжіння вмілого педагога поширюються передусім на нього самого. Самовладання, здатність до саморегуляції, емоційна стабільність особистості дають змогу володіти ситуацією. Однією з провідних професійно-педагогічних здібностей вчителя є оптимістичне прогнозування. Елементи педагогічної майстерності дають змогу з'ясувати системність цього явища в педагогічній діяльності. Високий рівень майстерності надає нову якість усій роботі педагога: формується професійна позиція, що акумулює вищі рівні спрямованості, знання і готовність до дії, розвинуті знання стають інструментом для самоаналізу і виявлення резервів саморуху; високий рівень здібностей стимулює саморозкриття особистості, а вдосконалення педагогічної техніки – пошук результату, адекватного задумові.

Дослідження вказують на типові помилки педагогічної техніки вчителів-початківців. Найбільше втрат у них – через невміння щиро поговорити з учнем, його батьками, стримати гнів, подолати невпевненість. Доброзичливий вираз обличчя потрібний не лише для того, щоб налаштуватися на мажор, він збуджує центри позитивних емоцій і створює хороший настрій. Учитель із щирою привітною усмішкою і сам стає життєрадісним. Якщо ж поганий настрій не зникає, слід змусити себе усміхнутися, втримати кілька хвилин усмішку і подумати про щось приємне. Поганий настрій почне «розмиватися». Гумор, який так цінують учні у спілкуванні з педагогом, також позитивно впливає на емоційну сферу. Кожний учитель може пригадати, як у складній ситуації йому вдавалося безболісно відновити робочу атмосферу дотепним зауваженням, вимогою, висловленою в гумористичному тоні. Нормальним тоном учителя

має бути мажорний. Для цього треба досягти внутрішнього спокою, бути впевненим у своїх силах, силах колективу.

Дуже важливо для вчителя мати авторитет серед учнів. Розглянемо основні складові авторитету педагога.

По-перше, це авторитет його ролі. Без опори на нього вибудувати особистісний авторитет – завдання надскладне. У такій ситуації вчитель, по суті, позбавлений того «кредиту довіри», який особливо необхідний на початку, коли педагог ще не встиг довести в реальних справах своє право на повагу учнів.

По-друге, це поінформованість педагога. При цьому не можна забувати, що компетентність у своєму предметі ще не вичерпує цього поняття. Необхідно, крім того, чітко уявляти собі характер міжособистісних стосунків у класі, правильно оцінювати соціально-психологічний клімат в учнівському колективі, бути в курсі найдрібніших змін у властивій йому розстановці сил. Лише в цьому випадку вчитель може стати для учнів значущим як джерело інформації.

По-третє, це референтність педагога для учнів. Мати у своєму розпорядженні важливу для учнів інформацію – необхідна, але недостатня умова успішності педагогічної діяльності. Важливо досягнути такої ситуації, яка забезпечувала б звернення учнів до вихователя не тільки за «голою» інформацією, а за його власною думкою щодо певної події. Така референтна позиція і гарантує педагогові можливість реально впливати на життєдіяльність як окремого учня, так і класу в цілому.

По-четверте, це виявлення поваги до особистості своїх вихованців, орієнтація педагога на демократичний стиль управління колективом. Ідеться про взаємну довіру вчителя та учнів, без якої не може скластися атмосфера ділового взаєморозуміння, немислима справжня співпраця старшого й молодших. Для того, щоб завоювати авторитет серед вихованців, педагогові недостатньо простого механічного накопичення його складових. Для цього вони мають бути осяяні індивідуальною творчістю вчителя. Педагог повинен сам на практиці підібрати свій власний ключик до сердець учнів і вже за їх допомогою розкрити для себе загадку авторитету. У цьому йому допоможуть глибокі наукові знання, зокрема в галузі психології.

Майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності).

Щоб стати майстром педагогічної справи, вчителю потрібно усвідомити орієнтири самовдосконалення та шляхи його досягнення. Самовдосконалення – це формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети. Для педагога робота над собою – необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму. Без розвитку власної майстерності не уявляли своєї діяльності навіть найталановитіші педагоги.

Учитель здійснює дидактичну та розвивальну функції щодо учня. Дидактична функція – навчальна. Суть розвивальної – у створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, для її саморозкриття, самоутвердження. Найскладнішою функцією вчителя є виховна. Бути вихователем – це означає вміти трансформувати цілі, що їх поставило суспільство перед школою, у конкретні педагогічні завдання – формування необхідних якостей особистості у кожного учня. Зрештою, метою виховання є самовиховання учня, тобто спонукання його до керування своїм розвитком.

У дослідженнях А.А.Бодалева, А.В.Іващенко, А.Г.Ковальова, В.І.Косолапова, А.І.Кочетова, Л.І.Рувінського розв'язується проблема самовиховання, ефективність якого залежить від рівня свідомості та самосвідомості, вимогливості до себе, саморегуляції учнів, ступеня оволодіння ними прийомами і методами самовдосконалення. Сприяють підвищенню ефективності самовиховання такі умови:

- використання у виховній роботі з учнями соціальної ситуації їх розвитку;

- диференційований підхід до учнів залежно від рівня розвитку моральної самооцінки, вимогливості до себе і саморегуляції, вихованості та направленості особистості, окреслення учням перспектив їхнього зростання;
- забезпечення реальної можливості кожному висловити свою точку зору;
- наявність взаєморозуміння та взаємоповаги між учнями.

Багаторічні спостереження переконують, що найважливішим спонуканням до самовиховання моральності та інтелектуальності є вселення вихованцям думки про те, що вони, індивідууми, живуть для людей.

Треба досягти того, щоб характерними рисами духовного світу дитини були його щирість, співчутливість, зворушлива турбота про людей, своїх близьких. Витонченість душі – ось що необхідно для того, щоб учень виховував сам себе, щоб його сумління пильно стояло на сторожі вчинків. Спонування до самовиховання вимагає найделікатніших дотиків слова вчителя до потаємних струн людського серця – Честі, Гідності, Шляхетності. Треба зрозуміти, відчутти ту мить, коли серце дитини потребує цього дотику.

Радість навчання, пізнавальна творчість, пошуки самого себе – усе це можливе в тому разі, коли в навчанні розкривається індивідуальність. Самовиховання – це заглиблення в самого себе, свідомо постановка мети й подолання труднощів. Воно неможливе без напруженої думки, без розумової творчості, без того виходу за межі елементарної шкільної програми, з якого починається покликання. Там, де немає цікавих уроків та позаурочних дійств, де в одухотвореному слові вчителя на уроці учень не чує заклик впливати в безмежний океан знань і не йде на цей заклик, – самовиховання неможливе. Немоżliве воно й там, де в педагога немає своїх вихованців, де вчитель не залишає себе в учнях, завдяки глибокій закоханості в науку [3, С.106].

Багаторічні спостереження та дослідно-експериментальна робота показали, що саморозвиток педагога й учня цілком залежить від педагогічної майстерності вчителя. Саме особистість педагога є головним «інструментом» навчально-виховного процесу. Від його професійного самовдосконалення й саморозвитку залежить продуктивність педагогічної діяльності [4, С.42].

Література

1. Макаренко А.С. Собр. соч. В 7-ми томах – Т.4. Лекции о воспитании детей / А.С.Макаренко. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – С.59.
2. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухогубской. – Москва, 1981.– С. 48.
3. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М.Орлов. – Москва, 1991. – С.106.
4. Рева Ю. Педагогічна майстерність учителя в контексті його професійного розвитку / Ю.Рева // Рідна школа. – 2009.– № 12. – С.42-44.

УДК 37.014.5:005.591.6

МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК СТРАТЕГІЯ ЙОГО ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

*Кириленко Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук,
доктор філософії, начальник відділу дослідження підготовки вчителів
ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти”*

Реформування освітньої галузі вимагає переосмислення базових умов організації шкільного життя: переосмислення цілей, завдань, засобів, способів оцінювання та комунікації, застосування засобів педагогічного прогнозування, моделювання і

проектування освітніх систем, моніторингу якості освіти тощо. Розроблення і реалізація моделей інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів стають потужними механізмами визначення і досягнення нової якості середньої освіти. За їх допомогою педагогічні колективи можуть досягти якісно нового рівня освітньої діяльності у своїх школах, адже інноваційний розвиток системи середньої освіти у значній мірі залежить від вибудови моделі кожного навчального закладу.

Моделювання дозволяє виявити закономірності навчальної діяльності, усвідомлення яких є необхідним для організації педагогічного процесу. Конструювання моделі навчального закладу (педагогічного об'єкта) є одним із засобів наукового дослідження. Моделювання, будучи одним з методів наукового дослідження, широко застосовується в педагогіці і носить інтегративний характер. Він дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій.

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, визначенню поняття "модель" та використання його в педагогіці присвячено роботи багатьох науковців, таких як В.Горб, В.Давидов, Л.Даниленко, А.Дахін, Б.Динін, І.Зязюн, Н.Кузьміна, А.Маркова, О.Мельничук, Г.Суходольський та ін.

Дослідженню можливостей моделювання як методу аналізу й синтезу педагогічних систем, професійної діяльності присвячено численні наукові праці, зокрема С.Архангельського, Ю.Бабанського, Н.Кузьміної, Н.Тализіної, де обґрунтовано різні підходи до моделювання та доведено важливість використання цього методу у вивченні освітніх процесів. Н.Ничкало зазначає, що, моделюючи систему, слід керуватися тим, що вона (система) складається, на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування системи, як в цілому, так і окремих її підсистем [5]. Підсистема, як правило, постає компонентом системи більш високого рівня, тому для окреслення мети й особливостей її функціонування необхідно враховувати завдання, порушені перед системою більш високого порядку.

На думку В.Маслова, моделювання у педагогіці існувало майже завжди у вигляді еталонів особистості, змісту її виховання і навчання, але активно розпочало розвиватися та науково обґрунтовуватися лише у першій половині ХХ століття. У наш час воно потребує подальших теоретичних розробок у різних галузях освіти [6, с.28]. У працях вченого найповніше розкрито сутність та концептуальні параметри функцій моделей, які мають принципове значення для розроблення моделі нової школи. Орієнтація освіти на моделювання інноваційного розвитку школи, концепцію сталого розвитку потребує кардинальних змін у свідомості та діяльності педагогів, нового ціннісно-сміслового бачення школи. Все це, на думку В.Маслова, є визначальним кроком у прогнозуванні, потребує пошуку шляхів розв'язання проблемних ситуацій, виявлення суперечностей, тенденцій і перспектив розвитку об'єкта [6, с.34].

У роботі О.Дахіна вказується, що під педагогічною моделлю розуміють логічно послідовну систему відповідних елементів, які включають цілі, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління, навчальним процесом. Завданням цієї моделі є допомога у побудові навчальних планів, і програм, різних способів організації навчання, визначення критеріїв ефективності технології, видів і способів контролю, оцінювання тощо.

Одним з перших дав визначення поняттю "модель" філософ Г.Клаус, він зазначає, що "... під моделлю розуміється відображення фактів, речей і відносин певної галузі знань у вигляді більш простої, більш наочної матеріальної структури цієї області або іншої області".

Модель (франц. *modele*, від лат. *modulus* - зразок, міра, норма) - це аналог, схема для пояснення якогось предмета, явища або процесу в природі або суспільстві, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу [7, с.649].

Великий Тлумачний словник сучасної української мови визначає модель – як зразок якого-небудь, нового виробу взірцевий примірник чогось [1, с. 381]. В Енциклопедії освіти *модель* розглядається як уявна або матеріально-реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта. За властивостями моделі ми можемо дізнатися про всі властивості об'єкта, але не про всі, а лише про ті, які є аналогічними і в моделі, і в об'єкті. Одна з основних вимог, що висуваються до моделі - вимога адекватності, тобто її відповідність реальній дійсності, а саме за основними, суттєвими властивостями, параметрами [3, с.516].

Мета статті. Практична цінність створення моделі в будь-якому педагогічному дослідженні визначається її адекватністю, вивченням сторін об'єкта, а також, правильності врахування на етапах побудови моделі основних принципів моделювання - наочності, визначеності, об'єктивності, які визначають як можливості і тип моделі, так і її функції в педагогічному дослідженні. Розробка моделі передбачає аналіз діяльності, що включає наступні етапи: визначення діапазону діяльності; виявлення узагальнення функцій; аналіз структури (мета, предмет, засоби, способи дій); аналіз прогнозу розвитку (перспективи, появи нових технологій, удосконалення об'єктів засобів праці тощо). Для наукового дослідження педагогічного процесу формування моделі школи необхідно побудувати відповідну педагогічну систему, проаналізувати її характеристики, структуру, зв'язки між компонентами системи, визначити умови для її успішного функціонування, засоби управління навчальною діяльністю учнів тощо.

Таким чином, проаналізувавши наукові джерела, можна дійти висновку, що модель – це об'єкт в ідеалі, аналог реально існуючих складних явищ і процесів. Головне її призначення – пізнання педагогічної дійсності. Процес побудови моделі в наукових джерелах має назву “моделювання”. Це *спосіб дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови та аналізу їх моделей* [1, с.381]. У широкому розумінні моделювання є однією з основних категорій теорії пізнання і чи не єдиним науково обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів в багатьох сферах людської діяльності. Моделювання є вихідним методом наукового пізнання та його центральним методологічним засобом, суть якого полягає в заміщенні об'єкта спеціальною моделлю, що відтворює головні особливості оригіналу, та проведенні за її допомогою необхідних досліджень. Це творчий, цілеспрямований процес конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта (системи) у цілому або окремих складових, які визначають функціональну спрямованість даного феномена, забезпечують стабільність його існування та розвитку.

Педагогічне моделювання, за твердженням С.У.Гончаренка, це дослідження педагогічних об'єктів (явищ), понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик й окремих “сторін” навчально-виховного процесу в межах визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або іншому рівнях [2].

Соціокультурна природа педагогічної діяльності, а також сутність моделювання (моделювання як процес дослідження, побудови чи вивчення чогось) зумовлює:

- *мету* (для чого здійснюється моделювання?);
- *об'єкт* (де, в яких межах здійснюється моделювання?) і
- *предмет* (що моделюється?).

Об'єктом педагогічного моделювання за будь-яких умов є навчально-виховний процес, що реалізується чи планується до реалізації у певному соціокультурному просторі чи якійсь його локалізації. Такий простір, не маючи ні концептуальної, ні функціональної однорідності, надає можливість співіснування в ньому різних

освітніх систем і рівнів, зорієнтованих на окремі соціальні групи суспільства. Предметом педагогічного моделювання, як правило, є окремі “сторони” навчально-виховного процесу або окремі його характеристики. Серед характеристик, що можуть слугувати предметом моделювання, найбільш важливими й інформативними вважаються *понятійні, процесуальні, структурно-змістові та концептуальні*. Таке володіння методикою моделювання пов’язана з загальним методом наукового пізнання, психолого-педагогічними міркуваннями. Необхідним етапом наукового моделювання є побудова концептуальної моделі, яка представляє об’єкт в системі факторів, виражених відповідними показниками. Зміна концептуальної моделі супроводжує зміни будь-якої іншої моделі, бо в неї вводяться нові індикатори, показники, що якісно і кількісно розкривають зміст. Вона фактично впливає на структуру всіх наступних специфічних моделей, допомагає їх інтерпретувати, порівнювати та ідентифікувати.

Концептуальна модель відображає теоретичне розуміння цілісності об’єкта, вона підтримує системні уявлення про нього на всіх етапах дослідження, служить структурною підставою всіх наступних моделей, будується на основі теоретичних положень і емпіричних даних; з кожним наступним етапом у зв’язку з новими даними необхідно уточнювати зміст і сенс змінних величин моделі.

Засобом інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів в Україні є моделювання школи майбутнього. Важливим кроком на шляху розбудови інноваційного простору в освіті була відповідна Державна цільова соціальна програма. Сучасна школа має бути навчальним закладом, новим за формою, змістом, освітнім середовищем, який зможе забезпечити повноцінну якісну освіту. Визначені наступні складові “Школи майбутнього”:

- перехід від знаннево - інформаційної парадигми освіти до компетентної, яка навчить учнів жити разом, здобувати знання, працювати, жити в навколишньому середовищі;
- створення умов рівного доступу до якісної освіти незалежно від соціального стану, території проживання тощо;
- впровадження стандартів якості професійної діяльності педагогічних працівників;
- відкритість освіти для педагогічної та батьківської громадськості;
- забезпечення умов для формування освітнього середовища для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку;
- організація інтегрованого та інклюзивного навчання учнів;
- модернізація принципів та практики управління освітою – передбачає спрямованість управлінських дій на інноваційний розвиток освіти; поєднання контролю та оцінювання в управлінні якістю освіти; створення інформаційної системи управління якістю освіти; консолідацію зусиль державних організацій та громадськості;
- повноцінне ресурсне забезпечення - формує політику регіональної підтримки щодо фінансування освіти; раціоналізацію фонду заробітної плати; інноваційної культури педагогічних кадрів; модернізацію матеріально-технічної бази освіти;
- нова культура оцінювання якості освіти, що передбачає впровадження рейтингової й цілісної системи моніторингу та оцінювання якості освіти [5].

Проведення дослідно-експериментальної роботи на базі ряду загальноосвітніх навчальних закладів дає підстави для зміни статусу і структури навчального закладу, втілення в життя ідей вчених-педагогів, творчих учителів-практиків щодо індивідуалізації, впровадження інноваційних педагогічних технологій. Подібні приклади є. Так, педагогічний колектив Запорізького колегіуму “Мала гуманітарна академія” розробив і впровадив власну модель Школи відкритої освіти, вибудував під одним дахом модель академічної старшої школи і модель профільної старшої школи.

Досвід моделювання розвитку навчального закладу як інноваційного гімназії № 1 “Надія” м. Бердянська Запорізької області, цінним є тому, що цей процес

супроводжується комплексним моніторингом усіх складових освітнього процесу, обґрунтовується достовірність отриманих результатів.

Модель інноваційного навчального закладу, яка в режимі експерименту апробується педагогічним колективом ліцею 239 м. Києва, є підтвердженням можливості наповнювати зміст навчально-виховного процесу новими навчальними курсами, використовуючи максимально виховний простір навчального закладу.

Підхід до моделювання освітньої системи школи майбутнього має ґрунтуватися на теоретичних і методологічних засадах сучасної педагогічної науки. Це глибоко усвідомлює педагогічний колектив Броварського навчально-виховного об'єднання, який до розв'язання означеної проблеми підходить з наукових позицій, спираючись на пріоритетні напрями інноваційного розвитку школи, які визначені в Концепції розвитку Броварського навчально-виховного об'єднання Броварської міської ради Київської області. Концептуальне моделювання Броварського навчально-виховного об'єднання зумовлено забезпечити якісне оновлення методології, змісту і технологій розвитку готовності учнівської молоді до сприйняття ринково-економічних реалій працевлаштування та оволодіння особливим видом діяльності, що спрямована на досягнення життєвого успіху.

Провідними ідеями моделі Броварського навчально-виховного об'єднання як Школи життєвого успіху є гуманізація освіти, врахування традицій української педагогіки, соціалізація, нероздільність навчання і виховання, формування цілісної і розвиненої особистості, виховання життєтворчості. Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від науковців і практиків пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання та розвитку підростаючої особистості. Сьогодні українська школа поступово, але неухильно рухається в напрямі інноваційного забезпечення взаємодії шкільних знань та умінь з навичками конструктивного спілкування, тому функціонування моделі навчально-виховного об'єднання як Школи життєвого успіху полягає в організації та забезпеченні процесу формування і впливу сприятливого освітнього середовища.

Висновки. Моделювання є важливим методом педагогічного пізнання, що дозволяє виявити закономірності навчальної діяльності, усвідомлення яких є необхідним для організації педагогічного процесу на наукових засадах. Підхід до моделювання освітньої системи школи майбутнього має ґрунтуватися на теоретичних і методологічних засадах сучасної педагогічної науки, забезпечення прискореного інноваційного розвитку освіти, а також створення умов для самоствердження та реалізації свого особистісного "Я" впродовж життя.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О.Єрошенко. – Донецьк: ТОВ "Глорія Трейд", 2012. - С.381.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доповнене й виправлене. / С.У.Гончаренко – Рівне: Волинські обереги, 2011. – С.290.
3. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. –С.516.
4. Лодатко Є.О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? / Є. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. - Вип 3. - 2011. — Т. 1. — С. 339–344.
5. Ничкало Н.Г. Українська школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення і мабутнього /Н.Г.Ничкало // Рідна школа. – 2013. - № 3. – С.3-11.
6. Островецька Н.І. Моделювання в управлінській діяльності директора / Н.І. Островецька / Директор школи. Україна. -1999. № 8-9. –С. 28-34.

7. Словник іншомовних слів: 23000слів та термінологічних словосполучень / уклад Л.О.Пустовіт та ін. – Київ: Довіра, 2000. – 1018с.

У статті розглядаються теоретичні аспекти поняття “моделювання”, “педагогічна модель”, “модель” загальноосвітнього навчального закладу, зроблено спробу створення його структури. Визначені мета, об’єкт, предмет педагогічного моделювання. Розглянуто сутність, принципи моделювання, ряд положень логіки процесу педагогічного проектування, види освітньої практики. Пропонується алгоритм педагогічної системи моделювання, її характеристика, визначення умов успішного функціонування навчального закладу. Наведено приклади загальноосвітніх навчальних закладів, де цей процес набув активних форм реалізації.

Ключові слова: модель, освітня парадигма, педагогічне моделювання, алгоритм, постулати моделювання, проектування, критерії, педагогічний експеримент.

In the article the theoretical aspects of the concept of "simulation", "educational model", "model" of an educational institution were shown. Also it was attempt to create its structure. Purpose, object, subject of modeling teaching was designated. The essence, principles of modeling, a number of provisions logic of pedagogical design, types of educational practice was shown. The algorithm simulation educational system, its characteristics, determining the conditions for successful functioning of the institution was suggested. Also there were given some examples of secondary schools, where the process has active forms of implementation.

Keywords: model, pedagogical modeling, educational paradigm, modeling teaching, algorithm, postulates modeling, design criteria, pedagogical experiment.

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Мынбаева Айгерим Казыевна, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Нургуль Руслановна Галимова, педагог-психолог КГУ ОШ № 55 г.Алматы, Казахстан

Казахстанские исследователи определяют *арт-технологии* как систему методов, приемов и техник художественного творчества, способствующая самовыражению и развитию личности.

Российский исследователь И.Е.Шкиль определяет *«арт-технологии* как методы, использующие невербальный язык искусства для развития личности и дающие возможность контактировать с глубинными аспектами духовной жизни, с внутренней реальностью, складывающейся из мыслей, чувств, восприятий и жизненного опыта». Согласно теории, создание художественных образов, лежащих в основе применения арт-технологий помогают понять человеку самого себя, выразить себя, и тем самым сделать свою жизнь гораздо счастливее. Другой автор С.В.Старикова дает следующее определение *«арт-технологии* - совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения педагогической цели» (рисунок 1). Также Старикова С.В. определяет следующие тенденции их развития:

1) эволюции содержания арт-технологий от визуальных искусств вначале XX века (англоязычный оригинал «art» обозначает прежде всего визуальное искусство «artistic performance» - художественное исполнение, «graphicart» - графика, «classicalart» - классическое искусство, «impressionismart» - импрессионизм, «primitiveart» - примитивизм, «mechanicalarts» - ремесло, а также «artschool» - художественное училище,

«artistic education» -художественное образование) до мультимодального содержания арт-технологий, базирующихся на интеграции различных видов художественно-творческой деятельности

2) в 30-40-е годы XX века произошло расширение функций арт-технологий от диагностических и психотерапевтических до развивающих, воспитывающих, компенсаторных, реабилитационных, образовательных при оформлении арт-педагогике в самостоятельную область педагогической практики;

3) с 60-70 х годов XX века – произошло расширение социальных сфер и возрастных границ применения арт-технологий от детей дошкольного и младшего школьного возраста до практикуемой за рубежом подготовки студентов к проведению арт-занятий на базе педагогических учебных заведений.

В 50-е года XX века в коррекционной работе в Великобритании и США арт-технологии начали использоваться как самостоятельное течение. Отметим, что арт-технологии возникли на базе обобщения и рефлексии практического опыта работы педагогов, искусствоведов и психологов.

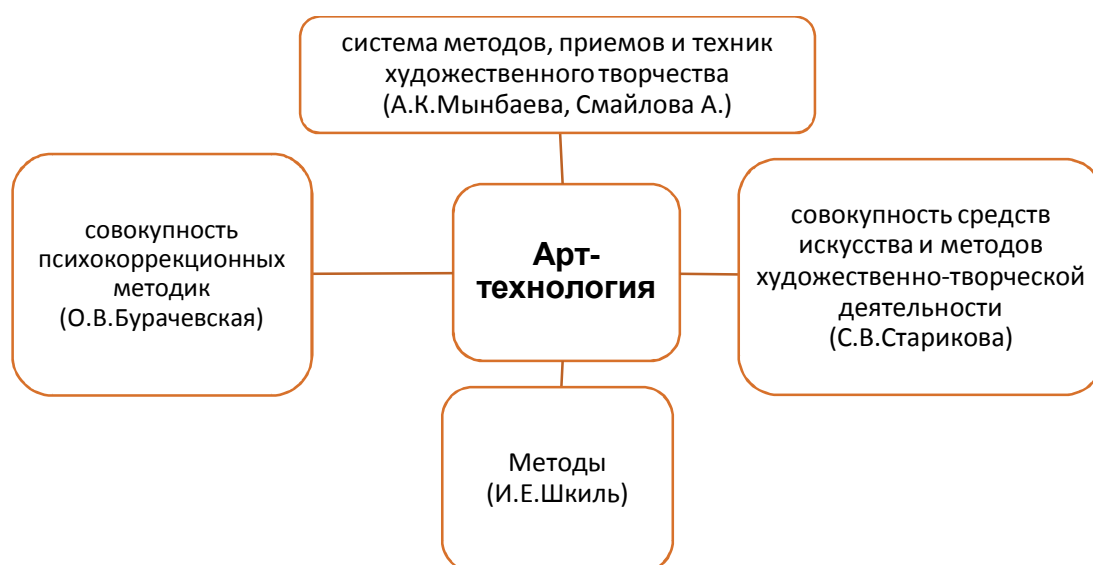


Рисунок 1 – Определение понятия «арт-технологии»

Сущность арт-технологии по исследованиям отечественного ученого А.Сыдыковой заключается в «применении различных техник разных видов искусств в учебно-воспитательном процессе как средство творческой самореализации и способа личностного развития будущего специалиста». О.В.Бурачевская считает, что «арт-технологии представляют собой совокупность психокоррекционных методик, имеющих различия и особенности, определяющиеся как жанровой принадлежностью к определенному виду искусства, так и направленностью, технологией психокоррекционного применения». Она выделяет следующие направления арт-технологий: визуальные арт-технологии (рисунок, лепка, коллажирование, песочная арт-технология, ландшафтная арт-технология); музыкальная арт-технология; драматехнология; нарративная арт-технология (сказочная арт-технология).

А.И.Кириллова к арт-технологиям относит средства наглядности (фотографии, картины, карикатуры, диаграммы, коллажи, слайды); сказки; песни; рифмовки и стихотворения; игры; кинематограф; компьютерное творчество; театральные постановки; танцы; рисование.

Таким образом, арт-технологии понимаются как (1) «система методов художественного творчества» (А.К. Мынбаева, А.Смайлова) и близко к ним подчеркивая важность средств искусства, интегрируя их с методами - «совокупность средств искусства

и методов художественно-творческой деятельности» (С.В.Старикова), (2) «методы развития личности» (И.Е.Шкиль), (3) «совокупность психокоррекционных методик» (О.В.Бурачевская), (4) «средства наглядности» (А.И. Кириллова). Веер определений помогает глубже понять сущность арт-технологий. Ассоциограмма понятия включает ключевые слова, которые объединим в цепочку: «развитие личности» - «коррекционные методики» - «методы художественного творчества» - «средства искусства и наглядности». Отсюда видно, что арт-технологии могут просто служить развитию личности или применяться для коррекционной работы и профилактики гармонического состояния психики человека - психологического здоровья.

Арт-терапевтическая технология - это технология психотерапевтического лечения, основанная на занятиях художественного творчества способствующей терапевтическому лечению.

Использование различных направлений арт-технологии на занятиях со студентами существенно влияет на эффективность профессионально-личностного развития будущих специалистов. Важно для терапии после создания арт-продукта озвучить, проговорить смысл и процесс рождения идей. Кроме того, арт-технологии помогают человеку овладеть методами саморелаксации и самовыражения, а также методами самопознания и профессиональной деятельности. Интересно, что процесс погружения в творчество близок к присоединению к потоку (по М. Чиксентмихайи). Познавший себя человек – гуманен (А. Маслоу) и способен жить по-человечески в изменяющемся мире; находить конструктивные способы преодоления трудностей и конфликтов, принимать ответственные решения.

Классически, основная *цель арт-терапии* — гармонизация внутреннего состояния клиента, то есть восстановление его способности находить оптимальное, способствующее продолжению жизни состояние равновесия. На наш взгляд, здесь важна гармония «тело – душа - дух». *Задачи арт-терапии*: 1) акцентировать внимание клиента на его ощущениях и чувствах; 2) создать оптимальные для клиента условия, способствующие наиболее четкой вербализации и проработке тех мыслей и чувств, которые он привык подавлять; 3) помочь клиенту найти социально приемлемый выход как позитивным, так и негативным чувствам.

Основная *задача применения арт-технологий* заключается в развитии творческого потенциала студента, будущего специалиста; а также улучшения психологического здоровья личности. В настоящее время в Казахстане и за рубежом активно используются арт-технологии для сохранения психологического здоровья, преодоления стресса, агрессивности.

Рассмотрим несколько теоретических положений арт-терапии как разновидности арт-технологий. В зависимости от целей воздействия выделяют следующие четыре направления в арт-терапии: психофизиологическое, психотерапевтическое, социально-педагогическое, психологическое. В теории арт-терапии важно понимание педагогом феноменов переноса и контрпереноса. В арт-терапии применяются два основных понятия: (1) Креативность; (2) Аутентичность.

При подготовке студентов педагогических специальностей в КазНУ им. аль-Фараби преподавателем З.М. Садвакасовой активно практикуется усвоение практических компетенций по формированию умений владения арт-технологий:

– Изотерапия (терапия изобразительным творчеством: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т. д.);

– Коллаж;

– Лепка;

– Песочная терапия (невербальная форма психокоррекции, где акцент делается на творческом самовыражении, благодаря которому на бессознательно-символическом уровне происходят отреагирование внутреннего напряжения и поиск путей развития);

- Техника декупаж (является техникой декорирования самых различных предметов. Техника основывается на присоединении к предмету орнамента, картины или рисунка с последующим покрытием поверхности лаком для того, что придать эффективность и долговечность);
- Рисование на камнях;
- Сказкотерапия (лечение сказками, при котором происходит совместное с клиентом открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими);
- Драматерапия;
- Библиотерапия (метод психотерапии, использующий литературу как одну из форм лечения словом);
- Маскотерапия;
- Пластилинография на стекле;
- Музыкалотерапия (с помощью музыки осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии);
- Кардмейкинг;
- Куклотерапия;

Интересна рожденная одним из студентов в процессе исследования идея зависимости и проявления высокого творческого потенциала у людей с высокой духовностью через энергию любви. Как известно, в рамках предмета «Самопознания» любовь признается позитивной энергией личности.

Изучив предложенные различными авторами принципы арт-терапии – В.И. Андреевым, Е. Шахбазовой и других, разработаем следующие принципы социально-педагогической и психолого-педагогической терапии:

- целостность. Человек как целостная система «тело – разум - душа». Изменение на одном уровне отражается на других уровнях;
- тройные отношения. Терапия искусством - это отношения между терапевтом-клиентом-объектом творчества;
- субъективность и активность личности. Каждый человек обладает своим потенциалом и опытом, эмоциональными переживаниями. Каждым из них предполагается проявить активность, инициативу и ответственность;
- фасилитирующая среда – помогающие, поддерживающие отношения, позитивный настрой, позитивное отношение к личности;
- партнерство в терапевтических отношениях. Уважение позиции личности клиента, стимулирование его, следование за его инициативой, выражение им своих чувств, эмоций, мыслей.

В теории также рассматриваются механизмы арт-терапии: креативные представления, перенос эмоций на продукт (картину, лепку, арт-продукт), сублимационные представления; проективные представления; тренинговая работа и другое.

Активизация использования понятия «терапия» в психологии и социологии связана с направлением гуманизации общества, появлением направления гуманистической психологии и гуманистической педагогики. В переводе с греческого слово «терапия» буквально означает «забота, уход, лечение».

Для развития творческих способностей студентов нами была составлена программа опытно-педагогического исследования (рисунок 2).

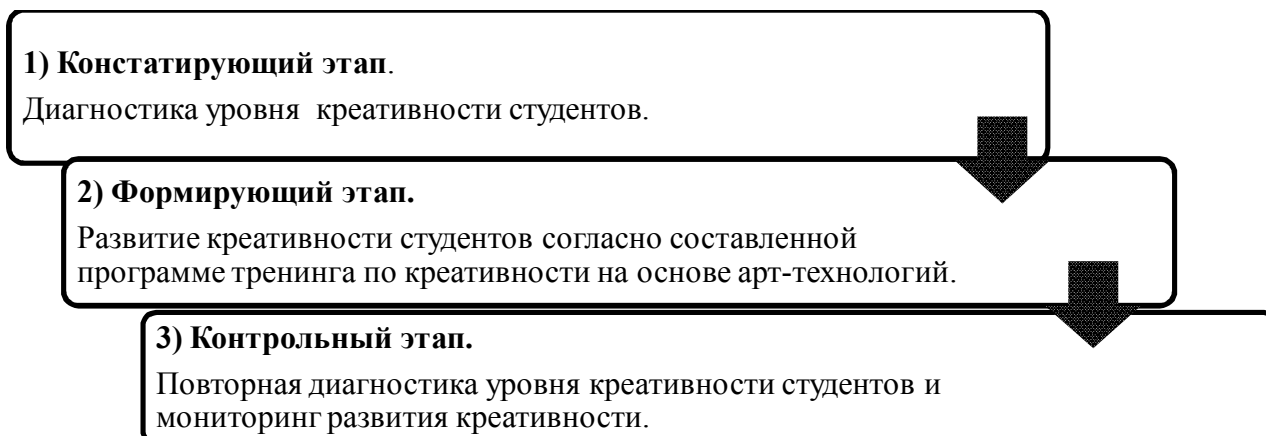


Рисунок 2 – Этапы опытно-педагогического исследования

1) Констатирующий этап. На данном этапе нами была проведена диагностика уровня креативности студентов 1 курса. Для выявления уровня креативности в качестве диагностического инструментария мы использовали опросник для определения уровня креативности (диагностика по методике Дж. Брунера), опросник «Диагностика личностной креативности» (методика Е.Е.Туник), тест "Креативность" (автор Вишнякова Н.).

В связи с тем, что в качестве экспериментальной группы нами была выбрана группа студентов 1 курса специальностей «Социальная педагогика и самопознание» и «Педагогика и психология. Средний уровень креативности студентов имеют 78 %, а низкий уровень 28%, что говорит о необходимости развития креативности у студентов.

На основе полученных результатов нами была разработана программа тренинга по креативности. Программа тренинга состоит из 8 занятий, одно занятие рассчитано на 2 часа. Общий объем программы составляет 16 часов.

Целью программы является осознание и преодоление границ своего мышления, использование всего мыслительного потенциала для работы над задачами, требующими творческого решения.

Помимо содержательных упражнений, реализующих цель и задачи программы, в тренинге используются психогимнастические задания, направленные на развитие сплоченности группы и повышение работоспособности ее участников.

Тренинговая группа состоит из 8-10 человек, занятия проходят в течение трех дней.

2) Формирующий этап. На данном этапе нами были проведены 3 занятия из программы тренинга. Занятия разрабатывались с учетом возрастных особенностей и психологического климата группы.

В статье даны определения понятий «терапия», «арт-технология», виды арт-технологий. Разработана программа тренингов по развитию креативности путем использования арт-технологий, а также методические рекомендации для педагогов и студентов.

Литература

1. Мынбаева А.К., Смайлова А. Применение арт-технологий как средства формирования самооценки студентов в адаптационный период // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». — 2015. — №3 (46). — С. 120-129.

2. Шкиль И.Е. Анализ применения арт-технологий как средства развития коммуникативной компетентности IT-специалистов // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). — Москва: Буки-Веди, 2012. — С. 66-68.

3. Старикова С.В. Развитие профессиональной компетентности будущего социального педагога средствами АРТ-технологий: дис... канд.пед. наук. — Москва, 2008. — 200 с.

4. Шкиль И. Е. Анализ применения арт-технологий как средства развития коммуникативной компетентности IT-специалистов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2012. — № 12.

5. Кунгурова И.М., Воронина Е.В., Долженко С.В. Арт-технологии в формировании инновационной педагогической деятельности у студентов (на примере преподавания дисциплины «Технологии и методики обучения иностранным языкам») // Интернет-журнал «Науковедение», URL статьи: <http://naukovedenie.ru/PDF/31PVN614.pdf>.- 2014.-№ 6 (25)

6. Бурачевская О. В. Арт-технологии как средство развития пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Инновационные педагогические технологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). — Казань: Бук, 2015. — С. 139-142.

7. Кириллова А.И. Использование арт-технологий на уроках иностранного языка // Гуманитарные научные исследования [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5398> (дата обращения: 12.11.2015).-2013.-№ 12.

8. Соколова И.Ю., Сорокопуд Ю.В., Дьяченко А.С. Арт-технологии в профессионально личностном становлении специалиста // Новый Университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». — 2012. — №11-12(20-21).

9. Лазарева Ж. П., Матяш Н. В. Развитие коммуникативной толерантности студентов на основе арт-технологий // Вестник Брянского государственного университета. — 2009. — № 1.

10. Қасен Г.А. Арт-терапевтические и арт-педагогические услуги за рубежом и в Казахстане: реалии и перспективы // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». — Алматы. — 2016. — №1 (47).

УДК 37.091.12.011.3 – 051:75

АВТОРСЬКА ТЕХНОЛОГІЯ «КУЛЬТИВУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА»

Коновець Світлана Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, старший науковий співробітник лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Мета статті – проаналізувати дослідження з проблеми креативності особистості та розглянути особливості її культивування у професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а також презентувати авторську освітню технологію «Культивування креативності майбутніх учителів образотворчого мистецтва» для її впровадження у педагогічну практику різних навчальних закладів України.

Актуальність проблеми. У нашому складному і технологічно орієнтованому суспільстві пошук шляхів визначення результативних механізмів позитивного впливу мистецтва на особистість дедалі частіше стає об'єктом сучасної педагогічної теорії і практики. Тому особливо актуальною нині виступає творчо-розвивальна функція такого впливу, який однак не має обмежуватися лише активізацією та актуалізацією творчих можливостей окремої людини, а повинен розширювати свої кордони для оптимальної технологічної передачі накопиченого досвіду іншим.

Отже, логічним є те, що мета сучасної мистецької освіти має полягати як у передачі новим поколінням існуючих духовно-культурних, економічних, науково-технологічних й інших надбань, так і в творчій перебудові усього того, з чого за великим рахунком складається людське буття. Відтак, з огляду на потребу нашої країни у творчих особистостях, які вільно володіють новітніми технологіями у різних сферах життєдіяльності, проблеми використання ефективних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, за нашим переконанням, є дуже важливими та актуальними.

Виклад основного матеріалу. Разом з тим, слід визнати, що нині професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва здійснюється здебільшого як художня підготовка фахівців-виконавців, оскільки невиправдано ігнорується творчий розвиток їх як майбутніх педагогів галузі мистецтва, котрі мають виявляти свою творчу активність і реалізовувати творчий потенціал у професійно-педагогічній діяльності. Таким чином, професійна підготовка студентів художньо-педагогічних спеціальностей базується переважно на репродуктивних видах навчальної й образотворчої діяльності. При цьому, є не зовсім достатніми організаційні, часові та навчально-технічні ресурси, які відводяться на оволодіння методикою навчання образотворчого мистецтва студентами ВНЗ і зведена до мінімуму їхня самостійна професійно-педагогічна й творча діяльність.

Водночас, враховуючи потребу сьогодення у цілісних креативних особистостях з високим рівнем культури, духовності, соціальної і творчої активності, особливо важливого значення набуває проблема структурування й адаптації майбутніми вчителями образотворчого мистецтва не лише педагогічного, професійного та естетичного досвіду, але і досвіду зі здійснення власного творчого розвитку, що проявляється у спроможності креативно мислити, діяти, конструювати, генерувати нові ідеї та інноваційні технологічні підходи

Останнім часом в Україні термін «технологія» все активніше фігурує у поняттєвому апараті широкого кола дослідників психолого-педагогічної наукової галузі (І. Бех, С. Гончаренко, О. Пехота, О. Олексюк, О. Савченко, С. Сисоєва та інші). З цього приводу варто нагадати, що саме академік С. Гончаренко, називаючи методику «прикладною наукою», запропонував замість застарілого терміну «методика викладання» користуватися більш точним терміном «технологія» [1, с.7].

Загальновідомо, що ще Сократ, чий філософські принципи були ретельно записані його учнем Платоном, мав особливу думку щодо важливого значення ґрунтовної освіченості для людини, вважаючи, що саме це допомагає їй щоденно справлятися з безліччю складних обставин і завжди мати власні міркування, котрі дозволяють правильно вирішувати різні проблеми. Нині підходи Сократа до освіти широко визнаються і актуалізуються, а його дискусійні методи, сутність яких полягала у пошуку рішень, заснованих на інформації, використовуються новітніми освітніми системами для розвитку здібностей особистості усвідомлено накопичувати, зберігати й творчо застосовувати набуті знання.

Таким чином, зрозуміло, чому завданнями сучасної освіти має стати не лише набуття певних знань, а передусім стимулювання підходів щодо повноцінного і креативного використання отриманих знань. Для цього, на нашу думку, сьогодні вкрай необхідно формувати «відкрите» освітнє оточення, яке у багатьох випадках має ознаки радикального відступу від усталених педагогічних підходів. І саме це потребує використання в освітній практиці широкого спектру як традиційних, так і новітніх освітніх технологій. Зусиллями багатьох учених і дослідників технологічної галузі сучасна освіта має у своєму багажі значну кількість власне педагогічних технологій, вибір яких, на думку О. Пехоти, – «це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи учителя з учнем» [6, с.11].

Серед результативних технологій, розробкою яких займалися вітчизняні вчені, на увагу заслуговують такі *педагогічні (освітні) технології*: проблемного навчання

(М. Махмутов); комп'ютерного навчання (В. Гузеєв); інтенсивного навчання (Л. Кнодель); програмованого навчання (В. Беспалько); модульного навчання (І. Льясов, В. Максимова); контекстного навчання (А. Вербицький, Н. Борисова); дистанційного навчання (К. Полат) та інші.

Водночас, з-поміж багатьох відомих освітніх технологій вважаємо за потрібне виокремити ті, що з огляду на їхню креативну спрямованість, творчо-активізуючі цілі та розвивально-виховний характер й безпосередньо пов'язаних з використанням різних видів мистецтва і творчої діяльності, на наше переконання, слід називати *креативними освітніми технологіями*.

Відтак, зважаючи на важливе значення креативних освітніх технологій для креативного спрямування професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва деякі з них, на нашу думку, заслуговують окремого переліку. Отже, до креативних освітніх технологій, на нашу думку, доцільно віднести такі, як: *особистісно зорієнтовану* (Б. Косов, В. Серіков, І. Якіманська); *«вальдорфську педагогіку»* (за Р. Штейнером); *технологію саморозвитку* (за М. Монтесорі); *технологію розвивального навчання* (Л. Занков, Д. Ельконін); *формування творчої особистості* (В. Давидов, Д. Ельконін); *проектно-моделюючу технологію* (за Дж. Д'юї); *нові інформаційні технології* (за С. Пейпертом); *імітаційного (ігрового) навчання* (В. Рибальський, П. Олійник); *технологію колективної творчої діяльності* (за І. Івановим); *технологію створення ситуації успіху* (за А. Белкіним); *взаємодії та інтеграції різних видів мистецтва в поліхудожньому розвитку школярів* (за Г. Шевченко і Б. Юсовим).

Креативні освітні технології, безсумнівно, варто визнати ефективним способом здійснення таких еволюційних процесів, як модернізація та вдосконалення вітчизняної системи мистецької освіти загалом і цілеспрямована й послідовна професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва зокрема. Окрім того, варто підкреслити, що вищезгадані креативні освітні технології можна успішно застосовувати саме у процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, відповідно адаптуючи їх зміст та завдання для студентів вищих навчальних закладів.

У зв'язку з цим, важливо згадати доробок учених, котрі зробили вагомий вклад у детальне дослідження проблем креативності. З-поміж них необхідно виділити праці широко відомого вченого-психолога Дж. Гілфорда, який у середині ХХ століття фактично став засновником нової наукової галузі – психології креативності. [8]. Наразі, вперше термін *«креативність»* було уведено в науково-поняттєвий апарат психологічних досліджень саме цим ученим. Відомо, що Дж. Гілфорд у своїх теоретичних працях трактував поняття *«креативність»* як творчу обдарованість особистості й при визначенні параметрів креативності дійшов висновку, що феномен *«креативність»* необхідно характеризувати за: 1) здатністю особистості до виявлення й формулювання проблем; 2) здатністю до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкістю мислення – здатністю до продукування найрізноманітніших думок; 4) оригінальністю – здатністю відповідати на подразники нестандартним способом; 5) здатністю вдосконалювати сприйманий об'єкт, додаючи певні деталі; 6) здатністю розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

Поступово та переконливо проблеми креативності набули надзвичайної ваги з огляду на важливі завдання, що гостро постали перед суспільством, серед яких варто виділити: розробку та формування нових наукових підходів до організації та здійснення різноманітних форм навчання й виховання; становлення і розвиток творчих особистостей, спроможних до креативної діяльності у різних сферах життя.

Існує чимало визначень креативності як певної протилежності стандартності, конформності та звичайності у працях учених різних галузей (М. Айзенк, Г. Андерсон, Дж. Гілфорд, А. Грецов, С. Девіс, Л. Єрмолаєва-Томіна, А. Маслоу, В. Моляко, Я. Пономарьов, Н. Рождественська, К. Роджерс, А. Роу, Б. Теплов, А. Толшин, Е. Торренс, М. Холодна та інші). З-поміж них такі, як: креативність – особливий різновид творчого

мислення; креативність – спроможність створювати щось нове, оригінальне та незвичайне; креативність – відкритість до нового життєвого чи іншого досвіду, особистісна незалежність, оригінальність, самобутність; креативність – здатність продуктивно діяти у невизначених, проблемних ситуаціях, в яких відсутні підказки, інструкції та якісь гарантії успіху.

Засновник гуманістичної психології А. Маслоу визначив креативність як творчу спрямованість особистості, подаровану їй від природи, але нерідко не збережену під впливом обставин або оточення. Обґрунтовуючи сутність поняття «креативність», він називав її «неодмінним атрибутом самоактуалізації, котру можна вважати творчим ставленням до життя» [4, с. 98]. Натомість, на думку академіка С. Гончаренка, поняття «креативність» означає – «творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності» [1, с. 243].

Деякі сучасні дослідники трактують поняття «креативність» ще й як «прагнення до творчості». Так, наприклад, учений-психолог А. Грецов, вважає, що креативність включає: а) «інтелектуальні передумови творчої діяльності», котра дозволяє створювати щось нове, досі невідоме... та накопичувати обсяг знань і умінь, необхідний для того, щоб це нове створити; б) особистісні якості, що дозволяють продуктивно діяти у ситуаціях невизначеності, виходити за рамки непередбаченості, проявляти спонтанність; в) «мета творчість» – життєву позицію людини з відмовою від шаблонності, стереотипності у твердженнях та діях, бажання сприймати і створювати щось нове, змінюватися самому та змінювати світ навколо себе, високу цінність свободи, активності та розвитку» [2, с.15]. За переконаннями вченого, «в цілому креативність можна визначити як комплекс інтелектуальних й особистісних характеристик, котрі дозволяють людині продуктивно діяти в ситуаціях новизни, невизначеності, браку вихідних даних та відсутності чіткого алгоритму вирішення проблем» [2, с.15].

Відтак, на підставі аналізу й узагальнення думок багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників відносно феномену креативності, можна стверджувати, що у деяких аспектах вони дійшли спільних висновків щодо основних параметрів, котрі, безпосередньо, характеризують креативну особистість, серед яких: продуктивність, гнучкість, оригінальність, розробленість творчого мислення, тобто мислення з ознаками миттєвих й оригінальних логічних міркувань та інтуїтивного проникнення у суть певного феномену; ґрунтовна загальна та естетична освіченість; наявність творчого потенціалу; активне сприйняття мистецтва та явищ життя; достатній рівень розвиненості емоційної чутливості; потреба та усвідомлена мотивація стосовно творчої самореалізації у різноманітних сферах життєдіяльності.

Отже, в цілому креативну особистість учені трактують як таку, котра внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідні у процесі актуалізації творчого потенціалу додаткові творчі якості, котрі сприяють досягненню високих результатів в одному чи декількох видах творчості або життєдіяльності. Значною мірою погоджуючись з наведеними раніше поглядами різних дослідників стосовно креативності, вважаємо за необхідне доповнити їх власною інтерпретацією сутності даного феномену, зазначивши, що *під креативністю, ми маємо на увазі високо розвинену спроможність особистості до цілісного акту творення у будь-якій без винятку царині людської життєдіяльності.*

Сьогодні, в період оновлення усіх сфер людської життєдіяльності, актуальність проблем культивування креативності особистості певною мірою набувають пріоритетного значення. Саме тому в процесі вивчення й аналізу теоретичних і методичних джерел з досліджуваної проблематики сформувалося наше переконання в актуальності та необхідності розробки авторської технології «*Культивування креативності майбутніх учителів образотворчого мистецтва*» (Рис.1.).

Розробка цієї новітньої освітньої технології базувалася на засадах наукових концепцій та теорій з галузей: загальної педагогіки, мистецької освіти, педагогіки і психології

професійної освіти, методології становлення креативної особистості, основ творчості й творчої діяльності.

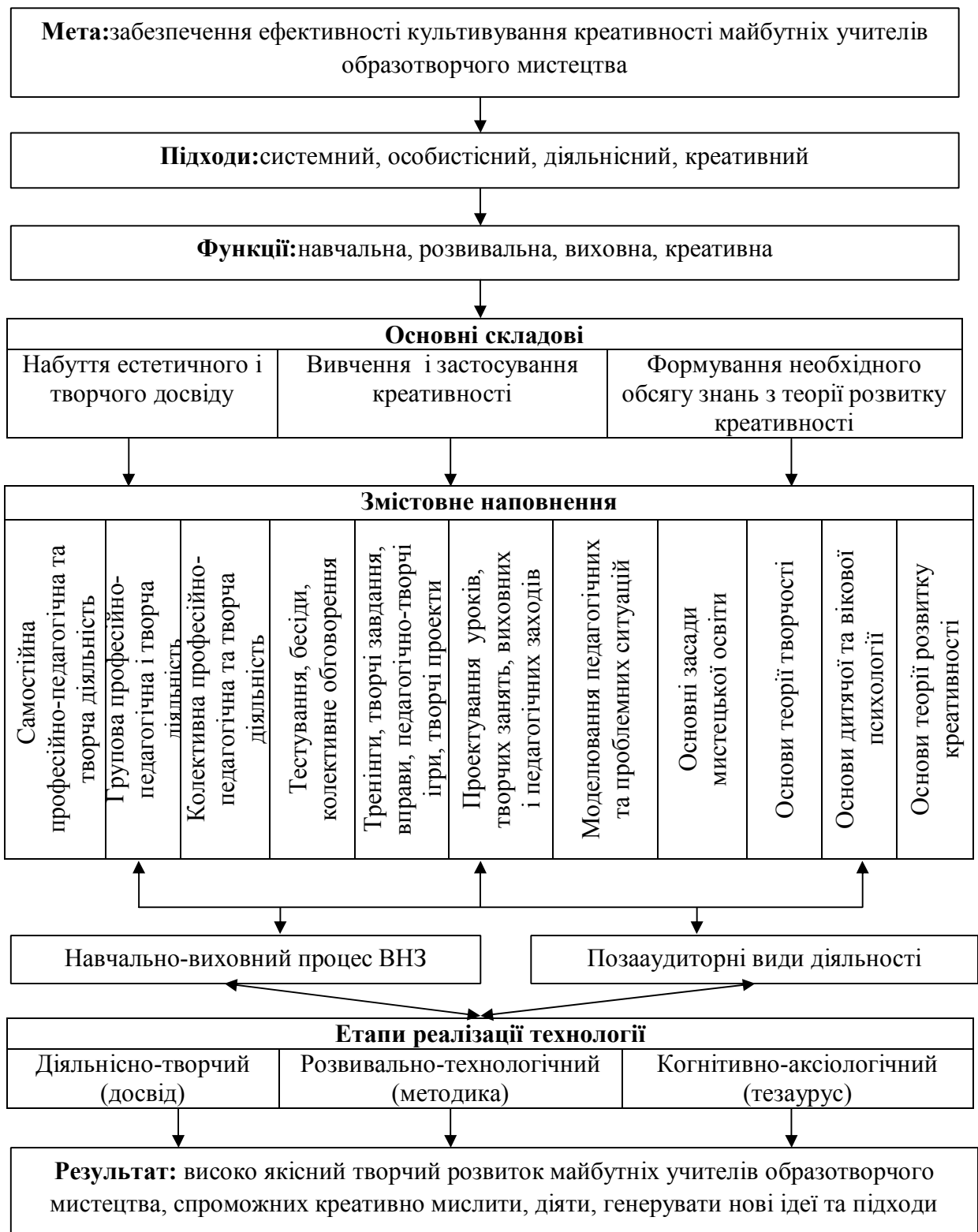


Рис.1. Авторська технологія «Культивування креативності майбутніх учителів образотворчого мистецтва» (авт. Коновець С.В.).

При розробці освітньої технології «Культивування креативності майбутніх учителів образотворчого мистецтва», окрім дефініції «*креативність*», іншим головним і ключовим

у назві даної технології було обрано поняття «*культивування*», яке у перекладі з латини означає – «розвивати щось; сприяти розвиткові чогось; запроваджувати; насаджувати, розвивати». [5, с. 400], [7]. Саме це поняття, на нашу думку, щонайкраще презентує та розкриває сенс систематизованого й цілеспрямованого полівекторного процесу творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва, коли здійснюється творчо-спрямована педагогічна дія, метою якої є формування цілісної креативної особистості, котра володіє різноманітними технологічними способами творчої діяльності, а також – високим рівнем професійної компетентності та педагогічної майстерності.

Важливо зазначити ще й те, що різними дослідниками (Г. Андерсон, Т. Б'юзен, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, С. Гончаренко, Дж. Д'юї, І. Зязюн, А. Маслоу, М. Моляко, Ж. Піаже, Я. Пономарьов, Н. Рождественська, Г. Уоллес, Е. Фромм, Г. Шевченко, Б. Юсов) підкреслювалася необхідність пам'ятати, що при розробці кожної нової технології суттєвим стає включення до її структури деяких із важливих складових, котрі були присутні у змісті інших, відомих за своєю результативністю освітніх технологій.

Тому при розробці зазначеної авторської технології передбачалося, що підставою для успішного культивування креативності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва має бути розгляд та розкриття сутнісних складових означеного феномену (творчого мислення, інтелекту, інтуїції, уяви, асоціювання, досвіду), котрі значною мірою уможливають розуміння важливості саме його культивування. Водночас, при розробці будь-якої освітньої технології варто не забувати про те, що при виконанні конкретних технологічних функцій, студенти входять у функцію в якості суб'єкта, який її сприймає, а викладач – в якості особи, котра реалізує означену функцію. При цьому, необхідно брати до уваги й те, що будь-яка технологія, що цілеспрямована на зміну або розвиток людей, зазвичай передбачає нерівність функцій у тих, хто змінює з тими, кого змінюють.

Значною мірою на задум стосовно розробки зазначеної освітньої технології вплинули концептуальні погляди про пріоритетну роль досвіду в освіті Дж. Д'юї – видатного прибічника прогресивної освіти ХХ століття, розробника філософії освіти і експериментального методу дослідження [3]. Тому цілком логічним уявляється те, коли при розробці освітньої технології «*Культивування креативності майбутніх учителів образотворчого мистецтва*», було взято до уваги деякі думки Дж. Д'юї і перш за усе відносно того, що «висновок про ідеї слід робити, беручи до уваги не тільки їх виникнення, але й наслідки застосування» [3, с.7].

Зважаючи на зазначене, корисно згадати, що загалом будь-яка технологія має бути не суб'єктивною, оскільки суб'єкти перед нею зазвичай «рівні». Адже вона має виступати власне як проект діяльності, де об'єктивна сторона апріорно задана запропонованим способом. Однак, навіть у тих випадках, коли один суб'єкт (викладач) спроможний до реалізації запропонованих норм, інший суб'єкт (студент) може виявити своєрідний «спротив» щодо його змін загалом та змін його особливостей зокрема.

Отже, до основних складових авторської освітньої технології було віднесено: а) накопичення творчого досвіду; б) використання способів опанування креативності; в) формування психолого-педагогічного та творчого тезаурусу. При цьому, варто підкреслити, що, зважаючи на специфіку протікання навчально-виховного процесу ВНЗ, для різних за фаховою спеціалізацією, рівнем професійної підготовки та ступенем набутого раніше досвіду студентів, цілком можливою, на нашу думку, є варіативна зміна послідовності застосування цих складових. Тобто, може стати оптимальним перебіг навчально-виховного процесу різноманітних за типами і рівнями навчальних закладів для різних за фаховою спеціалізацією, якістю допрофесійної підготовки та ступенем набутого раніше естетичного й творчого досвіду студентів, цілком можливою, на нашу думку, є варіативна зміна послідовності застосування цих складових.

Окрім того, в ході впровадження такої технології стає реальним, а іноді й необхідним так зване «порушення» традиційної послідовності етапів її реалізації. Наприклад, у навчальних групах з достатнім рівнем набутого естетичного й творчого

досвіду студентів, доцільніше розпочинати навчання і початкову професійну підготовку саме з діяльнісно-творчого етапу й тільки після цього переходити до розвивально-технологічного, а за тим і до когнітивно-аксіологічного етапів.

Таким чином, стає можливою така педагогічна ситуація, коли спочатку актуалізуються знання, уміння та навички у таких видах професійно-творчої діяльності, як: самостійна, групова, колективна та інтерактивна. А потім, застосовуючи такі форми і методи, як: тестування, бесіди, обговорення, тренінги, творчі завдання та вправи, педагогічно-творчі ігри, а також проектування уроків, занять, виховних і педагогічних заходів, моделювання педагогічних ситуацій, проблемних ситуацій та інше, здійснюється різнобічне опанування феномену креативності, що робить педагогічну діяльність майбутніх учителів образотворчого мистецтва методично обґрунтованою, професійно компетентною і сприяє більшій мотивації щодо її творчого виконання.

Відтак, на заключному етапі формування психолого-педагогічного та творчого тезаурусу ймовірно може стати більш усвідомленим та особистісно цінним для майбутніх учителів образотворчого мистецтва. При цьому необхідно підкреслити, що цілком можливим чи навіть необхідним може також бути вибір традиційного ходу зазначеного процесу. В будь-якому разі слід визначити прогнозований результат впровадження нової освітньої технології з культивування креативності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а саме: забезпечення їхнього творчого розвитку та спроможності креативно мислити, діяти, самоудосконалюватися і самореалізовуватися у власній професійно-педагогічній та творчій діяльності.

Варто також констатувати, що при розробці нової освітньої технології «Культивування креативності майбутніх учителів образотворчого мистецтва» було враховано можливості здійснення її ситуаційних корекцій, які являють собою усі обставини, котрі витікають зі змісту такого дієвого по суті феномену, як «культивування». Зрозуміло, що розробку представленої авторської освітньої технології «Культивування креативності майбутніх учителів образотворчого мистецтва» певною мірою можна вважати суб'єктивною через те, що вона базується не лише на аналізі теоретичних і методичних джерел відповідної проблематики, але й на нашому власному професійно-педагогічному досвіді та досвіді окремих досвідчених викладачів і вчителів образотворчого мистецтва з різних навчальних закладів України.

Висновок. Таким чином, на наш погляд, результативна робота з впровадження презентованої авторської освітньої технології у професійній діяльності викладачів образотворчого мистецтва може успішно здійснюватися там, де нестандартно і наполегливо працюють творчо розвинені майстри педагогічної справи, які активно використовують новітнє й інноваційне технологічне забезпечення, орієнтуючи його вплив на культивування креативності та творчу самореалізацію кожної зростаючої особистості.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник : видання друге, доповнене й виправлене / Семен Устимович Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011.
2. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. – Москва – СПб: ПИТЕР, 2007.
3. Дж. Д'юї. Досвід і освіта / Джон Д'юї; перекл. з англ. Марія Василечко. – Львів : Кальварія, 2003.
4. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. – Москва: «Рефл-бук»; Київ: «Ваклер», 1997.
5. Новий словник іншомовних слів. Укладання і передмова О.М.Сліпущко. 20000 слів. Київ: Аконті, 2007.
6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З Кіктенко, О.М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О.М. Пехоти. – Київ: А.С.К., 2001.

7. Anderson Harold H. Creativity and its cultivation. Published / Created New York, Harper [1959].

8. Gilford J.P. Creative in the Arts – «Psychological Review» vol. 64, 1957.

У статті порушується проблема, що пов'язана з процесом культивування креативності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Обґрунтовується актуальність досліджуваної проблеми та розкривається сутність феноменів «креативність» і «культивування». Визначаються основні параметри креативної особистості, за якими має розвиватися і вдосконалюватися майбутній вчитель образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки. Розглядається необхідність впровадження у практику різних навчальних закладів авторської освітньої технології «Культивування креативності майбутніх учителів образотворчого мистецтва».

Ключові слова: креативність, креативна освітня технологія, культивування, майбутній вчитель образотворчого мистецтва.

The problem that is associated with the process of cultivating of creativity of future teachers of fine arts is disturbed in the article. The relevance of the studied problem is substantiated and the essence of the phenomenon of «creativity» and «cultivation» is revealed. The basic parameters of the creative personality, which must be developed and improved teacher of the fine arts in the profession, are determined. The necessity to introduce in the practice of various schools of the author's educational technology «Cultivating the creativity of future teachers of fine arts» is considered.

Keywords: creativity, creative educational technology, cultivation, future teacher of the fine art.

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ДЕТСКОГО САДА «БАСТИ-БУБУ»

Ш. А. Амонашвили, доктор психологических наук, академик Российской Академии образования, иностранный член НАПН Украины, Почётный Президент Международного центра гуманной педагогики.

П. Ш. Амонашвили, кандидат социологических наук, Президент Международного центра гуманной педагогики, директор художественной студии и детского сада «Басты-Бубу» (г.Тбилиси, Грузия)

Вся жизнь детского сада «Басты-Бубу», воспитательные, развивающие и учебные процессы, а также их содержание основаны на идеях гуманной педагогики. Гуманная педагогика - это теория и творческая практика воспитания личности в детях. Ее основное понятие – это духовный гуманизм, а педагогический процесс определяется содержанием и системой средств, исходящим из этого понятия.

Исходя из психологической природы ребенка, гуманная педагогика придает особую важность таким его потребностям и страстям **ребенка, как** Развитие, Взросление, Свобода.

Основным условием воплощения идей гуманной педагогики является, в первую очередь, воспитатель, и только после этого - содержание, средства, методы и формы.

Цель и задачи. Основная цель гуманной педагогики: воспитание благородства и великодушия в подрастающем поколении. Это начинается с раннего возраста в семье и продолжается в саду и школе.

В детском саду «Басты-Бубу» воспитание благородства и великодушия охватывает следующее **тематическое содержание:**

- Возлюби ближнего своего;
- Обходись с людьми так, как хочешь, чтобы обходились с тобой;
- Доброречие;

- Спешит творить добро;
- Искренняя вежливость;
- Сочувствие и помощь;
- Ощущение прекрасного и потребность творить красоту.

Кроме того, в процессе гуманной педагогики развиваются познавательные силы ребенка, удовлетворяются потребности взросления и свободы.

Дети 4-6 лет приобретают необходимые знания для школы, овладевают навыками учебно-познавательной деятельности, правилами совместной коллективной жизни. В воспитание также входит исправление нарушений в поведении и речи детей, освобождение их от чувства «мое», от агрессивности, от подобных явлений, требующих вмешательства.

Воспитатель. В детском садике «Басти-Бубу» надежда осуществления идей «гуманной педагогики» полностью возлагается на личность воспитателя, и только после этого - на методическую систему. Если идеи и понятия гуманной педагогики оживут в душе воспитателя и станут его/ее духовным состоянием, тогда и методическая система приобретет смысл. В противном случае, в руках авторитарного воспитателя, даже самые лучшие методы превратятся в средство манипуляций детьми.

Гуманная педагогика принимает классическое утверждение: воспитатель сам должен быть воспитан. Воспитатель должен быть примером благородства и великодушия, искренности и сочувствия, доброты и добра, терпения и сотрудничества.

Эти и другие соответствующие черты воспитатель проявляет в ежедневных отношениях с детьми, родителями, коллегами, членами собственной семьи, со всеми.

Воспитатель детского сада «Басти-Бубу»:

- Вежливый, внимательный, сердечный;
- Говорит тихо, спокойно (не шумит, не кричит, не размахивает руками);
- Имеет наготове улыбку, ласку, ободряющее слово, и доброе наставление для всех детей:

- Не сердится, не угрожает;
- Владеет творческим терпением;
- Работает творчески, обогащает свои знания чтением соответствующей литературы;

- Непрестанно совершенствует свой характер;
- Совершенствует педагогическое мастерство;
- Руководствуется аксиоматикой гуманной педагогики.

Воспитатель детского сада «Басти-Бубу»:

- От всего сердца любит каждого ребенка и проявляет преданность;
- Чувствует глубокую ответственность за будущее каждого ребенка;
- Старается понять и быть рядом с каждым.

Основные понятия воспитательно-образовательного содержания

1. Развитие речи. Подготовка к чтению и письму.

Развитие речи:

- спокойная, сдержанная, вдумчивая речь;
- полное и последовательное высказывание мыслей;
- правильное произношение слов;
- обогащение словарного запаса;
- очищение речи от несоответствующей лексики, от наречий;
- доброты, вежливости;
- речевое общение.

Подготовка к чтению:

- освоение необходимых навыков для чтения слов и предложений;
- объективация (осознание, видение) слова, различие звуков в слове, наблюдение за последовательностью звуков (звуковой анализ слова);

- ознакомление с палитрой азбуки;
- объективация предложения; наблюдение за количеством слов в предложении;
- разновидности предложения: повествовательное, вопросительное, восклицательное, вопросительно-восклицательное.

Интонации их произношения.

- угадывание слов из отдельно данных вслух звуков;
- освоение действий для запоминания слов и предложений;
- знакомство с использованием смысловых знаков: точка, восклицательный и вопросительный знаки;
- знакомство с тетрадью для русского рукописного шрифта;
- ориентация линиями при изображении графических упражнений.

2. Развитие математических навыков представлений

- Понятия: много, мало; большой, маленький; длинный, короткий; высокий, низкий; близко, далеко; толстый, тонкий; тяжелый, легкий; мелкий, крупный; больше, меньше; ровный, неровный.

- Геометрические фигуры: прямая линия, луч, отрезок; круг, овал; угол, треугольник, четырехугольник, прямоугольник, квадрат, многоугольник.

- Счет с пониманием количества в пределах десяти, двадцати.

- Понятия: сложение, вычитание, равенство.

- Сложение и вычитание в пределах 10-ти; 20-ти; с переходом на десятку, и без; счет по двум, трем, четырем, пяти.

- Действия в уме и с помощью наглядно-дидактического материала.

3. Встречи с популярным персонажем Бабилина

- Два раза в неделю к детям в гости приходит Бабилина, популярный среди детей телевизионный персонаж, и проводит с детьми познавательные занятия.

- Дети слушают сказки воспитательного и развивающего характера про дружбу, доброту, взаимную помощь, сочувствие и т.д. (детям не читаем произведения про монстров, ужасы, убийства, разбой, безнравственность и т.д.).

- Обсуждение прочитанного, беседы по содержанию; цель бесед - расширение лексики и представлений детей, развитие способности познать суть произведения.

- Показ мультфильмов на те же темы; комментарии и беседы вокруг увиденного. Упорядочение восприятия детей, выработка ориентиров доброты и доброй деятельности.

- Вместе с Бабилиной дети учат песни из репертуара «Басти-Бубу».

- Ритмические танцы, исполнение песен с ритмическими танцами.

- Чувство мелодии и импровизации пластических движений.

Большая часть детей садика обучается в художественной студии «Басти-Бубу».

4. Игра

- Коллективные игры с правилами и с активными физическими движениями; дети не соревнуются, нет победителей и пораженных; общее веселье, праздничное настроение.

- Развивающие игры, требующие догадливости, смекалки, сравнения, опыта, наблюдения, точности, рассуждения, допущения и красивого исполнения.

- Игры с использованием дидактического материала, с игрушками и куклами.

- Игры для развития воображения, воли, любознательности, целеустремленности, а также для воспитания сотрудничества и взаимопонимания, взаимной уступчивости и поддержки друг друга.

5. Иностранные языки

Обучение иностранных языков основано на живом, жизненном общении и содержании, а не только на названии предметов и их переводе. Личность воспитателя - главное условие освоения языка детьми. Дети быстрее, естественнее и свободнее заговорят на новом языке с веселым воспитателем, который любит и может играть с ними,

общается с каждым, доставляет радость и является интересной жизненной необходимостью для детей, чем с воспитателем, который стоит в позиции учителя и пытается достигнуть цели посредством перевода фраз и запоминания отдельных слов. Лучше, если воспитатель - носитель иностранного языка - будет общаться с детьми только на своем языке.

Этот путь освоения иностранного языка основан на той же функции психологии детей (функция речи), которая дает детям возможность освоить родной язык без всяких занятий и заучивании грамматических норм. До 6-7-летнего возраста эта функция еще работает в детях, и они заговорят на языке того человека, который приобретет для них жизненный смысл.

6. Рисование, аппликация, лепка

Эта деятельность служит для воспитания в детях художественно-эстетических восприятий, умственного развития, пробуждения фантазии и ощущения красоты. В то же время в детях растет благородная забота сделать приятное, доставить удовольствие и радость родителям и близким своими изделиями, подарками. **На этих занятиях дети:**

- размышляют о красоте; обучаются оценивать и сравнивать художественные изделия;
- приобретают навыки рисования, лепки и аппликации;
- приучаются выражать представляемое словесно и выполнять практически;
- вырабатывают мотивацию посвящать красивые изделия близким;
- обучаются оценивать собственное произведение или рисунок;
- приобретают навык воспринимать, постигать и оценивать произведение искусства.

7. Физические упражнения

Физические упражнения с музыкой состоят из ритмических движений с элементами танца и продолжаются 5-7 минут. Под физическими упражнениями понимаем также двигательные коллективные игры детей.

Один раз в неделю проводится занятие, на котором дети знакомятся и осваивают элементарные правила здоровья и физического развития, учатся упражнениям, которые они могут выполнять независимо.

8. Трудовая деятельность

- Выработка навыков самообслуживания и обслуживания других: накрыть завтрак и обед, убрать со стола, помогать взрослым; одеться и раздеться самостоятельно; соблюдать чистоту; убрать комнату, вернуть игрушки и предметы на свои места (исключаем трудноисполнимые для детей и негигиеничные действия).

- Воспитание чувства благодарности тем, кто им помогает, или выполняет что-то для них (заметить и выразить благодарность).

- На занятиях по труду дети слушают беседу о значении труда, практически осваивают простые трудовые навыки, развивают потребность делать добрые дела, не ленятся обслуживать друг друга и взрослых, самим догадываться, что нужно сделать, или предлагать помощь другим.

9. Знакомство с окружающим миром, общение

Знание о том, кто близкие люди, в какой они находятся родственной или другой связи с ними; кто заботиться о них и, что значит забота.

- Знание - в каком городе, деревне, стране они живут.

- Знание о родине, названии родины, любви к родине, и почему люди любят родину.

Знание о других странах:

- Навыки общения с другими (близкими, знакомыми, незнакомцами, старшими и младшими): вежливость, уважение, владения соответствующей лексикой и экспрессией.

- Город и жизнь в городе; село и жизнь в селе; природа и отношение к природе, ее защита.

- Осторожность - ничего не портить, не повредить себе или другим.

Эти занятия вводят ребенка в доброе отношение с людьми и со средой; подводят к пониманию, что кроме него есть и другие, и надо заботиться о других так же, как взрослые заботятся о нем.

10. Прогулка. Воспитанников детского садика ежедневно выводим на свежий воздух, даем возможность побегать, поиграть, одновременно даем наставления о доброте, беседуем на интересные темы. В некоторых случаях содержание прогулки будет зависеть от погоды (дождик, ветер, снег), случайных происшествий, свидетелями которых были дети. Во время прогулки развиваем навыки заботы и общения друг с другом.

Ощущение любви и удовлетворения знак того, что в детском садике у ребенка успешная жизнь.

11. Взаимоотношения с родителями. Родители знакомы с концепцией детского садика, принимают ее и стараются подчинить семейное воспитание идеям гуманной педагогики.

С целью педагогизации родителей мы позволяем им присутствовать на занятиях, иногда даже приглашаем их, чтобы показать наш мастер-класс. Организуем прямую видеотрансляцию, чтобы родители могли наблюдать за жизнью их детей в садике, высказывать свое мнение и пожелания. При необходимости объясняем им искусство своей педагогической работы. Не спорим с родителями, только объясняем, и если их пожелания правильны, принимаем с благодарностью. Воспитательную практику рассматриваем на основе идей гуманной педагогики.

Родители видят, как основательно мы понимаем эту педагогику и как мастерски ее используем. Родители также видят возвышенную и утонченную культуру воспитателя, образованность, знание детей, любовь к ним. Такой воспитатель может стать для родителей хорошим консультантом в семейном воспитании. Большинство родителей дошкольников, обычно, - молодые люди, не имеющие достаточного (или никакого) опыта воспитания детей. Если воспитатель в состоянии дать родителям добрые наставления о воспитании детей в семье, это принесет большую пользу усилению единства семьи и детского садика.

Воспитатель никогда не унижит ребенка в глазах родителей.

Воспитатель никогда не наобедничает на ребенка и никогда не спровоцирует их против собственного ребенка.

Воспитатель никогда не позволит себе встретить родителей свысока.

Наоборот, воспитатель старается показать лучшие стороны ребенка и дает советы, как развить способности детей в семье.

ИСПОВЕДЬ ФИЗИКА(отрывки)

*Стульпинене Ирена, член Ассоциации Гуманной Педагогики Литвы,
учитель физики гимназии «Ветрунге», г.Клайпеда, Литва*

Суть гуманной педагогики определяется не только целями и задачами, которые должны быть достигнуты в результате длительного образовательного процесса, а средствами, которыми они должны быть достигнуты.

Ш.А.Амонашвили

Тема «Исповедь физика», предложенная Шалвой Александровичем Амонашвили - это попытка рассказать о становлении мировоззрения учителя физики, который в начале своей педагогической жизни ни о каком мировоззрении и не задумывался... Готовясь к теме, я исследовала этапы своей жизни, пытаюсь понять, какие события и явления зарождали, выращивали и укрепляли моё мировоззрение <...>.

Потенциал человека в Поле Создателя

В разделе «Механика» нам приходится изучать некоторые очень важные темы. Приведу пример из этой темы, применяемый для нравственного воспитания на уроках физики. Но, давайте, коллеги учителя, сегодня изменим ракурс: ребятам даваемые примеры «примерим» к самим себе – будто сегодня мы и есть ученики на уроке физики.

Энергию поднятого тела $E = mgh$ называем потенциальной. Лат. *potentia* – сила, мощь, скрытые возможности; *potentialis* – возможный. Не случайно название этого понятия, оно подсказывает: чем выше поднято тело, тем больше его потенциальная энергия – энергия возможностей...

Возможности приобретаются восхождением - преодолением силы тяжести(притяжения Земли).

Работа силы тяжести (а также работа по преодолению тяги вниз) не зависит от формы пути, а только от разницы между начальным и конечным уровнями тела и равна изменению потенциальной энергии тела ΔE . Соответственно, на пути длиною в жизнь:

Не имеет значения, сколько тысяч километров по извилистым тропам жизни мы прошли, важно лишь, насколько мы взойшли наверх при переходе из начального состояния в конечное.

Гравитационное поле Земли также названо потенциальным.

Человек на Земле живёт в чудо-поле возможностей!

В этом поле он преодолевает притяжение к физическому, грубоматериальному, земному; достигает всё новых и новых вершин- возможностей! Цель - подняться хоть на йоту...

Как человек в земном поле возможностей восходит?

Есть *два пути к вершине*:

- 1) *более лёгкий, удобный, круговой – широкий путь вместе с толпой;*
- 2) *трудный, рискованный, крутой – узкая тропа одиночных скалолазов.*

Эти два пути чётко узрел известнейший литовский художник Микалоюс Константинас Чюрлёнис и изобразил на картине «Сказка замка»...



Различие путей – в разной степени удобства и в разнице потраченного времени, хотя работу по преодолению силы тяжести в обоих случаях придётся совершить одинаковую (от формы траектории она не зависит).

Каждый путник выбор сделает сам! Как тут не вспомнить строку из Евангелия:

«Входите тесными вратами, потому что широки врата и пространен путь, ведущие в погибель, и многие идут ими; потому что тесны врата и узок путь, ведущие в жизнь, и немногие находят их». (Мф. 7:13-14).

Свойства потенциального гравитационного поля Земли ребята уже знают. Подходит пора изучать раздел «Электродинамика», начинаем знакомство с электрическим полем, главными законами, свойствами и основными физическими величинами.

Из формулы определяем, что *потенциал электрического поля*, созданного точечным зарядом, тем больше, чем ближе к заряду – «автору» поля.

Применяем эту формулу к «полю» художника-творца. На свойства поля художника случайные и равнодушные посетители влиять не смогут: они лишь временные гости в мастерской художника. Всех других – небезразличных - поле художника либо притянет, либо отшвырнёт.

Задаю вопрос:

- Кто создавал поле художника, ауру мастерской, кто «зарядил» его поле?

- Конечно же, он сам.

- А теперь, - продолжаю, - назовите другого, но самого высокого создателя, какого только можете себе представить.

Кто-то из ребят создателем называет своих родителей, кто-то – науку возвышает в ранг создателя, кто-то создателем называет цели жизни...

Все эти ответы хороши, но главная цель – приблизиться к понятию Поля Творца-Создателя...

- Что, подобно случаю с полем художника, можем сказать о Поле Создателя?

- Во-первых, мы на него влиять не способны – не наш заряд это Поле создал. Во-вторых, если наш собственный заряд не нулевой, Поле Создателя на нас должно воздействовать - закон Кулона!

- А как стать «заряженным»? Чем человек «заряжается»?

- Желанием!

Желание - наш заряд.

Зарядиться – это сделать выбор, поляризоваться, занять позицию, быть не равнодушным!

Наш вывод:

чем больше заряд человека, тем больше сила, влекущая его к Высшему; а чем ближе к Творцу, тем больше и потенциал человека в Его Поле!

Обычно, ребята быстро схватывают суть этих уроков:

«Урок о потенциальной энергии произвёл на меня самое огромное впечатление. Тогда я запомнила, что человек обязан хотя бы немного, но подняться в гору и так приобрести потенциальную энергию, а не слоняться у подножия горы...»
(Вита Г., май 2008 г.)

«Хочу напомнить слова Наполеона: стремись к невозможному – получишь максимум».
(Виллус В., октябрь 2008 г.)

Законы действуют на всех - именно поэтому я приглашала Вас, дорогие коллеги, вместо ребят на уроках о потенциальных полях и потенциале представить самих себя: учителя – также ученики в этом мире.

К тому же, всегда полезно проверить свой заряд и потенциал.

Живя в гравитационном поле планеты, свойство которого - вниз тянуть, у учителя один только выход: зарядиться (сделать выбор), растить потенциал - и творить!

И если состоится духовная жизнь учителя, состоится и духовная жизнь его учеников. Ведь чем светлее творчество учителя, тем больше он со-работник у Бога!

Идти до конца - пройти Рубикон

Человек творческий – всегда свободный. Раб творить не способен.

Но как мучительно обретается свобода от более низкого плана эмоций, желаний и мыслей...

Готовясь к данному выступлению, чётко заметила некую связь событий, происходивших со мной в разные годы. И увидела, с чего всё началось...

Зарядиться - это сделать выбор, поляризоваться, не быть безразличным, это как Рубикон пройти, как пересечь резкую линию, разделяющую темнейшую ночь и ярчайший свет.

Первый глоток свободы – физической свободы - я вдохнула летом 1988 года, когда началось политическое движение за освобождение моего государства – Литвы. Никакого страха засудьбу физического тела не было. Такой чистой и высокой целью выглядела независимость родной страны, что была готовность идти до конца... Было очень ясно: больше, чем тело – не потеряю; свобода физического тела – только ступенька к духовной свободе. Между прочим, активное участие в освободительном движении подарило неповторимую возможность почувствовать и осознать непобедимую силу духовного единения людей!

Однако оказалось, что обрести политическую свободу намного легче, чем освобождаться от личных эмоций и переживаний! Это связано с мучительным внутренне-эмоционально-духовным напряжением. Но про «свой Рубикон», ибо именно он и есть начало рождения во мне более широкого мировидения, всё же кратко скажу...

Это был уже эпилог моей неудавшейся семейной жизни...

Лето, прекрасные августовские вечера у моря. Хожу вдоль берега моря, а от дум разрывается сердце: достаточно, надоело! Не хочу больше быть рабыней своих чувств и переживаний! Устала продолжать борьбу за своё личное счастье! Не только народы, но и каждый человек имеет право быть свободным и выбирать отнюдь не то, что лучшим выбором считаю я! Душевная боль была огромной, однако, в мыслях и в духе своём, «собственноручно», добровольно и смиренно я «дала вольную» своему бывшему супругу: пусть, коль стремиться, уходит – и с Богом...

Ходила и горячо молилась, спонтанно, и не раз, вырывалось: «Господи, надоело жить для себя и проблемами моего семейного мирка, я задыхаюсь этим, мне душно и узко! Хочу большего – хочу трудиться не для себя только, но для общего блага!»

Именно таким и было возникшее желание – трудиться для общего блага. Такое состояние – думы, слёзы, молитвы - длилось несколько недель. Повторно вырывавшаяся молитва с приблизительно тем же содержанием, для меня самой была открытием, до того молиться я и вовсе не умела.

Решение было нелёгким, но окончательным и бесповоротным, как и решение об участии в освободительном движении. Чувствовала особое облегчение оттого, что собственным внутренним усилием сумела разрубить свой чувственно-эмоциональный гордиев узел страстей...

Ныне этот период моей жизни считаю первой серьёзной заявкой на начало освобождения от во мне бушевавших сильнейших страстей и эмоций.

Вскоре после этих событий всё в моей жизни стало стремительно быстро меняться...

Началась новая жизнь.

Стала понимать, что и мои ученики имеют право не понимать объясняемое мною, имеют право не выучить объясняемую тему, имеют право не любить физику, шалить на уроке, не соответствовать моим представлениям правильного поведения и т.д. Поэтому не раздражаться мне следует, а без упреков в их адрес искать способы сотрудничества с ними.

А ведь было время, когда я, по своей дотошной прилежности, просто истязала учеников дополнительными занятиями до позднего вечера. Была самой настоящей авторитарной учительницей! Сама безропотно всем начальникам повиновалась, также ждала безропотно повиновения учеников - ибо была полна притязаний к ним.

Я была настоящей рабыней своих ожиданий!

Теперь я это уже понимаю.

И вот какой урок учу до сих пор: освобождая других людей от *своих* притязаний к ним, от *своих* требований, сама становлюсь более свободной.

Цена личной свободы:

Сначала дай свободу тем, кто рядом! Никто, ни один, даже самый близкий человек, даже родное дитя, не может быть моей собственностью, никто не обязан жить по моему миропониманию.

Но сижу я до сих пор в луже саможаления о прошлом, будь я в плену у своих эмоций и переживаний из-за несложившейся личной жизни (по сути - в плену у своей самости!), смогла бы разве начать думать о более широких жизненных целях и задачах? Стал бы расти мой творческий потенциал, если бы я осталась привязанной ко всему только эмоционально-земному? Сказано:

«Истинно говорю вам: что вы свяжете на земле, то будет связано на небе; и что разрешите на земле, то будет разрешено на небе». (Мф. 18:18).

Учитывая и другой, следовавший за этим ещё более насыщенный, трудный, длиною в семь лет, опыт освобождения от попыток сторонних людей манипулировать уже не только чувствами, но даже моим сознанием (!), ныне уже осознаю, с чего начинается не только физическое, чувственное, но и духовное освобождение, которое будет длиться веками, но без которого творчество и не начнётся. Лишь в свободе рождается истина.

Потому: ***Слушай, что говорит тебе твоё Сердце и поступай только так, как Оно велит!***

Уверена, что в жизни каждого учителя, пытающегося вырваться из плена своих недостатков, авторитаризма и зависимостей, разные рубиконы были, есть и будут. Для каждого из нас эти уроки примут другую форму, индивидуальное содержание и способы выражения. Но пройти эти рубиконы успешно можно лишь принятием сердечного решения идти до конца.

А если только лишь наши слова станут более красивыми, мир от этого не изменится - он улучшится, когда настанет мир в наших эмоциях, чувствах и мыслях.

Чему до сих пор учусь

Дневник самонаблюдения, анализа событий, записей о снах-подсказках, предчувствиях веду с 1992 года - очень помогает познавать и менять себя. Это как бы разговор с самой собой. Разные эмоции, желания, мысли не редко ещё выводят из равновесия, не легко с ними управиться. И уроки повторяются. Эти уроки я «сгруппировала», и получился обобщённый список...

Учусь *распознавать*, где великое - малое; значимое – мелочи; форма - суть; вечное - преходящее и т.д. – чтобы быть способной к правильному выбору.

Учусь *спокойствию и равновесию*, преодолеваю раздражение. Давно поняла, что самое дорогостоящее моё украшение – равновесие и спокойствие, но до сих пор для меня это самое трудное задание. В молодости у меня бывали страшные приступы злости. Приступы уже давно ушли, но осталось всё ещё мучающее внутреннее раздражение. Не легко с ним справляться.

Избавляюсь от своей безропотной послушности (это у меня с детства), учусь *говорить «нет»*, предпочитая *собственные ошибки*, и беру на себя *ответственность* за свой выбор – не хочу, чтобы манипулировали моим сознанием, моей жизнью; с другой стороны – стараюсь не лезть в жизнь своих детей, родственников, коллег, учеников (не путать с действенной помощью!).

Учусь *утверждать*, идти утверждающими мыслями, постепенно, упорно, терпеливо, возвращать в себе положительное, уменьшая негативное мышление. Вот пример того, что могут положительные мысли. С молодости твержу про себя: «грипп меня обойдёт» - и болела им за всю жизнь только 3-4 раза. Когда в сосредоточении пишу тексты, не раз специально их перечитываю, чтобы всякие отрицания заменить

утверждающими выражениями – и замечаю, что потихонечку улучшается также и моё словесное общение, не только с ребятами, но и дома. В своей устной речи уже слышу прозвучавшие отрицания – это хорошее начало.

Одного опасаюсь: в усердии стараний не заболеть бы соглашательством, теряя собственное лицо.

Учусь *преодолевать страхи*, а они, разные, всё время вылезают, оказалось, их у меня много – дальше приведу примеры...

Преодолеваю *чувство собственности*. Речь не о вещах и деньгах – не в этом проблема: если бы чувство собственности только этим и определялось! Есть собственность потоньше и она невидима: *привычки!* Привычки, как цепи - приковывают к прошлому...

Учусь *устремляться*, преодолеваю инертность. Теоретически-то знаю, что в бездействии нет возможности проверять свои убеждений и мировоззренческих позиций. А вот практически брать инициативу в руки – ох, как мне трудно! Иногда, так хочется отсидеться в уголочке. Один многоуважаемый человек мне сказал: «Нужна воля, а то и помереть успеешь».

«А зачем нам это знать? – спросите. – Это только ваши проблемы».

А вот зачем.

Духовность, как обязательная составляющая целостного мировоззрения, – понятие сложное, оно вмещает очень много светлых свойств и качеств человека. Нам их не раз перечисляли: совесть, честь, сострадание, любовь, человечность, благородство, мужество, альтруизм и многие многие другие.

Но недостаточно только уметь правильно рассуждать, правильные слова о духовности говорить – учитель сам стремиться к таким качествам.

Ибо кто же поверит моим словам о том, что Вселенная на Любви построена, если в классе я злуюсь и раздражаюсь из-за мелочей?

Кто поверит моим словам о существовании Тонких Миров, если я грубиянка?

Кто поверит моим словам о Вечном, если я сама боюсь смерти?

Кто поверит моим разговорам о Космических Законах Вселенной, если я даже земных законов не уважаю?

Кто поверит моим утверждениям, что Бытиё Беспредельно, если на уроке видят и чувствуют узость и ограниченность моих воззрений? И так далее...

Я способна прививать детям только то, с чем - в себе - прихожу на урок.

Ещё раз позволю себе напомнить три мысли литовского педагога, философа, светителя Стасиса Шалкаускаса. В своём труде «Наука воспитания» в 1936 году он писал:

- ✓ «Школа, как организованное воспитание, не может не зависеть от мировоззрения»;
- ✓ «Учитель, как воспитатель, в глазах своих учеников не может остаться мировоззренчески нейтральным»;
- ✓ «Так называемая нейтральная, в смысле мировоззрения, школа есть наивное недоразумение либо нечестная фикция».

И пусть ещё нет во мне той целостности, к которой стремлюсь, пусть я далеко не похожа на идеал (а кто из нас совершенен?), но если стремлюсь к духовности, пытаюсь менять себя к лучшему - ребята меня поймут, они почувствуют мою веру...

Потому так открыто рассказываю вам о трудностях самовоспитания.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ В ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Луцевич Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент факультета психолого-педагогической переподготовки преподавателей экономических дисциплин Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Республика Беларусь

Зайцева Лилия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, заместитель директора Института повышения квалификации и переподготовки Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова, г. Могилев, Республика Беларусь

Выступая на I конгрессе «Пути развития смарт-общества: от информационного общества к обществу знаний», член правления Союза IT-директоров Борис Славин отметил, что «современное информационное общество вступает в стадию смарт (в переводе «умный», «интеллектуальный»). Она характеризуется наличием коммуникационных технологий коллективной деятельности, которые существенно преобразуют бизнес, образование и прочие виды деятельности.

Образование, за счет использования электронных и коллективных технологий, становится более массовым и эффективным. При этом в смарт образовании применение электронных технологий сочетается с индивидуальным обучением мышлению и творчеству, которое невозможно без участия человека».

Смешанное обучение – это система обучения/преподавания, сочетающая методики и формы преподавания, как в классной комнате, так и интерактивного или дистантного обучения.

Обращение к проблеме смешанного обучения в течение всей жизни обусловлено неисчерпаемыми возможностями высокотехнологической образовательной среды в учреждениях Республики Беларусь.

Опираясь на глубокую по смыслу и содержанию мысль Джона Дьюи о том, что «мы лишаем детей будущего, если продолжаем учить сегодня так, как учили этому вчера», нами предложена организация смешанного обучения, как дидактического тренда Школы Будущего.

Одной из предпосылок смены парадигмы образования и изменения роли педагога является тот факт, что примерно 58% всех приложений для смартфонов и планшетов в мире – для дошкольников. Поэтому неудивительно, что сегодняшнего школьника уже не устраивают только традиционные формы обучения, ему мало обычного учебника – он предъявляет новые требования и к учителям, и к учебной литературе, и даже к родителям. А это означает, что в XXIв. меняться нужно всем и изменять образовательные средства, в том числе.

При этом одним из инновационных средств (форм, технологий), позволяющих решить стратегические задачи обучения в XXIв. как раз и может стать форма (технология) смешанного обучения

В ряде педагогических источников и материалах Международных научно-практических конференций, проходивших в течение последних пяти лет все чаще инновационный потенциал будущего образования связывается с термином «смешанное обучение». В частности, на страницах Республиканского журнала «Народная асвета» за смешанным обучением (blended learning) видится дидактический тренд новой постнеклассической парадигмы образования - SMART-образования [1].

Blended learning (смешанное обучение) – термин новый, модный и, пожалуй, молодежный, которым «окрестили» смесь традиционных лекций, уроков и проведения времени за компьютером и в Интернете, а сегодня – и за Smart-фоном в том числе. Теперь

уже педагоги-инноваторы стараются чуть меньше «плясать» у доски и чуть больше «позировать на камеру».

На одной из он-лайн конференций, проходившей 29 сентября 2015г., А.И.Жук, ректор Белорусского государственного педагогического университета имени М.Танка, подчеркнул, что формирующийся новый дидактический тренд обусловлен колоссальными возможностями интернета, а также электронными ресурсами и базами данных.

На Западе смешанное обучение используется уже около десяти лет и с каждым годом набирает обороты. В национальной системе образования имеются пока лишь точечные «очаги» нового опыта.

Разработка теоретических основ смешанного обучения, его сущности, перспектив и особенностей использования, в частности, в дополнительном педагогическом образовании рассматривались в рамках фундаментального научного исследования, направленного на обоснование и поиск путей инновационного потенциала дополнительного педагогического образования в условиях формирующегося SMART-общества. Научное исследование проходило на базе Академии последиplomного образования в период с 2011 по 2016гг. [2].

В ходе исследования было отмечено, что *высокотехнологичная информационно-образовательная среда* – это перспективная образовательная система, в которой информационные и коммуникационные процессы разворачиваются как в традиционных, так и в электронных, и мобильных форматах, вызывая качественные сдвиги в процессе обучении в течение всей жизни.

В исследовании проведен анализ путей и механизмов использования смешанного обучения в странах ближнего и дальнего зарубежья, особо отмечены истоки зарождения «перевернутого обучения», как одной из наиболее «приживаемых» форм смешанного обучения в учреждениях общего среднего образования. Опираясь как на отечественный, так и на зарубежный опыт, в качестве эффективной организационной формы обучения в указанной среде в исследовании обозначено смешанное обучение, сущность которого заключается в интеграции традиционных, электронных и мобильных форм представления учебной и научной информации, направленное на поддержку доступности, гибкости и сопровождения всех компонентов полного дидактического цикла.

Смешанное обучение (blended learning) – термин новый, модный и, пожалуй, молодежный, которым «окрестили» смесь традиционных лекций, уроков и проведения времени за компьютером и Интернетом, а сегодня – и за мобильным телефоном в том числе.

В контексте организационного дополнительного педагогического образования обоснована целесообразность использования метода зеркального отражения аудитории, как одного из путей реализации моделей смешанного обучения, показаны ее преимущества, как для организации, так и для самих слушателей. Включение моделей «зеркального отражения аудитории» («перевернутое обучение» - термин для общего среднего образования), «смены рабочих зон» и «личного выбора» в читаемые дисциплины на курсах повышения квалификации и переподготовки, делают их более гибкими, доступными и мотивированными для слушателей.

Внедрение новой формы обучения позволяет возродить на новом витке развития, визуальное представление учебной и научной информации, рассматриваемое авторами как условие развития визуальных и виртуальных компетенций, остро востребованных работодателями формирующегося SMART-общества.

Представленное выше, дает основание считать перспективным выделение смешанного обучения в качестве дидактического тренда высокотехнологичной образовательной среды в течение всей жизни.

Литература

1. Луцевич, Л.В. Смешанное обучение – тренд дидактической парадигмы SMART-образования / Л.В. Луцевич // Народная асвета. – Минск. – № 4. – 2015. – С. 36-40.

2. Луцевич, Л.В., Зайцева, Л.Г. Обоснование способов структурирования содержания дополнительного педагогического образования в условиях информационного общества //Разработка научных основ создания информационного образовательного потенциала инновационного развития последипломного педагогического образования в условиях информационного общества. ГР № 20111518. – АПО. – 2014.

ARTA ÎN EDUCAȚIE –TENDINȚĂ CONTEMPORANĂ.

Daniela Cotovicaia, consultant superior,
Direcția învățămînt preuniversitar,
Ministerul Educației al Republicii Moldova

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСКУССТВА В ШКОЛЕ

*Котовицкая Даниела, старший консультант
отдела дошкольного и школьного образования
Министерство образования Республики Молдова*

Аннотация. Современная общеобразовательная школа должна помочь становлению личности, обладающей такими важнейшими качествами, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, проявлять готовность к самообразованию на протяжении всей жизни. Преподавание искусства в школе не означает передачу знаний учащимся, а требует предложить темы которые помогут отразить полученные знания, применить их на практике, а так же помогут найти ответы, на все вопросы, возникающие во взрослой жизни.

Предметы искусства не должны рассматриваться как единицы специализации, они должны обеспечить учащихся необходимыми средствами для получения доступа к миру и к самим себе. Диверсификация художественной практики будет способствовать формированию культурного поля для каждого учащегося.

Искусство формирует художественную культуру личности, увеличивая значение эстетического фактора, учит не только мотивированной оценке художественных достоинств произведений искусства, но и как бы «приобщает к «законам красоты».

Можно использовать межпредметные связи предметов искусства: изобразительного искусства с биологией (строение растений, животных, пластическая анатомия человека, связь в природе), с историей (образ эпохи и стиль в искусстве, исторические личности – портретный жанр, выдающиеся события истории – исторический жанр в искусстве), с математикой (геометрия, пропорции), с физикой (механика, оптика), с технологией (художественная обработка материалов, дизайн одежды), с информатикой (компьютерная графика). Этому способствуют исследовательская и проектная деятельность на уроках и во внеурочной изобразительной деятельности. Кроме того, постижение школьниками основных закономерностей живописи, графики, скульптуры, архитектуры, декоративно-прикладных и зрелищных искусств и самих произведений искусства, предполагает не просто знакомство с авторами произведений, а собственно художественную деятельность. А темы, соответствующие современным требованиям жизни позволяют подросткам ориентироваться в дальнейшем профессиональном выборе.

Ключевые слова: интеграция разных видов искусств, интегрированные уроки, синтез, творчество, изобразительное искусство, музыка, педагогика.

Cultura artistică colară în contextual paradigmei globale este subiectul ce se educă prin intermediul disciplinelor colare. Artă îi are rolul i destinaia sa în edificarea personalității umane, deoarece posedă o colosală foră asupra omului. Creată de om, ea este creată pentru om.

A preda artele în coală nu înseamnă a vehicula un număr de cunotine i a le impune elevilor, ci a le propune un subiect să reflecteze la cunotine, să le însuească, deoarece ele răspund unor probleme care, vor fi propriile lui probleme, problemele vieii sale de adult. Disciplinele artistice nu trebuie privite ca unităi de specializare, ci ca unităi capabile de a pune la dispoziia celor care se educă mijloacele pentru a se cultiva, pentru a avea acces la lume i la sine. Diversificarea practicilor artistice ar contribui la formarea cîmpului cultural al fiecărui elev. Problema specificității culturii artistice este fundamentată pentru a gândi, în termini de învăământ i valori ale sale, cadrul general i mijloacele ce permit accesul subiectului în fenomenul artistic prin intermediul activităților colare.

”Dacă arta ar urma să joace un rol mai însemnat în vieile noastre, aceasta ar însemna o schimbare a însăi vieilor noastre” Edgar Windt.

În contextul adoptării pedagogiei competenelor pe scară naională prezintă interes procesul de formare a competenelor cultural-artistice la elevi asigurat prin integralizarea disciplinelor școlare din aria curriculară arte. Exprimarea culturală cuprinde aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor prin intermediul diferitelor medii, incluzînd muzica, expresia corporală, literatura și artele plastice.

Sistemul de Competențe-cheie/ transversale i anume – „Competența de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale”, vizează apropierea valorilor culturii (naționale și general-umane) pe care elevul trebuie să le cunoască și să le interiorizeze. Artele se difereniază prin mijloacele lor de expresie, dar receptivitatea în faa actului artistic este o caracteristică a omului modern, care poate fi realizată i influenată prin educaie i cultură.

În cele din urmă, se știe că, de calitatea învăământului de azi depinde calitatea societăii de mîine. **Arta** este în esenă cea mai **profundă expresie a creativității umane**. Prin artă oamenii îi exprimă sentimentele, trăirile, viziunea asupra lumii, asupra lucrurilor din viaa cotidiană. Artă este tot ce ne înconjoară de la sunetele care fac muzica până la culorile care definesc pictura. Toi suntem înconjurați de artă, ne place artă i facem artă, în mod contient sau involuntar. Fie că este artă clasică sau modernă, ea ocupă o mică parte din sufletul fiecărui dintre noi. **Arta** este, în esenă, cea mai profundă expresie a creativității umane. Prin modul său de manifestare, artă poate fi considerată i ca o formă de cunoaștere (cunoațerea artistică).

Perspectiva formării competenelor cultural-artistice a fost abordată din mai multe aspecte: aspectul conceptual a fost studiat de către Nieto S., Fennes H., Banks S., Cucuș C., Bârlogeanu L., Crișan A. ș.a. Aspectul metodologic a fost cercetat de către Ciolan L., Nedelcu A., Siung R. ș.a. În *Republica Moldova*, problema formării competenelor cultural-artistice a fost cercetată în funcție de anumite segmente: Morari M. a studiat evaluarea culturii muzicale a elevilor în procesul de realizare a curriculumului școlar, Șalaru G. a studiat perspectivele interculturale ale educației; Gagim I. a cercetat fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale, Babii V. vine cu reflecii aspra fundamentelor teoretico-praxiologice ale eficienței educației muzical-artistice a elevilor, Sclifos L. a studiat stereotipurile culturale ca temei al abordării educației interculturale; Pâslaru V. a abordat problema interculturalității în cadrul educației literar-lingvistice; Blaja-Vitcovschii A. a elucidat problema dezvoltării sensibilității cromatice la elevii claselor primare, Hadîrcă M. a abordat problema definirii noțiunii de „competență interculturală”; Stamatina O. și Mândăcanu V. aduc unele sugestii cu privire la sporirea eficienței educației interculturale prin dezvoltarea spiritualității; Arbuș-Spatari O. a cercetat metodologia dezvoltării creativității artistice la studenți prin studierea și aplicarea elementelor limbajului plastic (în cadrul cursului artă textilă), Budnic A. și Duhlicheru O. au cercetat problema educației interculturale în cadrul predării-învățării limbilor străine. Goraș-Postică V. a realizat cîteva studii privind educația interculturală ca rezultat al cursului de

Educație interculturală și Management intercultural. Prin urmare, problema formării competenelor cultural-artistice este abordată din mai multe perspective. Cercetările realizate indică o corelație pozitivă dintre ele, dar totodată identifică insuficiența investigațiilor cu referire la formarea competenelor cultural-artistice la elevi.

De ce predăm muzicală ? De-a lungul timpului, muzica, înțelesă ca fenomen artistic cu implicații în viața spirituală, și-a conturat mai multe funcții care trebuie cunoscute de către învățător, profesor sau de către viitorul educator, ele oferind sugestii, soluții pentru realizarea corespunzătoare a educației muzicale. Muzica este știință. Este precisă, clară și solicită o acustică plină de acuratețe. Partitura unui dirijor este o hartă complexă care indică frecvența, intensitatea, volumul, melodia și armonia, toate în același timp și cu controlul cel mai exact al timpului. **Muzica este matematică.** Din punct de vedere ritmic se bazează pe subdiviziuni ale timpului care sunt fracțiuni ce trebuie calculate, interpretate și aplicate instantaneu. **Muzica este o limbă străină.** Cei mai mulți termeni sunt în italiană, germană sau franceză, iar notația este un fel de stenografie avansată bazată pe simboluri care reprezintă idei. Semantica muzicii este cel mai complet și universal limbaj cunoscut. **Muzica este istorie.** Ea reflectă mediul și timpul când a fost creată, inclusiv valorile culturale și sociale. **Muzica este educație fizică.** Ea necesită o excepțională coordonare a degetelor, mâinilor, brațelor, buzelor, obrazilor și a mușchilor faciali. Are nevoie de asemenea de controlul extraordinar al diafragmei, care antrenează mușchii spatelui, stomacului și ai pieptului. **Muzica este filosofie.** Ea solicită necesită cercetare și dezvoltă deopotrivă aprofundare și perspectivă. **Muzica este artă.** Ea permite unei ființe umane să ia tehnici seci, plictisitoare și adesea dificile și să le utilizeze în a crea emoție. **Muzica este experiență umană.** Piese muzicale sunt tot atât de complexe și variate ca și însăși viața. **Muzica inspiră gândirea, reflecția și emoția – așa cum multe dintre relațiile umane o fac.** Ritmul și sunetul simulează stările sufletești – ca bucuria, tristețea și mânia. Muzica ne relatează povestirile experiențelor umane. La vârsta școlară se pot trezi sentimentele intelectuale, sociale, estetice, prin contactul direct cu creația artistică. Este momentul cel mai prielnic pentru familiarizarea copilului cu creații muzicale accesibile particularităților lor de vârstă (zicători, ghicitori, povești, cântece, jocuri de copii din folclor și din diverse genuri ale muzicii culte). Educația muzicală aduce beneficii multiple pentru copil la nivelul dezvoltării cognitive, sociale și emoționale a copilului, prin: dezvoltarea memoriei și a gândirii, importante pentru învățare; dezvoltarea auzului și a ascultării, a aptitudinilor muzicale; dezvoltarea vorbirii și limbajului; dezvoltarea încrederii, a stimei de sine, a abilităților sociale; satisfacerea nevoii de joc și de mișcare. Nu mai puțin importante sînt beneficiile în valorificarea sincretică și transdisciplinară a cunoștințelor și deprinderilor asimilate la educație muzicală, cît și la celelalte discipline de cultură generală ce se concretizează în îmbunătățirea nivelului serbărilor școlare și a altor activități școlare sau extracurriculare care includ și coordonata muzicală.

Un spațiu fără cultură i artă este un spațiu mort, fără identitate. Orientarea către artă încă din copilărie, când sufletul este permeabil i receptează tot ceea ce i se oferă, ca un sol fertil, poate fi considerat chiar o obligație a celor responsabili pentru a-i obinui cu esențele lumii.

CUM pot auzi copiii notri chemarea artei?

CINE sunt cei responsabili pentru modelarea fină a sufletelor lor?

CÎT de mult înseamnă educația artistică în conturarea unor personalități complexe i complete, definite de calități care să-i poarte frumos prin viață.

Abordarea integrată, specifică transdisciplinarității, este centrată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieții cotidiene, prezentate așa cum afectează și influențează ele viața noastră. Orientarea educației spre formarea de competențe personale, cognitive, profesionale și sociale valorifică abordarea transdisciplinară a unor teme de interes general, culese din viața reală. Acest mod de a concepe conținuturile creează un model mental bazat pe transfer și integrare i care determină succesul în viața personală și socială a educabilului

Ca expresie a acestei integrări, temele cross-curriculare sînt unități de studiu care permit explorarea unor probleme semnificative ale “lunii reale”, relevante pentru viața de zi cu zi. De remarcat este faptul că proiectarea inter- sau transdisciplinară nu a condus la “desființarea”

disciplinelor, consecințele majore pentru curriculumul școlar fiind: centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor; relaționările între concepte, fenomene, procese din domenii diferite; corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană; unitățile tematice, conceptele sau problemele devin principii organizatoare ale curriculum-ului.

Abordarea transdisciplinară a învățării are o serie de avantaje, dintre care menționăm:

- ✓ permite stabilirea unei relații biunivoce de învățare între cei doi parteneri educabil – profesor;
- ✓ se trece la tipul de învățare conceptuală aprofundată și utilă, pe tot parcursul anului școlar;
- ✓ angajarea elevilor în procesul de învățare prin probleme provocatoare, semnificative,
- ✓ adaptate nivelului lor cognitiv (și zonei proximei dezvoltări);
- ✓ achiziția și aplicarea cunoștințelor se realizează în situații noi și complexe, pentru a favoriza transferul și generarea de noi cunoștințe;
- ✓ procesul de învățare se centrează pe investigație colaborativă, învățare integrată, identificare și rezolvare de probleme;

Aa cum arătau Salter i Hearn (1996), disciplina dispusă la integrare trebuie să aibă un caracter inclusive, să manifeste o oarecare flexibilitate în raport cu propria structură i organizare.

De ce este nevoie de un concept al integralizării curricula?

- Acoperirea rupturilor între discipline;
- Sinergia-câmpurilor disciplinare;
- Construirea, prin educaie a unor structuri mentale dinamice, flexibile i responsive;
- Fora motrice a integrării este Rezolvarea de probleme;
- Abordarea integrate se adaugă integrare interdisciplinară;

Integrarea conținuturilor disciplinelor de studiu, precum și a ariilor curriculare, este considerată astăzi, drept una din soluțiile de dezvoltare a curriculumului care are potențialul de a permite punerea în practică a recomandărilor de mai sus. Integrarea curriculară reprezintă o strategie de proiectare și de predare a curriculumului ce presupune crearea de conexiuni semnificative, relevante între domeniile de cunoaștere și dezvoltare, teme sau competențe, în vederea construirii unei viziuni holistice i interactive asupra lumii reale. Integrarea curriculară presupune ancorarea învățării în contexte reale/realiste de viață(probleme cotidiene, teme de actualitate, preocupări ale preșcolarilor, nevoi cotidiene specifice vârstei) și articularea armonioasă a diferitelor aspecte ale cunoașterii și ale acțiunii umane în jurul unor nuclee integrative de tipul conceptelor și al problemelor fundamentale, disciplinare sau interdisciplinare și al abilităților fundamentale, disciplinare și de transfer.

Oportunitatea integrării curriculare este justificată, pe de-o parte, de factori intrinseci procesului de cunoaștere și de învățare, pe de altă parte, modelul integrării conținuturilor învățării se justifică prin factori exteriori procesului de învățare.

Educaia artistică este o parte a educaiei estetice, ce operează numai cu valorile artei i cu semenii să vibreze afectiv la valorile artei. Procesul educaiei muzicale utilizează o metodică adecvată fiecărui gen de arta: pictură, muzică, sculptură teatru. Educaia muzicală contribuie la formarea unei personalități armonioase, sensibile și creative, capabile să-i exprime prin muzică sentimentele i ideile, să comunice o activitate continuă, sistematică i unitară, care începe în copilărie i se termină la sfârșitul vieii.

Opinia lui George Văideanu,interdisciplinaritatea,, implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic poezia populară, exprimată prin: cîntece din folclorul copiilor, cîntece de leagăn, cîntece patriotice, se poate realiza o aliană între cuvînt i muzică. Legătura fericită între muzică i teatru este întîlnită în genul muzical opera, opereta, muzical, totodată creîndu-se o comuniune perfectă între limbajul coregrafic i limbajul muzical prin dansurile ritualice, dansurile de societate, muzica de balet, varietatea dansului modern,

printre activitățile de învățare numărându-se: vizionare de spectacole audiovizuale muzicale, comentariul muzical la portretele personajelor principale, în baza celor audiate.

Cezar Bârzea a realizat o prezentare a specificului cunoașterii artistice, raportată la cea științifică. O rețăm într-o formă rezumată. Cunoaștere științifică/Cunoaștere artistică: - este pozitivă, căutând adevărul/este sensibilă, căutând frumosul; - este rațională, având ca principal instrument conceptul/este intuitivă, operând cu imagini artistice; - este analitică, insistând asupra relațiilor dintre elemente/este sintetică, implicând relații afective globale; este indirectă, obiectul putând lipsi/este directă, simultană cu perceperea obiectului, - este obiectivă și impersonală/este reflexivă și comportă o trăire subiectivă; - limbajul științific este precis și închis/limbajul artistic este metaforic și are un caracter deschis, imprecizabil. [2, pag.6,7]

Pornind de la faptul că artele au un impact benefic în dinamizarea vieii copilului, în eliberarea lui de complexe, în declanșarea creativității, sensibilității, imaginației, curricula disciplinare a fost structurată în conformitate cu criteriile moderne prin cooperare– coordonare, atât a disciplinelor artistice, cât și a celor aparținând altor domenii, la niveluri interdisciplinare, pluridisciplinare și transdisciplinare.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Achiri, I., Neagu, M., Evaluarea curriculumului școlar proiectat. Ghid metodologic, Editura PIM, Iași, 2008
2. Articol „Efectele vizionării TV și a jocului pe calculator” MUZICA: Să cunoaștem funcțiile muzicii... prof. Silviu Baciu-Liceul de Artă, Baia Mare
3. Babii V., Teoria și praxiologia educației muzical-artistice, Ch: „Elena-V.I.” SRL, 2010. – 310 p., 2010
4. Bârlogeanu, L., Psihopedagogia artei. Polirom, 2001.
5. Dării, L., Bazele pedagogice ale evaluării curriculumului disciplinar pentru învățământul primar, Universitatea de Stat din Moldova, teza de doctorat, multiplicat, IȘE, Chișinău, 2003.
6. Didactica pro, revistă de teorie și practică educațională, nr.50-51.
7. Gagim, I., Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași, 2003.
8. Guțu, V., Cadrul de referință al Curriculumului Național. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, Chișinău, 2007.
9. Grama, F., Pletea, M., Sesovici, A. - Aplicații ale noului curriculum pentru învățământul prescolar, Ed. DPH, 2009
10. Morari, M., Elemente de limbaj muzical, Presa universitară bălțeană, Bălți, 2008.
11. Neagu, M. *Teoria și metodologia evaluării curriculumului școlar proiectat*. Teza de doctor în pedagogie. IȘE, Chișinău, 2008.
12. Simpozion Național de Comunicări Științifice : Dezvoltarea Creativității artistice: Aplicații Practice: referate și comunicări susținute / coord. Mariana Tilca, Marcel Marc; Ministerul Educației, cercetării, Tineretului și Sportului ; Inspectoratul Școlar al Județului Maramureș ; Liceul de Artă Baia Mare. - ed. a VII-a, Cluj-Napoca - Risoprint, 2012, pag.24-26
13. Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE PRIN ACTIVITĂȚI DE MENTORAT 6 Игсгкжеш 2009
14. Xavier, R., Manualul colar și formarea competenelor în învățământ, disponibil la: <http://www.scribd.com/doc/16646130/Manualul-colar-i-formarea-competenelor-in-invamant>
15. Titlul proiectului: “Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii din clasele I-IV” - program de formare continuă de tip “blended learning” pentru cadrele didactice din învățământul primar.
16. GHID METODOLOGIC DE APLICARE LA CLASĂ A CURRICULUMULUI INTEGRAT, INTER- ȘI TRANSDISCIPLINAR, PENTRU DOMENIILE ȘTIINȚIFIC ȘI UMANIST, Proiect implementat de Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă – Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului în parteneriat cu SIVECO ROMÂNIA și Universitatea Națională de Apărare „Carol I”

17. Herseni, I. - Curs: Strategii de invatare prin cooperare, modulul I, II, III - Step by Step
18. Доклад «Современные подходы в преподавании ИЗО в условиях реализации ФГОС»

EDUKACJA W DZIAŁANIU (ОСВІТА В ДІЇ)

Ewa Radanowicz,
dyrektor Zespołu Szkół Publicznych w Radowie Małym

Єва Раданович,
директор осередку громадських шкіл с. Радово Мале, Польща

***Анотація.** У системі освіти Польщі 2009 рік був оголошений роком креативності та інноваційності, що у подальшому зумовило дидактичні, наукові та цивілізаційні зміни в освітній діяльності. Педагогічний колектив школи із села Радово Мале почав пошук нових трендів у дидактиці.*

У серпні 2010 року ця польська школа взяла участь у конкурсі «Відкриті для змін», що дало поштовх до оновлення змісту навчально-виховної діяльності і призвело до перемоги. Основним принципом діяльності цієї школи є навчання через діяльність. Школа входить до міжнародної мережі шкіл Ashoka «Школа, яка змінює світ».

Krótką historia placówki.

Szkoła Podstawowa istnieje od 1947r. Od 2002r. jest częścią Zespołu Szkół Publicznych w Radowie Małym, którego zostałam dyrektorem.

Szkoła pracuje w środowisku wiejskim dotkniętym wieloma problemami związanymi ze zmianami ustrojowo-gospodarczymi np. rozwiązaniem Państwowych Gospodarstw Rolnych, wielopokoleniowym bezrobociem, emigracją zarobkową.

Dla wielu uczniów i środowiska jest jedynym miejscem kontaktu z oświatą i kulturą. To nałożyło na nas obowiązek nie tylko pracy dydaktyczno-wychowawczej ale również opiekuńczej i kulturalnej.

Od 2002r. zaczęliśmy zmieniać oblicze naszej szkoły. Rozpoczęliśmy wędrówkę w poszukiwaniu nowych rozwiązań. Zaczęliśmy stosować nowatorskie i niecodzienne rozwiązania edukacyjne w celu wszechstronnego rozwoju uczniów. Dla nich i środowiska organizowaliśmy wiele przedsięwzięć i programów edukacyjnych. Powstały pracownie ceramiki, witrażu, czerpania papieru, filcu, teatralna, podróży, kuchenna, doświadczania siebie i świata, robotyki, do nauczania przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych. Dla kl. IV-V posiadamy autorski program edukacji pt. "Stół Mądrości", dla kl. I-III „Edukacja w działaniu”. Obecnie pracujemy nad nowym programem dla kl. IV-VI i Gimnazjum „Biuro Pracy Indywidualnej”.

Jesteśmy również centrum kształcenia kompetencji uczniów i nauczycieli. Prowadzimy spotkania warsztatowe dla nauczycieli, zainteresowanych szkół i grup z Polski i zagranicy. Doradzamy i pomagamy w tworzeniu pracowni tematycznych oraz w pisaniu do nich autorskich programów pracy. Staliśmy się praktycznym centrum kształcenia nauczycieli.

Opis wdrożenie programu „Edukacja w działaniu” w placówce

Faza przygotowawcza (zaplanowane i przyjęte do realizacji zadania oraz uzasadnienie wybranych rozwiązań)

Już w kwietniu 2008r. wiedzieliśmy, że proponowane zmiany będą służyły szkole i dzieciom. Zaczęliśmy się przygotowywać.

Plan na najbliższe miesiące zakładał: przygotowanie pomieszczeń, powstanie sal tematycznych i wyposażenie ich w niezbędne pomoce, opracowanie założeń-celów-sposobów realizacji programu "Edukacja w działaniu", przedstawienie projektu i zbieranie opinii na temat planowanych zmian, zaplanowanie kolejnych etapów działania.

Napisany projekt "Edukacja w działaniu", realizuje nową podstawę programową w następujących blokach tematycznych: "Bajkami budujemy życie", "Podróżami odkrywamy tajemnice", "Zmysłami doświadczamy świat".

Po ustaleniu założeń, celów oraz sposobów realizacji programu nastąpiła seria spotkań i dyskusji na temat proponowanych zmian. Efektem rozmów z rodzicami, nauczycielami oraz organem prowadzącym było podjęcie decyzji o rozpoczęciu wdrażania projektu już od października 2008r.

Faza działania (np. rozwiązania organizacyjne, metodyczno-dydaktyczne, opiekuńczo-wychowawcze)

W planie organizacyjnym szkoły, każdy uczeń kl. I-III w grupach mieszanych wiekowo, odbywa w tygodniu 6 godzin spotkań warsztatowych - po 2 godziny w każdej z pracowni (2 w sali kuchennej, 2 w teatralnej, 2 w podróży). W każdej pracowni pracują na stałe przydzielone dwie nauczycielki.

Elementem spójnym tych projektów są założenia programowe, które:

1. dotyczą realizacji podstaw programowych z wszystkich edukacji- w czasie projektowym i lekcyjnym oraz plastyki, techniki w całości w czasie projektowym,
2. pracy w grupach mieszanych wiekowo,
3. pracy opartej na doświadczaniu i eksperymentowaniu przez uczniów.

W zakresie dokumentowania przebiegu procesu kształcenia ustalono:

1. W dziennikach lekcyjnych pod hasłem „edukacja w działaniu” zapisywane są treści realizowane w czasie zajęć warsztatowych.
2. We wtorki-edukacja dotycząca projektu „Zmysłami doświadczamy świata”, środy „Podróżami odkrywamy tajemnice”, czwartki „Bajkami budujemy życie”
3. N-le raz na semestr składają sprawozdanie z realizacji podstaw programowych.

Projekt "Edukacja w działaniu" składający się z trzech bloków tematycznych jest modyfikacją treści i metod kształcenia. Posiada autorski program pracy warsztatowej, który jest spójny z zatwierdzonymi programami nauczania w naszej szkole. W pracowniach w ciągu 1 roku realizowana jest cała podstawa programowa w działaniu. W założeniach uczeń 4 razy powtórzy treści podstawy -3 razy w działaniu i 1 raz na lekcjach.

W sali TEATRALNEJ, w której znajduje się scena, profesjonalne oświetlenie i nagłośnienie, zebrany jest duży zestaw różnych rekwizytów realizujemy projekt „Bajkami budujemy życie”.

Głównym celem podejmowanych tu działań jest zdobywanie takich kompetencji kluczowych jak praca w grupie, słuchanie i dyskutowanie, mówienie tak, żeby drugi mnie rozumiał, prezentowanie się oraz kształtowanie odpowiednich postaw wobec siebie, rodziny, szkoły, otaczającego dziecko środowiska przyrodniczego. Realizowane są przede wszystkim treści edukacji polonistycznej, przyrodniczej, plastycznej i muzycznej. Odbywane są spotkania z ciekawymi ludźmi, miejscami i zdarzeniami.

W czasie nauki i zabawy uczniowie poznają wzorowy model domu, szkoły, ucznia, kolegi

Sala PODRÓŻY wyposażona została w słowniki, przewodniki, encyklopedie, komputery z podłączeniem do Internetu, mapy, atlasy, globusy... czarodziejskie dywaniki, walizki, pamiątki z podróży oraz inne przedmioty pomagające zrozumieć związek człowieka z przyrodą (kompasy, barometry, kalendarze).

Celem głównym projektu „podróżami odkrywamy tajemnice” jest zdobywanie takich kompetencji kluczowych jak uczenie się, poszukiwanie wiedzy z różnych źródeł. Realizowane są przede wszystkim treści edukacji przyrodniczej, matematycznej, muzycznej i technicznej. Przeprowadzane są doświadczenia i hodowle. Odbywane są wycieczki i spotkania z ciekawymi ludźmi. W czasie nauki i zabawy uczniowie poznają prawa przyrody, odkrywają jej tajemnice.

Podróżują razem z ptakami znosząc trudy i radości wszystkich pór roku. Poznają zasady życia społecznego oraz uczą się wzorców i postaw wzorowego obywatela.

Sala KUCHENNA to najprawdziwszy aneks kuchenny, w którym znalazło się całe podstawowe wyposażenie kuchni i ... i jeszcze więcej. To sala w której pachnie... pachnie wspomnieniami, działaniami i planowaniem przyszłości...

„Zmysłami doświadczamy świata” to projekt, którego głównym celem jest zdobywanie takich kompetencji kluczowych jak uczenie się, praca w grupie oraz branie odpowiedzialności za jej rezultaty, planowanie i ocenianie własnej pracy, przyjmowanie właściwych postaw społecznych w domu, klasie i grupie rówieśniczej.

Realizowane są przede wszystkim treści edukacji matematycznej, przyrodniczej, technicznej. Przeprowadzane są doświadczenia i eksperymenty.

W czasie nauki i zabawy uczniowie uczą się obsługi podstawowych urządzeń domowych, poznają zasady BHP w domu i szkole. Doświadczają i poznają świat oraz wyjaśniają zjawiska zachodzące w przyrodzie i życiu człowieka.

Poznają zasady życia rodzinnego, uczą się odpowiedzialności za siebie i powierzony im sprzęt.

Zauważalne zmiany (praktyczny wymiar podjętych zadań np. w zakresie innowacyjności, interdyscyplinarności działań)

Małe dziecko rozpoczynając edukację szkolną wyrusza w wielką podróż...podróż w nieznaną. To właśnie od nauczyciela i jego postawy zależy będzie czy w czasie tej podróży odkryje wszystkie swoje możliwości i zdobędzie umiejętności do samodzielnego podróżowania i odkrywania tajemnic wiedzy i codziennego życia.

Podjęte przedsięwzięcie przyniosło znaczące zmiany w pracy szkoły, nauczyciela i ucznia. Nowa organizacja pracy dała możliwość wspólnego prowadzenia zajęć, a utworzone sale tematyczne spowodowały "oderwanie się" od tzw. gotowców na rzecz projektowania autorskich programów i zajęć. Warsztat pracy nauczyciela został wzbogacony o nowe metody i formy pracy. Ciągłe poznajemy nowe możliwości realizacji zadań szkoły przygotowując dla dzieci zajęcia ciekawe, aktywne i zachęcające je do dalszego działania. Edukacja w działaniu stwarza ogromne możliwości dobrych efektów edukacyjnych ucznia i nauczyciela. W czasie tych zajęć uczeń całościowo poznaje świat i nabiera odwagi do dalszego poszukiwania.

Oczekiwane rezultaty (efekty długofalowe, wpływ na jakość pracy szkoły)

Stosując niekonwencjonalne metody pracy wzbogaciliśmy ofertę edukacyjną oraz jakość świadczonych usług. Możemy stwierdzić, że jesteśmy szkołą przyjaźnie wymagającą. Tworząc dobry klimat i atmosferę pracy stawiane przez nas trudne i poważne problemy do rozwiązania przez uczniów nabierają innego...przyjaznego wymiaru.

Korzystając z tego, że dzieci w młodszym wieku szkolnym działają i reagują, aktywizując wszystkie warstwy swojej osobowości chcemy kształcić u nich kompetencje kluczowe, zainteresować je otaczającym światem... w konsekwencji przygotować do samokształcenia oraz świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji. Praca w zespołach mieszanych wiekowo ma za zadanie kształtować w nich wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka, wyrobić nawyk niesienia pomocy oraz ponoszenia odpowiedzialności za siebie i innych. Uczy się radzenia sobie w codziennych sytuacjach, jest dobrze przygotowane do podjęcia nauki w kolejnym etapie kształcenia.

Rekomendacje dla podjętych działań (uniwersalna wartość podjętych działań w placówce)

Proponowany program jest opracowany przede wszystkim z myślą o uczniu. To on i jego indywidualny rozwój jest tu najważniejszy. Zapewnia dzieciom takie warunki rozwoju, w których zdobyta wiedza staje się narzędziem poznawania rzeczywistości. N-l uczy tak, by dzieci: czerpały z wiedzy radość, rozwijały wyobraźnię i aktywność, nie bały się rozwiązania problemów, zyskały umiejętność uczenia się, zdobywania informacji, pracy w grupie.

Czas pracy nad problemem nie jest ograniczony, każde dziecko ma możliwość opanowania bez stresu takiej wiedzy, która dla jego grupy wiekowej jest potrzebna do prawidłowego funkcjonowania w środowisku. Wyrabia to samodzielność i poczucie własnej wartości.

Korzyściami odnoszonymi się do zespołu n-li są powstające możliwości:

- realizowania takich zadań, którym nie podołałby pojedynczy człowiek,
- wykorzystania potencjału intelektualnego poszczególnych osób w procesie rozwiązywania złożonych problemów, łatwiejszego wdrażania w życie wspólnie wypracowanych rozwiązań.

Ogólnopolski konkurs dobrych praktyk w obszarze wdrażania nowej Podstawy Programowej w przedszkolach, szkołach podstawowych i gimnazjach

14 stycznia 2010r. ogłoszone zostały wyniki konkursu „Otwarcia na zmiany”...

Szkoła Podstawowa im. K. Makuszyńskiego w Radowie Małym zajęła I miejsce w kategorii Szkół Podstawowych...

Idea konkursu „Otwarcia na zmiany”

„Rok 2009 został ogłoszony przez Parlament Europejski Rokiem Kreatywności i Innowacyjności. Świat wokół nas zmienia się w szalonym tempie i przemiany te nie omijają szkoły. Konieczność sprostania nowym wyzwaniom dydaktycznym, naukowym i cywilizacyjnym skłoniła Ministerstwo Edukacji Narodowej do zmian programowych i systemowych w edukacji szkolnej. Nowe podstawy programowe dla poszczególnych przedmiotów i etapów edukacyjnych wprowadzają wiele zmian nie tylko w zakresie treści nauczania. Zmienia się też zakres obowiązków szkoły wobec ucznia, inaczej rozłożone są akcenty w kształceniu umiejętności, zmienia się profil absolwenta szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej.

Aby sprostać tym zmianom nauczyciele i dyrektorzy przedszkoli i szkół muszą być coraz bardziej otwarci na nowe trendy w dydaktyce, stworzyć warunki do większej innowacyjności, zachęcić do efektywnej współpracy wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Wsparcie rodziców i lokalnej społeczności pozwoli ciekawiej i mądrzej myśleć o edukacji dzieci i młodzieży.

Kierując się potrzebą popularyzowania dobrych pomysłów, zapraszamy szkoły do konkursu. Zachęcamy do stanięcia w szranki z innymi placówkami w Polsce. Przedmiotem działań będzie innowacyjne podejście do zmian, jakie niesie nowa Podstawa Programowa.”

Koordynator konkursu Iwona Wysocka

Посилання:

<https://www.youtube.com/watch?v=zFvqeKbnJiU>

<https://www.youtube.com/watch?v=zFvqeKbnJiU>

<https://www.youtube.com/watch?v=0Y--F4iaOmk>

<https://www.youtube.com/watch?v=qyAY02T8LYA>

<http://zsp-otwarci-na-zmiany.internetdsl.pl> (dużo więcej o edukacji w działaniu)

МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Журба Катерина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту проблем виховання НАПН України

За сучасних умов зростає потреба у вихованні моральної самосвідомості підростаючого покоління, для якого важливо усвідомлювати себе особистістю, патріотом, громадянином, здатного до саморозвитку і готового розбудувати Україну. Виховання

особистості з високим рівнем моральної самосвідомості потребує впровадження відповідних часових методик, здатних забезпечити результативність виховного процесу.

До проблеми моральної самосвідомості зверталися такі дослідники, як І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, В. Кремень, М. Савчин, К. Чорна.

Успішність виховання моральної самосвідомості підростаючого покоління великою мірою залежить від підготовки вчителя, який повинен володіти високими особистісними і моральними якостями, ґрунтовними педагогічними знаннями, виховними технологіями, інноваційними методиками, а також мати змогу самостійно здобувати додаткові знання, необхідні для практичної діяльності та власного саморозвитку.

Важливою формою роботи серед учителів є консультування щодо вивчення позитивних змін і відхилень у поведінці, моральної самосвідомості школярів, їх Я-концепції, вирішення особистісних суперечностей. Консультативна робота ставила за мету допомогу також дітям, батькам у вирішенні проблеми з визначенням наступної програми дій. Консультативна робота має чітке практичне спрямування у вирішенні виховних завдань і не розглядає суто теоретичні питання.

Під час групових та індивідуальних консультацій здійснювалась інтеріоризація моральних цінностей, таких як свобода, гідність, совість, відповідальність, самодостатність, зверталась увага на поведінку молодших підлітків і її мотиви, розвивалась здатність до моральної рефлексії і саморефлексії, усвідомлення власних моральних переживань і почуттів, особистісного вибору у різноманітних життєвих ситуаціях.

У своїй роботі ми використовували методика Ю. Алексєєвої, яка радить у консультативній роботі зважати на:

- зміст когнітивних структур (базові переконання) особистості, які обумовлюють перебіг емоційних станів і почуттів молодших підлітків;
- поведінку, ставлення особистості до інших і до себе, що виявляється у думках, переконаннях, поглядах та уявленнях;
- неадаптивні когнітивні структури особистості (дисфункціональні переконання, когнітивні помилки, неусвідомлювані мотиваційні установки, неправильні висновки), які заважають реалістично сприймати факти, події, взаємодії та адекватно осмислювати мотиви власних вчинків і поведінку інших людей та породжують неконструктивні форми поведінки.

Консультування молодших підлітків з метою розвитку у них моральної самосвідомості охопило три етапи: діагностичний, планування, проведення психокорекційної роботи.

При проведенні психологічного консультування ми виходили з положення, що „джерела особистісних і міжособистісних конфліктів підлітків лежать в основі порушень їх моральної самосвідомості, тому основну увагу треба приділяти вивченню саме морального змісту цих конфліктів” [1, с. 15].

Діагностичний етап передбачав переважно уточнення рівнів розвитку моральної самосвідомості та визначення проблем молодших підлітків за допомогою методів педагогічного спостереження та бесід, що дало змогу визначити завдання консультативної роботи з ними. У процесі бесіди педагог звертав увагу на розбіжності вербальної і невербальної поведінки молодшого підлітка, з'ясував, що криється за цими конфронтаціями. Здійснивши інтерпретацію якісних і кількісних результатів педагогічного обстеження, педагог складав план подальшої консультативної роботи.

На етапі планування складався план консультування для конкретної дитини чи дітей зі схожими проблемами. Тому ми виходили з того, що така робота повинна бути:

- а) гнучкою, тобто враховувати ситуацію, проблеми конкретної дитини, індивідуальні якості молодшого підлітка, його резервні можливості;
- б) спрямованою на вирішення суперечностей;
- в) спиратися на сильні сторони молодшого підлітка.

З огляду на це етап психокорекційних впливів охопив основні форми консультативної роботи: індивідуальні бесіди, групові заняття, домашні завдання.

Групова консультативна робота з молодшими підлітками здійснювалось за допомогою етичних бесід, тренінгової діяльності, дискусій і диспутів, під час яких порушувались питання, що дозволяли уточнювати і диференціювати моральні поняття свободи, совісті, відповідальності, гідності і самодостатності. „Моделювання у моральній свідомості підлітків альтернативних ситуацій і їх групове обігрування у формі тренінгових вправ розвивало та закріплювало когнітивні, емоційні й поведінкові нормативи для адекватного вирішення моральної проблеми” [1, с. 16].

Індивідуальне консультування з педагогами або шкільними психологами, допомагало краще зрозуміти причини і вирішити основні проблеми виховання моральної самосвідомості молодших підлітків.

Індивідуальні консультації з молодшими підлітками ґрунтуються на використанні комплексу психокорекційних методів і технік, спрямованих на корекцію викривлених складових моральної самосвідомості молодших підлітків, які лежать в основі проблем.

Принципами індивідуальних консультацій є:

- добровільність;
- доброзичливість;
- конфіденційність;
- професійна вмотивованість;
- відмова від готових порад і рецептів.

Позакласна діяльність відіграє надзвичайно важливу роль у вихованні моральної самосвідомості молодших підлітків, частково завдяки тому, що її метою є задоволення моральних потреб і запитів дітей, розкриття їх здібностей і нахилів у неформальній обстановці.

Перевага позакласної роботи полягає у принципах добровільності, соціальної спрямованості, творчості, ініціативності, самодіяльності та самостійності.

Успішність і ефективність позакласної роботи значною мірою залежать від підготовленості класного керівника, його організаторських здібностей, уміння згуртувати учнів, визначення та досягнення виховної мети.

Позакласна робота спрямована на розширення світогляду, закріплення, поглиблення знань, вироблення практичних умінь і навичок, здатності самостійно вирішувати поставлені перед собою завдання, ставити мету та досягати її, бути самодостатньою особистістю.

Специфічні завдання позакласної діяльності у вихованні моральної самосвідомості такі:

- формування у молодших підлітків позитивної Я-концепції, що виявляється у почутті власної гідності та переконаності у власній значущості, об'єктивності самооцінки; упевненості в доброзичливому ставленні до неї дорослих і однолітків; усвідомленні власних можливостей в успішному оволодінні різними видами творчої діяльності;
- розвиток у дітей таких моральних якостей, як власна гідність, свобода, совість, відповідальність і самодостатність;
- формування у дітей навичок партнерства, колективної взаємодії;
- розвиток у молодших підлітків моральних потреб через ознайомлення та безпосередню участь у різних видах діяльності;
- формування у дітей бажання та позитивної мотивації до розвитку власної моральної самосвідомості;
- стимулювання до розширення знань та роботи над собою.
- З метою поліпшення виховання моральної самосвідомості молодших підлітків ми використовували різні форми позакласної виховної роботи.

Вибір форм виховної роботи у позакласній діяльності зумовлювався, зокрема, кількістю вихованців. За кількістю охоплених процесом виховання школярів форми поділяються на індивідуальні, мікрогрупові, групові (колективні) і масові.

Індивідуальні форми роботи спрямовані на формування у молодших підлітків позитивної Я-концепції, позитивного самосприйняття, об'єктивної самооцінки та розвитку моральних якостей та особистісного потенціалу. Індивідуальна робота з молодшими підлітками неможлива без скоординованих дій учителів, батьків і учнів як суб'єктів виховного процесу, що досягається за умови постійних контактів та довіри один до одного, обміну думками та життєвим досвідом. Перевіреними й ефективними формами індивідуальної роботи є індивідуальні бесіди, консультації, педагогічне спостереження, відвідування учнів удома, робота над проектом, підготовка до виховних заходів, конкурсів, що дає змогу враховувати індивідуальні і вікові особливості, життєві обставини з метою оптимізації виховного процесу.

Груповими формами виховання є всі види групової навчально-виховної діяльності учнів, зокрема тренінгові заняття, етичні бесіди, гуртки, клуби, екскурсії, походи тощо. Перевагою групових форм роботи є порівняно невелика кількість учнів, партнерська взаємодія, наявність спільних інтересів і цілей.

Масові форми виховання бувають простими і комплексними. У простих зміст розкривається, переважно, за допомогою одного засобу, методу (виступ, лекція, зустріч, розповідь тощо). *Комплексні* масові форми характеризуються складністю структури, різноманітністю використаних засобів та методів (виховні години, тематичні вечори (ранки), вечори запитань і відповідей, конференції, учнівські вечорниці, конкурси, фестивалі тематичний ранок тощо) [2].

Форми виховання, залежно від обраних методів виховного впливу, поділяються на:

- вербальні (інформування, збори, лекції, конференції, усні журнали, радіогазети, круглі столи);
- практичні (походи, екскурсії, конкурси, ігри);
- наочні (шкільні музеї, кімнати і зали, галереї, виставки, тематичні стенди, шкільні газети, бюлетені, кінолекторії).

Спосіб організації кожного виду діяльності потребує творчого підходу з боку педагога. При цьому слід враховувати, що одні і ті самі форми можуть стосуватися різних напрямів діяльності школярів.

Порівняння ефективності різних форм свідчить, що у педагогічній практиці найбільш ефективними є індивідуальні і мікрогрупові форми завдяки можливості оперативно змінювати педагогічну тактику за зміни умов.

Однією з форм позакласної виховної роботи є виховні години, які передбачають створення оптимальних умов для спілкування класного керівника з учнями для виховання у них моральної самосвідомості.

Ми радимо вчителям будувати класну виховну годину як відверту, довірливу розмову і в її організації звернути увагу на систематичність подання матеріалу, добір цікавої дітям тематики. Також виховні години варто присвячувати актуальним проблемам, які стосуються учнів; проводити їх за планом, у мажорному тоні спілкування; з опорою на думку школярів та зважаючи на їх особистісно-психологічні особливості; при цьому педагог має виявляти терпимість, залучати усіх учнів до спільної розмови.

Нами розроблені виховні години для учнів 5-6 класів з виховання моральної самосвідомості, на яких порушуються проблеми ставлення особистості до себе; самопізнання; самооцінки; честі; особистісної, людської, національної гідності; поваги до інших; відповідальності; совісті; самодостатності тощо.

Так, на виховній годині „Я - у різних вимірах” учитель активізував дітей за допомогою запитань:

- Чи однаково поводиться людина у різних ситуаціях?
- Що виокремлює людину з-поміж інших людей?
- Що потрібно людині для того, щоб бути щасливою?
- Що потрібно для того, щоб прожити цікаве і змістовне життя?

Після чого учитель пропонує дітям скласти усну розповідь на тему „Мої життєві плани”.

При обговоренні усних розповідей вчитель може поставити такі запитання:

- Хто є моральним взірцем для Вас?
- Які якості Ви хотіли би виробити у собі, щоб досягти поставленої мети?
- Що Ви вже зробили, щоб здійснити свої життєві плани?

Вправа „Асоціації”

Дітям пропонується підібрати до слова „Я — слова-асоціації”.

Підсумовуючи виконання вправи, вчитель звертає увагу на те, що слова-асоціації передають наші почуття, різні барви сприйняття зовнішнього і внутрішнього світу людини, що підкреслює розуміння нами унікальності і неповторності свого Я. далі він пропонує поміркувати над такими запитаннями:

- З чого складається „Я — людини”?
- Від чого залежить прояв нашого „Я”?
- Чи можна, тільки зустрівши людину, визначити її характер, людські якості?
- Що впливає на формування внутрішнього світу людини?

Кожна дитина, щойно з'явившись на світ, потребує батьківської любові, уваги та поваги її Я. З самого малечку у дитини закладаються звички і характер. Дитина підростає, іде в садочок, а потім до школи, де її оточують інші люди, які також впливають на її виховання, становлення її особистості. Книги, музика, кіно, живопис впливають на формування внутрішнього світу людини.

- Як ви гадаєте, чи залежать від самої дитини її якості, звички, риси характеру?
- Що ми називаємо людськими чеснотами, а що – недоліками?

Процес становлення людського „Я—надзвичайно складний. У ньому велику роль відіграють не стільки зовнішні чинники, скільки внутрішні – тобто ваше бажання змінити себе на краще. Це і є робота душі. Тільки у такому випадку можна говорити про саморозвиток особистості.

- Що таке саморозвиток?

Саморозвиток – це і є розвиток свого „Я”, удосконалення особистих моральних якостей, шліфування характеру, відмова від шкідливих звичок. Саморозвиток неможливий без об’єктивної самооцінки.

- Якою має бути самооцінка?

Самооцінка – це оцінка самого себе, своїх можливостей, здібностей, якостей, досягнень, свого призначення і місця серед інших людей.

Людині важко об’єктивно оцінити себе, хтось задоволений собою, а хтось – навпаки. Хтось має завищену самооцінку, а хтось – занижену. Завищена самооцінка може стати причиною некритичної оцінки себе, своїх можливостей, що може призвести до болісних поразок, невміння розраховувати свої сили, пошуку винуватців у своїх невдачах, конфліктів з оточуючими.

Занижена самооцінка часто виявляється у надмірній сором’язливості, невпевненості у собі. Таким людям важко подолати страх перед труднощами, хочеться перекласти на інших відповідальність за себе, схватись від негараздів замість того, щоб їх вирішувати. Вони часто займаються самозвинуваченнями та самоїдством, тоді як потрібно бути конструктивним.

Вчитель пропонує дітям роботу над прислів'ям “Не хвали себе сам, хай тебе люди похвалять”.

- Як ви розумієте зміст цього прислів'я?
- Коли доречно вживати згадане прислів'я?

У процесі експериментальної роботи передбачається, що виховання моральної самосвідомості, формування умінь і навичок об’єктивного самооцінювання, позитивного самоставлення, вироблення морально-етичних зразків поведінки, здатності до саморозвитку здійснюватиметься у процесі тренінгової роботи. Нами був розроблений тренінг для учнів

5–6-х класів „Школа шляхетності”, який дає молодшим підліткам змогу краще пізнати себе, сприяє розвитку почуття власної гідності, формує впевненість у собі, ознайомлює зі способами поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях, дозволяє побачити себе очима інших. У тренінговій роботі досягається більша відкритість і прямота у ставленні до себе та інших, розширюються межі усвідомлення потенціалів свого особистісного зростання і розвитку. Кількість учасників варіюється від 15 до 20 осіб. Участь у тренінгу може бути лише добровільною і визначається такими принципами:

1. *Принцип „тут і тепер”*. Чимало учасників створюють свій „Я-образ” у відриві від реального життя, що пояснюється механізмом психологічного захисту. Однак головна ідея тренінгу полягає в тому, щоб кожен член групи зміг побачити себе у роботі тренінгу. Це досягається інтенсивним зворотним зв'язком у групі, що будується на довірливих міжособистісних контактах усіх учасників.

2. *Принцип персоніфікації висловлювань* полягає у добровільній відмові від безособових мовних форм, якими часто маскують власне ставлення до когось чи чогось, або ж прагнуть уникнути прямих висловлювань у різних життєвих ситуаціях. Тому замість висловлювань: „багато хто вважає”, „дехто вважає”, „мені казали” тощо у групі, як правило, говорили, використовуючи такі форми: „я вважаю, що ...”, „я думаю, що...”.

3. *Принцип емоційного зв'язку*, відповідно до якого учасники тренінгу мали звертати увагу на власні емоційні стани, а також емоції своїх партнерів з групи під час зворотного зв'язку. Прикладом цього можуть слугувати висловлювання: „Твоя манера говорити на підвищених тонах викликає у мене спротив і роздратування” чи „Твоя звичка вживати грубі слова є принизливою”. Відповідно, кожному учаснику ставилося завдання перебудувати свій стиль спілкування і виробити вміння чітко формулювати й адекватно висловлювати свої почуття.

4. *Принцип активності* є провідним у поведінці учасників тренінгу. Кожен учасник мав бути обов'язково задіяним у роботі тренінгу, у інтенсивній груповій взаємодії з метою цілеспрямованого спостереження та самоспостереження. Якщо у реальному житті особистість концентрується більше на власних проблемах, то під час тренінгу ми спробуємо допомогти молодшим підліткам навчитися поєднувати „зануреність” у себе з активною залученістю в іншого та в аналіз групових процесів. На заняттях заохочується конструктивна дискусія, обговорення чи аналіз проблеми.

5. *Принцип довіри* передбачає створення атмосфери комфорту і довірливого спілкування, забезпечує групову динаміку та визначає результат і ефективність занять. Цьому сприяє звертання до всіх на ім'я, а не на прізвище чи прізвисько, рівність у групі, відсутність любимчиків чи „обраних”. Окрім цього, довіра підтримується правилами: „Говоримо правду”, „У брехні немає потреби”.

6. *Принцип конфіденційності* полягає у рекомендації „не виносити” зміст спілкування, що відбувається у процесі тренінгу, за межі групи. Дотримання цього принципу також сприяло становленню довіри і відкритості. Учасникам важливо знати, що їх думки не розголошуватимуться, – це дозволить їм легше долучатися до відкритого, щирого спілкування. Така конфіденційність дає змогу зберегти добрі стосунки у групі, дискусійний потенціал.

Усі заняття містять інформативну, діагностичну і розвивальну частини. Обов'язковими для всіх занять є вітання, ознайомлення з темою, очікування, емоційна розминка, вправи, ситуації взаємопідтримки, тестування, самотестування, підбиття підсумків, рефлексія, домашнє завдання.

Розроблений нами тренінг складається з двох блоків.

Перший блок орієнтований на розвиток у молодших підлітків адекватного самосприйняття, позитивного самоставлення, інтересу до самопізнання та об'єктивної самооцінки.

Другий блок тренінгу спрямований на формування впевненої, гідної поведінки у суспільстві, школі, сім'ї, конструктивної взаємодії, навичок самовпливу та самовиховання; розвиток уміння розуміти свій емоційний стан та інших, поваги гідності своєї і оточуючих.

У роботі з учнями 5–6-х класів важливо сприймати дітей такими, якими вони є, визнавати право кожного з них на власну думку, враховувати інтереси і потреби усіх учасників тренінгу, бути виваженими, давати можливість кожному учаснику розкритись. Водночас важливо акцентувати увагу на значущості порушеної проблеми для кожного, обґрунтовано добирати зміст, форми і методи виховної діяльності, дотримуватися пошукового характеру заняття, використовувати ігрові методики, створювати доброзичливу творчу атмосферу, дотримуватись положень гуманістичної етики і встановлених правил, ставити відкриті запитання, дякувати присутнім за участь у роботі.

Під час тренінгу, як правило, використовуються методи, орієнтовані на акумулювання ідей („Мозковий штурм”, „Мікрофон”, складання списку пріоритетів, презентація); методи, спрямовані на розкриття проблеми (робота в групах, вправи, проєктивне малювання, ігрове моделювання, рольові ігри, психодрама), дискусійні методи (дебати, дискусії, обговорення великою і малою групою, круглий стіл), діагностичні методи (анкетування, тестування, опитування, незакінчене речення).

З метою унаочнення методики експериментальної роботи наведемо приклади деяких вправ, які використовувались під час тренінгу для учнів 5–6-х класів „Школа шляхетності” за модифікованою методикою Ю. Бойбіної [3].

Однією з ефективних форм роботи є етична бесіда, спрямована на вироблення в учнів умінь і навичок моральної поведінки, оволодіння такими моральними цінностями, як гідність, совість, свобода, відповідальність і самодостатність.

Оскільки інформацію про моральні цінності діти отримують з різних джерел (сім'я, школа, ЗМІ, вулиця), вона буває досить суперечливою, а то й хибною, що позначається на переконаннях та поведінці молодших підлітків. Тому педагог має уважно ставитись до моральної сфери дітей та виховувати їх на моральних цінностях під час етичних бесід, які зазвичай будуються у формі діалогу, сприяють узагальненню моральних почуттів, переживань, засвоєнню моральних цінностей та виробленню відповідних моральних якостей.

У проведенні етичних бесід слід дотримуватись таких вимог:

- необхідно ретельно підготуватись до етичної бесіди, визначити тему, мету, завдання;
- тема має бути цікавою для учнів, відповідати їх віковим особливостям, рівню знань, потребам, відображати основні проблеми, тобто вона має бути значущою для школярів;
- доцільно скласти заздалегідь план бесіди, зацікавити учнів, запропонувати їм завдання на етапі підготовки;
- етична бесіда повинна бути пов'язана з позакласною діяльністю школярів, тобто мати певне практичне втілення;
- до бесіди мають бути залучені усі учні без винятку, бо думка кожного є важливою для вчителя;
- бажано, щоб учитель використовував цікаві матеріали (відео, фото, аудіо, Інтернет), різноманітні педагогічні методи і прийоми, які б допомогли активізувати учнів;
- педагогу варто заздалегідь визначити вплив бесіди на поведінку вихованців;
- рекомендовано пов'язувати бесіду з позакласною роботою чи колективними творчими справами.

У виховній практиці стосовно дітей молодшого підліткового віку свою ефективність доводять і сократівські бесіди, які відображають суб'єкт-суб'єктні стосунки педагога та учнів і будуються у вигляді діалогу-обговорення актуальних потреб молодших підлітків, важливих світоглядних питань, проблем моральної самосвідомості. Через послідовно поставлені запитання та відповіді на них учитель підводить дітей до правильних висновків. Запитання для обговорення також можна взяти з бесід Сократа (Платон. Твори. Т. II) та із сучасного життя. Ось декілька з них:

– *Хто отримує більше задоволення: той, кому роблять добро, чи той, хто його робить?*

– *Що краще: синиця в руці чи журавель у небі?*

– *Чи позбавляє дисципліна свободи?*

– *Чи добре живеться тому, у кого є все, що він хоче?*

– *Їсти, щоб жити, чи жити, щоб їсти?*

– *Ким бути гірше: тираном чи тим, кого тиранять?*

Підготовка до сократівських бесід вимагає від педагога доброго розуміння морально-етичних категорій, філософського осмислення життя, урахування вікових особливостей школярів, уміння вести діалог, ставити запитання, спираючись на моральний досвід дітей, крок за кроком підводити їх до потрібного висновку. На початку сократівської бесіди бажано провести етичну розминку, запропонувати учням жартівливі вправи, щоб зацікавити, налаштувати на розмову. Бесіда не повинна затягуватись, її слід завершити після досягнення кульмінації, щоб не втомлювати учнів. Найкращий варіант фіналу – робота в етичних щоденниках, де діти записують свої думки щодо обговорюваної проблеми. Лише з дозволу учнів педагог може читати і аналізувати етичні щоденники. Бесіди проводять не часто, але постійно, що формує в учнів звичку до аналізу смисложиттєвих проблем. Проводячи сократівські бесіди, педагоги використовують відповідний музичний фон, репродукції картин, фрагменти з кінофільмів, творів світової і української літератури. Такі бесіди потрібно проводити і для старших учнів, щоб це стало традицією.

Перехід до підліткового віку супроводжується зменшенням ролі дорослих у житті дитини, формуванням самостійності, бажанням виконувати нові соціальні ролі, що визначає такі якості, як самооцінка, критичність, соціальна активність, прагнення самостійно розібратися у складних моральних питаннях, здатність до смисложиттєвого осмислення дійсності. Тому важливо залучати дітей до дискусій, під час яких вони б могли висловити свою думку щодо моральних проблем з метою пошуку смислу життя, характеристики найважливіших смисложиттєвих цінностей.

Цікавою формою для дітей підліткового віку є „Відкритий мікрофон”, який дозволяє учням бути почутими, не лише висловити думку, міркування, позицію, а й незгоду з якимись сторонами життя, спонукати однолітків і дорослих до вирішення наболілих проблем. Важлива роль відводиться вчителю, який має допомогти учням у підготовці до участі у „відкритому мікрофоні”, спонукати учнів до відкритості, справедливості і, водночас, виховувати уміння аргументувати, використовувати об’єктивну критику, не переходячи на персоналії та образи. При організації „відкритого мікрофону” слід звертати увагу на організаційну, технічну, змістовну й естетичну сторони такої форми роботи. Теми виступів у „відкритому мікрофоні” можуть бути сформульовані таким чином: „Що я хотів(ла) би сказати...”, „Хочу привернути Вашу увагу...”, „Давайте шукати рішення...”, „Прошу слова”. Учитель пояснює учням, що усі виступи будуються за схемою: „Теза – аргумент – ілюстрація”.

Читацька конференція є способом долучення школярів до спадщини світової і української літератури шляхом осмислення художніх творів. Читацькі конференції проводяться у бібліотеці, де є можливість підготувати виставку книг з проблеми, запросити до слова бібліотекаря. Така форма роботи допомагає школярам краще зрозуміти зміст та образи твору, дати етичну оцінку діям персонажів та їхнім цінностям, ставити мету і визначати засоби її досягнення, а також знайти для себе моральний взірєць, приклад, який би спонукав до роботи над собою. Структура проведення читацької конференції залежить від теми і класу. Якщо у 5–6-х класах вона проводиться у вигляді бесіди з елементами інсценізації, перегляду кінофільму чи мультфільму, то в 7–9-х класах може передбачати проектну діяльність, презентації, доповіді, повідомлення тощо.

Таким чином, розроблена і впроваджена методика виховання моральної самосвідомості у молодших школярів забезпечує ефективність виховного процесу завдяки

активній участі усіх суб'єктів виховного процесу та доцільного використання традиційних та інноваційних форм і методів виховної роботи.

Література

1. Алексеева Ю. А. Особливості розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості підлітка / Ю. А. Алексеева // Проблеми загальної та педагогічної психології : [збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – Київ, 2009. – Т. XI, ч. 5. – С. 7–16.

2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. – К., 2003. – 615 с.

3. Бойбіна Ю. В. Розвиток самопізнання і впевненості в собі у дітей 10-12 років: [програма]/Ю.В.Бойбіна.-Харків: ФОП Лотох М. Г.,2007.-81 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Симченко Ольга Сергеевна, старший преподаватель кафедры педагогики,
УО «Могилевский Государственный университет им. А.А. Кулешова»,
г. Могилев, Республика Беларусь*

В контексте диссертационного исследования «Формирование политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности» с целью определения уровня сформированности политической культуры старшеклассников было организовано экспериментальное изучение указанного аспекта среди учителей г. Могилева (120 респондентов) и старшеклассников средних общеобразовательных школ №№ 34, 43 и гимназии № 4 (295 респондентов).

На констатирующем этапе эксперимента нами был использован комплекс методов диагностики, который включал беседы с ребятами и педагогами, изучение школьной документации, изучение результатов творческой деятельности старшеклассников (эссе, сочинения), анкетирование.

Проведение бесед со старшеклассниками было нацелено на выяснение степени осознания ими проблемы формирования политической культуры. Результаты данной работы показали, что старшеклассники во многом проявляют интерес к рассматриваемой проблеме; у них имеются некоторые представления об элементах, составляющих политическую культуру личности; старшеклассники высказывают свою потребность в повышении уже имеющегося уровня политической культуры и готовность включаться в соответствующую воспитательную работу.

Отношение педагогов к вопросу организации политического воспитания старшеклассников в учреждениях образования нашло свое выражение в общем мнении о необходимости организации непрерывной работы по формированию политической культуры старшеклассников, в частности систематическое включение ребят в различные виды социально значимой деятельности, предполагающей освоение компонентов политической культуры. Педагоги определили уровень знаний старшеклассниками отдельных компонентов политической культуры как недостаточный; более того в качестве особой проблемы учителя отметили отсутствие преемственных связей между отдельными элементами политической культуры. Классные руководители и учителя-предметники отмечают, что школьники, имея определенный уровень политических знаний, не реализуют их в поведении и деятельности; помимо этого система воспитательной работы в учреждениях образования определена таким образом, что предполагает рассмотрение политической культуры как части общей культуры и одного из многих компонентов в

системе базовой культуры личности. В этой связи формированию политической культуры старшеклассников уделяется недостаточное внимание.

Изучение школьной документации позволило нам констатировать, что в образовательных учреждениях организуется воспитательная работа, направленная на формирование политической культуры старшеклассников. Однако, проводится такая работа бессистемно и фрагментарно, как правило, в рамках классных и информационных часов, отдельных воспитательных мероприятий. Поэтому процесс формирования политической культуры старшеклассников должен носить более систематический и плановый характер.

Анализ результатов творческой деятельности (тематические эссе, сочинения) учащихся позволил сделать вывод, что старшеклассникам интересны проблемы, связанные с политической жизнью государства, с перспективами дальнейшего развития нашей страны. Тем не менее, отдельные работы свидетельствуют о довольно поверхностных политических знаниях старшеклассников, о недостаточном понимании ими сущности некоторых политических категорий, неумении давать правильную оценку тем или иным политическим событиям, происходящим в стране и в мире и др. Это создает достаточные основания для активизации в учреждениях образования воспитательной работы, направленной на формирование политической культуры старшеклассников.

По итогам анкетирования были получены результаты, позволяющие нам оценить уровень сформированности политической культуры старшеклассников. Ниже представлен анализ данных констатирующего этапа педагогического эксперимента. Согласно позиции учителей в отношении уровня сформированности политической культуры старшеклассников, подавляющее большинство их остается на достаточно низком уровне (75% респондентов); 9,17% учителей определяют данный уровень ниже среднего; 5,83% – средний; 2,5% – выше среднего и 7,5% – затрудняются ответить. Полученные результаты позволяют констатировать, что процесс формирования политической культуры старшеклассников в школе осуществляется недостаточно эффективно.

Анкетный опрос старшеклассников был нацелен на определение степени понимания и осмысления ими категорий «политика» и «политическая культура», а также на изучение их отношения к проблеме формирования политической культуры в процессе социально значимой деятельности. В анкетировании принимали участие ученики 10 – 11 классов. Представленные ниже данные отражают анализ полученных результатов осуществленного исследования.

Анализ диагностических материалов позволил выявить уровни осознания старшеклассниками политики как государственного и общественного явления. Учащимся было предложено восемь различных определений понятия «политика», из которых четыре заключали в себе сущностные характеристики политики как государственного института, реализующего свои функции через деятельность различных государственных структур и представителей власти. Другие четыре определения политики отражали ее суть как государственного института, на функционирование которого существенное влияние оказывают граждане государства посредством проявления собственной политической активности. Старшеклассники должны были выбрать из предложенных вариантов тот, который наиболее точно отражает смысл категории «политика». Из общего количества респондентов 55,25% отметили определения политики, в которых ее сущность раскрывается через деятельность субъектов политики и структур власти. 44,75% старшеклассников определяют важность и значимость влияния граждан государства на политическую жизнь страны, считая, что их политическая активность – неотъемлемая составляющая в функционировании института политики. Исходя из анализа ответов, можно утверждать, что более половины опрошенных старшеклассников не осознают роль граждан в государственной политической системе.

Ответы на вопрос в анкете «Испытываете ли Вы потребность повышении уровня Ваших знаний в области политики?» показали, что лишь около трети испытуемых (32,2%)

считают необходимым повышать свой уровень политических знаний. 44,75% старшеклассников ответили на данный вопрос отрицательно; 23,05% – затруднились ответить. Полученный результат показывает, что у подавляющего большинства опрошенных отсутствует или недостаточно развита потребность в повышении собственного уровня политической культуры, что говорит о слабой степени осознания значимости политических знаний как важнейшего ее элемента.

Вопрос, направленный на определение уровня понимания старшеклассниками термина «политическая культура», позволил определить, что половина опрошенных старшеклассников (50,51%) не владеют данным понятием, так как не смогли определить его сущность. 49,49% имеют различные представления о политической культуре. Из них: 12,2% респондентов рассматривают политическую культуру как культуру политики, управления всеми сферами жизни государства; 9,16% – определяют политическую культуру как систему знаний о политической жизни и власти; 16,27% – включают в понятие «политическая культура» политические взгляды, убеждения, навыки, ценности, поведение, политическую активность и деятельность, а также систему отношений между гражданами и государством; 11,86% – представляют политическую культуру как знание Конституции Республики Беларусь, законов, истории, права, политических партий, а также участие в выборах и политических мероприятиях.

В контексте исследования старшеклассникам было предложено пять различных определений понятия «политическая культура личности», из которых только одно раскрывало сущность данного понятия в его структурной полноте. Респонденты должны были выбрать наиболее точное, на их взгляд, определение. Интерпретация данных позволила выявить, что только 17,2% испытуемых указали верный ответ, что свидетельствует в целом о недостаточной степени понимания сущностных характеристик политической культуры личности.

Еще один вопрос предполагал выяснение степени активности старшеклассников, связанной с их участием в мероприятиях, направленных на формирование политической культуры. Отвечая на данный вопрос, 34,57% респондентов указали, что никогда не принимают участие в таких мероприятиях. 23,05% – редко принимают участие; 20,34% – от случая к случаю; 14,58% – часто; 7,46% – всегда.

Выявление самооценки уровня сформированности политической культуры старшеклассников дало определенные основания для сравнения ее с позицией учителей по данному показателю и представлениями учащихся о содержательных характеристиках политической культуры. В частности было выявлено, что 62,36% – опрошенных оценивают собственный уровень сформированности политической культуры как средний; 12,9% – считают его выше среднего, а 5,08% – высоким. Только 19,66% старшеклассников определяют данный уровень как ниже среднего и низкий (15,25% и 4,41% соответственно). Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о завышенной самооценке старшеклассников уровня сформированности политической культуры, так как она [самооценка] не встречает согласия с мнением учителей по аналогичному вопросу, а также вступает в противоречие с реальным пониманием респондентами сущности политической культуры (см. выше).

Степень самоопределения старшеклассников в направлении повышения собственного уровня политической культуры позволил выявить соответствующий вопрос. В частности, 42,71% респондентов показали положительное отношение к повышению своего уровня политической культуры. Вместе с тем значительное число испытуемых (29,83%) не испытывают в этом необходимости, а 27,46% столкнулись с затруднениями при ответе на данный вопрос. В целом более половины опрошенных учащихся (57,29%) не осознают важности личностного совершенствования политической культуры.

Несколько вопросов в анкете были направлены на определение роли социально значимой деятельности в формировании политической культуры старшеклассников. Так, на вопрос «Считаете ли Вы, что включение в социально значимую деятельность может

сделать процесс формирования политической культуры более эффективным?» 42,71% ответили положительно; 16,95% – отрицательно; у 40,34% этот вопрос вызвал затруднения. Опираясь на полученный результат, можно судить о том, что понимание роли социально значимой деятельности в формировании политической культуры у старшеклассников проявляется в недостаточной мере. Исследование степени готовности старшеклассников к участию в социально значимой деятельности с целью формирования политической культуры показало, что большинство респондентов (62,71%) в различной степени готовы к включению в СЗД, а именно: полностью готовы – 7,45%; в большей степени готовы – 27,8%; в меньшей степени готовы – 27,46%. Тем не менее, значительная доля испытуемых (37,29%) отрицает свою готовность к СЗД: 11,19% – не готовы; 13,22% – не видят в этом необходимости; 12,88% – затруднились ответить.

Анализ ответов старшеклассников на вопрос «Принимаете ли Вы участие в социально значимой деятельности, направленной на формирование политической культуры?» позволяет сделать вывод, что более половины опрошенных (55,93%) не принимают или редко принимают участие в СЗД, тогда как активное участие принимают всего лишь 6,44% испытуемых. Такие данные свидетельствуют о необходимости совершенствования системы работы по включению старшеклассников в социально значимую деятельность, направленную на формирование политической культуры.

Целесообразно отметить, что подавляющее большинство учителей оценивают высокий потенциал социально значимой деятельности в формировании политической культуры старшеклассников (92,5%) и полностью готовы (40,83%) или в большей мере готовы (50,83%) к формированию политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности.

Тем не менее, уровень сформированности политической культуры старшеклассников остается достаточно низким. Это отчасти обусловлено тем, что основной акцент в ее формировании ставится на воспитательных возможностях социально-гуманитарных дисциплин, которые определяют освоение лишь некоторых аспектов потребностно-мотивационного, когнитивного и нравственно-оценочного компонентов политической культуры. Недостаточно налажена систематическая воспитательная работа по формированию политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности, что обусловлено различными причинами: отсутствие технологии воспитательной деятельности в данном направлении; недостаточная разработанность теоретико-методических основ проектирования социально значимой деятельности, направленной на формирование политической культуры старшеклассников; неумение определить эффективные виды социально значимой деятельности; невладение методикой организации воспитательных дел в контексте социально значимой деятельности и др.

Осуществленный анализ проблемы формирования политической культуры старшеклассников позволяет рассматривать ее как актуальную в свете современных социокультурных условий жизнедеятельности общества и государства. Наряду с относительно низким уровнем сформированности отдельных элементов политической культуры (политических знаний, взглядов, убеждений, ценностей и др.) старшеклассники проявляют крайне ограниченные потребности в стремлении к самоидентификации в политической жизни государства через совершенствование политического сознания, приобретение политического опыта. Сложившаяся ситуация является во многом результатом нарастания общей тенденции политической индифферентности социума и свидетельствует о значительной степени отстранения подрастающего поколения от политической событийности на грани аполитичности; выступает как проявление, безразличного, равнодушного отношения к политической, социально-экономической, культурной действительности нашего государства и иных стран и регионов. Представленные реалии создают серьезные основания считать проблему формирования политической культуры старшеклассников нерешенной и требующей основательного

переосмысления на уровне общественно-государственной практики и совершенствования воспитательного влияния со стороны системы образования.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

*Антипова Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры педагогики,
УО «Могилевский Государственный университет им. А.А. Кулешова»,
г. Могилев, Республика Беларусь*

В постоянном обновлении знаний, и не только профессиональных, нуждаются сегодня многие категории населения. Наше внимание сосредоточено на разрешении этой проблемы по отношению к семье. Ретроспективный анализ педагогической теории и практики показал, что на всех этапах развития общества семья была и остается важнейшим институтом социализации подрастающего поколения. Вместе с тем, на протяжении последних десятилетий ряд объективных и субъективных факторов оказывают как позитивное, так и негативное влияние на состояние семьи, внутрисемейные и детско-родительские отношения. Особую озабоченность вызывает состояние духовного и морального единства семьи, снижение авторитета родителей, культура общения родителей и детей, уровень психолого-педагогической культуры родителей.

В связи с этим, актуальной задачей для учреждений образования становится целенаправленная деятельность по активизации воспитательного потенциала семей обучающихся, формированию культуры семейных отношений [1], оказание семье необходимой психолого-педагогической помощи и поддержки, придание семейному воспитанию целенаправленного, общественно значимого характера, в целом создание условий для формирования педагогической культуры родителей.

Основой для исследования проблемы формирования педагогической культуры родителей является анализ следующих компонентов - образование родителей, предполагающее накопление психолого-педагогических знаний и навыков в различных аспектах семейного воспитания, деятельность, являющаяся основой для внутреннего роста личности родителя и его самообразования. Изучение каждого из этих компонентов в отдельности приводит к выделению новых элементов, взаимосвязь которых порождает более сложное явление. Поэтому при моделировании взаимодействия учреждений образования и семьи в формировании педагогической культуры родителей мы руководствовались положениями *системного подхода*, основополагающей идеей которого является исследование объектов как систем, которые представляют собой множество элементов с отношениями и связями между ними и образуют определенную целостность [2]. Для любого объекта, рассматриваемого как система, характерны основные признаки: наличие составных элементов и определенных связей и отношений между ними [3]. Л. В. Мардахаев в педагогическом взаимодействии выделяет следующие формы этих связей: взаимная информация, совместная деятельность, взаимопомощь, согласование, взаимное обучение [4].

Следует отметить, что системный подход любой процесс рассматривает как систему, «имеющую выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь» [5].

Как отмечает В. А. Сластенин, любая педагогическая система состоит из следующих взаимосвязанных *компонентов*:

- целей учебно-воспитательной и развивающей деятельности;

- содержания этой деятельности (фиксируемого в программах, учебных пособиях, компьютерных обучающих программах, разнообразных видео, информационных, телекоммуникационных и т. п. средствах);
- методов обучения, воспитания и развития обучающихся;
- средств, используемых в педагогическом процессе;
- организационных форм, в которых образовательная деятельность реализуется с тем или иным эффектом;
- субъекты и объекты образовательного процесса;
- образовательная среда;
- результат образования, то есть уровень образованности обучающихся [6].

Взаимодействие учреждений образования и семьи является частью целостного педагогического процесса, т. е. его подсистемой, которую в свою очередь можно рассматривать как самостоятельную систему, характеризующуюся наличием составных элементов, связями между ними.

При разработке модели взаимодействия учреждений образования и семьи в формировании педагогической культуры родителей мы руководствовались ключевыми положениями системного подхода, который позволяет рассматривать взаимодействие учреждений образования и семьи как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему, способствующую целенаправленному формированию педагогической культуры родителей как личностно значимого качества личности.

Кроме того, при разработке модели взаимодействия учреждений образования и семьи в формировании педагогической культуры родителей мы руководствовались нормативными и правовыми документами: Президентской программой «Дети Беларуси»; Указом Президента Республики Беларусь «Об утверждении основных направлений государственной семейной политики Республики Беларусь» (1998); Законом «О демографической безопасности Республики Беларусь» (2002); Кодексом Республики Беларусь о браке и семье (1999, с дополнениями и изменениями в последующие годы); Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (2006); Кодексом Республики Беларусь об образовании (2011) и др.

Таким образом, с позиций системного подхода в модели взаимодействия учреждений образования и семьи можно выделить блоки, которые позволяют последовательно представить целенаправленный процесс формирования педагогической культуры родителей.

Целевой блок, представляющий собой системообразующее звено и определяющий цель и отбор средств организации взаимодействия учреждений образования и семьи в формировании педагогической культуры родителей, обеспечивающий единство и взаимосвязь всех компонентов системы.

Функционально-деятельностный блок, включающий принципы индивидуальности, вариативности, диагностичности, адекватности современным требованиям, технологичности; методы («мозговая атака», разыгрывание ролей, конфликт-метод, ярмарка идей и др.), формы организации деятельности и общения (родительские гостиные, родительские конференции, педагогические ринги, мастер-классы, лектории, семейные клубы по интересам, тренинги); функции взаимодействия (образовательная, развивающая, инновационная, корректирующая); условия организации взаимодействия (организационные, педагогические, психологические, методические).

Содержательный блок, базирующийся на принципах отбора и структурирования содержательного наполнения процесса взаимодействия учреждений образования и семьи в формировании педагогической культуры (принцип индивидуального подхода, принцип использования положительного жизненного опыта, принцип корректировки предыдущего опыта и личностных установок, принцип практической направленности, принцип поступательности и преемственности, принцип актуализации).

Современная семья представлена широкой типологической и структурной палитрой; воспитание в семье носит исключительно прикладной характер; воспитательными инструментами становятся личность родителей, взаимоотношения в семье, а также весь быт и семейный уклад, поэтому содержательное наполнение процесса взаимодействия учреждений образования и семьи в формировании педагогической культуры родителей включает ряд компонентов.

Мотивационный компонент формирует у родителей систему личностных потребностей, побуждающих к целенаправленной деятельности при организации процесса воспитания детей в семье, понимание смысла этой деятельности, осознание своей роли в ней, убежденность в своей состоятельности как воспитателя.

Когнитивный компонент направлен на формирование психолого-педагогического кругозора, который представляет собой совокупность:

- знаний о функциях отца и матери, их роли в воспитании детей;
- знаний, умений, навыков семейного воспитания;
- знаний о разумной организации жизнедеятельности семьи в целом и детей в частности;
- опыта воспитания детей в семье.

Деятельностный компонент предполагает, что родители могут оптимально использовать психолого-педагогические знания в процессе организации семейного воспитания, сознательно ставить и достигать целей и задач воспитания.

Диагностико-результативный блок, предназначенный для оценки и интерпретации результатов взаимодействия учреждений образования и семьи с помощью комплекса методов изучения на основе определения критериев (уровневый подход) и показателей эффективности (субъектная позиция участников взаимодействия, удовлетворенность отношениями, согласованность в понимании целей и задач воспитания, скоординированность воспитательных воздействий).

Таким образом, взаимодействие учреждений образования и семьи является достаточно сложным многоаспектным процессом, находящимся в постоянной динамике. Системный подход позволяет рассматривать взаимодействие школы и семьи в формировании педагогической культуры родителей как систему, которая характеризуется наличием системообразующего компонента, динамичностью и разнообразными отношениями между субъектами.

Литература

1. Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работы в учреждениях общего среднего образования в 2015/2016 учебном году: Инструктивно-методическое письмо // Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://adu.by/?p=7820>. – Дата доступа 19.08.2015.
2. Философский словарь / авт.-сост. С. Я. Подопрigора, А. С. Подопрigора. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 562, [2] с.
3. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; Под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
4. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учеб. / Л. В. Мардахаев – Москва : Гардакири, 2005. – 269 с.
5. Олянич, Д. Б. Теория организации : учеб. / Д. Б. Олянич [и др.]. – Ростов н / Д : Феникс, 2008. – 408 с. : ил. – (Высшее образование).
6. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

ТЕНДЕНЦІЇ ГАРМОНІЗАЦІЇ І ДИСГАРМОНІЇ СТОСУНКІВ БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ У СУЧАСНІЙ РОДИНІ

*Кіян Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу дослідження підготовки вчителів
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», м.Київ, Україна*

Прагнення людей до порозуміння, злагоди і згоди, організації розумного життя у гармонії із світом навколишнім та внутрішнім - найперша ознака цивілізованого суспільства. До життя людей в гармонії спонукає вся історія людства. Війни, боротьба - це лише агресивні вияви природи людей, спрямовані на подолання суспільних суперечностей за допомогою сили, які, однак, проблему не вирішували, а лише поглиблювали. Ця глобальна філософська проблема гармонії і дисгармонії відносин з дзеркальною точністю спостерігається і в життєдіяльності сім'ї. Взаємовідносини в сім'ї відображають як рівень цивілізованості суспільства, так і рівень особистісних якостей батьків і дітей та внутрішні суперечності мініатюри мікросуспільства - сім'ї, в якій сутнісні сили й характерологічні особливості членів сім'ї гармонують або дисонують. В залежності від цього і прояви життя сім'ї свідчать про характер у ній взаємовідносин.

Дослідження історії тенденцій стосунків батьків та дітей показують, що кожна епоха накладає свій відбиток на зміст, характер та динаміку взаємин батьків і дітей. Це зумовлюється як прагненням старших поколінь до гармонізації сімейних відносин, узгодження спільних дій з дітьми та іншими членами сім'ї, дотримання визначених юридичних, моральних та етичних норм, які існують у суспільстві, так і багатьма суперечностями конкретно-історичної доби та особливостями розвитку і функціонування малого колективу, яким є кожна сім'я. Крім цього важливу роль у формуванні стосунків батьків і дітей в сучасній родині, як і раніше, відіграють економічні чинники, фізичне, психічне і моральне здоров'я суспільства, етнонаціональні особливості, сімейні традиції і звичаї, педагогічна готовність до народження і виховання дітей.

Взаємини батьків і дітей у сучасній українській родині не є винятком в суспільно-історичному та історико-педагогічному розвитку людської цивілізації. Ці стосунки розвиваються за тими ж загальними законами, що й інститут сім'ї в усьому світі. Своєрідності та оригінальності українській родині надають зовнішні характерні ознаки її поведінки, способу життя, комунікативності, соціального темпераменту та внутрішні ознаки архетипу етносу, всього того, що і визначає український менталітет.

Сьогодні в українському суспільстві спостерігається підвищена увага до сім'ї з боку всіх соціальних інститутів виховання підростаючих поколінь. Це зумовлюється об'єктивними процесами гуманізації і демократизації суспільних відносин, усвідомлення пріоритет сім'ї у вихованні дітей у нових соціально-економічних та суспільно-політичних умовах.

Тенденції ускладнення виховних завдань суспільства, сім'ї і школи пояснюється недостатнім теоретичним, методологічним та методичним обґрунтуванням мети, завдань, способів та ідеалів виховання особистості дитини в нинішніх умовах, збільшенням кількості дітей з відхиленням у поведінці та криміногенністю соціального середовища, зростанням психологічного, емоційного тиску на духовний світ сучасної людини, новими її потребами, які значною мірою має формувати сім'я. Зрештою, під дією зовнішніх та внутрішньосімейних факторів нині швидше розвивається і сама дитина. Вона стає більш інформованою і розвиненою. Тому керівництво її духовним і моральним розвитком вимагає високої педагогічної майстерності батьків, створення відповідних матеріальних і психолого-педагогічних умов її виховання, взаємодії з дорослими.

Ставлення батьків до дітей визначається, як правило, двома основними чинниками - щирими, доброзичливими почуттями та соціальним обов'язком і створенням відповідних умов для його виконання. Лише розумно поєднуючи почуття і обов'язок можна

розраховувати на успішне формування в сім'ї духовно і морально повноцінної та громадянсько зрілої особистості дитини.

Сучасна українська сім'я є складною за структурою, але водночас стійкою динамічною системою, яка встановлює специфічну економічну, духовну, моральну, загалом позитивно ціннісну атмосферу життєдіяльності людей. Вона формує в індивіда соціальні і суспільні норми поведінки. Створюючи певний соціально-психологічний клімат, сім'я багато в чому визначає розвиток особистості дитини як нині, так і в майбутньому.

За структурою можна виділити сім'ї, в яких сімейне життя будують усі члени такого колективу. Їх участь у цьому процесі є демократичною і рівномірною, гармонізованою за інтересами, метою, цілями і способами їх досягнення. Такі сім'ї відзначаються особливою життєстійкістю і цілеспрямованістю, дружніми, міцними родинними зв'язками, щирістю і теплотою почуттів, взаємопідтримкою. Тут панує демократія, яка передбачає

співробітництво, взаємодопомогу, багату культуру почуттів і емоцій. Розподіл сімейних ролей у таких сім'ях відбувається відповідно до конкретних обставин і ґрунтується, головним чином, на посильній участі кожного члена сім'ї у всіх сімейних справах, на спільному розв'язанні їм важливих сімейних проблем. Офіційного «голови сім'ї» у сім'ях такого типу, правило, не існує.

Однак є сім'ї, де організація всіх функцій здійснюється одним її паном, який часто є монополюючим володарем, деспотичним господарем **життя** сім'ї. Тут між дорослими і дітьми встановлюються безапеляційні і безцеремонні стосунки; в родині панує авторитаризм, жорстокість, агресія, диктат, холодність. Про гармонізацію взаємин батьків і дітей у таких родин **И*** може бути й мови. Стосунки батьків і дітей тут мають більш деструкційний і відцентровий характер, аніж гармонійний. Це зумовлюється Здебільшого особистісними факторами батьків та дітей, психофізичними Особливостями членів сім'ї, нервовими системами тощо. Взаємини в таких сім'ях нестабільні, досить часто виникають кризові ситуації, що загрожує самому існуванню такої сім'ї.

Розглядаючи питання виховання дітей, А.Макаренко висунув ідею об'єднання сім'ї і школи, батьків і вчителів в спільну педагогічну організацію, яка, на його думку, мала забезпечити повну реалізацію як специфічних виховних функцій сім'ї, так і функцій школи у процесі їх взаємодії. [3, с.29].

Саме в сім'ї, вважав В.Сухомлинський, діти отримують найперші уявлення про гуманність, тут формуються навички спільної праці, доброзичливі стосунки, постійно закріплюються і збагачуються моральні поняття. Суттєве значення у цьому він надавав прикладу батьків і того кола людей, у якому живуть діти. „Дитина – дзеркало сім'ї; як у краплі води відбивається сонце - так у дітях відбивається моральна чистота матері і батька”, - писав В.Сухомлинський у праці „Серце віддаю дітям”. [6, с.29].

У створеній системі виховання особистості важливе місце посідала спільна діяльність батьків і вчителів, для позначення якої він запровадив спеціальний термін – „шкільно-сімейне виховання”. Сім'я розглядалася педагогом як перша школа інтелектуального, морального, естетичного і фізичного виховання, в якій батько, мати, старші брати і сестри, дідусь і бабуся є першими вихователями дітей дошкільного віку і залишаються ними, коли дитина йде до школи. Тому духовне і моральне багатство сімейного життя, на його переконання, є найважливішою умовою „сімейного виховання дитини і в домашніх умовах, і в дитячому садку, і в школі”. [6, с.12].

Визнання особливої ролі сім'ї у становленні особистості спонукало педагога до створення батьківської школи, головним завданням якої було навчання батьківської і материнської мудрості, гармонії, доброти і вимогливості у вихованні дітей.

Єдність учителів і батьків не тільки дає змогу досягти значних позитивних результатів у вихованні дитини, а й постає важливою умовою вдосконалення морального обличчя сім'ї, батька і матері. „Без виховання дітей, без активної участі батька і матері у житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємного духовного збагачення

дорослих і дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад, і неможливий моральний прогрес суспільства" [6, с.30]. Тому „гармонійний, всебічний розвиток можливий лише там, де два вихователі – школа і сім'я – не тільки діють односпайно, ставлячи перед дітьми ті самі вимоги, а є одностайними, поділяють ті самі переконання, завжди виходять з тих самих принципів, не допускають ніколи розходжень ані в меті, ані в процесі, ані в засобах виховання" [6, с.86].

Послідовним прихильником батьківсько-вчительської взаємодії був М. Стельмахович, який стверджував, що сім'я закладає фундамент вихованості кожної людини, який базується на любові між батьками та дітьми, а школа – вводить дитину у світ грамоти, наукових знань, у царство книг, освіти, культури. Отже, родина і школа – природні союзники, дві могутні сили виховання. „Добра школа та, яка ... нагадує сім'ю. У свою чергу, порядна сім'я – це та, що в своє життя активно привносить елементи школи”, - писав педагог [5, с.49]. Водночас він усвідомлював, що успішна реалізація такої взаємодії не відбудеться сама собою. Для цього потрібна спеціальна підготовка батьків, яка передбачала б проведення роботи з їх педагогічної освіти, підвищення педагогічної культури.

Батьки і вчителі по-різному залучаються до процесу виховання дитини, в кожного з них є свої переваги у її баченні, свої способи виховного впливу на неї. Перевага сім'ї полягає в наявності емоційного зв'язку батьків з дитиною. Перевага школи – у можливості спостерігати вихованця у природних умовах спілкування з однолітками, у процесі навчання, тобто у ситуаціях, які у більшості випадків недоступні для батьків. Окрім того, вчитель має професійні знання і педагогічний досвід; уся його діяльність набуває виховного змісту: і спілкування з учнями, й організація спілкування учнів між собою, і власне навчально-виховний процес. Однак учитель не має можливості спостерігати за життям учнів поза школою, в сім'ї. Отже, як у першому, так і в другому випадку, і в батьків, і в учителів відсутнє цілісне уявлення про індивідуальні особливості кожної конкретної дитини, які мають усебічно враховуватися при залученні її до виховної діяльності, визначення найбільш прийнятних виховних впливів.

Соціально-політичні та економічні зміни, що відбулися в житті нашої країни наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., актуалізували необхідність перегляду традиційних поглядів на взаємовідносини батьків і вчителів, які не відповідали новим реаліям, що набули поступового утвердження в педагогічній думці. Основними недоліками, які гальмували розвиток батьківсько-вчительської взаємодії й негативно позначалися на виховних потенціях цього процесу, на думку Є.Коваленко, були: [4, с.29].

1) надзвичайно мала увага до дитини, неврахування її провідної ролі у трикутнику „вчитель – дитина – батьки”;

2) намагання відмежуватися від сім'ї як головного й природного середовища формування і розвитку зростаючої особистості.

На думку С. Дем'янчука, сім'я має першість у вихованні дитини. Але для успішного виконання цього завдання вона має тією чи іншою мірою залучатися до всіх сфер діяльності, в яких відбувається життя зростаючої особистості. Оскільки ж більшість часу діти шкільного віку проводять у класному колективі, необхідною стає участь батьків у житті класу, встановлення і розвиток контактів з учителем, взаємодія з ним. [1, с.29].

Саме взаємодія вчителів і батьків надає змогу мінімізувати ці недоліки, не лише виявляти сильні й слабкі сторони кожного суб'єкта виховання, а й сприяти виправленню помилок і коригуванню виховних дій. Така взаємодія має ґрунтуватися на рівності сторін, взаємній доброзичливості і повазі її учасників один до одного. Завдяки батьківсько-вчительській взаємодії відбувається збагачення обох її сторін, оптимізуються можливості виховного впливу на зростаючу особистість завдяки збільшенню виховних потенціалів суб'єктів цього процесу.

Розглядаючи батьківсько-вчительську взаємодію як головний шлях підвищення ефективності виховання молодого покоління, науковці наголошують на необхідності оновлення змісту педагогічної освіти батьків, винайдення способів зацікавлення обох сторін у досягненні такої мети за рахунок виявлення і підтримки кращих якостей і властивостей дитини.

Характер взаємодії вчителя і батьків є диференційованим. Класний керівник не може нав'язувати всім батькам однакові форми взаємодії, орієнтуючись на їхні потреби, запити, особливості сімейного виховання, терпляче залучаючи батьків до справ школи, класу.

Зі свого боку батьки надають інформацію вчителям про склад і виховні традиції сім'ї, форми і методи виховання підлітка в родині, про стан і хід духовно-морального розвитку підлітка, роль і місце старших членів сім'ї у здійсненні процесу виховання.

Для ефективності батьківсько-вчительської взаємодії важливо здійснювати її в три етапи:

Перший етап – знайомство. На цьому етапі визначаються спільні цілі, спільні цінності і ресурсна база сторін.

Загальні цінності – це принципи (способи) досягнення мети. До таких цінностей насамперед належать гуманістичні (загальнолюдські) цінності – толерантність, повага, свобода вибору.

Під ресурсами мається на увазі взаємна користь учасників взаємодії, від якої значною мірою залежить розподіл зусиль учасників взаємодії для досягнення бажаного ефекту.

Основним підсумком першого етапу має стати бажання батьків залучатися до взаємодії з учителями.

Другий етап – спільна діяльність. На цьому етапі майбутні партнери, визначившись з напрямом взаємодії і ресурсами, започатковують проектування конкретних програм її реалізації. У цьому контексті актуалізується поняття спільного внеску – розподіл відповідальності за ті чи інші аспекти взаємодії. Бажання батьків зробити такий внесок виникає лише тоді, коли вони відчувають довіру до школи. Формування такої довіри можливе за умов:

- дотримання етичних норм і домовленостей;
- підтримки (тих, у кого необхідно викликати довіру);
- продуктивності.

Підтримка має виявлятися у: регулярному інформуванні батьків, консультуванні, соціальній і психологічній (іноді й психотерапевтичній) допомозі сім'ї. Якщо сім'я відчуває на собі турботу, рівень довіри до загальноосвітнього закладу суттєво зростає.

Продуктивність передбачає відчуття учасниками взаємодії наслідків своїх зусиль.

Третій етап – це власне взаємодія. Необхідною її умовою є добровільність, під якою розуміється „наявність свободи й усвідомленості вибору в різних формах гармонійних стосунків у сучасній родині. Усвідомленість вибору проявляється там, де батьки підготовлені і реально оцінюють свої можливості (педагогічну компетентність, ресурси тощо).

Іншою ознакою гармонізації є довготривалість – „націленість суб'єктів на тривалий і неоднозначний характер взаємодії”. Якщо взаємодія між батьками і вчителями має хаотичний, хоча й інтенсивний характер, вона не принесе користі.

Третьою ознакою взаємодії є взаємна відповідальність.

Важлива передумова реалізації конструктивної батьківсько-вчительської взаємодії вбачається у проведенні відповідної діагностики, яка виконує інформаційну, прогнозуючу, оцінну і розливальну функції.

Інформаційна функція дає змогу виявити рівні виховного потенціалу сім'ї і стан педагогічної взаємодії з нею. Прогнозуюча функція визначає потенціал розвитку учня і взаємодію з ним та його батьками. Оцінна функція дає уявлення про результативність педагогічної взаємодії батьків і вчителів, про ефективність використання виховних і

навчальних засобів. Розливальна функція – це застосування діагностичних методи, що стимулюють батьківсько-вчительську взаємодію, а також самореалізацію батьків.

Дослідники визначають критерії і показники, за якими має вимірюватися ефективність гармонізації стосунків батьків та батьків у сучасній родині. Такими критеріями названо:

1. Задоволеність учнів.
2. Конкурентоздатність школи.
3. Задоволеність батьків нормами взаємодії зі школою.

Щодо показників, то за першим критерієм такими визначено: комфортність, захищеність особистості і ставлення учня до школи; задоволеність батьків змістом, організацією, умовами і результатами навчання і виховання своєї дитини, її становищем у шкільному колективі.

Показниками другого критерію виступають: засвоєння учнями освітньої програми; вступ випускників школи до ВНЗ; участь школярів у конкурсах, оглядах, змаганнях; репутація школи.

Показниками третього критерію є ставлення батьків до школи, рівень їх захищеності й активності; уявлення про навчання й очікування від школи.

Якість батьківсько-вчительської взаємодії значною мірою зумовлюється тим, в якій ролі в очах педагога постають батьки. Іноді ці настанови мають підсвідомий характер, іноді постають у вигляді чітко спланованої стратегії. Але будь-яка позиція справляє „суттєвий вплив на формування у батьків тієї чи іншої лінії взаємодії за школою, що відображається у величині дистанції між ними, сфер співробітництва, активності в докладанні зусиль тощо”.

Ця типологія включає наступні типи ставлення школи до батьків: батьки-статисти (відсутня потреба як у них самих, так і в їхніх грошах); батьки-спонсори (є потреба лише в матеріальній підтримці школи); батьки-інвестори (існує нагальна потреба в батьках як особистостях і в їхніх грошах); батьки-партнери (батьки затребувані як особистості).

Батьки-спонсори. Цей тип відносин називається „відсутністю будь-яких відносин” або „відносинами, що мають формальний характер”.

У цьому випадку батьки не сприймаються школою як особистості, спроможні впливати на освітній процес. Їхня активність не сприймається, ними ніхто не цікавиться, вони практично виключені з освітньої системи школи і несуть перед нею лише обов’язки. Для школи тут характерним є інформаційний вакуум, авторитарне поведіння з батьками з метою збереження існуючої системи недоторканою, а також гіпервідповідальність за розвиток дітей. До таких батьків учитель звертається лише в критичних ситуаціях, коли неспроможний самостійно впоратися з проблемою дитини. Але і в цьому випадку звернення носить „суто звинувачувальний характер, що відштовхує батьків від будь-якої взаємодії з учителями”.

Стратегія взаємодії відсутні, спілкування характеризується ситуативністю, прецедентністю. Однак відповідальність за наслідки виховання школа делегує батькам, увага до яких підвищується за умов їх переходу до наступного типу – спонсорів.

Батьки-спонсори. Цей тип відносин передбачає одержання від батьків суто матеріальної (або фінансової) підтримки, яка може виявлятися добровільно або мати примусовий характер. При цьому школа намагається не впускати їх на свою „територію” (в широкому розумінні), керуючись переважно своїми інтересами, цілями і завданнями. Батьки рідко сприймаються як компетентні або значущі педагогічні суб’єкти. Школа не прагне чомусь навчати їх, допомагати чи радитися з ними. Інформація, що надається батькам, має „декоративно-позитивний характер і включає лише той обсяг, який є достатнім для одержання від них матеріальної підтримки”.

У цьому типі взаємодії школа бере на себе відповідальність переважно за процес, що набуває повноцінності завдяки батьківській матеріальній підтримці. Міра такої відповідальності прямо пропорційна матеріальному внеску батьків. Вплив суб’єктів один

на одного має односпрямованість: школа домінує у виборі цілей і засобів навчання дітей, „спрямовуючи фінансові потоки батьків у потрібне їй річище”.

Батьки-інвестори. У цій позиції батьківсько-вчительська взаємодія розуміється обома сторонами як „спільний проект, в який кожна із сторін робить свій внесок і має можливість впливати на його реалізацію на будь-якому етапі співробітництва”.

Школа роз’яснює „інвестору” особливості „проекту”, прагне підвищити його компетентність, мірою необхідності корегує „проект”, звітується за ефективне використання коштів батьків.

Головна відмінність батьків-спонсорів від батьків-інвесторів полягає в „рівні довго тривалості „спільних проектів” і в рівні інтересу батьків до змісту освіти”. Іншими словами, інвестор – „це спонсор, зацікавлений не лише результатом, а й процесом”.

Відповідальність за кінцевий результат несуть обидві сторони, але школа постає як „виконавець”, а батьки – як „замовники”. Нерідко за такого типу взаємодії саме батьки диктують свої умови школі, що може зумовити трансформацію педагогічних цілей і способів освіти дитини. Специфіка цього типу взаємодії полягає в тому, що „інвестиційний проект” зазвичай готується школою, а завдання „інвестора” полягає лише в його інвестуванні та відстеженні результатів. Отже, проектування освітнього процесу є прерогативою школи. У тому випадку, коли проектування виступає одним із видів взаємодії учасників, може йтися про партнерство.

Батьки-партнери. Загалом цей тип взаємодії має багато спільного з попереднім, однак він вибудовується значною мірою не на матеріальній допомозі з боку батьків, а на педагогічній (яка, безумовно, може включати й матеріальну). Більше того, відсутність матеріальної підтримки не є значущим фактором у вибудові відносин з ними. Тут насамперед „актуалізується батьківський особистісний та інтелектуальний потенціал, адже багато проблем шкільного життя мають не лише матеріальний, а й суто психолого-педагогічний характер”. У цьому варіанті батьківсько-вчительської взаємодії кожна із сторін прагне „максимально використовувати наявні ресурси і спрямовувати їх мірою можливості на реалізацію спільних цілей, які наперед узгоджуються”.

У цьому типі взаємодії обов’язково існує двосторонній зворотний зв’язок, передбачається чітке розмежування зон і сфер відповідальності. На думку І. Хоменко, зона відповідальності сім’ї має перебувати всередині освітнього простору, що відбувається на території школи, і саме школа «має виділити таку зону для батьків, погодивши це з ними» [7, с. 215–219].

О. Докукіна, звертаючись до вивчення партнерських стосунків сім’ї і школи, виокремлює три основні функції цього процесу: конструктивну, допоміжну та інформаційну. Кожна з них має свій зміст та особливості прояву залежно від того, яким із структурних компонентів (учителем, батьками, дитиною) взаємодії вона реалізується. [2, с. 215–219].

Переосмислюючи запропоновані дослідницею характеристики кожної з функцій відповідно до проблеми нашої роботи, можна твердити, що *конструктивна функція* дає змогу активно впливати на процес морально-духовного становлення молодших підлітків через прямі дії його суб’єктів: педагоги здійснюють цілеспрямоване керівництво вихованням школярів (навчають нормам моральної поведінки, виховують морально-духовні почуття, якості підлітків, активізують батьків); батьки навчають дітей моральним нормам, навичкам поведінки; діти своїм ставленням впливають на батьків, на спосіб їхнього життя, взаємини, потреби.

Допоміжна функція створює умови для ефективного перебігу досліджуваної взаємодії: педагоги надають батькам психолого-педагогічну допомогу в усвідомленні важливості забезпечення морально-духовного становлення дітей молодшого підліткового віку, створюють у школі сприятливу емоційну атмосферу; батьки забезпечують утвердження в сімейному мікроколективі взаємини, що ґрунтуються на моральних і духовних цінностях, відповідним чином скеровують зміст спілкування як з

дітьми, так і між собою; діти впливають на батьків, класний і шкільний колектив, учителя в морально-духовному аспекті.

У межах *інформаційної функції педагога* забезпечують батьків інформацією про сутність морально-духовного становлення дітей підліткового віку, особливості його здійснення в умовах сім'ї; *батьки* використовують поради вчителя у власній життєдіяльності, надають йому зворотну інформацію щодо морально-духовного становлення своїх дітей; *діти* розповідають батькам про перебіг навчально-виховного процесу, інформують учителя про родинні моральні й духовні традиції.

Головною передумовою ефективного впровадження принципу співпричетності є допомога в усіх її проявах – від співчуття до реальних дій, що сприяють зміні стану дитини. В його основу покладається інтерес до її життя, який має бути обопільним: батьків цікавлять шкільні події, а вчитель виявляє інтерес до сімейного та позашкільного життя дитини. Завдяки такому інтересу дорослі мають можливість краще зрозуміти її, а отже, виправдати, пояснити і віднайти відповідну реакцію на те, що з нею відбувається.

У співдії обидві сторони вибудовують етико-психологічне „доторкнення” одна до одної, одержуючи у такий спосіб інформацію щодо процесу й характеру особистісного становлення дитини. Випадки відмови батьків допомогти школі або відмежування школи від сім'ї зумовлені тим, що співпричетність намагаються організувати на пустому місці, висуваючи претензії на адресу одного чи іншого партнера.

Принцип співдіяльності. Він передбачає організацію практичних справ, які не під силу одному з партнерів. Вихідним моментом тут також виступають інтереси дитини, а означена справа є елементом виховання.

У свідомості дитини сфери „сім'я” і „школа” постають ізольовано, вони начебто існують незалежно одна від одної. Дитина, зазвичай, не фіксує взаємні приховані впливи, хоча піддається їм. Коли ж батьки і вчителі постають перед нею як два рівних суб'єкти, відбувається зміщення цих автономних сфер, ізольованість руйнується і дитина відчуває психологічний комфорт.

Основними методичними вимогами до реалізації принципу співдіяльності є:

- добровільність залучення до спільної справи з боку обох партнерів;
- матеріально-фінансова доступність справи;
- залучення до участі всіх членів родини;
- мотивація участі батьків має ґрунтуватися на турботі про всіх дітей класу (групи), а не лише про свою дитину;
- поцінування всіх видів участі у справі;
- чітка розробка технології спільної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу визначити основні напрями взаємодії вчителів і батьків у морально-духовному становленні особистості підлітка:

- підтримка духовного здоров'я підлітка;
- формування особистісних орієнтацій учнів: інтересу до життя, до людини, до культури як передумови кращого усвідомлення підлітком загальнолюдських цінностей і гуманістичних ідеалів;
- розширення пізнавальної сфери підлітків;
- підвищенні виховного потенціалу сім'ї.

А педагогічна систем, спрямована на виховання високоморальної і духовної особистості, яка орієнтується на загальнолюдські цінності, знає і поважає національних традиції і звичаї, готова до здійснення добродійних, моральних учинків. Це потребує визначення не лише змісту цього процесу, а й основних напрямів, принципів реалізації, винайдення адекватних запланованій меті і визначеним завданням форм і методів.

Література

1. Дем'янчук С. М. Організація роботи з батьками за законами співтворчості і співпраці: [метод. посібник] / Дем'янчук С. М. – Луцьк, 2004. – 46 с.

2. Доукіна О. М. Вивчення особливостей емпатійного ставлення молодших школярів до однолітків / Доукіна О. М. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наукових праць / Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ-Житомир, 2004. – Кн. I. – С. 215–219.

3. Макаренко советует родителям (из архива выдающегося педагога). – М. : Знание, 1970. – 77 с.

4. Орієнтовний зміст виховання в національній школі: [методичні рекомендації; кол. авт. за заг. ред. Є. І. Коваленко]. – Київ : ІЗМН, 1996. – 136 с.

5. Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання / Стельмахович М. Г. – Київ : ІЗМН, 1998. – 192 с.

6. Сухомлинський В. О. Твори у 5-ти т./ Василь Олександрович Сухомлинський //– Київ : Рад. школа, 1976. – Т.1. – 670 с.

7. Хоменко И. Отношение школы к родителям: попытка классификации / Хоменко И. // Директор школы. – 2007. – № 1. – С. 84–94.

Kyan O. I. Trends harmonization and disharmony relationships of parents and children in a modern family

In statti representation theoreticity uzagalnennya i doslidzhennya istorii tendentsii stosunkiv batkiv i have ditey suchasniy ukraïnskiy rodini, viovannya osobistosti uchnya in suchasniy rodini of minds batkivsko-vchitelskoï vzaemodii, rozrobleno pedagogichni minds ih praktichnoï realizatsii in initial viovnomu protsesi zagalnoosvitnogo The Teaching mortgage. Posted viznachennya tipologii simey representations to the school batkiv, rozkrito sutnist batkivsko-vchitelskoï vzaemodii; obruntovano dotsilnist bazuvannya tsieï vzaemodii on providnih ideyah osobistisno orientovanogo pidhodu i gumanistichnoï pedagogiki.

Keywords:: garmoniya i disgarmoniya stosunkiv, school, paternal-teaching co-operation, pedagogical.

УДК: 373.5.015.31:316.42 (043.3)

ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Шкільна Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України, м.Київ, Україна.

В умовах сучасної моральної, політичної й економічної кризи сім'я забезпечує морально-етичну та психологічну підтримку дитині, виконуючи функцію накопичення та захисту моральних цінностей, формування моральної самосвідомості підростаючого покоління, забезпечуючи природне прагнення кожної особистості до самореалізації.

Ті зміни, які спостерігаються в українському суспільстві, з одного боку, спрямовані на самореалізацію особистості, утвердження людського в людині, а з іншого – виявляють дефіцит гуманізму у стосунках між людьми, у тому числі і в самій сім'ї, обумовлюють труднощі і проблеми сімейного виховання.

Проблема полягає у тому, що сучасна українська сім'я у більшості випадків не готова до виховання моральної самосвідомості дітей у наслідок браку педагогічних знань, нерозуміння вікових особливостей дітей, морального і етичного невігластва, переживає кризу, вирішення якої залежить від консолідації зусиль у цьому плані зі школою, створення умов для підвищення педагогічної культури. Вирішення цієї ситуації

потребує уваги і значних зусиль з боку вчених і практиків, розробок, відповідних часові методик, врахування накопиченого педагогічного досвіду.

У психології питання зв'язку між моральним зростанням підлітків і рівнем розвитку їх моральної самосвідомості висвітлювалося в працях російських і українських учених Л. Виготського, І. Бега, Л. Божович, М. Боришевського, Б. Братуся, І. Кона та ін.

У педагогіці феномен моральної самосвідомості розглядали Є. Бондаревська, В. Гурін, М. Красовицький, О. Сухомлинська, І. Харламов, котрі відмічали значущість зазначеної проблеми у розвитку і становленні зростаючої особистості.

Метою нашої статті є дослідження моральної самосвідомості старших підлітків у взаємодії сім'ї та школи.

Моральна самосвідомість як одна з найважливіших психологічних утворень особистості старших підлітків не є стійкою структурою, а виступає динамічною системою. Становлення моральної самосвідомості підлітків залежить від умов виховання та моральної компетентності їх соціального мікросередовища (В. Аверін, Е. Козлов).

Старший підлітковий вік – один з найважливіших, переломних етапів розвитку моральної самосвідомості особистості, початок формування цілісного - «Я», поглиблення і розширення рефлексії, усвідомлення своїх мотивів, складання моральної самооцінки. Моральна самосвідомість дає змогу підлітку пізнавати свій внутрішній світ, переживати його і відповідно ставитись до себе.

Таким чином, *моральна самосвідомість* – це усвідомлення себе особистістю, своїх моральних якостей, потенційних можливостей, поведінки, дій, вчинків, їх мотивів і наслідків, ставлення до навколишньої дійсності та інших людей, своєї діяльності і її значення для себе та суспільства.

На єдності виховних задач сім'ї та школи наполягав К. Ушинський, який вважав, що шкільне виховання має бути логічним продовженням домашнього: родина закладає основи моральної самосвідомості, школа створює умови для реалізації внутрішнього потенціалу дитини, закладеного природою і сім'єю.

На думку С. Шацького сім'я володіє достатнім арсеналом педагогічного впливу на дитину, однак його правильне використання можливе за умови керівництва школи. У зв'язку з цим взаємодія сім'ї і школи, спрямована на визначення спільних завдань, визначення методів спільної роботи. Успішність взаємодії сім'ї і школи залежить від інтересу педагогів до проблем сім'ї, знання побуту родини, інформації про поведінку дитини у сім'ї.

Ми поділяємо думку В. Сухомлинського, який вважав, що всі шкільні проблеми і труднощі росту, які виникають в процесі виховання дітей стосуються не лише навчального закладу, а беруть свій початок у сім'ї. То ж досягти успіху у вихованні підростаючого покоління можливо лише спільними зусиллями сім'ї і школи. У цьому плані найбільш значимі морально-етичні цінності та батьківський авторитет [8]. Він теоретично обґрунтував і практично втілював у педагогічному процесі гуманістичні ідеї родинного та шкільно-сімейного виховання.

Характеризуючи сучасний стан української родини, В. Постовий звертає увагу на значне зниження показників матеріального рівня життя та здоров'я батьків і дітей, демографічні кризи, втрату духовних ідеалів, ціннісних орієнтацій. На його думку, на виховній функції сучасної сім'ї негативно позначаються нуклеаризація, послаблення родинних зв'язків, зменшення комунікативних можливостей батьків і дітей, зміна стереотипів поведінки, сімейних цінностей, переоцінка досвіду сімейного життя, тощо.

У сучасних умовах дефіциту спілкування, високої зайнятості батьків, демократизації суспільних відносин, впровадження передових технологій, надзвичайно гостро постає проблема розробки і впровадження курсів підвищення педагогічної культури батьків, ознайомлення їх з сучасними методиками виховання дітей.

Обмін педагогічним досвідом виховання дітей у сім'ї стимулює до критичного осмислення й аналізу педагогічних упущень у тих сім'ях, де виховання здійснюється на

низькому педагогічному рівні. У цих випадках педагогам потрібно дотримуватись педагогічного такту у спілкуванні, викликати інтерес і стимулювати до самовдосконалення, педагогічного зростання, а отже кращого виховання дітей.

Ефективне виховання у старших підлітків моральної самосвідомості можливе за умови взаємодії сім'ї та школи, їх співробітництва у цьому напрямі. Однак, у педагогічній науці не існує єдиного тлумачення як поняття „взаємодія” у загальному розумінні, так і „взаємодії сім'ї і школи”.

У працях О. Анцупова та А. Шипілова, взаємодія трактується як „сукупність процесів впливу різних об'єктів один на одного, їхня взаємозумовленість та зміна стану чи взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого. Якості об'єкта можуть проявитися і бути пізнаними лише у взаємодії з іншими об'єктами. Взаємодія є інтегруючим фактором, за допомогою якого відбувається поєднання частин у певний тип цілісності – структуру” [1, с. 47].

На думку О. Докукіної, сутність взаємодії сім'ї і школи, полягає у реалізації зв'язків і відносин суспільної установи і малої групи [63, с. 38], через педагогічну діагностику сім'ї; визначення мети і завдань спільної виховної роботи з учнями та їхніми батьками; планування спільної з батьками роботи щодо виховання дітей та підвищення готовності батьків до взаємодії зі школою; організацію різних форм взаємодії сім'ї і школи; контроль та облік спільної роботи; стимулювання узгоджених і взаємозумовлених дій педагогів і батьків, корекцію спільної діяльності [4, с. 39].

Досліджуючи особливості взаємодії сім'ї і школи, Т. Кравченко звертає увагу на той факт, що саму взаємодію слід відрізнити „від звичайного впливового процесу, який є намаганням викликати певну зворотну відповідь реципієнта. Будь-яка взаємодія лише розпочинається з впливових, намагальних учинків, частина з яких може відігравати демонстративну, а часом і безрезультатну роль” [5, с. 163]. У розумінні дослідниці взаємодія є вищим рівнем зв'язку соціальних суб'єктів, ознаками якого є взаємовплив, взаємопроникнення на основі поєднаної системи дій. Зокрема, Т. Кравченко визначає форми і методи взаємодії (як способи продукування дії педагогів і батьків): кваліфікована педагогічна допомога батькам у складних життєвих ситуаціях; організація і проведення лекцій, бесід, педагогічних практикумів; конференцій з обміну досвідом, обмін думками, диспути і дискусії, „круглі столи”, консультації; зустріч батьківської громадськості з вчителями та адміністрацією школи; відкриті уроки; виконання батьками доручень, пов'язаних з вихованням дітей; спільні заняття батьків і дітей; участь батьків в управлінні школою; ознайомлення батьків з концепцією розвитку школи, освітніми і виховними програмами [5, с. 170–171].

Схвалення заслуговує аналіз Н. Щуркової „хибних тез”, що пропагуються у популярній літературі з приводу взаємодії сім'ї і школи, спрямованих на розмежування впливу основних суб'єктів виховання, серед яких:

– педагоги не зобов'язані працювати з батьками, оскільки ця діяльність залишається не оплачуваною, а закон передбачає недоторканість сім'ї і невтручання у сімейні стосунки;

– стосунки у сім'ї будуються на основі любові, у школі – соціальної норми. Перебирання на себе функцій одного з інститутів „може призвести до духовної неповноцінності особистості дитини, однобічного розвитку і невідповідності до виконання соціальних ролей” [10, с. 7];

– школа не надає послуг, не продає товар, не обслуговує батьків, а є соціальним інститутом, який долучає дітей до духовних і матеріальних цінностей.

Натомість Н. Щуркова пропонує: укладати угоду між батьками і педагогами стосовно будь-яких аспектів взаємодії; брати до уваги усі пропозиції щодо виховання дітей; реагувати на відгуки; створювати можливості для взаємодопомоги у контексті „школа-сім'ї” і „сім'я-школі”; намічати справи до яких можуть залучатися усі суб'єкти виховного процесу „школа-сім'я-діти” [10, с. 108].

Педагогічний досвід доводить, що виховання моральної самосвідомості старших підлітків визначає ціннісне ставлення людини до себе та інших, ознаками якого є спрямованість на прояв у старших підлітків власної гідності, свободи, совісті, самодостатності, відповідальності за вчинки у своєму житті.

В якості базових цінностей нами були визначені – совість, свобода, самодостатність, відповідальність та власна гідність. Ці категорії взаємозв'язані між собою і взаємодоповнюють одна одну.

Гідність – це інтегральна цінність (надцінність), що включає: самоповагу, самопізнання, самооцінку, самоконтроль, самовдосконалення. Власна гідність відображає значущість кожної конкретної людини як моральної особистості, а також визначає свідоме ставлення людини до самої себе та ставлення до неї з боку інших і суспільства загалом. Гідність також виражає уявлення про цінність кожного індивіда, який або реалізував себе, або може реалізувати в майбутньому [2, с. 9].

У своєму дослідженні ми спираємося на положення І. Беха щодо розуміння поняття „гідність”, який пов'язує її з усвідомленням і переживанням особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. При цьому не виключається варіант, коли внутрішні утворення як характеристики особистості не викликають поваги до неї. Вчений звертає увагу на ступінь суспільної значущості цих характеристик особистості, або ж про недостатню моральну вихованість того, хто вступає у взаємодію з носієм почуття гідності, маючи на увазі, що цей зворотній зв'язок як повага – ставлення об'єкта гідності до її суб'єкта є обов'язковим у концептуалізації почуття гідності.

У випадку, коли об'єкт гідності не проявляє поваги до суб'єкта гідності, останній захищає своє право на заслужену повагу відповідними гуманними способами, тобто чинить виховний вплив на нього.

Так, у „Психологічному словнику – довіднику” М. Дяченка і Л. Кандибовича поняття „гідності” показано як ціннісне ставлення особистості до себе та інших людей. Зокрема гідність пов'язана з такими рисами особистості, як совість, честь, відповідальність.

Гідність функціонує як внутрішня умова діяльнісного ставлення до дійсності, тоді як самоповага виключає бездіяльність (В. Слободчиков, В. Столін та ін.). У цьому сенсі переживання почуття власної гідності є турботою про її збереження в очах інших.

Суголосною є думка М. Тофтула, який вважав, що „гідність – це особливе моральне ставлення людини до себе, що виявляється в усвідомленні своєї самоцінності й моральної рівності з іншими людьми; ставлення до людини інших людей, в якому визначається її безумовна цінність”.

Совість як вияв моральної самосвідомості виступає важливим інструментом моральної самооцінки індивідом власних вчинків. «Совість структурно і функціонально виступає як ядро моральної самосвідомості, а моральні переконання – серцевина совісті. За цим сенсом совість служить суб'єктивним вираженням моральної сутності особистості, показником рівня її соціальної моральної зрілості» [3, с.97]. В. Лозовий, М. Панов та О. Стасевська розглядають совість через вияв почуття морального задоволення чи незадоволення собою та звертають увагу на вольовий момент, коли совість велить, змушує чинити певним чином.

Схожої позиції дотримуються і М. Снайдер і Р. Снайдер, які вважають, що совість об'єднує особистісне розуміння «Я-світу» у «Я-світі».

Наступною цінністю є **відповідальність**. Суть відповідальності полягає не лише в завданні, яке людина має виконати, не у вчинку, якого вимагають від неї певні обставини чи суспільні норми, а насамперед у тих діях, які вона могла б здійснити.

Відповідальність, яка є усвідомленою свободою конкретної особистості у прийнятті моральних рішень, вибору цілей та адекватних засобів їх досягнення. Відповідальність ні в якому випадку не суперечить особистій свободі, вона є логічним її

виявом, детермінантою її діяльності та поведінки, що визначає життєдіяльність та поведінку особистості, її життя у соціуму.

Відповідальність відображає не лише ставлення до інших, а й до себе і характеризує самовідповідальність. Зв'язок та взаємозалежність відповідальності та самовідповідальності розкривається у працях І. Беха, А. Макаренка, В. Сухомлинського.

Проблеми виховання відповідальності було ґрунтовно досліджено К. Муздибаєвим, який у монографії «Психологія відповідальності» виділяє п'ять напрямків розвитку відповідальності: 1) від колективної до індивідуальної; 2) від зовнішньої до внутрішньої (усвідомленої, особистісної); 3) від ретроспективного плану до перспективного (відповідальність не тільки за минуле, але й за майбутнє); 4) зміна у часі самого суб'єкта відповідальності; 5) розвиток відповідальності характеризується зміною інстанції відповідальності: від відповідальності перед дорослими до її інтеріоризації, коли совість стає головним регулятором відповідальної поведінки [6].

Безсумнівним здобутком у науковому доробку А. Селіхановича є чітке визначення й обґрунтування дев'яти груп мотивів відповідальної поведінки, до яких він відносить: суспільні; морального самоствердження; прагматичні; самореалізації; самопізнання; егоїстичного самоствердження; неспецифічні; спілкування; виховання інших. Факт виділення останньої групи пов'язаний з наявністю в людини потреби, своєрідного духу «пропаганди, з якого виникає бажання передати і нав'язати іншим ту цінність, якою ми живемо самі» [7].

За В. Тернопільською виховання відповідальності має враховувати її структурні компоненти, де когнітивний компонент передбачає розуміння особистістю самого предмета відповідальності, розширення і поглиблення знань про норми і правила відповідальної поведінки, зобов'язання на рівні соціуму груп, а також індивідуальної необхідності. Також когнітивний компонент включає спеціальні знання про шляхи реалізації відповідальності взагалі та про способи спілкування і взаємодії з іншими людьми.

Таким чином, В. Тернопільська визначає відповідальність як „усвідомлення того, що ви завжди знаходитесь в стані готовності нести відповідальність перед собою за те, як ви сприймаєте життєві ситуації, що думаєте і відчуваєте, як реагуєте на обставини і на наслідки своїх дій” [9, с. 93–94]

Свобода є однією з найважливіших цінностей, що характеризують моральну самосвідомість особистості. Ми поділяємо тезу І. Беха стосовно того, що свобода є найважливішим соціальним прагненням людини. «Йдеться про діяльну свободу людини, про її вільні вчинки та дії, тобто такі, що не залежать від зовнішніх причин. Здійснені особистістю вчинки щоразу ніби розширюють межі її свободи... Кожен ступінь свободи – це результат здійсненого людиною вчинку. Тож відчуття, а згодом і усвідомлення свого життя як вчинку і є початком формування себе як вільної і відповідальної людини» [3, с.265].

Аналізуючи проблему свободи, І. Зеленкова звертає увагу на єдність моральної необхідності і суб'єктивної добровільності, що передбачає певну самодіяльність особистості для її самореалізації та самодостатності.

Самодостатність як здатність без допомоги чи втручання інших людей вирішувати власні проблеми чи життєві завдання. Самодостатня особистість уміє ставити перед собою цілі і завдання та досягати їх, не поступається моральними принципами, брати на себе відповідальність, уміє відстоювати права і захищати гідність як свою, так і інших людей, робити правильний моральний вибір. Самодостатня особистість об'єктивно оцінює себе, власні здібності і нахили з тим, щоб максимально самореалізуватись у житті, не дозволяє маніпулювати собою.

За В. Сухомлинським старший підлітковий вік – це нова сходинка до моральної зрілості, якомогава за умови не лише привласнення і переживання гуманістичних цінностей, але й створення своїх цінностей. Старший підліток має пережити гордість за

себе і саме за цієї умови в нього буде бажання стати кращим, керуватися у своїх діях і вчинках гуманістичними цінностями.

Прагнення довести свою самодостатність у старших підлітків можуть виявлятися у:

– намаганні підвищити свій „авторитет” за допомогою сили (образи, грубості, бійки з однокласниками, насамперед тими, хто має позитивний „образ”, слабкими, тихими учнями або неприйнятими у групу);

– прагненні заслужити схвалення у лідерів за допомогою прихованого підлабузництва, наговорів на інших;

– повному ігноруванні однокласників, пошуки групової взаємодії поза межами школи.

Безумовно, схарактеризовані нами риси підлітків, що утруднюють їхню соціалізацію, не поширюються на всіх дітей цього віку [8].

Дитина через спілкування і виховний вплив батьків, вчителів, вихователів, однолітків, різноманітних соціальних інститутів набуває морального досвіду суспільства, попередніх поколінь, певних соціальних груп чи окремих особистостей, переживає і переломлює його через власну самосвідомість і сприйняття і, таким чином, створює власні цінності.

Отже, процес цілеспрямованого виховання моральної самосвідомості у старших підлітків залежить від усвідомлення індивідом себе, власних можливостей, мотивів і наслідків власних дій, формування самоаналізу і рефлексії, здатності здійснювати вільний моральний вибір, готовності застосувати на практиці набуті уміння і навички моральної діяльності.

Таким чином, взаємодія сім’ї і школи є важливою умовою виховання моральної самосвідомості старших підлітків, що потребує розробки виховних методик і технологій виховання моральної самосвідомості старших підлітків та втілення їх у педагогічну практику.

Література

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку навчальний посібник / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
3. Бех І. Д. Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : в 2 т. / Іван Дмитрович Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн.1. – 280 с.
4. Докукина Е. М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников : дис... на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук : 13.00.01 / Докукина Елена Михайловна. – Київ, 1993. – 176 с.
5. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім’ї і школи: Монографія / Тамара Володимирівна Кравченко.- Київ: Фенікс, 2009. – 416 с.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности / К.Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
7. Селиханович А. Психология нравственных переживаний. – Київ : тип. С. В. Кульженко, 1913. – 32 с. С. 23).
8. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / Василь Олександрович Сухомлинський. – Київ: Радянська школа, 1978. – 114 с.
9. Тернопільська В. І. Від самопізнання до соціальної відповідальності. [навчальний посібник / за ред. проф. М. В. Левківського] / В. І. Тернопільська. – Житомир : Поліграфічний центр ЖДПУ, 2003. – 184 с.
10. Щуркова Н.Е. Школа и семья: педагогический альянс : [методическое пособие] / Надежда Егоровна Щуркова. – Москва: Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.

The article describes the problem of the interaction of family and school in the formation of moral consciousness of the older Teens in the theory and practice of pedagogy. Analyzed the value aspect in the education of the moral consciousness of the older Teens.

Keywords: education, interaction of family and school, moral identity, the older teenagers.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ АВТОРСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ МИКОЛАЇВСЬКОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ «АКАДЕМІЯ ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ»

*Матвєєва Ганна Дмитрівна, директор експериментального
навчального закладу Всеукраїнського рівня
«Академія дитячої творчості», Заслужений працівник освіти України
кандидат педагогічних наук*

Постановка проблеми. В Україні, як і в багатьох високорозвинених європейських країнах, освіта й культура є найважливішими соціальними сферами, які детермінують напрями та пріоритети розвитку суспільства й держави.

Аналіз стратегічних державних документів засвідчує, що модернізація системи освіти України, яка розпочалася наприкінці минулого століття й продовжується зараз, характеризується орієнтацією на особистість і пов'язана з розширенням варіативності мережі навчальних закладів, серед яких особливе місце посідають спеціалізовані школи різного профілю, які за авторськими концепціями й підходами здійснюють особистісно орієнтовану підготовку учнівської молоді до свідомого вибору власного майбутнього, зокрема професійного. Серед таких закладів чільне місце посідають авторські школи, оскільки відзначаються системністю й комплексністю інновацій, суспільно орієнтованою місією, відкритістю, активним залученням педагогічної спільноти до державно-громадського управління, зорієнтованістю на високу якість освітнього процесу та кінцевого результату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед численних доробок вітчизняних та зарубіжних авторів нами розглянуто ті, які розкривають підходи до організації діяльності спеціалізованих навчальних закладів художньо-естетичного профілю як інноваційних освітніх установ, що реалізують власні реформаційні ідеї щодо місії навчального закладу, мети навчання обдарованих учнів і шляхів її реалізації. Вивчено також теоретико-прикладні матеріали про авторські школи у доробках Ш. Амонашвілі, Н. Островерхової, В. Паламарчук, Н. Побірченко, М. Поташника, А. Сологуба, В. Сухомлинського, А. Хуторського, Т. Цирліної, які є осередками підготовки інтелектуального й творчого потенціалу України.

Мета статті: висвітлити організаційно-педагогічні умови функціонування авторського навчального закладу Миколаївської спеціалізованої школи «Академія дитячої творчості».

Виклад основного матеріалу. Одним із переконливих прикладів можливості реалізації ідеї синтезу науки, мистецтва та філософії духовності в творчому педагогічному процесі є діяльність Миколаївської спеціалізованої загальноосвітньої школи мистецтв і прикладних ремесел «Академія дитячої творчості».

Миколаївська спеціалізована школа «Академія дитячої творчості» виникла під час реформування системи освіти та відпрацювання нових принципів навчання і виховання. За 20 років роботи школою пройдено нелегкий творчий шлях від загальноосвітнього

навчального закладу з профільним навчанням народним ремеслам до експериментального навчального закладу всеукраїнського рівня «Академія дитячої творчості», а від неї до створення Миколаївського муніципального академічного коледжу

У Миколаївській спеціалізованій школі «Академія дитячої творчості» відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 09.07.2002 р. № 389 «Про надання статусу експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського рівня спеціалізованій загальноосвітній школі мистецтв і прикладних ремесел м. Миколаєва», наказу Міністерства освіти і науки від 04.03.2009 р. № 198 «Про проведення третього етапу науково-дослідної роботи експериментального навчального закладу всеукраїнського рівня спеціалізованої школи мистецтв і прикладних ремесел «Академія дитячої творчості» м. Миколаєва (далі – Академія дитячої творчості) протягом 2002-2012 років» проводилася науково-дослідна робота з метою створення моделі інноваційного навчального закладу художньо-естетичного спрямування за темою «Розвиток художньо-творчого мислення особистості на основі синтезу науки, філософії і мистецтв».

Реалізація змісту художньо-естетичної освіти та специфіка організації навчально-виховного процесу обумовлюються структурою школи, яка складається з відділень:

1. Загальноосвітнє – надає освіту на рівні державного стандарту.

З першого класу учні вивчають англійську мову, світову художню культуру, естетику, розвивають творче мислення, опановують хореографію, основи театрального мистецтва, музику, малюнок і живопис. З п'ятого класу учні вивчають російську та німецьку мови. Діти беруть участь у міських, обласних, всеукраїнських олімпіадах і конкурсах із загальноосвітніх дисциплін, навчаються у Малій Академії наук.

2. Декоративно-прикладне відділення – художня обробка тканини (вишивка, ткацтво, мистецтво батику), художній розпис, художня обробка деревини, металу та каменю, художня кераміка, художнє соломоплетення, малюнок і живопис, конструювання і моделювання одягу.

Декоративно-прикладне відділення є пріоритетним напрямком профільного навчання закладу. Важливою особливістю навчально-виховного процесу при вивченні предметів декоративно-прикладного мистецтва є те, що кожна дитина має можливість до 8 класу «шукати себе», обирати та змінювати обрану майстерню. Це сприяє кращому розвитку творчого потенціалу дитини та виявленню природних задатків і здібностей кожного учня в різних видах мистецтва.

3. Сценічне відділення складається з предметів: вокал (сольний, ансамблевий, хоровий), духові інструменти, народні інструменти, хореографія (бальна, естрадна, класична, народна), театральне мистецтво.

Навчально-виховний процес на уроках сценічних мистецтв відбувається на основі авторських навчальних програм, календарно-тематичного планування та індивідуальних робочих планів для кожного учня окремо.

4. Усі види мистецтв поєднуються в єдиний Творчий центр.

Система художньо-естетичної освіти передбачає активізацію творчої діяльності не тільки вчителів художньо-естетичного блоку, а й вчителів загальноосвітніх дисциплін та всіх служб навчального закладу. Педагогічний колектив не ставить собі за мету підготовку фахівців художньо-естетичного профілю. Мистецтво допомагає молоді засвоювати зміст загальноосвітніх предметів у гармонійному поєднанні з творчою діяльністю.

Як зазначалося вище, останні освітні реформи загострили багато проблем, серед яких однією з найважливіших вважаємо визначення змісту шкільної освіти інноваційних навчальних закладів, зокрема спеціалізованих шкіл художньо-естетичного профілю, який відповідав би сучасним європейським стандартам і був особистісно значущим, тобто максимально враховував запити й пізнавальні потреби учнів. Оскільки ця проблема є першочерговою для визначення пріоритетів діяльності навчального закладу, то наступним завданням дослідження обрано розкриття змісту повної загальної середньої освіти художньо-естетичного профілю, що знаходить своє відображення в навчальному плані

школи, окреслення особливостей навчання та виховання учнів авторського навчального закладу – «Академії дитячої творчості».

Отже, основним нормативним документом, що визначає змістове наповнення й предметну спрямованість змісту шкільної освіти, форму його реалізації на кожному ступені навчання та організацію навчально-виховного процесу «Академії дитячої творчості» – середньої спеціалізованої загальноосвітньої школи мистецтв і прикладних ремесел м. Миколаєва є навчальний план, який розроблено на основі затверджених Міністерством освіти і науки України Типових навчальних планів для загальноосвітніх закладів з українською мовою навчання та Типових навчальних планів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов та предметів художньо-естетичного циклу (накази МОН № 66 від 05.02.2009р. та № 516 від 16.07.2001р.).

Робочий навчальний план «Академії дитячої творчості» покликаний забезпечити умови отримання середньої профільної освіти кожному мешканцю міста шкільного віку через єдність науки, філософії та мистецтва. Він будується також на принципі варіативності й відображає специфіку навчання в спеціалізованому навчальному закладі мистецтв і прикладних ремесел. Єдність передбачає спільність мети і завдань кожного ступеня загальноосвітньої школи, наступність і взаємозв'язок між ними й відтворюється інваріантною частиною плану; варіативність спрямована на розвиток особистості через можливість вибору сфери творчості й реалізується засобами мистецтва та художньої культури.

Навчальний план спеціалізованої школи мистецтв і прикладних ремесел конкретизує зміст загальної середньої освіти художньо-естетичного профілю, як одного з шести напрямів, визначених Міністерством освіти і науки України. Повна загальна середня освіта учнів (відповідно до зазначеного профілю) забезпечується наявністю в змісті таких компонентів, як *державний* (визначається базовим навчальним планом); *профільний* (детермінується типовим планом); *шкільний* (формується відповідно до культурно-етнічних особливостей регіону з урахуванням інтересів і побажань учнів та їх батьків, обумовлений цілями й завданнями допрофесійної підготовки, визначеними у статуті школи). Цей розподіл відповідним чином відображується у робочому навчальному плані, який структурно складається з таких частин: інваріантної – загальноосвітня підготовка учнів та варіативної – профільна допрофесійна підготовка, індивідуалізація навчання через його форми. Повноцінність освіти забезпечується реалізацією обох частин навчального плану школи.

Як показує аналіз робочого навчального плану «Академії дитячої творчості», його інваріантна складова визначає зміст загальнокультурної, загальнонаукової й технологічної підготовки учнів у межах Державного стандарту базової та повної середньої освіти, прилучення їх до загальнолюдських і національних цінностей. Ця підготовка забезпечується через обов'язкові освітні галузі: мова і література, людина і світ, математика, технології, основи здоров'я і фізична культура, мистецтво у початковій школі та мова і література, суспільствознавство, природознавство, математика, технології, основи здоров'я й фізична культура, естетична культура – в основній та старшій школі. Їх набір відповідає структурі базового навчального плану і є змістовною основою для формування в учнів цілісного уявлення про світ і суспільство на рівні загальноосвітньої підготовки, достатньої для вибору професії та продовження освіти. Варіативна складова робочого навчального плану визначає зміст і перелік профільних предметів, курсів за вибором і додаткових занять. Вона створює передумови для відображення в змісті шкільної освіти історичних і соціокультурних особливостей півдня України, пріоритетів замовлення мікросоціуму міста.

Грунтуючись на дослідженнях науковців, констатуємо, що така структура шкільного навчального плану є синтезом двох типів планів: «предметного», орієнтованого на побудову в учнів цілісної системи знань та «суб'єктно-рівневого», який

передбачає можливість учасникам освітнього процесу бути його суб'єктами, тобто брати участь в його творенні та корекції.

Із збільшенням досвіду роботи школи, підвищенням рівня професійної компетентності педагогічних працівників у навчальний процес «Академії дитячої творчості» поступово вводилися профільні навчальні предмети, збагачені знаннями щодо традицій та культури інших європейських країн й елективні курси, покликані розширити зміст допрофесійної освіти та поглибити профілізацію навчання. Так, у 1995 році у навчальний процес введено спецкурс «Розвиток творчих здібностей», у 2002 році введено курси «Розвиток творчого мислення» та «Розвиток творчої особистості». Мета включення цих курсів – формування в учнів загального уявлення про механізм творчого процесу, значення й розвиток творчих здібностей, а також – про сутність, методи і засоби розвитку творчого мислення. Зміст зазначених спецкурсів орієнтовано на навчання учнів самостійно здобувати знання, вільно оперувати інформацією.

В основу технології майстерень «Академії дитячої творчості» покладено ідею передачі способів діяльності, засобів створення творів прикладного мистецтва тощо. Як показує досвід, результатами запровадження такого підходу є оволодіння учнями творчими уміннями, формування індивідуальної творчої особистості, здатної до самовдосконалення й саморозвитку.

На підґрунті такого підходу учні на першому ступені навчання (початкова школа) набувають навичок самовдосконалення, вчать будувати особистісну комунікацію, знайомляться із засобами пізнання свого «Я»; цикл профільних предметів компановано з такою мірою їх змістовного наповнення, що це надає можливість учням на початковому етапі навчання оволодіти певними навичками творчої діяльності; на другому ступені (основна школа) – вчать систематизувати інформацію, будувати стратегію поведінки, набувають навичок самоаналізу, адаптації до мінливих умов сьогодення; на III ступені (старша школа) учні вчать виконувати комплексні завдання на підґрунті інтеграції отриманих знань, удосконалюють механізми соціальної адаптації.

На підставі отриманих результатів педагогічного експерименту за рішенням Миколаївської міської ради відповідно до Закону про місцеве самоврядування на базі старшої школи Миколаївської спеціалізованої школи «Академія дитячої творчості» створено Миколаївський муніципальний академічний коледж. За результатами експертизи рішенням Державної атестаційної комісії від 26.04.2012 р. (протокол № 95, наказ Міністерства освіти і науки молоді і спорту України від 27.04.2012 № 1485 – Л) коледжем отримано ліцензію на надання освітніх послуг, пов'язаних з одержанням вищої освіти на рівні кваліфікаційних вимог до «молодшого спеціаліста». Окрім цього, для раціонального поєднання базового освітньо-виховного компоненту з профільною художньо-естетичною освітою в системі ступеневої підготовки професійних фахівців за наскрізними навчальними планами та програмами Миколаївська міська рада своїм рішенням від 05 липня 2012 р. за № 18/6 створила навчальний заклад за єдиною структурою: «навчально-виховний комплекс: спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів мистецтв і прикладних ремесел – Миколаївський муніципальний академічний коледж» шляхом об'єднання школи й коледжу.

Важливістю нової моделі є підвищення ефективності педагогічної діяльності та вдосконалення цілісної системи навчання, виховання, професійного самовизначення підростаючого покоління.

З 1 вересня 2012 навчального року відповідно до ліцензії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 14.05.2012 р. № 034654 в навчальному комплексі школи-коледжу «Академія дитячої творчості» поряд із базовим освітньо-виховним процесом здійснюється підготовка молодших спеціалістів у галузі мистецтва «Акторська майстерність» та «Декоративно-прикладне мистецтво».

Теоретичний та практичний досвід створення такої моделі навчального закладу є доцільним для використання в практиці сучасних спеціалізованих навчальних закладів з їх

профільними напрямками. Досвід впровадження інформаційно-художніх технологій у звичайних загальноосвітніх навчальних закладах для поглибленого сприймання та засвоєння учнями основ шкільних наук у своєрідному мистецькому «полі» – це універсальний спосіб становлення особистості як суб'єкта творчості з усталеною естетичною позицією, що є необхідною психологічною першоосновою для будь-якої професії в майбутньому.

Висновки. Миколаївська спеціалізована авторська школа «Академія дитячої творчості» має юридичну та фінансову самостійність, будує свою діяльність на основі статуту, розроблених положеннях, дотримується принципів демократії й гласності. Виявлені та обґрунтовані організаційно-педагогічні засади діяльності авторської школи базуються на наукових принципах соціальної детермінації, гуманізації, інформаційної достатності, стимулюванні творчості й мотивації діяльності. Створений у школі «освітній простір» забезпечує варіативність способів одержання освітніх послуг (зокрема через відвідування гуртків, факультативів, додаткових занять); можливість вибору шляху набуття освіти, який відповідає життєвим планам, здібностям і фізичним можливостям учнів.

Важливістю нової моделі є збільшення ефективності педагогічної діяльності та вдосконалення цілісної системи навчання, виховання, професійного самовизначення підрастаючого покоління.

У процесі експериментального дослідження виявлено коло питань, які потребують подальшого вивчення, а саме: удосконалення освітньо-культурного середовища міста, області та регіону в цілому.

Звіт Миколаївської спеціалізованої школи I – III ступенів мистецтв і прикладних ремесел «Академія дитячої творчості» «Про підсумки науково – дослідної роботи» було заслухано 12 березня 2013 року на засіданні Відділення професійної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України (Ничкало Н.Г.) та 19 березня на засіданні комісії з питань дослідно-експериментальної роботи в навчальному процесі дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів Науково – методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (Терещук Б.М.).

Відзначивши високий рівень виконання педагогічними працівниками закладу комплексної теми НДР «Розвиток художньо – творчого мислення особистості на основі синтезу науки, філософії і мистецтв», вищезазначеними комісіями було рекомендовано започаткування педагогічного експерименту на базі навчального закладу нового типу («Академія дитячої творчості») - «Навчально-виховний комплекс – школа-коледж» за орієнтовною темою «Педагогічна майстерність вчителя як чинник професійного самовизначення учнів інноваційного навчального закладу «школа – коледж», який би охоплював такі напрями діяльності: поширення досвіду роботи «Школи педагогічної майстерності» під керівництвом дійсного члена НАПН України - І.А.Зязюна; управління навчальним комплексом «Школа-коледж»; управління педагогікою мистецтва, професійне самовизначення учнів інноваційного навчального закладу.

Отже, в основу організації навчально-виховного процесу та позакласної творчої діяльності покладено урахування закономірностей вікового розвитку та психіки дитини, його пізнавальної, навчальної та творчої діяльності. Ідея розвитку особистості учня через творчість дозволила реалізовувати процес вивчення спецкурсів ширше, ніж звичайне навчання через творчу діяльність у мистецтві та народних ремеслах; забезпечила можливість здійснити через перетворення конкретно-предметного світу мистецтва різними засобами розвиток творчого мислення, творчої пізнавальної діяльності та творчих художніх здібностей учнів. При цьому непрямий вплив на творчість учня ми розглядали як засіб регуляції його продуктивної діяльності, який здійснювався опосередковано, за допомогою різних педагогічних прийомів: колективно-творчої діяльності, ділового спілкування між собою та з педагогами тощо.

Наголосимо, що реалізація зазначеної ідеї передбачала принципову зміну позиції учня в навчально-виховному процесі з об'єкта педагогічного впливу на суб'єкт педагогічної взаємодії. За таких умов учень на основі здібності до рефлексії, оволодіваючи засобами «навчати самого себе», стимулює потребу до саморозвитку та самовдосконалення. У практичній діяльності він отримує здатність надалі використовувати розвинуті творчі здібностей та природні обдарування щодо удосконалення зовнішніх засобів власної реалізації в творчості.

Література

1. Адамский А. И. Авторская школа. Инновационное движение в российском школьном образовании / А. И. Адамский. – Москва: Новая школа, 1997. – 186-224 с.
2. Амонашвили Ш. А., Лысенкова С. Н., Волков И. П. и др. Педагогический поиск / [Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенко, И. П. Волков и др.]. – Москва: Педагогика, 1987. – 544 с.
3. Кремень В., Табачник Д., Ткаченко В. Україна: альтернативи поступу / В. Кремень, Д. Табачник, В. Ткаченко // Критика історичного досвіду. – Київ: ARC-Ukraine, 1996. – 799 с.
4. Побірченко Н. С. Змістовий аспект поняття «авторська школа» / Н. С. Побірченко // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Вип. 36. – Житомир, 2007. – С. 33-37.
5. Поташник М. М. Оптимизация управления школой / М. М. Поташник. – Москва: Знание, 1991. – 61 с.

Organizational and pedagogical conditions of the operation of author educational establishment mykolaiv specialized school “the academy of children’s creativity”

In this article organizational and pedagogical conditions of the operation of authorial educational establishment Mykolaiv specialized school “The Academy of children’s creativity” have been disclosed, benchmarks and results of experimental work (activity) have been clarified.

Key words: *organizational and pedagogical conditions, authorial educational establishment, experimental work (activity).*

УДК373.2

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Андрющенко Тетяна Костянтинівна, доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри дошкільної освіти та професійного розвитку педагогів
КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників
Черкаської обласної ради», м. Черкаси, Україна.

Постановка проблеми. Найвагоміші цінності держави – життя і здоров'я людини. Їх рівень є важливим показником цивілізованості суспільства. Однак сучасна економічна нестабільність, нехтування загальнолюдськими цінностями, посилення аморальності, негативний вплив засобів масової інформації, зниження рівня життя людей спровокували погіршення фізичного, морального, соціального та духовного здоров'я населення України, особливо це стосується підростаючого покоління. Зазначене вище актуалізує необхідність духовного розвитку особистості через гуманізацію педагогічного процесу, посилення

взаємозв'язку освіти і культури, активізацію впровадження в освіту культурологічного підходу і на цій основі виховання фізично і морально здорового молодого покоління. Враховуючи той факт, що вирішувати проблему духовного розвитку і здоров'язбереження необхідно починати з дитинства, вважаємо за доцільне реалізацію завдань формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку проводити з урахуванням можливостей культурологічного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане розв'язання даної проблеми. Спрямованість сучасної освіти на гуманізацію педагогічного процесу, посилення взаємозв'язку освіти і культури, зміна парадигми освіти від виховання “людини освіченої” до “людини культурної” зумовили зростання ролі культурологічного підходу. За визначенням І. Беха, даний підхід розуміється як “цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес залучення особистості до культури, у ході якого здійснюється передавання багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій” [2 с. 26.]. Учені І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Капська, В. Кремень та ін. вважають, що всі елементи освітнього процесу мають певний зв'язок із культурою. Культура – це “всезагальний чинник і духовно-практична основа розвитку особистості” (І. Бех) [2 с. 26.], тому система освіти і виховання має стати відтворенням ситуації духовного зростання особистості в культурі і разом з культурою, повторенням культурогенезу на індивідуальному рівні.

Вагомий внесок у розробку теоретичних основ культурологічного підходу в освіті зробили І. Бех, А. Богуш, Є. Бондаревська, І. Зязюн, Н. Крилова, О. Савченко, А. Рижанова, В. Розін, В. Руденко, В. Серіков, В. Сластьонінта ін. Акцентуючи увагу на потребах суспільства у вихованні людини культури, О. Савченко зазначає, “педагогічна реалізація гуманістичних цінностей направлена на підвищення загальної культури особистості, залучення до національних і загальнолюдських цінностей, а це вимагає посилення культурологічної спрямованості освіти” [10, с. 3]. Конкретизували особливості впровадження культурологічного підходу в дошкільній освіті А. Богуш, Н. Гавриш та ін. (в комунікативній діяльності), Т. Поніманська, І. Рогальська та ін. (у процесі соціалізації особистості), Л. Калуська, Л. Сварковська та ін. (у фізичному вихованні) тощо.

Культурологічний підхід до освіти в якості основної мети розглядає залучення людини до культурних цінностей. Найважливішою з них є здоров'я особистості, тому сучасні вчені (Л. Безугла, Г. Беленька, О. Богиніч, В. Горашук, Г. Капранова, С. Кириленко, М. Машовець, В. Оржеховська та ін.) виокремлюють поняття “культура здоров'я”, визначають культуру здоров'я як невід'ємну складову загальної культури особистості і досліджують особливості й умови її формування у підростаючого покоління. Проте в науковій літературі практично не розкривається аспект формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку з позицій культурологічного підходу.

Формулювання цілей статті. Розкрити сутність культурологічного підходу, теоретичні засади його використання у вирішенні завдань формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. У контексті теми проаналізувати погляди науковців на поняття “культура”, її складових “матеріальна і духовна культура” та поняття “культура здоров'я”. Визначити вплив культури на духовний розвиток дошкільників. Довести доцільність включення в методику формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку надбань національної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культурологічний зміст освіти зорієнтований на людину, на формування високоморальних якостей особистості, заснованих на загальнолюдських цінностях, на вмінні будувати свої стосунки зі світом на основі поваги до людини, підвищення уваги до навколишнього середовища і в цілому на розуміння людського життя і здоров'я як найвищої цінності. Культурологічний підхід, на

думку Н. Крилової, є “сукупністю методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психічного життя через призму системоутворювальних культурологічних понять (культура, культурні зразки, норми і цінності, устрій і образ життя, культурна діяльність, інтереси та ін.)” [6, с. 65].

Значну роль у методологічному обґрунтуванні культурологічної концепції освіти зіграли дослідження Є. Бондаревської, у яких учена сформулювала визначення культурологічного підходу і основні положення концепції. У розумінні автора, “культурологічний підхід – це розгляд освіти крізь призму поняття культури, тобто її розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого сповнені людськими смислами й служать людині, яка вільно проявляє свою індивідуальність, здатна до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей” [1, с. 117].

Вихідними положеннями (компонентами за Є. Бондаревською) культурологічного підходу є: 1) ставлення до дитини як до суб’єкта життя, здатного до культурного саморозвитку і самовизначення; 2) ставлення до педагога як до посередника між дитиною і культурою, здатним вести її у світ культури і підтримати дитячу особистість в її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей; 3) ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників в досягненні цілей їх культурного саморозвитку; 4) ставлення до школи як до цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя дітей і дорослих, відбуваються культурні події, здійснюються творення культури і виховання людини культури [1, с. 117–118].

З позицій культурологічного підходу, за дослідженнями В. Руденко, головною метою закладу освіти є створення сприятливих умов для досягнення тими, хто навчається, самототожності через розвиток сутнісних сил і формування особистості в соціокультурному значенні. Виходячи із суті культурологічного підходу, процес навчання і виховання повинен організовуватися педагогом як органічна частина процесу осмислення реальних об’єктів, своїх дій і себе. Тобто культурологічний підхід конкретно реалізовуватиметься в антропоцентричному цілепокладанні, особистісно значущій мотивації, ціннісному ставленні до себе і в конкретному виді діяльності як досягненні культури і засобу самовдосконалення, а також у стимулюванні прагнення до інтеріоризації здобутих знань, включенню їх у свій структурний особистісний план. Таким чином, саме культурологічний підхід в освіті забезпечує ефективність процесу переведення досягнень культури як суспільного явища в план буття [9, с. 48] і, за умови його якісної організації, допомагає виявити соціокультурні проблеми, практично вирішувати їх на основі ідей та принципів, що відповідають сучасній культурі, і ставити нові питання, які дозволяють переосмислювати педагогіку [6, с. 8–9].

Культурологічний підхід до дослідження проблеми формування здоров’язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку здійснюється у контексті розуміння різних аспектів поняття “культура”. Культура (від лат. *cultura* – обробка, виховання, освіта, облагородження) як зміст і певна характеристика життєдіяльності людини і суспільства – явище багатогранне. З одного боку, культура виступає як феномен соціального організму та його еволюції, з іншого – як наукова категорія, яка досліджує та визначає сутність, структуру та специфіку функціонування цього феномену.

Наразі налічується більш двохсот визначень зазначеного поняття. Аналіз наявних поглядів на культуру дав можливість зробити деякі узагальнення. Отже, культура пов’язана з перетворювальною діяльністю людини і не може існувати поза людиною і суспільством; культура є системою матеріальних і духовних цінностей; розвиток і соціалізація особистості відбувається внаслідок засвоєння соціокультурних цінностей (соціальних настанов, цінностей, вірувань, норм поведінки) від попередніх поколінь; рівень розвитку культури є вирішальною умовою прогресу суспільства і людини.

У залежності від форм культуротворчої діяльності людини, розрізняють матеріальну та духовну культури. *Матеріальна культура* – система цінностей, які є продуктом матеріального виробництва і задовольняють матеріальні потреби людей, а також діяльність щодо створення названих цінностей. До *духовної культури* належать духовні цінності (форми суспільної свідомості, наукові теорії, твори художньої літератури, соціальні норми та ін.), які виконують пізнавальну, інформативну, комунікативну, регулятивну, аксіологічну, світоглядну, виховну функції. Головними сферами духовної культури є наука, освіта і мистецтво, а її елементами – звичаї, норми, цінності, знання, інформація, значення тощо. Однак, як зазначає М. Горлач, матеріальні і духовні надбання людства складають зовнішню форму існування культури, справжнім же внутрішнім змістом її існування є розвиток людини як суспільної істоти. Отже, центром культурної діяльності є людина, яка робить вибір – культивувати чи ні, і якщо культивувати, то що саме.

Через призму духовної культури у дітей формується ставлення до здоров'я як до найвищої цінності й мотивація на його збереження, адже стан здоров'я людини, за В. Солоухіним, пов'язаний з рівнем її внутрішньої культури. Вчений вважає, що культурна людина не може дозволити собі хворіти, тому високий рівень захворюваності населення, на його думку, є показником низького рівня культури людей. Знання дітей про чинники, що сприяють здоров'ю, правила людського співіснування, самосприйняття також ґрунтуються на зразках духовної культури. Народні звичаї, традиції, обряди здоров'язбереження, які склалися внаслідок їх практичного застосування протягом тривалого часу минулими поколіннями і уособлюють собою підсумок історичного досвіду, переносяться в площину реального життя і сприяють виробленню власних традицій і звичок здоров'язбережувальної поведінки сучасними і прийдешніми поколіннями.

Культура є певною мірою механізмом, який регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором, тобто культура – специфічно людський спосіб буття, що визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою. Культура використовується суспільством як умова буття та розвитку людини в конкретний історичний час. Розвиток дитини відбувається в реальній формі засвоєння культури того суспільства, якому вона належить. Л. Виготський, розробляючи культурно-історичну концепцію розвитку особистості, стверджував, що розвиток психічних функцій відбувається у процесі опосередкованого спілкування, присвоєння індивідом цінностей людської культури. У результаті чого „натуральні” психічні функції перетворюються на вищі функції – культурні.

Брунер Джером-Сеймур, вивчаючи дитинство, довів, що онтогенез починається з постановки мети і закінчується виявленням засобів для її досягнення. Брунер вважав, що розвитку особистості сприяє культура, ніби посилюючи модель репрезентації. Тому методика формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності містить теорію навчання, яка пов'язує культуру здоров'язбереження з репрезентаційними моделями. Дитина розвиваючись, привласнює не тільки історично здобуту культуру, але й ту, що знаходиться в стадії становлення нових форм людської ментальності, того загального, що виступає глибинним джерелом мислення, віри, ідеології, пізнання. Виходячи з цього розуміємо, що дитина певним чином бере участь у виробленні нових структур людської діяльності, її нормативних моделей, що призводить до нового виду універсальних людських якостей. Врахування у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності сучасних дітей родового досвіду здорового способу життя проектує в історичній перспективі можливість появи здорових поколінь.

Реалізувати культурологічний підхід у процесі проведення нашого дослідження доцільно, усвідомлюючи сутність поняття “культура здоров'я”, яке досліджували Л. Безугла, Г. Беленька, О. Богініч, Е. Вайнер, В. Горашук, Г. Капранова, С. Кириленко,

М. Машовець, В. Оржеховська та ін. Ми вважаємо, що прояв культури здоров'я свідчить про сформованість в особистості здоров'язбережувальної компетентності.

У власному дослідженні ми враховуємо думку В. Оржеховської про те, що “культура здоров'я є невід'ємною складовою загальної культури особистості, яка забезпечує певний рівень знань, умінь, навичок з питань формування, збереження, відтворення та зміцнення здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Від рівня культури здоров'я людини залежить збереження й відтворення її здоров'я. Тому вона входить до системи найважливіших людських цінностей” [8, с. 23]. Потреба у здоров'ї має трансформуватися в культурну потребу та стати нормою життя особистості, починаючи з дошкільного віку.

В. Горашук також визначає культуру здоров'я особистості як “важливий складовий компонент її загальної культури, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що виражається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок щодо формування, збереження й зміцнення її здоров'я. Вона зумовлює подальший розвиток усіх різновидів культур і передбачає формування людини як цілісного індивіда, охоплюючи всі сторони її життя. Культура здоров'я покликана перетворити будь-яку сферу діяльності вихованця в засіб духовного, психічного й фізичного самовдосконалення, самооздоровлення” [4, с. 22].

Поняття “культура здоров'я”, як зауважує С. Кириленко, “включає умови та характеристики оточуючого середовища; індивідуальні якості та особливості особистості, уміння адекватно співвіднести себе з навколишнім світом. За такого підходу цілком правомірним є висновок, що культура здоров'я є невід'ємною складовою загальної культури особистості, забезпечує певний рівень знань, умінь, навичок з питань формування, збереження, відтворення та зміцнення власного здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно здоров'я оточуючих” [5, с. 8].

Культура здоров'я, яка притаманна певній особистості, за визначенням Г. Беленької, О. Богінч, М. Машовець, спонукає її до реалізації, розвитку та удосконалення своїх можливостей і містить у собі такі аспекти: фізичний – здатність керувати своїми рухами, тілом; психічний – здатність керувати своїми відчуттями, емоціями, почуттями та думками; моральний – здатність керувати власною поведінкою, процесом задоволення своїм потреб відповідно до загальнолюдських норм; духовний – здатність керувати власною поведінкою, процесом задоволення своїм потреб відповідно до системи ціннісних орієнтацій та духовної спадщини людства [3, с. 67].

Маємо зазначити, що характеристики культури здоров'я тісно переплітаються з характеристиками здоров'язбережувальної компетентності, які були представлені в наших інших публікаціях. Тому досвід формування культури здоров'я у підростаючого покоління буде корисним у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку.

У сучасній духовно-культурній ситуації актуального соціального значення набуває необхідність використання в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку надбань національної культури. Звичка здоров'язбережувальної поведінки і здорового способу життя передається з покоління в покоління уже в сім'ї як традиція народу. Здоров'язбережувальна компетентність дитини відтворює ступінь сформованості цієї традиції в сім'ї, народі, а також рівень загальнокультурного розвитку суспільства. Враховуючи зазначене, у методіку формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку включені здобутки української етнопедагогіки (прислів'я, приказки, загадки, казки, міфи, легенди тощо), які розкривають єдність фізичного і духовного здоров'я; висловлювання про значення здоров'я і способи його збереження, а також фізичні вправи, ігри та розваги, які пов'язані з полюванням, працею та підготовкою до неї, обрядами й святами народного календаря і сприяють інтеграції духовної і матеріальної культури.

Формування культури пов'язано не тільки з процесом присвоєння готових культурних цінностей, але і з постійними зусиллями в напрямку самовдосконалення, саморозвитку, самоорганізації і самозбереження. Враховуючи той факт, що здоров'я – це стан гармонії людини із собою і навколишнім середовищем у фізичному, соціальному, духовному і психічному аспектах, методика формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку ґрунтується на формуванні у дошкільників життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю. Зазначені навички, а саме: навички раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічні навички, діяльності та відпочинку (фізична складова здоров'я); навички ефективного спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, поведінки в умовах тиску і погроз, спільної діяльності (соціальна складова здоров'я); самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем та прийняття рішень, навички самоконтролю, мотивація успіху та тренування волі (психічна і духовна складова здоров'я) у контексті культурологічного підходу формуються у дітей через призму духовної культури, оскільки здоров'я має духовно-моральну основу. Критеріями духовності, за визначенням В. Оржеховської, є “наявність у людини потреби пізнавати світ, себе, сенс життя; перевага духовних потреб як мотивів поведінки й діяльності; позитивне ставлення до внутрішнього світу інших людей, турбота, увага, готовність прийти на допомогу, ділити радість і горе, гуманне ставлення до природи, всього живого тощо” [7, с. 36–37]. Реалізація культурологічного підходу дозволить формувати зазначені вище здоров'язбережувальні життєві навички на зразках відповідних різновидів культури: культури здоров'я, культури харчування, рухової культури, культури тіла, культури спілкування, культури поведінки тощо.

На засадах культури харчування діти мають засвоїти систему знань і практичного досвіду, спрямованого на оздоровлення організму людини через споживання їжі. Культура харчування передбачає наявність знань з фізіології травлення, режиму та раціону харчування, кількості та якості їжі, питного режиму, способів приготування, споживання, умов зберігання, правил поєднання, особливостей впливу різних продуктів на психофізіологічний стан людини тощо (за О. Міхеєнко).

Рухова культура у сучасній педагогіці розглядається як компонент фізичної, естетичної і духовної культури особистості. Проблему розвитку рухової культури дослідники (В. Завадич В., Т. Ротерс та ін.) вивчають з різних позицій і основними її структурними компонентами визначають красу рухів, ритмічність дій, пропорційність форм тіла, рівень розвитку фізичних якостей, виразність рухів. Досягти визначених показників діти зможуть під час активної рухової діяльності.

Оволодіння дошкільниками культурою тіла відбудеться через системну сукупність загальних естетичних, групових та індивідуальних уявлень про способи активного збереження і напрямку зміни опорно-рухового апарату, пропорцій, форм і шкіряного покриву свого тіла та його частин (за В. Коренбергом).

Для встановлення оптимальних взаємин між людьми велике значення має культура спілкування. Вона передбачає наявність таких рис характеру, як терпимість, доброзичливість, повага до людей, тактовність і чемність. Ці риси характеру виховуються в людині з дитинства. Культура спілкування у різних ситуаціях ґрунтується на дотриманні певних правил, що їх виробляло людство протягом тисячоліть. Ці правила визначають форми спілкування, регламентовані суспільством, і мають назву етикет. Він містить як технічні аспекти спілкування, тобто правила, що стосуються лише зовнішнього боку поведінки, так і принципи, невиконання яких тягне за собою осуд і навіть покарання. Багато правил етикету стали невід'ємними елементами культури спілкування. У спілкування людей завжди включаються, крім передавання інформації, емоції. Емоційне ставлення, що супроводжує мовне висловлювання, утворює невербальну комунікацію. До засобів невербальної комунікації належать жести, міміка, інтонації, паузи, сміх, сльози. Вони утворюють знакову систему, яка доповнює, підсилює

або навіть заміняє слова. Засвоївши культуру спілкування, діти зможуть регулювати свою поведінку і співвідносити її з поведінкою інших людей.

Культура поведінки розуміється як сукупність духовних цінностей, правил, норм, які регулюють характер взаємовідносин між людьми і слугують для того, щоб полегшити їх входження в суспільство, зробити умови спілкування з оточуючими приємними і зручними. Дітей необхідно привчати виконанню правил поведінки в різних ситуаціях, з якими найчастіше вони зустрічаються: у дошкільному закладі, на вулиці, у громадських місцях.

Висновки перспективи подальших розвідок. Представлене розуміння культурологічного підходу сприятиме формуванню здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку на засадах духовності. Це забезпечить дітям здатність дотримуватися вимог і правил людського співжиття, "сформованість у свідомості вихованців знань і вмінь безконфліктного життя в суспільстві, поваги до прав і свобод кожної особистості" (О. Савченко) [10, с. 4], вміння знаходити правильний тон у спілкуванні з оточуючими, будувати своє життя і діяльність на основі сприйняття здоров'я як життєво важливої духовної цінності, знань про чинники збереження здоров'я, прагнення до ведення здорового способу життя. Для знань і навичок, що формуються у дитини, має бути створена можливість застосування їх у повсякденному житті, у побуті, трудовій діяльності. Це дасть змогу з дитинства формувати всебічно розвинену духовну особистість.

Перспективними вважаємо дослідження ефективності методики формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку через призму культурологічного підходу.

Література

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н. А. Алексеев. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 332 с.,
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : Наук. видання / І. Д. Бех. – Київ : „Либідь”, 2006. – 273 с.
3. Беленька Г. В. Здоров'я дитини – від родини : [кол. монографія] / Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, М. А. Машовець. – Київ : СПД Богданова А. М., 2006. – 220 с.
4. Горашук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Валерій Павлович Горашук. – Харків, 2004. – 63 с.
5. Кириленко С. В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Світлана Володимирівна Кириленко. – Київ, 2004. – 17 с
6. Крылова Н. Культурология образования / Н. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.
7. Оржеховська В. М. Духовність і здоров'я / В. М. Оржеховська. – Київ : ПП «МЕДІАНА». – 2004. – 168 с.
8. Оржеховська В. М. Стратегія педагогіки здорового способу життя / В. М. Оржеховська // Педагогіка і психологія, 2006. – № 4. – С. 20-28.
9. Руденко В. Н. Культурологические основы целостности содержания высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук / В. Н. Руденко. – Ростов н/Д, 2003. – 448 с.
10. Савченко О. Я. Від людини освіченої – до людини культури. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 1996. – № 5-6. – С. 2-4.

У статті розкрито сутність культурологічного підходу, теоретичні засади його використання у вирішенні завдань авторського дослідження. У контексті теми проаналізовано погляди науковців на поняття “культура”, її складових “матеріальна і духовна культура” та поняття “культура здоров'я”. Визначено вплив культури на духовний

розвиток дошкільників. Доведено доцільність включення в методiku формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку надбань національної культури.

Ключові слова: культурологічний підхід, культура, культура здоров'я, духовність, здоров'язбережувальна компетентність, дошкільники.

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ДОЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА

Бережна Таміла Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу дослідження підготовки вчителів Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти», м.Київ, Україна

Постановка проблеми. Цінність педагогічної професії є неперехідною як в умовах стабільності, так і в умовах соціальних змін, хоча зміст, сутність і специфічні її характеристики змінюються. Учитель нині, як і раніше, виконує функції вихователя нового покоління, організовує навчальну та позаурочну діяльність учнів, пропагує суспільно-гуманістичні та психолого-педагогічні знання серед батьків та громадськості. Проте сучасні батьки шукають для своєї дитини вчителя, який не лише передасть їй знання, а й зможе сформувати в неї навички, що забезпечать їй успішність у майбутньому інформаційному суспільстві.

Ми добре знаємо, школа постійно перебуває у процесі змін, зумовлених такими зовнішніми чинниками, як конкуренція, інновації, урядова політика, запити суспільства, що постійно зростають. Відповідно педагогічним колективам потрібно розробляти та впроваджувати нові стратегії, форми та методи роботи. Адже сучасна школа — це школа, яка постійно й успішно просувається вперед у розвитку інноваційних педагогічних технологій, учителі якої прагнуть зростати у своїй творчості, підвищуючи в такий спосіб свою конкурентоздатність та отримуючи моральне задоволення від особистісного зростання.

На думку українського педагога Юрія Завалевського [9], конкурентоспроможність учителя залежить від багатьох чинників, зокрема таких як: професійна підготовка; особистісна спрямованість на фахове зростання; інтерес до професії; професійні амбіції; організованість; наполегливість; самопрезентація; працелюбність.

Творчий вчитель завжди зможе зацікавити учнів завданнями, викликати в них інтерес до навчального предмета, а також актуалізувати й поглибити їхні знання. Проте, конкурентоспроможним учитель не народжується. Необхідні якості і професійні вміння він набуває з досвідом. При цьому дуже важливо в умовах євроінтеграційних освітніх процесів створити в педагогічному колективі умови, аби процес фахового самовдосконалення проходив якнайефективніше.

На уявлення про те, яким має бути конкурентоспроможний учитель, значно впливає національний ідеал. Уже на початку ХХ століття у вітчизняній педагогіці спостерігалася тенденція до створення національного ідеалу вчителя. Ідеальним вважали такого педагога, який був духовно довершеною особистістю, професіоналом, а також комунікабельним, високоморальним та ерудованим.

В усі часи перед українським учителем стояло завдання знати історію, мову, культуру і традиції рідного народу, мати чітку громадянську позицію, пробуджувати національну й політичну свідомість учнів та їхніх батьків.

Проте, нині ідеал учителя істотно не змінився. Йому, як і раніше, необхідно володіти високим рівнем знань у галузі педагогіки, психології, політики, історії, філософії, промисловості, управління та вміти доступно й у цікавій формі передавати їх дітям.

Отже, сучасна освіта потребує висококваліфікованих, досвідчених, компетентних професіоналів, які володіють глибокими педагогічними знаннями, надбаннями національної та світової культури. Саме вони здатні працювати в нових умовах, постійно шукати найефективніші шляхи, засоби навчання, виховання й формування громадян, які зможуть духовно відродити Україну. Крім того, учитель має усвідомити, що наше майбутнє – за здоровими людьми, адже лише фізично і морально здорова людина здатна творити та приносити користь людям. Тому саме, провідна роль у реалізації здоров'язбереження учнів і належить учителеві.

Виклад основного матеріалу. В.О. Сухомлинський зазначав „Учитель повинен знати і відчувати, що на його совісті – доля кожної дитини, що від його духовної культури та ідейного багатства залежить розум, здоров'я, щастя людини, яку виховує школа” [19].

Ці ідеї є актуальними й нині, з огляду на те що особливої уваги потребує питання підвищення компетентності педагогічного колективу, підготовки вчителів до здоров'язбережувальної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі як складової їхніх професійних обов'язків.

Готовність учителя у педагогічній літературі розглядається з різних позицій, зокрема, як: умова та регулятор діяльності, психологічний стан, установка, особистісне утворення, ставлення, наявність певних потреб, синтез властивостей особистості тощо.

Ми погоджуємося із думкою Б.Ананьєва, що готовність починає формуватися ще до початку професійної (трудової) діяльності, а надалі розвивається разом із професійною працездатністю як потенціалом основної діяльності [1, с. 23].

У своїх працях із дослідження установки особистості Д.Узнадзе наголошував, що готовність – суттєва ознака установки, що виявляється в усіх випадках поведінкової активності суб'єкта [20, с. 137]. Готовність – це складне особистісне утворення, багаторівнева та багатопланова система якостей і властивостей особистості, що в сукупності дають змогу суб'єкту ефективно виконувати конкретну діяльність, – стверджує дослідник В.Моляко [15, с. 12]. А.Ліненко дотримується думки, що готовність – це цілісне стійке особистісне утворення, яке характеризується емоційно-когнітивною та вольовою мобілізацією суб'єкта в момент включення його у певний вид діяльності [13].

З огляду на ідеї І.Шапошнікової, готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності базується на психологічній, педагогічній і предметній підготовці, що передбачає насамперед сформованість особистісних якостей педагога [21, с. 152]. Такої самої думки дотримується В.Ортинський, який розглядає готовність до професійної педагогічної діяльності як професійну кваліфікацію та певну сукупність особистісних якостей і властивостей [16, с. 453].

На думку В.Сластьоніна, готовність є особливим психічним станом, який характеризується наявністю в суб'єкта образу, структури певної дії та постійної направленості свідомості на її виконання. Дослідник виділяє у складі професійної готовності, по перше, психологічну, психофізіологічну та фізичну готовність, а по друге – науково-теоретичну та практичну готовність. Теоретична готовність це – система знань, необхідних для здійснення діяльності, а практична готовність – наявність аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних умінь. При цьому готовність, у його розумінні, складається із різного виду установок на усвідомлення певного завдання, моделі вірогідної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінки своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами й необхідністю досягнення певного результату [18, с. 16].

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності І.Дичківська розуміє як особливий особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [5, с. 335]. Поняття „готовність” А.Капська, трактує як позитивне ставлення, інтерес, стійкість мотиву педагогічної діяльності, спрямованість на діяльність; знання та уявлення про

особливості діяльності, вимоги до особистості вчителя; володіння знаннями, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівнянь, узагальнень; самооцінювання своєї діяльності, рівня підготовки до неї та адекватність розв'язання професійних завдань [10].

Готовність розглядається у працях Н.Кузьміної, яка вважає, що психологічна готовність охоплює запас професійних знань, умінь і навичок; а також властивості особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, педагогічну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що мають забезпечити успішне виконання професійних функцій [12, с. 22].

На думку Л.Кандибович, готовність – це не лише властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності сутності особи, міра її професійних здібностей [6, с. 35].

Зазначимо: в психолого-педагогічних працях готовність визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізація сил на виконання завдання. Феномен готовності досліджувала І.Якиманська, яка виділила тривалу й ситуативну готовність, що залежить від типу вищої нервової діяльності, індивідуальних здатностей особистості й умов протікання діяльності [22, с. 28]. Дослідниця вважає готовність особистісним станом, що має три види: достатній, підвищений і знижений: стан достатньої готовності притаманний людині перед повсякденною, звичною роботою; стан підвищеної готовності збуджується новизною і творчим змістом роботи, нетрадиційним стимулюванням, гарним фізичним самопочуттям тощо; неадекватна емотивність особистості, що спричиняє нездатність, абстрагованість уваги, помилковість дій – це стан зниженої готовності [22, с. 28].

Отже, зважаючи на різні підходи до визначення поняття готовності до професійної педагогічної діяльності більшість науковців розглядають його як засвоєння і опанування вчителем професійних функцій. Однак, ближчими до нашого розуміння готовності вчителів до здоров'язбережувальної діяльності є трактування готовності на основі особистісного стану.

З огляду на це, ми вважаємо, що готовність учителів до здоров'язбережувальної діяльності варто розглядати як складову їх готовності до професійної діяльності; це поняття трактуємо як діяльнісний стан, сформований на основі знань, потреб і ставлень, умінь і навичок, власного досвіду щодо збереження і зміцнення здоров'я дітей у загальноосвітньому навчальному закладі.

Вчитель повинен володіти професійними знаннями і вміннями, бути здатним творчо змінювати свою особистість на основі використання психолого-педагогічних знань, опанування об'єктивних духовно-моральних цінностей суспільства, з урахуванням власної індивідуальності особистості.

Як зазначає І.Бех значущим у професійній діяльності сучасного вчителя є поглиблене самопізнання, співвідношення своїх особистісних особливостей з вимогою гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії [4, с. 85]. Підготовка вчителя до здоров'язбережувальної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі спрямована на формування в нього таких особистісних якостей, знань і умінь: моральних достоїнств (громадянськості, принциповості, працелюбності, чесності); педагогічної майстерності, широкої ерудиції, критичного мислення, моральних переконань); розвинених комунікативних властивостей (чуйності, доброти, вміння співчувати і розуміти іншу людину); високої загальної культури (широти кругозору, розуміння і знання творів мистецтва; розвиненого мовлення, привабливого зовнішнього вигляду; умінь розв'язувати конфліктні ситуації) тощо.

Учитель, повинен володіти системою здоров'язбережувальних знань, відзначатися ціннісним ставленням до власного здоров'я як вищої цінності, розуміти необхідність його збереження і зміцнення власним громадянським обов'язком.

Для об'єктивного оцінювання готовності вчителів до здоров'язберезувальної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі необхідно визначитися з її структурою: компонентами, критеріями і показниками. Зважаючи на багатоаспектність проблеми готовності до професійно-педагогічної діяльності, більшість дослідників відзначають складність структури готовності, тлумачать її як цілісну, стійку систему взаємопов'язаних, взаємозалежних, взаємозумовлених компонентів. Зважаючи на досліджуваний напрям професійно-педагогічної діяльності науковці визначають різні компоненти готовності.

У структурі готовності до професійної діяльності Д.Узнадзе, виокремив три взаємопов'язаних компоненти: а) когнітивний на основі якого здійснюється інтеграція уявлення про різні види діяльності; б) мотиваційно-змістовний, що забезпечує ініціацію процесу діяльності; в) саморегулятивний на основі якого визначається здатність людини протистояти тиску зовнішніх обставин [20, с. 45].

Дослідники М.Дьяченко та Л.Кандилович у структурі готовності виділяють такі взаємопов'язані між собою компоненти: мотиваційний – виражається у наявності потреби успішно виконувати поставлене завдання, інтересі до об'єкту діяльності, способах її здійснення, прагнення до успіху; орієнтаційний – охоплює знання й уявлення про особливості та умови діяльності; операціональний – передбачає володіння способами та прийомами діяльності, вміннями та навиками; вольовий – характеризує внутрішню потребу в управлінні діями; оціночний – передбачає самооцінку своєї підготовленості [6, с. 35]. У свою чергу, Н.Іпполітова у структурі готовності майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності виділяє три взаємопов'язані компоненти: особистісний – характеризує ступінь морально-педагогічної готовності вчителя до професійної діяльності, відображає ступінь сформованості ціннісних орієнтацій, інтересу до професії, рівень розвитку мотивації до педагогічної діяльності; когнітивний відображає поінформованість педагога щодо сутності та змісту педагогічної діяльності, рівень загальнопедагогічних, методичних, спеціально-предметних знань, необхідних для здійснення ефективної професійно-педагогічної діяльності; праксикологічний – характеризує професійні вміння і навички, необхідні для реалізації функцій педагогічної діяльності та забезпечення її ефективності [8].

Дослідниця Н.Мазур також обстоює певні компоненти готовності. Когнітивний компонент готовності вчителя до моніторингу навчальних досягнень учнівпредставлений сукупністю знань (загальнокультурних, природничо-наукових, психолого-педагогічних, спеціальних); практичний компонент охоплює сукупність знань, що дають змогу вчителю визначити цілі проведення моніторингових процедур, вибирати методики та інструментарій для їх проведення, збирати та аналізувати отримані дані, корегувати індивідуальні траєкторії розвитку учня та вдосконалювати власні професійні компетенції. Мотиваційний компонент готовності забезпечує цілісний характер цього утворення, характеризує професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя [14].

Науковець М.Козуб зазначає готовність майбутнього вчителя до здійснення здоров'язберезувальної діяльності розуміється як інтегративне утворення особистості, що має системну організацію, складну, багаторівневу структуру, розглядається як цілісна взаємодія і взаємопроникнення фізичного, мотиваційного, когнітивного, практичного (операційно-діяльнісного) і рефлексивного компонентів. Їхня сформованість визначає здоров'язберезувальний характер і логіку організації та здійснення педагогічної діяльності, потреба та спрямованість професійно-особистісного зростання майбутнього вчителя фізичної культури [11].

З позиції О.Безпалько, готовність охоплює комплекс взаємопов'язаних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних детермінант неперервного професійного зростання педагога, що забезпечують оптимальну реалізацію самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації в його професійній діяльності [3, с. 19].

Отже, аналіз наукової літератури з проблеми готовності до професійної педагогічної діяльності засвідчив, що більшість дослідників у структурі готовності виокремлюють знання, вміння, певний досвід їх застосування на практиці, позитивне ставлення до професії вчителя, стійкі мотиви педагогічної діяльності, наявність професійно важливих якостей особистості, що виявляються у повсякденній діяльності вчителя.

Зважаючи на ці напрацювання, ми у готовності вчителя до здоров'язбережувальної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі виокремили такі компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний та практично-діяльнісний.

Когнітивний компонент готовності вчителів до здоров'язбережувальної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі представлений сукупністю знань (загальнокультурних, природничих, психолого-педагогічних, спеціальних), необхідних учителю. Цей компонент готовності передбачає підвищення рівня професійної компетентності вчителя з питань здоров'язбереження. Вважаємо, що з метою здоров'язбереження учнів вчителю потрібні знання з різних галузей наук, інтегровані в єдину систему уявлень про здоров'я і здоровий спосіб життя; знання про способи зміцнення і збереження здоров'я, базовими серед яких є знання психолого-педагогічного та методичного профілів.

Ефективна здоров'язбережувальна діяльність вчителя ґрунтується на оволодінні ним теорією й методикою формування культури здоров'я, а також системою знань, необхідних для здійснення здоров'язбережувального навчально-виховного процесу і спрямованих на вивчення: нормативно-правового забезпечення системи збереження здоров'я дітей; закономірностей та особливостей їх духовного, фізичного і психічного розвитку; умов життєдіяльності; факторів ризику для здоров'я; ресурсів збереження, зміцнення та відновлення здоров'я; здоров'язбережувальних педагогічних технологій. Важливим також є обізнаність учителів щодо взаємозв'язку фізіологічної та соціальної зрілості, структурних і функціональних особливостей опорно-рухового апарату, серцево-судинної та дихальної систем. Ці знання необхідні для обґрунтування режиму рухової активності, а також вирішення питань, пов'язаних із проблемами інтелектуальних та емоційних перевантажень, гіподинамії.

Емоційно-ціннісний компонент визначається емоціями, цінностями, потребами, розвитком соціально ціннісних та особистісно значущих мотивів до дії. Він характеризує професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя на основі усвідомлення соціальної значущості проблеми здоров'язбереження та спрямовує вчителя до здійснення певного виду діяльності. Його складовими є ціннісні орієнтації вчителя, ціннісне та відповідальне ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих, потреба у здоров'язбереженні учнів, відчуття і забезпечення комфорту та безпеки у загальноосвітньому навчальному закладі. Цей компонент охоплює цільові настанови, спрямовує на реалізацію мети, спонукає до співпраці, забезпечує передумови для творчої діяльності.

Практично-діяльнісний компонент визначається як сукупність умінь та навичок, що дають змогу вирішувати завдання під час здоров'язбережувальної діяльності з учнями: організація здоров'язбережувального навчально-виховного процесу; вміння проводити діагностику рівня індивідуального здоров'я з урахуванням психосоматичних, конституційних і соціально-духовних особливостей особистості; здійснювати систему рекреаційних та корекційних заходів щодо збереження здоров'я; впроваджувати здоров'язбережувальні педагогічні технології, що враховують вік, соціальне та екологічне середовище; забезпечити соціально-гігієнічні умови життєдіяльності учнів.

Цей компонент охоплює також комунікативні вміння, здатність використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників навчально-виховного процесу, створювати сприятливу емоційну атмосферу, виявляти гнучкість у вирішенні

конфліктних ситуацій. Отже, готовність визначається у діях, що виявляються шляхом організаторських та комунікативних умінь.

Сформованість компонентів свідчить про високий рівень готовності вчителів до здоров'язбережувальної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі, що відображається в професійній компетентності вчителя. Тож, формування готовності вчителів має відбуватися за напрямками, що характеризують структурні компоненти: систематичне оновлення й поповнення знань, необхідних для здійснення здоров'язбережувального навчально-виховного процесу та формування основ культури здоров'я; підвищення мотивації; планова робота з набуття відповідних умінь та практичних навичок щодо вирішення завдань під час здоров'язбережувальної діяльності.

Розуміння сутності компонентів готовності вчителя до здоров'язбереження дає змогу визначити відповідні критерії.

Когнітивному компоненту готовності вчителів до здоров'язбережувальної діяльності відповідає критерій „Знання основ збереження здоров'я учнів у загальноосвітньому навчальному закладі”, що характеризується реальним рівнем знань про санітарно-гігієнічні вимоги до організації навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі, здоров'язбережувальні педагогічні технології та вплив освітнього середовища на здоров'я учнів.

Критерій „Ставлення до здоров'я учнів” відповідає емоційно-ціннісному компонентові і дозволяє визначити ставлення вчителя до здоров'я учнів, здорового способу життя, а також ступінь відповідальності вчителя власне здоров'я та здоров'я учнів.

Цей критерій дає змогу визначити потребу у здоров'язбережувальній діяльності та розглядати її як усвідомлену й реалізовану дію вчителя, спрямовану на забезпечення умов навчання, психологічного комфорту та безпеки у загальноосвітньому навчальному закладі.

Обрання критерію «Сформована готовність до здоров'язбереження» зумовлене розумінням необхідності формування здоров'язбережувального середовища у загальноосвітньому навчальному закладі, дотримання санітарно-гігієнічних вимог під час організації навчально-виховного процесу. Важливими показниками цього критерію є впровадження здоров'язбережувальних педагогічних технологій; активізації співпраці з батьками з питань здоров'язбереження дітей. На основі цього критерію визначається ступінь відповідальності вчителя за сформованість здоров'язбережувального середовища у загальноосвітнього навчального закладу та проведення здоров'язбережувальної діяльності у школі.

Висновки. Отже, якісна освіта базується на високому рівні професійної компетентності вчителя, його духовності, вмінні організувати навчально-виховний процес, сформувати здорові стосунки спілкування в колективі учнів, колег, батьків та створити здоров'язбережувальне середовище у загальноосвітньому навчальному закладі.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: науч. пособие / Б.Г. Ананьев. – СПб, 2001. – 288 с.
2. Аникеева Т.В. Образовательная среда школы как условие профессионального самоопределения старшеклассников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Аникеева. СПб, 2001. – 220 с.
3. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: [монографія] / О.В. Безпалько. – К.: Наук. світ, 2006. – 363 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади [наук. вид.]. І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 338 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. – 352 с.

6. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 174 с.
7. Ипполитова Н. Анализ понятия “педагогические условия”: сущность, классификация / Н.Ипполитова, Н.Стерхова. – General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8 – 14.
8. Ипполитова Н.В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект [монография] / Н.В. Ипполитова, М.А. Колесников, Е.А. Соколова. – Шадринск: Исеть, 2006. – 236 с.
9. Завалевський Ю.І. Теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця в процесі інноваційної діяльності дисс. ... док.пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Юрій Завалевський – Харків, 2016. – 365 с.
10. Капська А.Й. Педагогіка живого слова: навч.-метод, посібник / А.Й. Капська. – Київ: ІЗМН, 1997. – 304 с.
11. Козуб М.В. Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в школе: дисс. ... канд.пед. наук: 13.00.08 / Марина Васильевна Козуб. – Елец, 2007. – 221 с.
12. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Кузьмина Н.В. // Вопросы психологии. – 1984. – №1. –С. 20–26.
13. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійного навчання» / А.Ф. Линенко. – Київ, 1996. – 44 с.
14. Мазур Н.П. Поняття готовності та визначення структурних компонентів готовності майбутніх вчителів інформатики [Електронний ресурс] / Н.П. Мазур. Режим доступу: http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section5/article_mazur.pdf
15. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – К.: Знання. – 1989. – 48 с.
16. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів ВНЗ / В.Л. Ординський. – Київ, 2009. – С. 450–471.
17. Свириденко Д.Б. / Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації: монографія / Д.Б. Свириденко. - К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. - 279 с.
18. Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В.А. Слостенин Процесс подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. В.А. Слостенина. – Москва: 1982. – С. 14–28.
19. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра. Твори: В 5-ти т. Т. 1. – С. 209–396.
20. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе; пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. – СПб.: Питер, 2004. –413 с.
21. Шапошнікова І.М. Засоби реалізації завдань практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І.М. Шапошнікова // Наукові записки. Серія: Історичні та педагогічні науки: Вип. 46 / М-во освіти і науки України, НПУ імені М.П. Драгоманова ; відп ред. М.І. Шкіль; укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко. – Київ: НПУ, 2002. – С. 150–155.
22. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение / И.С. Якиманская. – Москва: Наука, 1996. – 278 с.

Tamila Berezhna

The teachers' readiness to health-preserving activity in educational institution: the essence and structure

In the article revealed different approaches to the definition of teachers' professional readiness to educational activities based on the theoretical analysis of scientific and educational literature. And also described different views of researchers about the readiness of the future teacher to realization of health-preserving activity in educational institution. In particular, disclosed the essence of the concept of readiness of teachers to formation of healthy environment of an educational institution. Described structural components of teachers' readiness to formation of healthy environment of an educational institution.

Key words: *readiness, health-preserving activity, structural components, healthy environment, cognitive component, emotional and evaluative component, almost-activity component, knowledge, skill.*

ЛЯЛЬКОТЕХНІКА В МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Лохвицька Любов Василівна, докторант Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Україна.

Актуальність теми інновації. Реформування освітньої галузі українського суспільства чітко окреслює основні вектори змін, що спрямовані на забезпечення повноцінного становлення особистості і розвиток її внутрішнього світу задля розбудови нової держави. Одним із пріоритетних – є формування особистісної моральної позиції, яка має пряму залежність від результативності реалізації завдань морального виховання. Останнє визнається провідним у дошкільному дитинстві, коли відбувається становлення особистості, формування в неї моральних настанов щодо самої себе, здатності відповідним чином впливати на умови життєдіяльності, усвідомлювати власне «Я». На значенні дошкільного віку в реалізації ряду завдань морального виховання зазначено в нормативно-правових документах, що регулюють дошкільну освіту в нашій державі: Законі України «Про дошкільну освіту» [5], державному стандарті – Базовому компоненті дошкільної освіти [1].

Доказом того, що підняте питання є важливим не лише для нашої країни є низка проведених зарубіжних досліджень. На думку австралійського психолога А. Бомаріс (А. Beaumaris), сьогоденний світ все більше переймається ідеєю «жити разом у єдності, поважаючи особистісну різноманітність, а по суті будуючи стосунки один з одним на принципах моралі» [8, с. 21]. Таким чином, питання морального виховання є глобальним і від стану моральної вихованості молодого покоління буде залежати розвиток всієї цивілізації в подальшому.

Мета і завдання, на вирішення яких спрямована інновація. Завдання щодо зазначеного напрямку роботи окреслені чинною парціальною програмою з морального виховання дошкільників «Скарбниця моралі» [4]. Задля її реалізації необхідно визначити ефективний і дієвий методичний арсенал. З-поміж різноманіття методів морального виховання оптимальним є залучення дітей до ігор, через які вони моделюють навколишній світ і опановують систему людських стосунків. Використання ляльки як основної персони дитячого життя є аксіомою і не потребує додаткових доказів. Звідси, лялькотехніка вбачається як різновид ігротехніки, що сприяє розвитку психолого-педагогічної думки про гру з ляльками та її виховної можливості в контексті морального зростання дошкільника (втлення соціоігрового підходу). Отже, мета застосування лялькотехніки – це формування

у дошкільників моральних почуттів та емоцій, моральних суджень, прищеплення навичок моральної поведінки (розвиток уміння робити моральний вибір), зародження основ до здійснення морального вчинку на основі сформованих моральних переконань тощо.

Засоби, форми і методи досягнення мети інновації. Враховуючи результати численних досліджень, зауважуємо, що відповідно до психологічних і вікових особливостей діти дошкільного віку ще не зовсім здатні адекватно оцінювати події, які відбуваються в реальному житті, аналізувати їх для прийняття самостійних моральних рішень. Проте, граючись з лялькою, дошкільник може спокійно розповісти їй про свої моральні почуття, моральні міркування. Саме під час гри з ляльками діти засвоюють і відтворюють необхідні моделі моральної поведінки, вчать реагувати на життєві ситуації морального змісту. Поділяючи позиції зарубіжних колег (К. Відовіч (K. Vidovic), Я. Гржінік Я. (J. Gržinic), К. Естес (C. Estes), С. Якобсон, С. Чернавіна та ін.) підкреслюємо, що в дитини має бути близький для неї «носій» моралі, ігровий персонаж, який бере участь у її житті [10; 9; 7]. На думку С. Якобсон, йому надаються функції «когось», хто «любить і розуміє дитину, вважати її виключно доброю і в такий спосіб піклується про неї і її моральні якості» [7, с. 3]. Але, як справедливо зауважувала вчена, до нині не розроблена методика застосування такого персонажу, не визначені його функції тощо. Отже, персонаж, на якого покладатимуться моральні функції має бути реальним і таким до якого можна доторкнутися, обняти; він повинен мати відповідну зовнішність. Такою, на нашу думку є головна іграшка дитини-дошкільника – лялька. Щодо цього слушною є думка К. Естес: «Ляльки слугують як талісмани. Талісмани є нагадуванням про те, що ми відчуваємо. Талісмани ляльки нагадують про події, говорять і застерігають від непередбачуваного» [9, с. 107].

Обґрунтування використання лялькотехніки, за дослідженнями американських і західноєвропейських колег – методу «Persona Dolls», базується на наукових роботах, які розкривають сутність ляльки в житті дитини [10; 11]. Як справедливо зауважує В. Крауз (V. Krause), ця методика сприяє психосоціальному розвитку дітей, зокрема, розвитку в них емпатії [11]. Імпонує також і позиція, висловлена групою зарубіжних дослідників про те, що «лялька стимулює толерантність дитини, її емоційний інтелект і здатність до співпереживання, розвиває багатство метафоричного мислення» [10, с. 46].

Історія ляльки як головного атрибуту життя дитини в українській державі сягає в глибоку давнину (виготовлення ляльок-мотанок) [3, с. 116]. Попри це, використовувати ляльку з виховною метою, здійснивши опис її впливу на психічний розвиток особистості, почала Кей Таус (США) у 1950-х рр. Працюючи вихователем в дитячому садку, вона разом з колегою Рут, почали виготовляти ляльок, кожна з яких «оживляли», придумуючи для неї історії з життєвих реалій дітей, наділяючи своєю «індивідуальністю». Головна ідея, яка переслідувалася, полягала в наданні ляльці головної ролі в житті вихованців. Так з'явилися ляльки-персони [11].

Отже, в нашому розумінні лялькотехніка в моральному вихованні дітей – це виконання вправ з лялькою (як носієм моральних норм і правил), які націлені на вирішення тих чи інших завдань, що подаються у вигляді виховних психологічних ситуацій морального змісту. В іграх з лялькою дитина показує своє моральне «Я», вчиться долати труднощі, «відкриває» в себе моральний потенціал, за допомогою символічної допомоги ляльки-персонажу шукає шляхи вирішення моральної дилеми, в неї розвивається вміння робити власний моральний вибір тощо.

Задля реалізації завдань морального виховання дошкільників пропонуємо послуговуватися ляльками-«моральними путівниками» (авторська розробка Л. В. Лохвицької) [2; 3]. Застосування ляльок-«моральних путівників» базується на особливостях вивчення розвитку психіки в дошкільному дитинстві і своєрідності перебігу морального функціонування особистості зазначеного вікового періоду. Моральний розвиток студіювався представниками різних наукових підходів: зміна ієрархії мотивів, виникнення деструктивних бажань, думок, порушення систем самосприйняття,

самооцінки, самоставлення тощо (З. Фрейд, А. Адлер, Е. Еріксон, К. Роджерс К. Юнг та ін.) [6].

Психолого-педагогічний підхід щодо здійснення керованого морального розвитку шляхом виховних впливів на становлення особистості в дошкільному віці обумовлюється низкою чинників. Зокрема, діти цієї вікової категорії дуже схильні до наслідування і опановування моральних норм відбувається в результаті спостереження за моральною (чи навпаки аморальною) поведінкою інших, які можуть кваліфікуватися як модель. Такою функцією наділяються ляльки-«моральні путівники», покликані донести до дітей знання про необхідність дотримання моральних норм, їх прийняття у внутрішній план дій і продукування назовні у власній поведінці. У такий спосіб здійснюється процес моделювання зразків морального поведіння в соціумі.

Враховуючи наукову позицію А. Бандури, відбувається «взаємний детермінізм», коли в дітей формується образ певної поведінкової реакції в процесі спостереження за поведінкою моделі (*в нашому дослідженні ляльки-«морального путівника»*) [6, с. 377]. Цей «образ» слугує орієнтиром для виконання моральних дій. Процес привласнення «образу» (від спостереження – до моделювання ситуації морального змісту) проходить ряд етапів. Перший – дитина має сприйняти зразок морального поведіння моделі (звернути увагу і винести релевантну інформацію для подальшої імітації поведінки моделі; лялька є такою, що найбільше приваблює дошкільника, оскільки має відповідний статус і роль «морального путівника»). Функціональна цінність, що відповідає правилам моральної поведінки, запропонованих ляльок, які демонструють різні моделі поведіння (щоб показати дітям, яка поведінка вартує заохочення або покарання), здійснює істотний вплив на вибір дошкільником тих моделей, яких він буде наслідувати, чи ігноруватиме. Важливим при цьому є розвиток у дітей мотивації до морально доцільної поведінки. Другий – кодування «образу» моделі (ляльки як носія моральної норми), що стимулює до висловлювань – моральних суджень (вербальне кодування) і розвитку моральної свідомості. Здійснення обізнаності дошкільників з такими нормами залежить від вікового критерію, чим менша дитина, тим їй важче усвідомити складні поведінкові акти. Третій – діяльнісного відтворення (або формування навичок різних типів моральної поведінки: ставлення, позиції, дії, оцінки, вчинку, самооцінки). Дошкільник привчається до відтворення пропонованих моделлю (лялькою-«моральним путівником») моральних дій. У старшому дошкільному віці діти вже можуть прогнозувати можливі наслідки моральної поведінки («когнітивно» уявляти, що відбудеться). Четвертий – підкріплення (стимулювання) проявів морального поведіння дітей стосовно до себе і до інших. Мотивація моделювальної поведінки відбувається шляхом показу, пояснення і переконування в необхідності здобуття позитивних наслідків. Задля цього доцільним є застосування оцінних реакцій, оскільки «кожна особистість намагається діяти так, щоб отримувати задоволення, і відкидає те, що особисто не схвалює», тобто моральної самооцінки і морального саморегулювання [6, с. 387].

Таким чином, шляхом спостереження та ознайомлення дітей з моральними діями моделі (ляльки-«морального путівника») вони отримують не лише уявлення про принципи морального поведіння в соціумі, а й знання про способи виконання конкретних поведінкових реакцій, які лежать за межами безпосереднього споглядання. Спостерігаючи за зразком морально доцільної поведінки, яку доносять ляльки-моделі, дошкільник ніби «звіряє» свої дії з моральним еталоном. Це обумовлюється такою психологічною особливістю, як формування емоційно-почуттєвої сфери. Діти радісно реагують на «прихід» ляльок, спочатку в них виникає почуття симпатії, а згодом – емпатії. Яскраві емоції, які привносять ляльки в життя дітей, розповідаючи історії морального змісту (виховні психологічні ситуації), сприяють залученню і утриманню уваги на продукуванні зразків бажаної (моральної) поведінки. Тому ступінь емоційного забарвлення – ще один важливий чинник, який необхідно враховувати використовуючи ляльку як моральний «образ».

Психологічне підґрунтя щодо використання ляльок-«моральних путівників» вбачається в єдності всіх структурних компонентів морального виховання дошкільників: когнітивної, емоційно-ціннісної та когнітивної складових. Загалом, виховний вплив «образу» ляльки-персони здійснюється в результаті застосування моделювання, оскільки спостереження і аналіз моральної поведінки моделі спонукає дітей до вироблення такої ж у власній діяльності. До прикладу, якщо лялька «розповіла» історію про те, як вона поділилася своїми рукавичками на прогулянці з іншою лялькою, і така поведінка отримала схвалення, то в дитини виникне бажання вчинити так само, навіть почасти не розуміючи сутності таких дій. Навіть зі ще не сформованою стійкою моральною спрямованістю дитина прагнучиме до продукування морально-позитивних взірців поведінки.

«Образ» ляльки, як втілення морального еталону, гальмує і в той час розкріпачує дітей до активного контактування з нею. Гальмування у дошкільників небажаних проявів поведінки відбувається невимушено, без зайвого «моралізування», на використанні життєвих прикладів дитячих історій. У разі випадку засудження чи покарання за негідний вчинок у дошкільника виникають моральні розмірковування, вибудовується мисленнєвий ланцюжок про те, що спричинило (які мотиви) негативний наслідок. Розкріпачення пояснюється як втілення дитиною у ході спілкування з лялькою власних моральних потреб і намірів. Це можуть бути розмови «по секрету»: чому посварився з однолітком, перед ким завинив і як попросити пробачення тощо. Така форма контактування сприяє поштовху до бажань втілення моральних форм прихованої поведінки, яка попередньо не фіксувалася в дитини в силу різних причин.

Використання ляльок-«моральних путівників» забезпечує ідукційність у процесі морального виховання дошкільників. Це пояснюється тим фактом, що дитина не точно копією нові види поведінки, які пропонуються моделлю, а використовує їх як взірці, еталони для наслідування, тобто відбувається узагальнення від часткових форм моральної поведінки – до загальних. Індукційний ефект в опануванні моральних норм відслідковується, коли дошкільник поводить себе подібним чином до того зразка, що був запропонований «образом» ляльки-персони.

Робота з ляльками – це інтегрована діяльність, в ході якої психолого-педагогічний вплив на дитину відбувається без тиску, опосередковано з боку вихователя. Це передбачає охоплення дітей виховною взаємодією шляхом залучення їх до розв'язання моральних ситуацій, що подаються їм через образи відповідних ляльок-«моральних путівників». Завдання вихователя за допомогою цих ляльок донести до свідомості дитини інформацію про життєві моральні цінності в доступному й цікавому для неї вигляді. Функція ляльок-«моральних путівників» полягає в тому, що через використання образів ляльок (як основного атрибуту життя дитини) дошкільники пізнають прості істини життя, основні норми і принципи морального поведіння, в них виховуються моральні якості та властивості особистості, які потрібні в певний момент для розв'язання моральної ситуації, що склалася. Кінцевий результат роботи з ляльками-«моральними путівниками» полягає в заміні «небажаної» поведінки на необхідну – моральну. Саме за допомогою корекції в стані та поведінці дитини будуть спостерігатися зміни на краще – підвищення рівня моральної вихованості дошкільника.

Висловлюємо такі основні позиції щодо доцільності використання лялькотехніки в моральному вихованні дошкільників:

1. Лялька виконує інформаційну місію і несе для дітей соціально-моральний контекст, який здійснює стимульну (ознаки доброї поведінки) або обмежувальну функцію (прояви небажаної поведінки).

2. Уведення ляльки як «образу» для моделювання власної моральної діяльності дитини спонукає до активізації її внутрішніх факторів: рівня когнітивного розвитку, емоційного стану, структури ієрархії мотивів, рівня розвитку моральної рефлексії та ін.

3. Ефективність впливу такої ігротерапії на моральну поведінку дошкільників визначатиметься ступенем референтності моделі поведінки дитини (чим референтність вища, тим з більшою ймовірністю будуть сприйняті моральні норми, які в подальшому реалізовуватимуться у власній моральній діяльності вихованця).

4. Заняття (ігри) з ляльками краще проводити 2-3 рази на тиждень. У молодшій та середній групах тривалість зустрічей – 15-20 хв., у старшій групі вона може досягати 25-30 хв. В окремих випадках часові межі проведення заняття з ляльками можуть змінюватися: якщо діти із захопленням виконують усі завдання, то вихователь має дати змогу задовольнити прагнення дошкільників до активності, особливо під час їх творчої діяльності; якщо ж з'являються ознаки втоми, то увагу дітей слід переключити на інше. Під час кожної зустрічі вихователь акцентується на тому, що позиціонує та чи інша лялька. Між заняттями (іграми з ляльками-«моральними путівниками») варто звертати увагу на поведінкові реакції дітей, розвиток у них моральних почуттів та емоцій, що виникають.

Отримані результати та висновки щодо ефективності запропонованої інновації.

Запропонована інновація впродовж минулого навчального року впроваджувалася в дошкільному навчальному закладі № 7 «Берізка» м. Переяслава-Хмельницького Київської області як експериментальна. Її результати обговорювалися на Всеукраїнському науково-методичному семінарі-практикумі «Інновації у моральному вихованні дошкільників: обґрунтування специфіки і досвід впровадження», що відбувся 6 квітня 2016 року в місті Переяславі-Хмельницькому на базі експериментального закладу за участю провідних українських учених у галузі дитячої психології і дошкільної педагогіки. Узагальнюючи, висловлюємо такі прикінцеві позиції: спеціалізована організація педагогом моральної діяльності дітей та спілкування їх один з одним, створення сприятливого клімату в дитячому колективі, вироблення правильного стилю спілкування з дитиною є найважливішими шляхами морального виховання. Щоб виховати дитину морально, необхідно створити у неї чутливість до виховання (потребу бути доброю), забезпечити для неї «радість буття», сформувати почуття власної гідності. У межах цього завдання особливо акцентуємося на необхідності формування у дітей не лише моральних знань, а передусім особистісного ставлення щодо дотримання чи порушення вимог моралі. Цьому слугує запропонована лялькотехніка, що дає змогу невимушеного створення виховних психологічних моральних ситуацій, сутність яких – залучення дошкільника до аналізу їх змісту й здійснення ним морального самоаналізу власної діяльності, що сприяє його особистісному зростанню.

Перспективи подальшого наукового пошуку полягатимуть в окресленні критеріїв і показників моральної вихованості дітей дошкільного віку.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш ; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. та ін. – Київ, 2012. – Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу». – 30 с.
2. Лохвицька Л. Ляльки-«моральні путівники» / Любов Лохвицька // Палітра педагога. – 2015. – № 6. – С. 3-9.
3. Лохвицька Л. В. Особистість дошкільника: Дорога до Я-морального : [навч. посіб.] / Л. В. Лохвицька. – Тернопіль : Мандрівець, 2016. – 408 с.
4. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» / Л. В. Лохвицька. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 128 с.
5. Про дошкільну освіту: Закон України. – Київ : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2001. – 56 с.
6. Хьелл Л. Теорії личности / Хьелл Ларри А., Зиглер Деніел Дж. – СПб. : Питер, 2004. – 607 с. : ил. – (Серія «Мастера психологии»).

7. Якобсон С. Материалы к программе морального воспитания детей 5-7 лет / С. Якобсон, С. Чернавина, О. Верейкина // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 6. – С. 2-7.

8. Beaumaris A. Helping Children to Make Wise Choices [Electronic resource] / Arini Beaumaris // The Heart of Education: Learning to Live Together: Selected papers presented at the 16-th UNESCO–APEID International Conference / eds.: Jane Teng Yan Fang, Balakrishnan Muniady and Paul D'Souza. – UNESCO : Bangkok office, 2014. – P. 21-26. – Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/>

9. Estes C. P. Women Who Run With the Wolves: Myths and Stories of the Wild Woman Archetype/ Clarisa Pinkola Estes ; transl. Lara Hoelbling Matkovic. – Zagreb : Algoritam, 2004. – P. 107

10. Gržinic J. Child and psychological aspects of a doll (Theoretical approach) / Jasna Gržinic, Saša Ilic, Karmen Vidovic // Metodicki obzori. – 2010. – № 9, vol. 5. – P. 45-59.

11. Krause V. A. Magie mit Methode Persona Dolls unterstützen Dialoge mit Kindern / Von Anke Krause [Elektronische Ressource]. – Regime Zugang: http://www.koerberstiftung.de/uploads/tx_smskoerberimport/Kinderwelten_Persona_Doll.pdf

МЕХАНІЗМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ – СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ «ПЕРЛИНКА»

Петрова Світлана Миколаївна,

директор дитячого будинку «Перлинка», м.Одеса, Україна

Проблему соціалізації вивчають чимало вчених (А. Акусок, С. Бадер, Л. Бережна, Т. Воеводіна, Н. Гавриш, Т. Кравченко, С. Курінна, Г. Лялюк, Н. Павлик, О. Полякова, І. Рогальська, Г. Тельнова, Г. Хархан та ін.). Але хочу звернути увагу на досягнення Л. Виготського, який запроваджує поняття «соціальна ситуація розвитку», в підґрунті якого перебувають специфічні для кожного віку взаємини між дитиною і соціальним середовищем. Л. Виготський виділяє дві одиниці аналізу соціальної ситуації – діяльність і переживання [3].

Л.С. Виготський відносив виховання до соціально обумовлених процесів. Він стверджував, що соціальна взаємодія має багато в чому суб'єктивний, особистісний характер, «від спрямованості, характеру й організації спілкування людини залежить опанування нею культури, формування ціннісного ставлення до себе та світу, до культури, до творення її й себе» [2]. Цей напрям отримав розвиток у працях І.Д. Беха, який розкриває суть таких понять як «соціокультурне середовище» (як альтернатива категорії «звичайне середовище») та «виховний простір», який системою своїх впливів має забезпечити оптимальні умови для особистісного розвитку кожного вихованця [1, с.3].

Суб'єктність людини виражена у виборі конкретних форм реалізації спілкування, в особливостях психічної взаємодії (взаєморозуміння, співпереживання, взаємини тощо). У цьому значенні діяльність є сферою виховання. Створення умов для становлення поведінкових якостей вихованців на підставі «наповнення» життя дитячого будинку етичними категоріями, соціально значущою діяльністю на підґрунті соціально зорієнтованого виховного простору дитячого будинку.

Дитячий будинок є виховним закладом для окремої соціальної групи - дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Як виховний заклад, з одного боку, він замінює функції батьків, а з іншого, створює умови життєдіяльності вихованців наближені до сімейних [5]. Тому дитячий будинок повинен виконувати наступні функції:

- передачу соціального досвіду, забезпечення психологічного комфорту, підтримку почуття захищеності та особистої необхідності, засвоєння правил поведінки в суспільстві;
- включення вихованців у процес самообслуговування, ведення домашнього господарства, розвиток самостійності і відповідальності;
- включення вихованців у економічні відносини, аналогічні сімейним і самовизначення в професійно-трудовій діяльності;
- реалізація індивідуальних інтересів і дозвілля в рамках додаткової освіти, яка охоплює такі напрями розвитку дитини:
 - трудовий;
 - оздоровчо-валеологічний;
 - морально-етичний;
 - художньо-естетичний;
 - інтелектуально-пізнавальний.

Соціалізація - це оволодіння соціальним досвідом, який реалізується через:

- соціальні інститути;
- стихійну соціалізацію (життя сім'ї, рольові відносини);
- цілеспрямовану соціалізацію.

У дитячому будинку «Перлінка» соціалізація здійснюється в трьох сферах:

- 1) становлення самопізнання;
- 2) спілкування дітей («цінність Я»);
- 3) діяльність дитини («цінність Інший»).

Найбільш ефективні засоби соціалізації, які засновані на принципі усвідомлення цінності «Я» і цінності «Інший» в дитячому будинку «Перлінка» це:

- особистісно-орієнтовані колективно-творчі справи (що вимагають послідовності і системності, відповідальності);
- створення ситуацій, які надають можливість прийняття важливих рішень і реалізації особистого вибору вихованцями дитячого будинку, що дозволяє виховувати волюві якості дітей;
- створення та вирішення проблемних ситуацій;
- самоврядування, як форма організації життєдіяльності колективу вихованців, самостійність (організація побуту, трудової діяльності, дозвілля);
- гармонізація та гуманізація простору (наявність кімнат для усамітнення, кімнат для ігор, місце занять, де діти самостійно визначають правила);
- індивідуальний маршрут розвитку дитини;
- використання «методу договору» як засобу урегулювання відносин, дозволяє зрозуміти, що договірні відносини є нормою, будуються на довірі і логіці, створення атмосфери доброзичливості у взаєминах вихованців;
- використання різних форм самоаналізу (написання творів-роздумів, бесід-роздумів, інтерв'ю-роздумів, «Дерево-добрих справ», психодрам)
- тренінги з використанням методів соціотерапії, творчого самовираження, арт-терапії, трудової та ігрової терапії;
- створення музейного комплексу, робота літературної студії, постійно діючий в дитячому будинку вернісаж талановитих художників м. Одеси. Все це дає можливість сформулювати художні цінності, ідеали і має великий виховний потенціал і можливість придбання позитивного досвіду;
- проведення вихованцями екскурсій у музейному комплексі для дорослих і молодших вихованців;
- залучення громадських інститутів до співпраці з вихованцями з метою трудового виховання (кримінальна міліція, інститут внутрішніх справ, станція технічного обслуговування, магазини «Ваш сад» і т.д.)
- трудові десанти «Вахта пам'яті»;

- екологічні десанти, «Теплиця», «Збір урожаю», «Ми - туристи», спрямовані на формування доброзичливого ставлення до праці і природи, прояви турботи про людей і навколишнього середовища;

- «юні волонтери» - цінність «Іншого», допомога дітям і людям з особливими потребами, участь в організації їх дозвілля, формування вміння співчувати, співпереживати, допомагати, робота аніматорами;

- проживання соціальних ролей в актуалізації провідних потреб: самопізнання і самовдосконалення, раннє професійне самовизначення, робота в майстернях дитячого будинку;

- краєзнавчо-туристичні та екскурсійні походи і поїздки забезпечують дослідницьку діяльність дітей, ознайомлення і збереження культурної спадщини рідного краю, навички спілкування та турботи про людей;

- організація роботи додаткової освіти з урахуванням інтересів і можливостей кожної дитини;

- конструювання відносин в дитячому будинку між вихователями і вихованцями в рамках позитивного соціального партнерства;

- впровадження здоров'язбережувальних технологій в систему виховання дітей-сиріт, що дозволяє закріпити розуміння необхідності фізичного здоров'я людини (медико-профілактичні заходи, просвітницька діяльність «За здоровий спосіб життя», участь у різних спортивно-патріотичних змаганнях, акціях і т.д.);

- зустріч з цікавими для вихованців людьми, які можуть служити прикладом: ветерани, моряки, студенти різних ВНЗ, відомі «зірки», художники, письменники, які досягли успіхів у особистісній та професійній діяльності. Це дозволяє дітям придбати позитивний досвід спілкування і формує основу для подальшої позитивної мотивації, мотивації своїх рішень по вибору ідеалів;

- організація проектної діяльності для молодших школярів «Газета» Перлінка», «Теплиця», «Квіти до свят», «Я-екскурсовод», «Соло на клавіатурі », «Кулінарна академія», «Модний вирок - кінець 20 століття» і т. д.;

- дебати, ведення суперечок, формування цінності «Інший», уміння формувати, висловлювати свою думку і поважати думку іншого в конструктивних спорах;

- виховання економічної культури (сімейний гаманець).

Результатом роботи дитячого будинку визначено комплекс методів і технологій спрямованих на соціалізацію через розвиток фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я:

- ігрові технології;

- технології проблемного навчання і виховання;

- технологія саморозвивального навчання (Селевко Г.)

- культурно-виховна технологія диференційованого навчання за інтересами дітей;

- технологія саморозвитку (Монтессорі М.)

- технологія «Школа життя» (Амонашвілі Ш.)

- технологія цінності здоров'я (валеологія, акваерапія, масажі, хромотерапія, ароматерапія, фізіотерапія і т.п.);

- технологія музейної педагогіки (музейно-педагогічні програми, інтерактивні заходи, пошукова діяльність, ведення екскурсій);

- технологія успішності у трудовій діяльності (професійне самовизначення, включення вихованців у продуктивну працю, забезпечення можливості вибору сфери трудової діяльності);

- технологія самореалізації вихованців дитячого будинку.

Соціальне виховання дітей-сиріт буде найбільш ефективним при реалізації умов, пов'язаних з:

- дотриманням індивідуальної і групової диференціації простору життєдіяльності вихованців дитячого будинку;

- конструюванням відносин в дитячому будинку між вихователем і вихованцем в рамках соціального партнерства;

- надання можливостей для самостійного прийняття суб'єктивно значущих рішень і реалізації власного вибору вихованцями дитячого будинку, «вирощування» самостійності дитини, скорочуючи участь дорослого, збільшуючи реалізацію власного потенціалу вихованців.

Соціалізація дітей не може бути стихійним процесом. Це процес організований, і він пронизує всю діяльність педагогічного колективу «Перлинка». Головна мета при цьому - створити умови для забезпечення розвитку та соціальної самореалізації вихованців. Цю особливість вдалося реалізувати завдяки процесам комунікації, навчання, виховання, прилучення до культури, що розгортаються через соціальне партнерство вихованців дитячого будинку.

Процес соціалізації дітей, формування їх ціннісних, власних і суспільних орієнтирів має особливе значення для їх розвитку. Ціннісні орієнтації дітей проявляються в ідеалах, переконаннях, інтересах та інших проявах особистості, в діяльності, спілкуванні, з урахуванням особливостей: «Я - концепції», мотиваційно-необхідної сфери вчинку. Процес соціалізації передбачає як єдність змін усіх трьох зазначених сфер, так і вирішує триєдину групу завдань: адаптація, активізація і самореалізація в подальшому, в особистому та суспільному житті.

У процесі життєдіяльності в дитячому будинку для дитини створені необхідні умови для отримання соціального і життєвого досвіду. Таким чином, вихованці дитячого будинку «Перлинка» засвоїли саме ті соціальні традиції (норми, зразки поведінки, погляди та і ін.), які притаманні соціальному та освітньому простору навчально-виховного закладу.

Крім того, подолання інституціоналізаційних бар'єрів соціалізації в дитячому будинку - це співпраця закладу з іншими соціальними інститутами: економічними, соціальними, політичними, культурними. Дане співробітництво полягає в цілеспрямованому залученні вихованця до різних суспільних процесів. Таким чином, дитина набуває знання і досвід, розширює свій життєвий світ.

Найважливіший механізм формування соціального досвіду дитини - це його трудове виховання. Праця - один з найважливіших факторів соціалізації, без якого вона неможлива. Раціонально організована робота призводить і інтегрує розвиток фізичних, розумових і моральних якостей людини, формує його естетичний смак. Головна особливість трудового виховання дітей-сиріт та соціальних сиріт - творчий характер праці, створення умов для розкриття, розвитку і реалізації в процесі виховання задатків і здібностей дитини. Трудове виховання спрямовується на заохочення і реалізацію пізнавального інтересу, забезпечення конструктивного спілкування з однолітками і дорослими.

В цілому, трудове виховання вихованців молодшого шкільного віку активізує їх художньо-технічну творчість, допомагає формуванню найважливіших життєвих навичок, пов'язаних із спілкуванням з іншими людьми, з навчанням, самообслуговуванням. Для підлітків і юнаків трудове виховання формує науково-технологічні аспекти світогляду; закріплює на практиці знання про технологічну діяльність; знайомить з інформаційно-комунікаційними технологіями, роллю комп'ютерної техніки у виконанні завдань, пошуку, систематизації, зберігання і обробки різноманітних даних; привертає до різних видів діяльності. Робота в навчально-виробничих майстернях, на міні-підприємствах, у власній теплиці створює умови для професійного самовизначення, обґрунтованого вибору професії з урахуванням власних особливостей вихованців, уподобань та інтересів. Також виробляються навички культури праці та побуту, раціонального ведення домашнього господарства, відповідальності за результати своєї діяльності, комплекс особистісних якостей, необхідних сучасному громадянину і учаснику виробничих процесів. Праця сприяє становленню активної життєвої позиції, професійної адаптивності, готовності до

безперервної професійної освіти, конкурентної боротьби на ринку праці, підприємницької діяльності.

Трудова діяльність вихованців юнацького віку передбачає виконання головної функції: сприяє життєвому самовизначенню, подальшій раціональній зайнятості вихованців, покликана перешкоджати поширенню в середовищі дитячого будинку негативних соціальних явищ. Профорієнтаційну роботу з вихованцями необхідно починати з 8-9 років з розвитку трудових навичок і розширення кола знайомства з різними професіями.

Другим важливим механізмом забезпечення успішної соціалізації дітей-сиріт та соціальних сиріт є надання додаткової освіти, здійснення гурткової роботи за різними напрямками та програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки України. Додаткові освітні послуги дитина отримує в дитячому будинку та поза його межами. Завдяки проведеній роботі за програмами гуртків розкриваються, розвиваються і реалізуються здібності, вроджена обдарованість, творчий потенціал дітей, йде процес становлення духовності, відбувається духовне виховання дітей, ознайомлення зі Святим Письмом, релігійними православними святами, православною етикою. Діти вчать допомагати ближнім, слабким, малозабезпеченим. Кінцева мета соціальної і соціально-педагогічної діяльності дитячого будинку «Перлинка» - це забезпечення самореалізації особистості вихованця, випускника навчального закладу:

- особистості з позитивною «Я-концепцією», здатної до самовиховання, самоосвіти, адекватності, взаємодії з соціумом;
- цінностями здоров'я, духовності, сім'ї, самореалізації, відповідальності, честі і гідності, усвідомленої дисципліни, совісті.
- компетентностями: функціональної, комунікативної, соціальної.
- продуктивністю: внутрішня мотивація, планування своєї діяльності, самоосвіта, саморегуляція, творче мислення, здатність використовувати досвід інших;
- психологічними навичками: знання своїх можливостей і способів, мобілізації свого внутрішнього потенціалу, психологічна готовність жити самостійним життям, переживати невдачі і успіхи, вміння оптимально управляти собою і виходити з надзвичайних ситуацій.

Для дитячого будинку проблеми соціалізації виховного простору є однією з найважливіших тому що пов'язана з успішним або неуспішним стартом наших вихованців в інформаційне та соціокультурне соціальне середовище [4].

Проблеми соціалізації соціальних сиріт є особливо складними. Для доручення соціальних сиріт до нормального життя, прищеплення їм соціальних цінностей і суспільно моральних норм необхідно змінити сам спосіб життя цих дітей, їхнє ставлення до себе, свого минулого, теперішнього й майбутнього, до найближчого оточення й суспільства загалом.

Найскладніше підготувати соціальних сиріт за час життя в дитячому будинку до самостійного й відповідального розв'язання власних проблем. При цьому треба враховувати, що вони не можуть на етапі життєвого старту розраховувати на підтримку сім'ї, а часто – і родичів взагалі.

Великий досвід вихователів переконує: виховання починається там, де ми налагоджуємо з дітьми справжні особистісні стосунки, де ми справжні й терплячі. Виховання завжди звертається до мотиваційно – ціннісної системи особистості, воно неможливе без довіри та партнерства. А результат виховання встановлюється за рівнем виявлення здатності розв'язувати життєві проблеми й робити усвідомлений моральний вибір.

Кожен вихователь і педагог дитячого будинку «Перлинка» розуміє, що соціалізація та виховання – це взаємопов'язані процеси, які передбачають досвід дитини. Тоді буде зрозумілим: саме виховання повинно сформувати такі ціннісні якості, щоб діти могли обрати пріоритети у своїх вчинках за різних обставин. А вихователь почувається агентом

соціалізації, відповідальним за ефективну, цілеспрямовану соціалізацію дитини. І соціалізація, і виховання будуть успішними, коли вихователь, будучи дорослим за віком та життєвим досвідом, зможе на рівні з дитиною пізнавати культуру та самого себе. Ця позиція вихователя забезпечує взаємодію з дитиною та партнерство. Вихователь не створює життєві ситуації та ролі, а усі сили віддає на спільну творчу діяльність із вихованцями. Педагогічна стратегія покликана організувати «поле» активності навколо дитини, яке спонукатиме дітей до пошуку свого способу розв'язання життєвих проблем.

Література

1. Бех І.Д. Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири / І.Д. Бех // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 10. – С. 3-14
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. Детская психология. Педология подростка. – 432 с.
3. Выготский Л.С. Психология /Л.С. Выготский. – Москва: ЭКСМО – Пресс, 2000. – 1008 с.
4. Петрова С.М. Проект «Модель інноваційного навчального закладу «Дитячий будинок «Перлінка» /С.М. Петрова. – 2010. – Режим доступу: <http://perlinka.org.ua/en/zhemchuzhinka/eksperimentalnaya-rabota-detskogo-doma/563-model-innovatsijnogo-navchalnogo-zakladu>.
5. Петрова С. Дім де зігріваються дитячі серця /С. Петрова // Соціальний педагог. – 2011. – № 7. – С. 3-8.

S. M. Petrova. The mechanism of providing the socialization of orphans and children deprived of parental care within the orphanage "Perlynka"

The article features the socialization of orphans within the orphanage "Perlynka" in Odessa. As an educational institution, on the one hand, it replaces the function of the parents, on the other, creates the living conditions of inmates close to the family. One of the main readiness formation direction of students to personal and social fulfillment is socialization. The process of socialization is based on personal approach. The most important mechanism for the formation of social experience of the child is his/her labor education. Another important mechanism for successful socialization of orphans and social orphans is the provision of additional education, implementation of group work in different directions and programs approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine.

The work of the orphanage defined the set of methods and technologies aimed at socialization through the development of physical, mental, social and spiritual health. During the life in the orphanage all the necessary conditions for social and life experience are created for a child.

Keywords: *socialization, orphans, person centered approach, physical, mental, social and spiritual health.*

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Чужа Наталія Петрівна, аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України

Постановка проблеми. На сучасному етапі оновлення вітчизняної педагогіки й інтегрування її до загальноєвропейської та світової освітньої системи все актуальнішою стає проблема формування духовної, творчої, свідомої особистості. За справедливим твердженням І.Зязюна, «соціально-ціннісні якості і норми поведінки набувають особистісного смислу і значущості лише тоді, коли дитина розуміє їх сутність, і головне, коли вони пройшли етап естетизації (переживання почуттів; освоєння як цінності, стійкої

для особистості)». [1, 12] Саме тому в педагогічній теорії та практиці вагомим значення набуває формування і збагачення індивідуального досвіду особистості загалом і естетичного зокрема.

Мета статті – обґрунтувати положення про те, що з огляду на вимоги, які ставить перед освітою сьогодення, важливим засобом формування естетичного досвіду молодших школярів виступають інформаційно-комунікаційні технології. Адже «роль ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) в початковій освіті різноманітна і включає як технології для ефективного навчання з інструментами для творчого самовираження, інтелектуального розвитку дітей засобами робототехніки і програмування, так і підтримку індивідуального навчання і спеціальних освітніх потреб» [2, 239].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема естетичного досвіду все активніше стає об'єктом досліджень різних галузей науки: філософії, педагогіки, психології культурології, мистецтвознавства. Філософські аспекти зазначеної проблеми ґрунтовно висвітлювали у своїх працях: Дж.Дьюї, І.Зязюн, М. Каган, М.Мінаков, Н.Суровегіна, та інші. Науково-методичні праці вітчизняних вчених-педагогів (Н.Бутенко, Т.Завадська, Л.Коваль, Г.Карась, Г.Тарасенко) присвячено особливостям формування естетичного досвіду у шкільному та студентському віці. Так, увагу багатьох сучасних дослідників (І.Бех, Б.Брилін, Ж.Вартанова, Н.Гузій, О.Дем'янчук, С.Жупанин, С.Коновець, Л.Масол, Н.Миропольська, С.Науменко, О.Ростовський, Т.Саєнко, З.Сирота, Л.Хлебнікова, А.Щербо) привертають питання розвитку окремих аспектів естетичного досвіду дітей та молоді, їхніх інтересів, потреб, оцінок, творчих здібностей та естетичних почуттів, оскільки естетичні почуття, як суб'єктивна форма естетичного освоєння дійсності та віддзеркалення об'єктивно існуючого світу, складають основу індивідуального естетичного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Безперечно, з-поміж усіх видів мистецтв саме мистецтво слова має найпотужнішу виховну, когнітивну, експресивну, творчу, комунікативну силу. Адже воно акумулює в собі всі здобутки художньо-естетичного досвіду людства.

Особливо сенситивним періодом для формування естетичного досвіду є молодший шкільний вік, який характеризується переходом від ігрової діяльності до діяльності пізнавальної. Цьому процесу підпорядковані й зміни у психічній активності дитини – відбувається розвиток пам'яті, уваги, волі, уваги, дисципліни, відповідальності, самоконтролю, почуття обов'язку, розвиваються такі операції мислення як абстрагування, порівняння, синтез, аналіз, узагальнення, систематизація. Як відомо саме у віці 6-11 років формується характер людини, особистісні та індивідуальні якості (В. Крутецький). Разом з тим, стимулювання усіх психічних процесів дітей залежить від естетико-емоційного насичення матеріалу, що вивчається.

Панівним у новітніх дослідженнях є те, що молодший шкільний вік – це етап особистісного становлення дитини, розвитку її здатності до відповідальності за себе і довкілля, яке виступає для учня як основа поступового заглиблення у проблемне поле культури і засвоєння соціокультурного досвіду. Русійною силою особистісного становлення є не лише привласнення естетичного досвіду соціуму, але й накопичення і збагачення індивідуального естетичного досвіду у взаємодії з дорослими.

При цьому достатньо дієвим регулятором міжособистісних відносин і засобом естетичного, розумового та морального виховання і навчання молоді є народний фольклор.

У сучасній шкільній практиці все активнішим стає залучення до виховної роботи багатств фольклору і як джерела запозичення, і як форми художнього мислення, і як засобу стимулювання прихованих потенціалів тих шарів національної культури, що були призабуті або недооцінені.

Важливу джерельну базу становлять народні паремії – загадки, прислів'я, приказки, як узагальнена пам'ять, висновки з життєвого досвіду багатьох поколінь, дають право формулювати погляди на культуру, етику, політику та історію.

Відтак, не буде перебільшенням стверджувати, що в умовах загальноосвітніх навчальних закладів фольклор, у тому числі народні паремії, можуть ефективно впливати на формування у дітей моральних і естетичних ідеалів, смаків, потреб, ціннісних орієнтацій. Проте у навчально-виховному процесі початкової ланки освіти естетико-виховні можливості фольклору використовуються ще не достатньою мірою. Водночас прислів'я, загадки та приказки, завдяки нерідко завуальованому змісту, можуть відчутно сприяти у розвитку образного мислення та уяви молодших школярів.

Однією з педагогічних умов формування естетичного досвіду молодших школярів засобами українських народних паремій є методичне забезпечення. Відомо, що на початку ХХІ століття особливої популярності набула проектна технологія, яка відчутно допомагає спонукати учнів до самостійної пошукової діяльності. Так, наприклад, підсумком роботи з паремійним матеріалом у четвертому класі може стати проект «Паремійна мудрість».

Такий проект було організовано та успішно виконано в рамках програми «Intel «Навчання для майбутнього»». Мета даного проекту цілком підпорядковувалась Державному стандарту початкової загальної освіти у сенсі – формування комунікативної і літературної компетенції, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо; опанування знаннями особливостей національної культури; уміннями використовувати ці знання, а також знання, набуті під час вивчення інших предметів, у власному мовленні; уміння пояснювати значення слів, найуживаніших усталених виразів, помічати і пояснювати слова і вирази, читати напам'ять найвизначніші народнопоетичні твори, які відбивають особливості матеріальної і духовної культури народу, його світобачення; використовувати їх у своєму мовленні; дотримуватися правил мовленнєвої поведінки відповідно до загальнолюдських норм та національної специфіки культури.

Таким чином, планувалося, що у ході роботи над проектом учні зможуть навчитися виділяти, аналізувати, синтезувати потрібний матеріал у великому потоці інформації, удосконалять навички усного та писемного мовлення, розвиватимуть навички роботи в групі. При підготовці та створенні презентації діти матимуть змогу розвивати комунікативні навички: виступати перед аудиторією, стисло формулювати свою думку, структурувати свою розповідь, використовувати різні мультимедійні засоби і можливості; стисло, чітко представляти результати досліджень за допомогою елементарних діаграм; аналізувати факти, порівнювати, компонувати, доводити, класифікувати, планувати.

Створюючи публікацію в Microsoft Publisher, учні зможуть набувати умінь аргументовано викладати власну думку, використовуючи прості зрозумілі речення; користуватися матеріалом з Інтернету; ілюструвати ідеї, думки, дослідження, висновки. При розробці веб-сайту учасники проекту навчатимуться ефективно спілкуватися з іншими школярами країни, всього світу; набуватимуть умінь збирати та обробляти інформацію; навчатимуться ефективно використовувати засоби електронних комунікацій; оволодіватимуть навичками посилатися на використані джерела інформації. Учні зможуть також навчитися правильно планувати свій час і виконувати роботу згідно критеріїв та вимог, а при заповненні дидактичних матеріалів – розвивати навички мислення високого рівня, аналізуючи результати проведеного проекту.

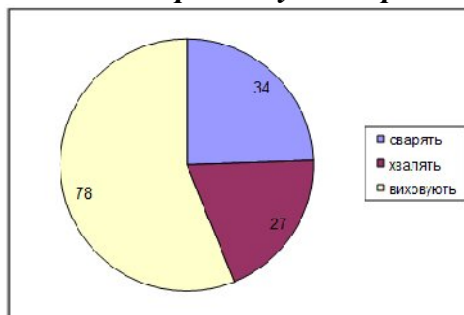
Оскільки прислів'я та загадки – це переважно найпростіші синтаксичні конструкції – речення, тому ключовим запитанням даного проекту було обрано: «Як можуть речення впливати на наше життя?» Таким чином перед молодшими школярами постала проблема – які а тематичними та змістовими такі: «Як прислів'я, приказки та загадки впливають на наше життя?», «В чому привабливість прислів'їв, приказок та загадок?», «Які нові можливості використання паремій?», «Які речення впливають на наше життя?», «Що означає слово «паремія»?», «Які особливості прислів'їв, приказок, загадок?», «Яким

чином прислів'я, приказки та загадки можуть змінити наше життя?», «Чим можна замінити ці жанри усної народної творчості?»

Перед початком проекту учні ознайомилися з учительським буклетом, з якого вони дізнались про проект, його етапи, цілі та завдання. Далі учнівський колектив був розподілений на три групи. Потім кожна група отримала своє завдання і визначила список проблемних питань, обговорила план роботи, відбувся розподіл обов'язків.

Отож, перша група досліджувала, чи користуються інші пареміями у повсякденному житті й з якою метою. Для цього було проведено тест-опитування серед учнів своєї паралелі. На основі цього за допомогою учителя учні склали діаграму та визначили основну мету використання паремій (прислів'їв). Весь свій матеріал вони представили у вигляді презентації.

Коли ваші батьки найчастіше використовують прислів'я?



Таким чином, учні зробили висновок, що найголовніша функція прислів'їв – виховна.

Друга група обрала публікацію як шлях для розкриття своєї теми „Нове життя старих ідей». В своїй роботі школярі шукали і пропонували нові способи використання паремій.

Також учні цієї групи оголосили конкурс: «Конкурс!!! Завдання для всіх, хто не байдужий!!! Ви можете виконати одне із поставлених завдань, а можете зробити всі!

1. Намалювати ілюстрацію до будь-якого прислів'я (вибираєте на свій розсуд).
2. Зашифрувати прислів'я, приказку або загадку у вигляді ребуса.
3. Написати казку за будь-яким прислів'ям (приказкою, загадкою)».

Усі учні із задоволенням працювали над проектом, складали ребуси, кросворди, вигадували ігри.

Третя група проводила дослідження паремійного матеріалу; створювала веб-сторінку для спонукання приєднатися до їхніх пошуків. Результати їхніх пошуків були втілені у тексті-відповіді на ключове запитання проекту «Як можуть речення впливати на наше життя?»

“Цікаве запитання! Звичайно ж, ТАК!!!” - скажете ви. І, безперечно, речення впливають на наше життя: · дають знання; · вчать; · виховують; · допомагають збагатити наш досвід; · дають поради; · розважають, смішать тощо.

Однак, існують поради, які звучать весело, і знання, що даються у розвагах. Виявляється наш мудрий український народ (та й не лише наш) з прадавніх часів виховував своїх дітей за допомогою повчально-дотепних речень, а заохочував думати, спостерігати, метикувати через інші.

А ще просто прикрашав своє мовлення та так влучно, що ті вислови увійшли до скарбниці народної мудрості.

То що ж це за речення, які спроможні зробити нас кращими?

Це прислів'я, приказки та загадки!»

Висновки. Отже, сутність презентованої вище педагогічної технології полягає в активізації зацікавленості молодших школярів окресленими проблемами, самостійне оволодіння необхідними знаннями і навичками, а також в організації діяльності щодо вирішення питань практичного застосування набутих знань у власному повсякденному житті. Йдеться про те, що проблема, яка ставиться перед учнями має, перш за все,

розв'язуватися практично, а отже молодших школярів необхідно правильно спрямувати на успішні результати своєї пошукової роботи. Відтак, для досягнення справжнього успіху, молодших школярів потрібно навчити самостійно мислити, вирішувати проблемні питання, використовувати знання з різних наукових галузей, прогнозувати результати, шукати декілька шляхів розв'язання проблеми, відповідно до власних можливостей, організувати свою пошукову діяльність та розуміти причинно-наслідкові зв'язки.

Література

1. Зязюн І. Естетичні засади педагогічної майстерності // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №2. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – с.11-21.

2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / Под редакцией Бадарча Дендева – Москва : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 стр.

N.Chuzha. The Use of Information and Communication Technologies in Forming of an Aesthetic Experience of Younger Schoolchildren

In the article the phenomenon of an "aesthetic experience" is defined, the necessity of its formation in the early school years is analyzed. The importance of using modern information and communication technologies in shaping the aesthetic experience of younger schoolchildren is substantiated. The results of the use of information and communication technologies in the course of the project "The proverbial wisdom" are presented.

Keywords: aesthetic experience, younger schoolchildren, information and communication technologies, proverb.

УДК 159.9:001.8

ДО ПИТАННЯ ПОКРАЩЕННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

Артеменко Тетяна Борисівна, методист-практичний психолог обласного центру практичної психології і соціальної роботи комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», м. Черкаси, Україна

Актуальність теми дослідження. Розглядаючи проблему періодизації розвитку психологічної служби системи освіти в Україні, вітчизняний дослідник В.Г.Панок дав наступну характеристику психологічної служби: «Психологічна служба розглядається у якості однієї з основних організаційних форм застосування практичної психології у тій чи іншій сфері суспільного життя» [6, с.204].

Ставлячи за мету та висуваючи завдання щодо дослідження стану та можливих шляхів поліпшення функціонування психологічної служби, звернемося до аналізу її діяльності з точки зору теорії організацій та теорії менеджменту.

Ключовою концепцією, на яку ми будемо спиратися, є концепція життєвого циклу організації (ЖЦО), що активно використовується вже більш ніж півстоліття. Вона має міждисциплінарну природу в рамках сформованих підходів в економічних науках, теорії організації і теорії менеджменту.

Теоретичний аналіз проблеми. Серед робіт з різних областей теорії менеджменту та теорії організації слід особливо виділити наступні. Це дослідження в галузі організаційної екології Г. Керролла, М. Ханна і Дж. Фрімена (життєвий цикл популярних організацій); роботи, присвячені застосуванню концепції життєвого циклу для вивчення різних аспектів економічної діяльності, таких авторів, як Дж. Мур, М. Портер, К.

Крістенсен (життєвий цикл галузі), Т. Левітт, Х. Фокс, К. Еберт (життєвий цикл продукту), Г. Пробст, Л. Хелфат, М. Петераф (життєвий цикл знань і динамічних здібностей); Т. Ференс, Дж. Стонер, К. Уоррен (життєвий цикл співробітника в організації); і безпосередньо теоретичні та емпіричні дослідження в області життєвого циклу організації наступних авторів: І. Адізеса, Л. Грейнера, Дж. Кімберлі, Д. Міллера, П. Фрізена, Д. Лестера, Дж. Парнелл, А. Каррагера, С. Хенкса і ін.

Серед теоретичних моделей ЖЦО відомими є модель життєвого циклу державної організації М. Хайре (1959 р.), загальна модель технологічних змін В. Албернаті, модель, що враховує закономірності розвитку видавничого бізнесу Р. Холла та модель з урахуванням ролі організаційної культури А. Петтігрю (1970-і рр.), модель Л. Грейнера (1972 р.) та десятиетапна модель ЖЦО І. Адізеса (1979 р.) [10].

Також потрібно назвати таких вчених та їхні моделі, як Н. Черчилл і В. Левіс, Х. Додж, С. Фуллертон, Дж. Роббінс (початок 1980-х рр.); Х. МакКарді, К. Уотсон, І. Дженсен і Г. Чандлер (1990-ті рр.); Д. Міллер і Дж. Шамсі, Е. Мазурел і К. Ван Мондфорт (2000-і рр.).

Серед російських вчених, які зробили внесок у вивчення питань розвитку і росту фірм та у теорію стратегічного управління, варто згадати Т. Є. Андрееву, Г. Б. Клейнера, Т. Н. Клемина, Б.З. Мільнер, В. В. Радаєва, С. Р. Філонович; А. В. Бухвалова, І. Б. Гуркова, В. С. Єфремова, В. С. Катькало, Г. Н. Константинова, О. А. Третьяка, Г.В. Широкову, Є. Ю.Шацьку.

Теорії організації і теорії менеджменту розвивали вітчизняні дослідники В. С. Домбровський, О. І. Копилюк, Л. О. Лігоненко, Г. І. Кіндрацька, В. О. Козловський, О. В. Крушельницька, О. Є. Кузьмін, О. М. Міночкіна, І.В. Міщенко, О. А. Медведєва, М. І. Небава, Г.В. Осовська, О.А. Осовський, О. Л. Пластун, О. Г. Ратушняк, В.М. Толочко, Г. Л. Хаєт, А. Д.Чернявський [9], А. М. Штангрет, Ю. С. Шембель.

Інший аспект нашого дослідження – це розвиток психологічної служби системи освіти.

У радянський період проблемою займалися Х.І. Лійметс, І.В. Дубровіна, Р.В. Овчарова, І.В. Вачков, А.Г. Лідере, Л.І. Божович, Н.Т. Оганесян, А.М. Прихожан.

У вітчизняній науці особливості становлення психологічної служби системи освіти та її організаційної структури досліджувались, зокрема, такими вченими, як Ю.З. Гільбух, О.Ф. Бондаренко, С.Д. Максименко, Т.Б. Ільїна, П.П. Горностай (1990-ті рр.), І.П. Колесник, Л.І. Гриценко, А.С. Обухівська, І.І. Резніченко, І.І. Ткачук, І.І. Цушко [4], В. Д. Острова, Н.Ф. Романова, В.Г. Панок [4; 6], Л.М. Карамушка, В.І. Карікаш, П.В. Лушин (2000-і рр.), О.І. Бондарчук, А.С. Москальова, М.В. Семиліт, Ю.М. Дмитрієнко, Л. Макарова [3], С. К. Шандрук (2010-ті рр.).

Так, зокрема, В.Г. Панок виокремлює шість основних етапів розвитку та становлення психологічних служб [6, с. 203-204]: 1-й – доорганізаційний етап (кінець ХІХ – початок ХХ ст.); 2-й – організаційний (1920–30-ті рр. ХХ ст.); 3-й – етап адміністративної заборони служб, існування її окремих елементів (1930–80-ті рр.); 4-й – етап відродження, другий доорганізаційний етап (1980-ті рр. – 1991 р.); 5-й – другий організаційний етап (1991р. – 2004 р.); 6-й – стабільний розвиток (2004 р. – по т.ч.).

Аналіз наукових джерел виявив, що вивчення діяльності вітчизняної психологічної служби системи освіти з очки зору теорії організацій та теорії менеджменту не здійснювалося.

Виклад основного матеріалу. Теорія життєвих циклів організації І.Адізеса [10] говорить, що якщо аналізувати життя організації з точки зору співвідношення таких якостей, як гнучкість і контроль, можна виділити етапи функціонування організації, і, відповідно, передбачити її розквіт, старіння і занепад (смерть). Знаючи про особливості життя організації і вводячи необхідні зміни, можна продовжити її успішне функціонування і існування як таке.

За двадцятип'ятиліття свого існування вітчизняна психологічна служба пройшла у своєму розвитку певні етапи та зарекомендувала себе в ролі вагомої гуманітарної інституції у житті суспільства.

Говорячи про той період, коли психологічна служба в Україні тільки створювалася – а для Черкаської обласної психологічної служби це були 1988-89-й роки [2] - зауважимо, що він вирізнявся численними можливостями та здобутками. Так, перші практичні психологи Черкащини, які отримували освіту у кінці 1980-х – на початку 1990-х років, проходили попередній фаховий відбір у групах інтенсивну, організованих при обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, де здобували як професійний, так і особистісний досвід; у роботу науковців кафедр, психологів шкіл та дитячих садків активно впроваджувався психотерапевтичний підхід та наставництво (супервізорство).

Такий бурхливий розвиток галузі на початку її становлення дослідники організаційного менеджменту називають «золотим віком» організації. Він базується на контакті і довірі. Тут багато ініціативи, експериментувань та творчості. Автор теорії життєвих циклів організації І. Адізес називає його ще етапом підприємництва.

Другим етапом функціонування організації є етап формування команди. Він теж у розвитку психологічної служби чітко простежується. У цей час збільшується загальна чисельність фахівців, змінюється рівень їхньої підготовки, промальовується певна структура, розширюються ініціативи, розвиваються психотехнології. З'являються перші центри практичної психології і соціальної роботи

З часом людей та об'єднань у психологічній службі стає все більше, і настає момент, коли треба вводити правила, здійснювати контроль. Так виникає третій етап - етап формалізації. Його початок умовно можна віднести до 2000-2001-го років, коли з'являються головні унормувальні та розпорядчі документи галузі та якими фахівці керуються і по нинішній час.

Так, у цей час (рубіж 1999 р. – 2000 р.) на Черкащині виникає обласний центр практичної психології і соціальної роботи як окрема структурна одиниця зі своїм положенням, штатом тощо. Структура служби продовжує розвиватись.

Упродовж останніх років поряд із значним методично-прикладним розвитком служби та розгортанням її надбань відбувається сповільнення утворення нових організаційних структур та занепад вже існуючих. Етап формалізації у діяльності психологічної служби області характеризується також призупиненням чи навіть зниженням приросту числа працівників психологічної служби, різким збільшенням нормативних приписів, невмотивованим розширенням зон обслуговування спеціалістів служби на всіх рівнях, зростанням паперообігу та вимог до ведення документації, до оформлення досвіду тощо. Таким чином поряд із позитивними аспектами проходження етапу формалізації очевидним є і його негативний, гальмівний вплив на розвиток психологічної служби.

Вочевидь, і національна психологічна служба також пройшла у своєму розвитку схожі етапи та зазнала подібної динаміки [4].

Наразі зупинимося на останньому, четвертому етапі – за визначенням І. Адізеса, етапі занепаду організації. Серед його ознак особливо помітними є розросла слабкофункційна структура організації, жорстка ієрархізація, наростаюча формалізація діяльності (збільшення об'ємів формальної фіксації діяльності, дистанціювання від потреб клієнтів), неприйняття ініціатив та інновацій, нечутливість до потреб галузі, відсутність двосторонньої комунікації (зі значним переважуванням комунікації «зверху»), «вимивання» рефлексивної позиції, «побиття» «неугодних», позиціонування заслуг і досягнень організації з граматичною і емоційною міткою минулого часу. Якщо такі ознаки починають з'являтися та посилюватися, у життя організації потрібно негайно вносити зміни, які допоможуть її «оживити», будуть здатними реанімувати чи «перезапустити» процеси організаційного функціонування.

Якими можуть бути кроки до досягнення позитивних змін у діяльності психологічної служби?

По-перше, необхідно визначитися, які структурні зміни можуть «перезапустити» процес функціонування служби у бік покращення.

По-друге, необхідно звернутися до давно назрілої проблеми запровадження стандартів професії.

По-третє, перевизначити цінності і смисли, які зазнали девальвації.

Щоб вийти із ситуації управлінської і технологічної кризи, яку зараз відчуває психологічна галузь у цілому, можна спробувати звернутися до тих актуальних ідей, що були закладені у період зародження служби в Україні.

У 1993 році Інститутом психології ім. Г.С. Костюка АПН України була розроблена і схвалена Кабінетом Міністрів "Концепція державної системи психологічної служби" [5]. Ідеї, закладені у документі, не до кінця знайшли своє втілення на практиці.

До національної системи соціально-психологічної служби цим документом віднесені наступні структури: 1) психологічні та соціально-психологічні служби і підрозділи, які функціонують в різних відомствах; 2) соціально-психологічні служби державної адміністрації; 3) територіальні (міські) структури (об'єднання), які надають соціально-психологічні послуги населенню (і, вірогідно, передбачалося, що вони будуть складатися з мультівідомчих команд фахівців).

Очевидно, що прижилося тільки перше структурне утворення (різновідомчі служби) і частково друге (структури служби зі статусом юридичної особи, засновником яких виступили державні адміністрації). Структури ж мультівідомчого характеру у нас не набули поширення.

Структурно та функційно психологічна служба системи освіти охоплює консультативну, прикладну та методичну складові. Консультативна складова представлена діяльністю психолого-медико-педагогічних консультацій, методична та прикладна – діяльністю центрів практичної психології і соціальної роботи, методичних ланок служби та фахівців в закладах і установах.

Однак консультативна складова і складова методико-прикладна насправді технологічно «відрізані» одна від одної, не мають каналів обміну професійними комунікаціями або ж комунікують спорадично. Як організаційний ресурс ці складові подекуди «перевернуті» «з ніг на голову». Також існує досі не подолана проблема роз'єднаності служб, підрозділів та фахівців різних відомств.

Сьогодні ця ситуація, на думку експертів, може бути вирішена наступним чином. Це може бути створення на базі психологічної служби в освіті (як найбільш розгалуженої) єдиної структури, яка буде здійснювати всі необхідні прикладні функції, поступово вирощуючи єдині стандарти і єдині принципи практики для різних відомств через професійний обмін. Є також досвід колег із ближнього зарубіжжя, а саме практика створення служб і центрів комплексної допомоги населенню. У такому утворенні може бути використаний мультівідомчий підхід із застосуванням кращих надбань психологічних служб різних відомств – освітньої, медичної, соціальної, пенітенціарної тощо.

"Концепція державної системи психологічної служби" також визначає вищий орган управління Національної системи соціально-психологічної служби. Ним є Рада головних психологів відомств і областей (зараз це методисти з психологічної служби). Рада визначає, зокрема, напрямок і зміст діяльності Національної системи соціально-психологічної служби. Однак цей орган не створено. Разом з тим, головною управлінською, методичною та координуючою організацією Національної системи соціально-психологічної служби наразі є Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи (це також визначено Концепцією). Однак УНМЦПІСР як організація займається виключно психологією в освіті. Є ще Центральна психолого-медико-педагогічна консультація, вона також входить до структури служби.

Створення Ради (відомчої, а також міжвідомчої) з фахівців, які представляють службу на місцях, могло би стати політикою врівноваження менеджменту «зверху» і

менеджменту «знизу» і певним балансуванням організації, яке запобігатиме її «згасанню», говорячи в термінах теорії життєвих циклів організації. До складу Ради можуть бути включені психологи державних організацій, представники недержавних структур, професійних об'єднань, студенти, науковці.

Також звертає на себе увагу те, як за період між прийняттям Положення про психологічну службу в системі освіти України від 1993 року [7] і наступним його варіантом від 1999 року [8] адміністративне підпорядкування центрів служби зміщується в бік меншої методичної самостійності і більшої залежності від загальних та специфічних освітніх завдань в регіоні. Власне кажучи, служба «педагогізується».

Сформована картина є досить віддаленою від того первісного проекту, який створювався в дев'яності роки минулого століття.

Ситуація ускладнюється тим, що не існує єдиних стандартів діяльності психологів і соціальних педагогів освіти. Немає також єдиних міжвідомчих стандартів галузі. Яким чином можна вирішити це питання?

У сучасному світі стандарти і правила визначають професійні організації. При цьому замовником залишається держава. Менеджмент, що йде «знизу», так званий проектний менеджмент, здається тут найбільш доречним. У свою чергу структурне управління поступово відживає себе. [9]

Активність професійного співтовариства може стати ефективним способом вирішення питань стандартизації діяльності фахівців у галузі психології та соціальної педагогіки.

Що стосується функцій, покладених на психологічну службу системи освіти і її структурні підрозділи, то частина з них, як то психометричний нагляд, розробка та використання технологій і практик, інші, залишаються, на жаль, найближчим часом нездійсненними саме через відсутність вже згадуваних стандартів галузі.

Завданнями для першочергового виконання тут можна назвати прийняття Закону про надання психологічної допомоги, прийняття Положення про процедуру сертифікації фахівців психологічної служби системи освіти, створення та затвердження рамки стандартів діяльності психолога і соціального педагога, уніфікованих протоколів діяльності практичного психолога, соціального педагога в навчальному закладі та установі, затвердження базового компонента діяльності практичного психолога, соціального педагога навчального закладу та установи, методиста психологічної служби системи освіти, завідувача центру, директора центру практичної психології і соціальної педагогіки, створення державного реєстру практикуючих психологів і соціальних педагогів, державного реєстру психологічного і соціально-педагогічного діагностичного інструментарію тощо.

Частина з перерахованих документів вже існують як проекти чи застосовуються на місцевому рівні діяльності служби, зокрема, рамка стандартів діяльності практичного психолога [1]. Також є ряд державних і громадських ініціатив, що містять потенціал до змін.

Висновки. Зазначимо, що оптимізація розвитку національної психологічної служби як організації нам бачиться через такі кроки: створення цілісної структури національної психологічної служби; запровадження єдиних стандартів професії; розробка єдиної професійно-технологічної документації галузі; удосконалення органу управління службою, а саме створення відомчої і міжвідомчої Ради організації; використання потенціалу проектного менеджменту у діяльності служби; застосування у діяльності усіх структурних ланок служби психотерапевтичного підходу; створення умов для отримання фахівцями особистого досвіду; функціонування інституту наставництва (супервізорства); деформалізація та депедагогізація галузі практичної психології в освіті; утворення мультидисциплінарних структурних організаційних одиниць; опора на громадські професійні ініціативи.

Серед перспектив подальших досліджень автор вбачає доцільним вивчення умов та засобів для упровадження запропонованих змін.

Література

1. Артеменко Т.Б. До питання стандартів діяльності практичного психолога // «Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти»: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (Харків, 04.12.14). – КВНЗ ХАНО, 2014. - 213 с. - С.174-181. - Режим доступу: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/FTP/conf-hano/ctatti_03.12.14.pdf - Дата звернення 18.07.2016. – Назва з екрану.
2. Волошенко О.В. Психологічна служба: історія, реалії, перспективи / Педагогічний вісник. – 2004 - №3. – Черкаси: ЧОПОПП. – 84 с. – С.20-22.
3. Макарова Л. Шкільна психологічна служба: історія та перспективи / Л. Макарова // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, 2014. – Вип. 19. – Ч. 2. – 253 с. – С.101–109. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.pu.if.ua/depart/Philosophical/resource/file/%>
4. Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК/ за наук. ред. В.Г. Панка та І.І. Цушка. – Електрон. дані. – Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013.
5. Панок В. Г. Концепція національної соціально-психологічної служби / В. Г. Панок // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – К. : АПН, 1994. – № 2–3. – 168 с. – С. 3 – 10; с. 17–27.
6. Панок В.Г. Проблема періодизації розвитку психологічної служби системи освіти в Україні / Збірник наукових праць. Психологічні науки - Том 2, випуск 8. – К.: 2012. – С.202-207 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2012_8/37.pdf - Дата звернення 18.07.2016. – Назва з екрану
7. Положення про психологічну службу в системі освіти України: Затв. наказом М-ва освіти України від 01.07.1993 р. №230 // Зб. законодав. та нормат. актів про освіту. – К., 1994. – Вип.2. – С.129-133.
8. Про затвердження Положення про психологічну службу системи освіти України: Наказ М-ва освіти України від 03.05.1999 р. №127 // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 2000. – №6. – С.3-5.
9. Чернявський А. Д. Організаційне проектування: навч. посіб. / Чернявський А. Д. – К. : МАУП, 2005. – 160 с.
10. Adizes I. Corporate Lifecycles: How and Why Corporations Grow and Die and What to Do about it. Englewood Cliffs., N.J.: Prentice Hall, 1989, 384 p.

Artemenko Tetyana Borysivna, ON THE IMPROVEMENT OF FUNCTIONING OF DOMESTIC PSYCHOLOGICAL SERVICE

The article deals with the situation and possible ways to improve the functioning of psychological service in educational system in Ukraine. The analysis of activities service and development trends was made according to the theory of management, including the concept of corporate lifecycles. Brief historical research of existing basic theoretical models of the corporate lifecycles is highlighted. The author suggested steps to optimize the management and technological component of the development of psychological service. It is indicated to study the conditions and tools of functioning the service structure, implementing the common standards and meeting the specific profession needs.

Keywords: *psychological service, applied psychology, theory of organizations, theory of management, corporate lifecycles, the standards of the profession, project management, professional community.*

ГЕРМАНІЗМЫ ДЫЯЛЕКТНАЙ МОВЫ ГРОДЗЕНШЧЫНЫ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ БЕЛАРУСКА-НЯМЕЦКІХ ПАРАЛЕЛЯЎ

ГЕРМАНІЗМЫ ДІАЛЕКТНОЇ МОВЫ ГРОДНЕНШЧЫНЫ У ВІВЧЭННІ БІЛОРУСЬКО-НІМЕЦЬКІХ ПАРАЛЕЛЕЙ

Масленікова Світлана Сергіївна, кандидат філолагічных наук,
доцент кафедры романо-германскай філологіі Гродненскага дзяржаўнага ўніверсітэту
імені Янка Купалі (Гродно, Рэспубліка Беларусь)

У статті висвітлюються можливості використання германізмів діалектної мови Гродненщини для порівняльного вивчення білоруської та німецької мов. Тим, хто навчається, пропонується самостійно вибудовувати етимологічні ланцюжки германізмів. Здійснюється їх класифікація за предметно-тематичними групами, виявляються особливості фонетичної, морфологічної, семантичної та дериваційної адаптації до діалектної мови регіону.

В статье описываются возможности использования германизмов диалектного языка Гродненщины для сопоставительного изучения белорусского и немецкого языков. Обучающимся предлагается самостоятельно выстроить этимологические цепочки германизмов. Осуществляется их классификация по предметно-тематическим группам, выявляются особенности фонетической, морфологической, семантической и деривационной адаптации к диалектному языку региона.

У беларускай і нямецкай мовах шмат агульных і адметных рысаў, што можа быць выкарыстана ў вучэбным працэсе навучальных устаноў пры распрацоўцы і выкладанні курсаў па параўнальна-гістарычным, тыпалагічным і супастаўляльным мовазнаўстве, лексікалогіі, тыпалогіі, гісторыі нямецкай мовы, матэматычнай лінгвістыцы, а таксама пры падрыхтоўцы і напісанні курсавых, дыпломных і магістарскіх работ, пры складанні падручнікаў і вучэбных дапаможнікаў; на ўроках і факультатывных занятках па беларускай і нямецкай мовах у школах, ліцэях і каледжах.

Шэраг сацыяльных, эканамічных, палітычных кантактаў мясцовых жыхароў Гродзеншчыны з немцамі садзейнічалі пранікненню германізмаў у дыялектную мову адзначанага рэгіёна [1].

Пазнаёміўшы навучэнцаў з асноўнымі умовамі, прычынамі і шляхамі пранікнення германізмаў у гаворкі Гродзеншчыны (геаграфічнае размяшчэнне Гродзеншчыны; шчыльныя кантакты гродзенцаў з прадстаўнікамі нямецкага этнасу падчас нямецкай міграцыі; ідэі Рэфармацыі, якія заахвочвалі гродзенскіх студэнтаў вывучаць замежныя мовы, у тым ліку і нямецкую, і набываць адукацыю за мяжой (напрыклад у Вітэнбергскім, Лейпцыгскім і іншых універсітэтах Германіі); працоўная і гандлёвая дзейнасць немцаў у Сярэднім Панямонні; барацьба мясцовых жыхароў з нямецкімі воінамі – лівонскімі рыцарамі, крыжакамі Тэўтонскага ордэна, кайзераўскімі і нямецка-фашысцкімі войскамі), ім прапануецца ўжо выяўленыя аўтарам мясцовыя лексемы нямецкага паходжання [1, с. 94–129]. Першым заданнем можа быць знаёмства з этымалогіяй нямецкіх слоў, калі навучэнцы спрабуюць самі знайсці патрэбныя этымоны або дапоўніць (ці нават самім стварыць) этымалагічныя ланцужкі, а ў выпадку цяжкасці ці немагчамсці зрабіць гэта самастойна, шукаюць іх у этымалагічных слоўніках. Гэта прадугледжвае растлумачванне таго, што германізмы маглі трапіць у дыялектную мову рэгіёна непасрэдна з мовы-запазычальніцы (напр. *mэйсар* ‘спецыяльны шавецкі нож’ <ням. *Messer* ‘нож; разец, лязо’) або праз пасрэдніцтва іншых моў (польскай, чэшскай, рускай, літоўскай, мовы ідыш), напр.: *фэльц* ‘паз у дошцы’ <пол. *falc* тэх. ‘фальц’ <ням. *Falzt* тэх. ‘паз, фальц, жолаб’; *едваб* ‘шаўковыя ніткі’ (*ядваб* ‘шоўк’), *ядвабны* ‘шаўковы’ <пол. *jedwab* ‘шоўк, ядваб’ *jedwabny*

‘шаўковы, ядвабны’ <чэш. *hedvab* ‘шоўк, ядваб’, *hedvabnu* ‘шаўковы, ядвабны’ <ст.-в.-ням. *gotawebbi* ‘каштоўны матэрыял, пурпур’; *балка* ‘бервяно, якое кладзецца папярок зруба ў вянку’ <рус. *балка* ‘бэлька’ <ням. *Balken* ‘брус, бэлька, каромысел’; *грабзы* ‘матыка-трохзубка’, *паграбаішка* ‘матыка’ <літ. *grābe* ‘грабаць’ <ням. *Graben* ‘роў, канава, акуп’; *васмахтар* ‘пасрэднік у час продажу ці куплі жывёлы (каня, каровы) да 1939 г.’ <пол. *macher* ‘махляр, круцель’ <ідыш *macher* ‘махляр’ <ням. *was* ‘што’ + *Macher* ‘вытворца; дзялок, камбінатар’.

Аналізуюцца таксама лексічныя адзінкі з іншых моў (лацінскай, французскай, грэчаскай, італьянскай, іспанскай), што прыйшлі ў дыялектную мову рэгіёна праз нямецкую мову, адаптаваўшыся ў ёй пэўным чынам, напр. *алей*, *аліва* ‘расліннае масла’ <пол. *olej* ‘алей, масла’, *oliwa* ‘аліва, аліўкавы алей’ (<ням. *Öl* ‘алей, нафта’) <лац. *oleum* ‘алей, масла, тлушч’; *фальбона* (*фальбана*, *хвальбона*), *фальбонка* ‘брыжы’ (*фальбанка* ‘саматканая спадніца, пашытая ў складкі’) <пол. *falbana* ‘фальбона, брыжы’, *falbanka* ‘фальбонка, брыжык’ (<ням. *Falbel* ‘фальбона, валан’) < фр. *falbala* ‘фальбона, валан’; *гумовікі* ‘гумовыя боты’ <пол. *gumowac* ‘прагумоўваць’ (<ням. *Gummi* ‘каўчук, гума’) <грэч. *kómti* ‘каўчук, гума’; *балён* ‘трохлітровы слоік’, *балёнік* ‘слоік’, *балёноўка* ‘даваеннай маркі веласіпед з драўлянымі абадамі, з шырокімі шынамі’ <пол. *balon* ‘паветраны шар, аэрастат; балон’ (<ням. *Ballon* ‘балон; бутля; паветраны шар, аэрастат’) <іт. *pallone* ‘мяч, шар, аэрастат, балон’; *газоўка* ‘летняя хусцінка з капронавага матэрыялу’ (*газуфка* ‘хустка з лёгкай празрыстай тканіны’) <пол. *gazówka* ‘газавы пісталет’ (<ням. *Gaze* ‘газ, цюль’) <ісп. (іспанская мова) *gasa* ‘газ (тканіна), марля, крэп’.

Аналіз этымалогіі некаторых германізмаў дыялектнай мовы Гродзеншчыны дазволіць пазнаёміць навучэнцаў з гісторыяй развіцця нямецкай мовы, таму што частка лексем мае этымоны ў асноўных перыядах развіцця нямецкай мовы – старажытна- (VIII–XI стст.), сярэдне- (XI–сяр. XIV стст.), новаверхнянямецкім (з сяр. XIV ст.), упершыню ўстаноўленых Якабам Грымам у “Нямецкай граматыцы” (1819–1837), напр. *хутар* (*футар*) ‘адасоблены сялянскі зямельны ўчастак разам з сядзібай уладальніка’ <пол. *chutor* ‘хутар’ <ст.-в.-ням. *hunteri* ‘атаман, вайск. капітан’; *бом* (*бома*) ‘шост для праверкі глыбіні ракі і спіхвання плытоў з мелі’, *боміць* ‘заганяць спецыяльным шастом рыбу ў сетку’, ‘памагаць плысці дрэву па рацэ, разбураць заторы’ <літ. *biūomas* ‘рычаг’ <с.-в.-ням. *bōm* ‘дрэва, ствол’; *гугель* ‘каша з дранай бульбы’ (*гугаль* ‘тушаная бульба з бручкай, морквай на гусіным тлушчы’, *гугяль* ‘вельмі густая страва’) <ідыш *gugiel* ‘салодкае печыва’ <н.-в.-ням. *gugel* ‘каптур, капюшон, башлык’, суч. ням. *Gugelhupf* кул. ‘бабка’.

Шэраг лексем паходзіць з тэрытарыяльна раздробленых сярэднеіжненямецкіх дыялектаў, напр. *смак*, *смаката* ‘пра што-небудзь вельмі смачнае’, *смакі* (*смаке*), *прысмакі*, *смакалыкі*, *смакатулі* ‘смачная ежа, ласункі’, *прысмакі* ‘прыправы’ <пол. *smak* ‘смак, апетыт’, *smaki* ‘прыправа, смакавыя рэчывы’, *przy smak* ‘далікатэс, ласунак’, *smakołyk* ‘ласунак, ласаўка, малімонак, смакушка, прысмакі’ <с.-н.-ням. *smac* ‘смак; нюх’, суч. ням. *Geschmack* ‘густ, смак’.

Запазычаныя дыялектнай мовай Гродзеншчыны германізмы ахопліваюць розныя бакі чалавечай дзейнасці, таму навучэнцам мэтазгодна прапанаваць выявіць шэраг магчымых тэматычных разрадаў і паспрабаваць аднесці кожную лексему нямецкага паходжання да пэўнай прадметна-тэматычнай групы. Так, у складзе бытавой лексікі лёгка вылучаюцца словы розных прадметна-тэматычных груп – найменні:

1) мэблі, посуду і іншага хатняга начыння (напр., *шуфлядка* (*шуфлятка*, *шуплятка*) ‘скрынка ў шафе, сталі’); *карафка* ‘шклянны посуд’; *фіраны*, *фіранка* (*фіранга*, *фіранька*, *цьранка*, *афіранка*, *афіранга*, *афіранька*, *ахвіранка*) ‘заслона з тонкага матэрыялу або з карунак на вокны, дзверы і пад.’);

2) адзення, абутку, тканіны і скуры, вырабаў з іх, некаторых прадметаў упрыгожвання (напр., *шпанцэрка* ‘цёплая безрукаўка’ (*спанцэрка* ‘камізэлька’; *штыбнякі* ‘боты з доўгімі халявамі і цвёрдымі заднікамі’; *веба* ‘бавоўна’; *гемз* ‘вышэйшы гатунак

шавецкай скуры (чорнага і жоўтага колеру)»; *хлябак* ‘сумка, у якой салдаты панскай Польшчы насілі хлеб’; *сталёўка* ‘сталёвая шпілька для валасоў’;

3) страў і напояў (напр., *пляцка* ‘пернік’, ‘хлебнае печыва круглай формы’, ‘сухары’; *трунак* ‘алкагольны напітак’, ‘віно’);

4) транспартных сродкаў, іх частак і прылад (напр., *драба* ‘від павозкі, драбы’; *драбчак* (*драпчак*, *драбчык*, *драпчык*) ‘воз з гнутымі невялікімі драбінкамі, застаўленымі спераду і ззаду сплеченымі з лазы паўкашамі’; *драпчак* ‘лёгкае карэта на рысорах’, ‘від брычкі’; *мутра* ‘жалезная гайка на канцы восі ў коле’; *кары* ‘скрыня, што ставілася на калёсы для перавозкі чаго-небудзь’);

5) адзінак вымярэння і колькасці (напр., *унцыя* ‘старая аптэчная мера вагі, роўная 29,8 грама’; *бунт* ‘скрутак ільновалакна пасля апрацоўкі на грэбені’, ‘маток, вясло’, ‘звязка’ (*жбунт* ‘звязка лёну з закручанымі канцамі пасля часання’).

Запазычаная прафесійна-вытворчая лексіка размяркоўваецца па наступных прадметна-тэматычных групах:

1) найменні людзей паводле прафесіі, пасады і роду заняткаў (напр., *стрыхар* ‘цырульнік’; *крамнік* ‘загадчык магазіна’; *лязаваннік* ‘той, хто рыхтуе раствор для будоўлі, перамешвае цэмент з вапнаю, пяском і вадою’);

2) назвы прылад, працоўных працэсаў, прадпрыемстваў і прадуктаў вытворчасці (напр., *гамярэшка* (*гамярэшко*) ‘драўляная накладка на чаранок віл, рыдлёўкі і т. п., каб ямчэй трымаць’; *лютаванё* ‘паянне’; *фарбарня* ‘майстэрня або цэх, дзе фарбуюць тканіны’; *зайзаяр* ‘саляная кіслата’);

3) назвы збудаванняў, іх частак, будаўнічых матэрыялаў (напр., *будынак* (*будынкi*) ‘жылое, адміністрацыйнае ці гаспадарчае збудаванне’; *рына* ‘металічная труба для сцёку дажджавой вады з даху’; *кафля* (*кахля*, *какля*) ‘керамічны выраб для абліцоўкі сцен і печаў’).

І, нарэшце, знаёмства навучэнцаў з адаптацыяй германізмаў у дыялектнай мове Гродзеншчыны робіць магчымым разгледзець асаблівасці засваення прапанаваных германізмаў. Навучэнцы параўноўваюць гукавыя сістэмы абедзвюх моў, вылучыўшы агульныя і адметныя рысы. Становіцца зразумелым, што ў беларускай мове адсутнічаюць пэўныя нямецкія гукі, якія замяняюцца блізкімі ці падобнымі беларускімі гукімі, напр. рэдукаваны гук [ə], які ёсць у нямецкай мове ў ненаціскных суфіксах, прыстаўках і канчатках, адаптуецца дыялектнай мовай у гукі: [a]: *шліхта* ‘штабель’ (*шліфта* ‘апрацаваны чатырохкантовы брус’) <ням. *Schlichte* ‘шліхта’; [ʼa]: *дыля*¹ ‘адна з дзвюх рамаў варштата’, *дыля*² ‘тоўстая дошка’ <ням. *Diele* ‘дошка; падлога, сенцы’ (таксама ўплыў марфалагічнага засваення: размеркаванне па тыпах скланення); увогуле апускаецца: *гемз* ‘вышэйшы гатунак шавецкай скуры (чорнага і жоўтага колеру)’ <ням. *Gemse* ‘сарна’ або выносіцца на канец слова: *кафля* (*кахля*, *какля*) ‘керамічны выраб для абліцоўкі сцен і печаў’ <ням. *Kachel* ‘кафля’.

Нямецкія зычныя гукі перадаюцца ў мясцовых гаворках наступным чынам:

[ç] → [x]: *шліхта* ‘штабель’ <ням. *Schlichte* ‘шліхта’; [ɣ]: *стрыгаваць* ‘шыць, сшываць рэдкімі шыўкамі, фастрыгаю, намячаючы лінію швоў’ <ням. *streichen* ‘намазваць, замазваць’;

[h] → [ɣ]: *гальба* ‘пятля з лазовых дубцоў, якая злучае бярэны і папярочную жэрдку’ <ням. *Halbe* ‘палавіна’ або апускаецца: *афтка* ‘пятля для гузіка або кручка’ <ням. *Naft* ‘сашчэпка, спражка, засцежка’;

[ŋ] → [ng]: *філэнг* ‘створка (дзвярэй)’ <ням. *Füllung* ‘запаўняльнік; начынка, фарш’ і г.д.

На матэрыяле германізмаў дыялектнай мовы Гродзеншчыны можна ўбачыць адметныя рысы паўднёва-заходняга дыялекту, напр. аканне: (*разынкi* ‘сушаныя ягады вінаграду’ <ням. *Rosinen* ‘разынкi’); зацвярдзенне гука [p]; прыстаўны гук [ɣ]; а таксама характэрныя для беларускай мовы фанетычныя працэсы, напр. дзеканне (*шпіндзель*

(шпіндзэль) ‘свердзел’ <ням. *Spindel* ‘верацяно, шпіндэль’); цеканне; дысіміляцыя; метатэза; сцяжэнне; вакалічная эпентэза; страта пачатковага гука.

Вывучэнне германізмаў Гродзеншчыны дазваляе выявіць і мадыфікацыі на акцэнталагічным узроўні. Навучэнцам прапануецца параўнаць націскі ў беларускай і нямецкай мовах і зрабіць высновы: у працілегласць разнамеснаму, свабоднаму націску ў беларускай мове націск у нямецкай мове мае фіксаваны характар і пры адсутнасці ў слове націскных прыставак ці суфіксаў прыпадае звычайна на першы склад.

Дзякуючы выяўленым прыкладам і іх аналізу становіцца зразумелым, што ад аднаскладовых этымонаў паходзяць шматскладовыя германізмы, у якіх націск можа захоўвацца на першым складзе ці змяняць сваё месца: *бляха* ‘бляшаны посуд, на якім пякуць хлеб, мяса’, *бляхан* ‘бляшаны бітон, конаўка для малака’ <ням. *Blech* ‘бляха, ліставы метал’; *дахоўка* ‘дошка для пакрыцця страхі’ <ням. *Dach* ‘дах, страх’. Пры запазычванні гаворкамі Гродзеншчыны двускладовых слоў нямецкага паходжання часцей за ўсё націск застаецца нерухомым і прыпадае на адзін і той жа склад, як і ў этымоне. Гэта тычыцца слоў, на канцы якіх мае месца рэдукаваны гук: *кана* ‘бітон’ <ням. *Kanne* ‘бутэлька, пляшка, біклажка; балон’. Аднак ёсць і выпадкі змены націску ў мясцовых германізмах: *брукар* ‘брукаўшчык’ <ням. *Brücker, Brückner* ‘масцільшчык, брукаўшчык, брукар’.

Разглядаючы дэрывацыю германізмаў Гродзеншчыны, робяцца высновы, што пры ўтварэнні розных дэрыватаў адной лексемы-германізма націск можа быць такім жа, як у этымоне, ці змяняцца: *валянка* ‘пасудзіна з дошчак (авальнай формы) для захоўвання высевак, мукі’, *вальнёнка* ‘скрынка для сала’ <ням. *Wanne* ‘ванна, купель; выварка’. Заўсёды, калі этымонам з’яўляецца складанае слова, у якім націск, як правіла, падае на першы кампанент, у мясцовым германізме націск прыпадае на іншы склад: *кам* *ляпража* з суконных, фабрычных нітак’ <ням. *Kammwolle* ‘камвольная (чэсаная) воўна’. Тое тычыцца і этымонаў з націскнымі прыстаўкамі: *андарак* ‘саматканая спадніца’ <ням. *Unterrock* ‘спадніца (у сподняй бялізне)’.

Ажыццявіўшы супастаўляльны аналіз пыкладаў у абедзвюх мовах, становіцца зразумелым, што змена слоўнага націску ў мясцовых гаворках у параўнанні з нямецкай мовай адбываецца згодна з акцэнталагічнымі мадэлямі беларускай мовы.

Каб зразумець марфалагічныя асаблівасці адаптацыі германізмаў дыялектнай мовай Гродзеншчыны, прапануецца параўнаць марфалагічныя сістэмы нямецкай і беларускай моў, якія таксама маюць як агульныя, так і адметныя рысы. Навучэнцы павінны самі заўважыць: назоўнікі-германізмы страцілі ў гаворках артыклі і шэраг канчаткаў, характэрных для нямецкай мовы, што паспрыяла ўключэнню іх у граматычныя класы і катэгорыі беларускай народнай мовы, напр.: *груца* ‘ячменная каша’, ‘ячныя крупы’, ‘каша ці крупнік з сумесі круп з бобам, фасоллю ці гарохам’ <ням. *dieGrütze* ‘крупы, каша’. Працэс марфалагічнай адаптацыі германізмаў прывёў у шэрагу выпадкаў да змены іх граматычнага роду і ліку: *хэлма* ‘матацыклетны шлем’ ж. р. <ням. *Helm* ‘шалом, каска’ м. р.; *калдун* ‘варэннік з мясам або з грыбамі’ адз. л. <с.-в.-ням. *kaldüne* ‘вантробы, кішкі’, суч. ням. *Kaldaunen* ‘(ялавічныя, гавяжыя) кішкі, трыбухі; кул. рубцы’ мн. л. і інш. Для часткі запазычаных слоў уласціва няўстойлівасць катэгорыі граматычнага роду, напр.: *шум* м. р., *шума* ж. р. ‘накіп’ <ням. *Schaum* ‘пена, накіп’ м. р. Некаторыя назоўнікі-германізмы замацаваліся ў мясцовых гаворках у форме множнага ліку: *нуты* ‘прапілаваныя праёмы ў дошках дзвярэй, куды заганяецца шпона’ мн. л. <ням. *Nut* тэх. ‘жолаб, паз’ адз. л.

У працэсе запазычвання ад германізмаў у гаворках утвараюцца словы розных часцін мовы. Так, дзеясловы ўдзельнічаюць у дэрывацыі назоўнікаў і набываюць значэнне прадметнасці шляхам утварэння з дапамогай беларускага суфікса -нн-: *шалаяванне* ‘акантоўка акна’ <ням. *schalen* ‘абшываць, абшалёўваць’. Назоўнікі ў гаворках утвараюцца і ад германізмаў-прыметнікаў: *жур* ‘рэдкае страва, прыгатаваная з рошчыны ці падкалочаная мукой з дабаўленнем розных прыправаў’, ‘рэдкае кісель’, ‘расольнік’ (*жура*

‘страва з халоднай вады, кусочкаў хлеба з соллю або цукрам’) <с.-в.-ням.*sūr* ‘кіслы, горкі’, суч.ням.*sauer* ‘кіслы’.

Запазычаныя германізмы прыстасоўваюцца і да лексічнай сістэмы дыялектнай мовы, уступаючы ў новыя лексічныя сувязі, адаптуючыся семантычна. Яны могуць захоўваць у мясцовых гаворках семантыку этымонаў: *шпэк* ‘свіное сала’ <ням.*Speck* ‘свіное сала, шпік’. Змена семантыкі этымонаў ажыццяўляецца за кошт пашырэння значэння (*швеля* ‘бервяно’ <ням.*Schwelle* ‘парог; шпала’); звужэння значэння або вобразнага пераасэнсавання. Гэта адбываецца шляхам пераносаў – метафарычнага: (*хвалды* ‘няроўнасці на вастрыі касы’ <ням.*Falte* ‘1. складка, зборка, фальбонка; 2. маршчына, зморшчына’); метанімічнага; сінекдахальнага.

Ад мясцовых германізмаў (назоўнікаў, прыметнікаў, дзеясловаў, прыслоўяў) утварыліся ў дыялектнай мове Гродзеншчыны новыя словы пры дапамозе суфіксаў (напр. -ільнік: *вагільнік* ‘месца, плошча, дзе важаць’ <ням.*Wage* ‘вагі, шалі’), прыставак (пад-: *падшона* ‘прыбудова да хлява для дроў, торфу’ <ням.*Schuppen* ‘павець, паветка; хлёў, пуня’), конфіксаў (за- + -а-: *зафураваць* ‘заладаваць, загрузіць’, ‘запоўніць’ <ням.*Fuhre* ‘воз, павозка, фурманка’), спосабам складання (*стрыхмус* ‘рэйсмус’ <ням.*streichen* ‘намазваць, замазваць’ + *Muss* ‘патрэба, неабходнасць’).

У большасці выпадкаў аб трывалым засваенні германізмаў народнай мовай жыхароў Гродзеншчыны сведчыць іх здольнасць уступаць у фразеалагічныя сувязі і ўваходзіць у склад фразеалагічных зваротаў. Навучэнцам прапануецца шэраг фразеалагізмаў, семантыку якіх яны спрабуюць растлумачыць самастойна, пасля чаго размяркоўваюць па прадметна-тэматычных групах згодна са значэннем выяўленага ў іх складзе германізма, напр.: бытавая лексіка – найменні 1) мэблі, посуду і іншага хатняга начыння (як *рандэлькам на зубях* ‘вельмі сорамна каму-н., хто-н. перажывае знявагу, абразу’); 2) адзення, абутку, тканіны і скуры, вырабаў з іх, некаторых прадметаў упрыгожвання (*збіць абцасы* ‘многа выхадзіць, замучыцца ад хадзьбы’); 3) страў і напояў (як *Марцін да клёцака* дабр. (адабральнае) ‘умела, удала (падыходзіць да каго-н.)’); 4) транспартных сродкаў, іх частак і прылад (*папускаць (папусціць) лейцы* ‘паслабляць увагу, патрабаванні, пільнасць, даваць аслабку’); 5) адзінак вымярэння і колькасці (*жыць з пуда* ‘жыць за кошт таго, што ўрадзіла ці зарабіў’) і прафесійна-вытворчая лексіка – 1) найменні людзей паводле прафесіі, пасады і роду заняткаў (*майстар на ўсе рукі* ‘здольны да працы чалавек’); 2) назвы прылад, працоўных працэсаў, прадпрыемстваў і прадуктаў вытворчасці (*хадзіць па дроце* ‘быць паслухмяным, бездакорным’); 3) назвы збудаванняў, іх частак, будаўнічых матэрыялаў (*белы як крэта* ‘бледны’).

Абавязкова звяртаецца ўвага на тое, што фразеаўтваральная актыўнасць выяўленых германізмаў Гродзеншчыны служыць доказам іх адаптацыі да дыялектнай мовы рэгіёна.

Мэтазгодна ў канцы працы падагульніць усе высновы: германізмы трапілі ў народныя гаворкі як непасрэдна з нямецкай мовы, так і праз пасрэдніцтва іншых моў (польскай, чэшскай, рускай, літоўскай, мовы ідыш). Праз нямецкую мову (адаптуючыся ў ёй) праніклі ў мясцовыя гаворкі словы з лацінскай, французскай, грэчаскай, італьянскай, іспанскай моў. Прадметна-тэматычная класіфікацыя германізмаў Гродзеншчыны выяўляе асноўныя сферы іх функцыянавання: побыт і працоўная дзейнасць людзей. Бытавая і прафесійна-вытворчая запазычаная лексіка складае восем прадметна-тэматычных груп, адэкватна адлюстроўвае разнастайныя галіны жыццядзейнасці жыхароў Гродзеншчыны і сведчыць аб рознай ступені ўплыву нямецкай мовы на мясцовыя гаворкі. Паказчык трывалага засваення мясцовымі гаворкамі германізмаў – іх фанетычная, марфалагічная, семантычная і дэрывацыйная адаптацыя да беларускай дыялектнай мовы.

Выкарыстанне апісанага матэрыялу пры навучанні нямецкай і беларускай мовам дазваляе абагульніць, паглыбіць веды навучэнцаў, павысіць узровень іх падрыхтоўкі, а таксама захаваць да самастойнага пошуку дадатковай інфармацыі ў далейшай практычнай і навуковай дзейнасці.

Література

1. Масленікава, С.С. Германізмы ў дыялектнай мове Гродзеншчыны : манаграфія / С.С. Масленікава ; навук. рэд. П.У. Сцяцко. – Гродна : ГрДУ, 2013. – 130 с.

ТЕХНОЛОГІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Леснікова Юлія Василівна, завідувач відділу дистанційної освіти

*КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників
Черкаської обласної ради», м. Черкаси, Україна*

Дистанційна освіта на сьогодні відіграє провідну роль у процесі перерозподілу світового освітнього простору, суттєво урізноманітнюючи ринок освітніх послуг. Нова освітня парадигма, що визначила і задекларувала принципи відкритої освіти, бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій обумовили активне впровадження сучасних форм дистанційної освіти (електронної освіти).

Завдяки мережі Інтернет та різних дистанційних платформ підтримки навчального процесу, навчання стає інтерактивним, зручним, зростає значення самостійної роботи тих хто навчається. Інтернет не замінює існуючий процес навчання у навчальних закладах, а доповнює, технічно підтримує і стає одним із засобів та потужним джерелом навчальної інформації.

Дистанційна освіта – це комплекс освітніх послуг, які можуть надаватися за допомогою спеціалізованого інформаційного середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані. Основу навчального процесу складає цілеспрямована і контрольована організаторами освіти інтенсивна самостійна робота тих, хто навчаються. При цьому учасники навчання мають можливість здійснювати спільну навчальну діяльність у зручному для себе місці, за попередньо узгодженими формою і індивідуальним графіком взаємодії в часі.

У Черкаському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних працівників дистанційну освіту забезпечує «Віртуальна академія методичних наук» - медіа комплекс сучасних форм оф- та он-лайн навчання під час курсової підготовки та у між атестаційний період. До послуг педагогів:

- сайт «Атестаційні дистанційні курси підвищення кваліфікації»;
- електронна бібліотека;
- педагогічні Інтернет клуби;
- інтернет школа педагогічної майстерності;
- інтернет школа психологічної грамотності;
- інтернет школа гуманної педагогіки;
- методичний центр інформаційних технологій;
- віртуальна школа молодого педагога;
- перспективний педагогічний досвід.

Очно-дистанційна форма підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів має загальний бюджет часу 135 академічних годин /4,5 кредити ECTS та передбачає тривалий етап дистанційного навчання протягом якого слухачі активно опановують сучасні дистанційні технології: вебінари, он-лайн лекції, он-лайн тестування, відповідно до навчального плану (10 академічних годин он-лайн занять на одну навчальну групу). Розробка, апробація та удосконалення зазначеної моделі дистанційної освіти у Черкаському ОПОПП є предметом дослідження сучасного контенту післядипломної освіти.

Дистанційне навчання як сукупність нових технологій потребує перегляду усього навчального процесу. В першу чергу ця потреба виникає на етапі підготовки змістовної частини дистанційного курсу. Інформаційні програмні засоби беруть на себе функції доставки інформації, формування навчального середовища, організації спілкування тощо. Тобто, на зміст і на якість навчання впливають в першу чергу педагогічні стратегії навчання, а не інформаційні технології, які використовуються для доставки.

Дистанційний курс, розміщений у віртуальному навчальному середовищі, забезпечує: управління навчальним процесом; надання знань шляхом вивчення теоретичного матеріалу; самоконтроль; закріплення матеріалу; формування навичок і вмінь на основі отриманих знань; синхронне та асинхронне спілкування; контроль за засвоєнням теоретичного матеріалу; виконання практичних завдань та їх контролю.

До основних етапів проектування дистанційного курсу належать:

1. Аналіз - аналізується діяльність та надається характеристика цільової групи, аналізуються потрібні вміння і знання та визначається мета навчання.
2. Конструювання - визначається послідовність навчання, обираються методи та засоби навчання, планується навчальна активність, терміни навчання.
3. Розвиток - у відповідності до схеми навчання йде розвиток дистанційного курсу, створюються окремі модулі, вправи, інформаційні матеріали різноманітного формату, відбувається налагодження курсу та тестування.
4. Реалізація - проводиться навчання з відповідною аудиторією.
5. Оцінка - з'ясовується після процесу навчання, де процес та його результати контролюються з урахуванням зворотного зв'язку, корекція курсу.

В основу програм дистанційного навчання покладений модульний принцип. Кожний окремий навчальний курс створює цілісне уявлення про певну предметну область. Це дозволяє з переліку незалежних дистанційних курсів формувати навчальну програму, яка відповідає індивідуальним або груповим потребам для тих, хто навчаються. Програма дистанційного курсу навчання може включати окремі навчальні модулі, а окремі модулі, у свою чергу, - навчальні теми.

Необхідними елементами у структурі дистанційного курсу є:

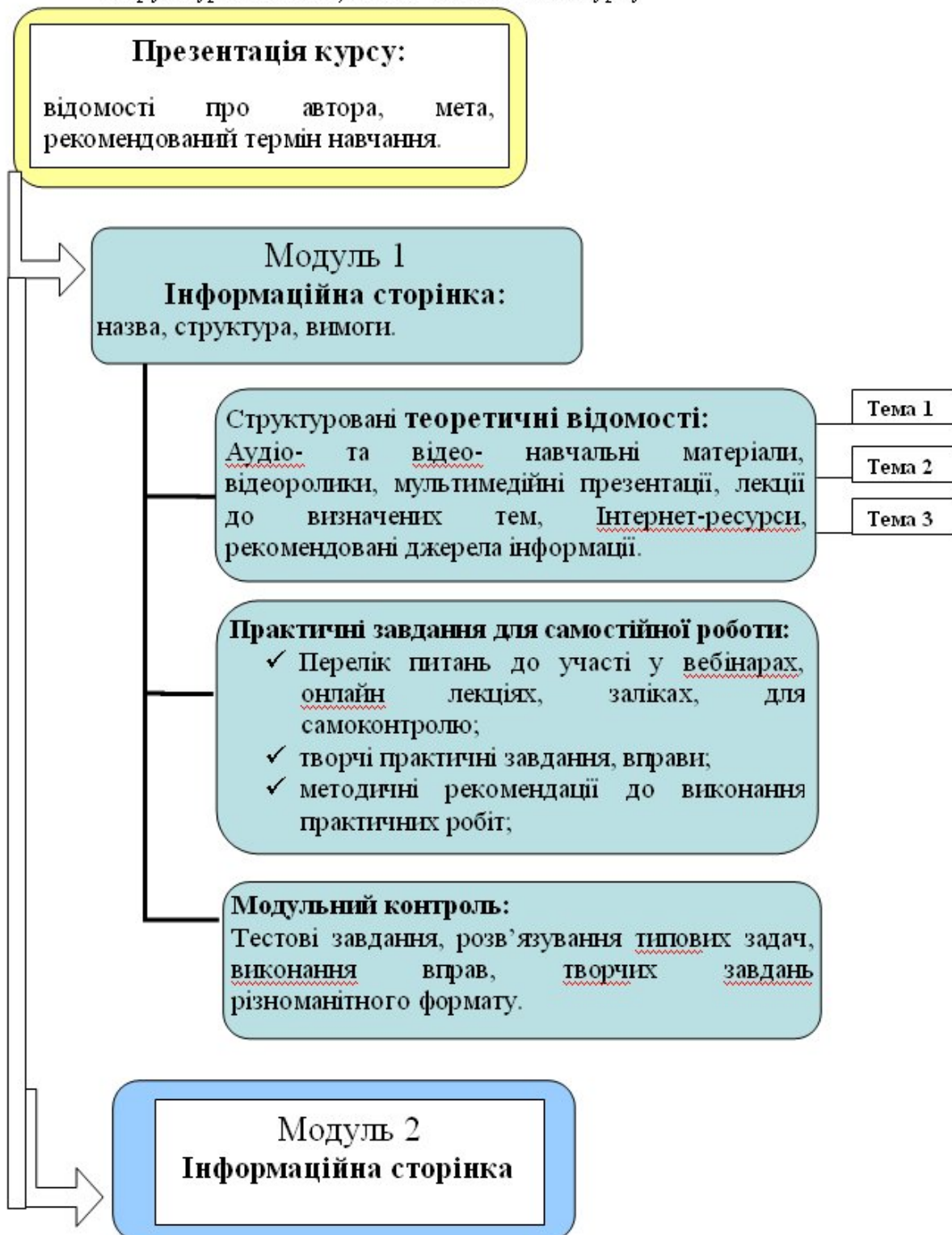
- інформаційна сторінка – презентація, має ознайомлюючий характер, включає назву курсу, його мету, загальні відомості про автора, обсяг та тривалість вивчення курсу, що відкрита для всіх бажаючих;
- зміст курсу - сторінка містить основні складові (за змістом та формами навчання) і відкривається лише для слухачів курсу, допущених до навчання.

У навчальному процесі текст як основний носій інформації є головним інструментом проектування навчання. Специфіка використання можливостей тексту у різних аспектах інтелектуальної діяльності визначає його основні функції. Це, по-перше, структурування (моделювання) призначеної для навчання інформації різного призначення (теоретичні матеріали, питання для самоконтролю, послідовність і завдання для практичної обробки теоретичних знань, приклади застосування наданої інформації, цікаві довідки і факти, бібліографічні відомості про видатних вчених і фахівців та ін.). По-друге, це смислова послідовність інформації за визначеною темою: вона може конструюватися за різними стратегіями - від простого до складного, або навпаки (тобто синтез і аналіз); від практики і спостерегань до теорії, або навпаки, підтвердження теорії практикою; цікаві дослідження, відкриття і гіпотези і від них до теоретичних викладень, на яких ґрунтуються результати цієї роботи вчених і т. ін.

При розробці дистанційних курсів можливі два підходи: створення електронного підручника або планування діяльності з використанням інформаційних матеріалів різних авторів. Зміст будь-якого дистанційного курсу можна поділити на сталий, що практично не змінюється, та змінний – нормативна база, опис актуальних прикладів та інше. Бажано їх розміщувати у різних файлах, що дозволить динамічно формувати навчальний матеріал. При цьому однак треба пам'ятати, що сталий текст не повинен викладатися одноманітно,

тому що змінюється склад аудиторії, обставини викладання, вимоги до навчальної діяльності, методичні заходи тощо.

Структура дистанційного навчального курсу



* - кількість модулів в дистанційному курсі та кількість тем у кожному модулі автор курсу визначає на власний розсуд

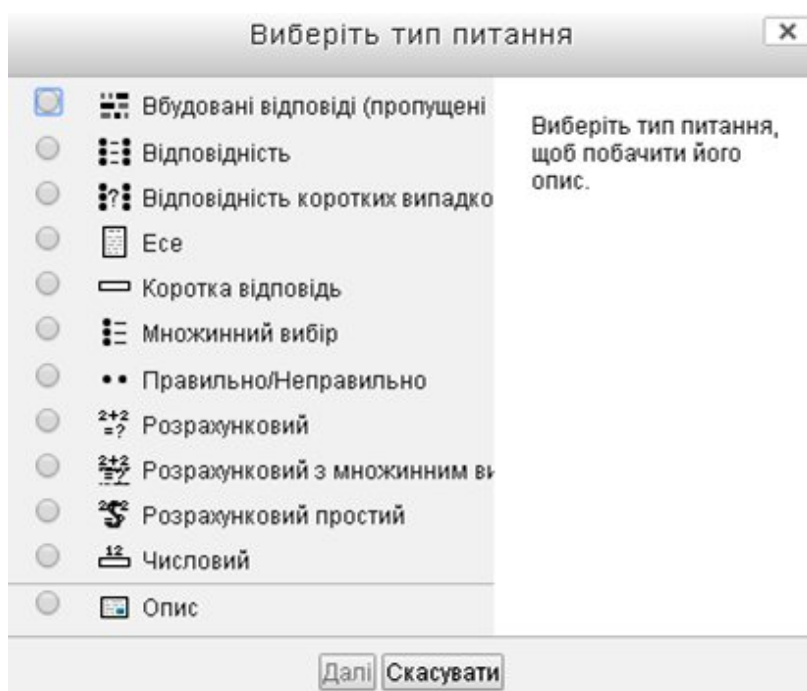
Кожен модуль, тему бажано супроводжувати висновками та питаннями до рефлексії (що треба осмислити, яку інформацію засвоїти). Питання до рефлексії потім можна використовувати у курсі при проведенні дискусій, у чаті, при виконанні різних вправ, завдань.

Після декількох занять бажано зробити вказівник, який складатиметься з упорядкованих за алфавітом ключових слів та посилань на сторінки, де вони згадуються. Рекомендується вносити тільки найбільш важливі слова або виділяти їх жирним шрифтом. Крім того, не зайвим було б дослідити смислові та логічні зв'язки чи послідовність понять.

Одним із найактивніших засобів впливу на сприйняття інформації є візуалізація, яка підключає образне мислення. Засоби подання інформації включають текст, графіку, звук, відеофрагменти, анімацію та тривимірні об'єкти. Наявність та кількість представлених елементів має бути доцільною.

Контроль- це важливе джерело отримання інформації щодо якості формування особистих знань, доречності і інформаційності зворотного зв'язку, а також ступеня опанування курсантом характерних рис самостійної діяльності і здатності до критичної самооцінки.

Для оцінювання знань, умінь та навичок, набутих під час вивчення кожного модуля курсу, використовуються індивідуальні завдання, тести та опитування за допомогою контрольних запитань. Платформа Moodle дозволяє створювати тестові завдання 10 різних типів. Кожний модуль може містити вхідний тест для самоконтролю, контрольні запитання та вихідний контрольний тест. Результати оцінювання навчальних досягнень кожного курсанта автоматично заносяться до електронного журналу після тестування.



Питання - загальний засіб допомогти курсанту закріпити зміст або оцінити розуміння змісту. Крім цього, питання забезпечують і активізують спілкування курсанта із змістом як інформацією. Характеристики питання включають відповідність до змісту і мети. Питання мають бути побудовані у такий спосіб, щоб увага зосереджувалася на розв'язанні проблем, а не на самих проблемах.

Якість тестового контролю залежить від упорядкування тестових завдань, їх глибини і повноти охоплення матеріалу, що підлягає контролю. За допомогою правильно складених тестів можна оцінювати не тільки вміння відтворювати певну інформацію, але також зіставляти, аналізувати та інтерпретувати факти.

Електронні навчальні курси, які розробляються на платформі дистанційного навчання Moodle, складаються з електронних ресурсів двох типів:

1. ресурси, призначені для подання змісту навчального матеріалу, наприклад, електронні конспекти лекцій, мультимедійні презентації лекцій, методичні рекомендації тощо;

2. ресурси, що забезпечують закріплення вивченого матеріалу, формування вмінь та навичок, самооцінювання та оцінювання навчальних досягнень, наприклад, завдання, тестування, анкетування, форум тощо).

Moodle — безкоштовна, відкрита система дистанційного навчання. Система орієнтована, насамперед, на організацію взаємодії між викладачем та курсантами, може ефективно використовуватися і для організації очно-дистанційної форми навчання.

Головним розробником системи є Martin Dougiamas (Австралія). Оскільки проект відкритий, то в ньому бере участь багато інших розробників. За допомогою цієї системи курсант може дистанційно, через Інтернет, ознайомитися з навчальним матеріалом, який подається у вигляді різнотипних інформаційних ресурсів (текст, відео, анімація, презентація, електронний посібник), виконати завдання та відправити Результати їх виконання на перевірку до тьютора (викладача), пройти електронне тестування в режимі самоконтролю та контролю, викладач має змогу самостійно створювати дистанційні електронні курси і проводити навчання на відстані, надсилати повідомлення курсантам, розподіляти, збирати і перевіряти завдання, вести електронний журнал обліку оцінок та відвідування, налаштовувати різноманітні ресурси навчального курсу тощо. Доступ до ресурсів - персоналізований.

Чому саме Moodle стала однією з найбільш популярних платформ? По-перше, це програмне забезпечення розповсюджується безкоштовно; по-друге, має відкритий вихідний програмний код і ліцензію (General Public License), яка дозволяє вносити і використовувати будь-які зміни; по-третє, має інтенсивну програмну і технічну підтримку світової спільноти, високу продуктивність; по-четверте, підтримує більш ніж сорок мов; по-п'яте, не потребує додаткового програмного забезпечення для роботи та має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, обслуговування, управління та використання; по-шосте, дає можливість створювати різноманітні навчальні курси.

Для успішного дистанційного навчання важливим є знання всіх сучасних інструментів, які можна використовувати для передачі знань на відстані. Сьогодні багато інструментів навчання реалізуються за допомогою мережних сервісів обміну даними, а саме за допомогою мережі Інтернет. Розвиток технологій Веб 2.0 дозволив забезпечити простоту у спілкуванні та співпраці всіх учасників навчального процесу.

Вебінар (від англ. *Webinar - Web Based Seminar*) – семінар, організований на основі інтернет-технологій, який проходить у віртуальному просторі в режимі реального часу з можливістю інтерактивної взаємодії керівника і навчальної аудиторії. Він об'єднує різні інструменти комунікації: текст, голосовий- і відеочати, так звані «білі дошки» для спільного створення зображень чи наочностей. Але найбільш цікавою для нас є можливість демонструвати в режимі реального часу комп'ютерні презентації, текстові документи, електронні таблиці і відео. Крім того, є можливість демонстрації робочого стола комп'ютера доповідача, запущені на ньому програми.

В сучасних умовах складної фінансової ситуації в Україні, саме така форма навчання або підвищення кваліфікації найбільш перспективна та виправдана. Проте, активне впровадження потребує відповідного методичного та технічного озброєння як учителів так і викладачів закладів післядипломної освіти.

Для проведення вебінарів достатньо звичайного браузера і доступу до інтернету. В світі працюють кілька відомих провайдерів, які надають послуги підтримки та проведення вебінарів (Webinar.tw, Firmbook.ru, Webinar.ru, V-Class.ru, Openmeetings.de, Vivavox.com, Comdi.com, Webter.ru, Webinary.biz). Всі вони дозволяють демонструвати документи і відео доповідачів, спілкуватися в чаті, розсилати запрошення e-mail і демонструвати

учасникам робочий стіл (останнє, як правило, після установки додаткової безкоштовної програми).

Найбільш зручним і легким у налаштуванні для звичайних користувачів є програмне забезпечення [TeamViewer](#). Програмне забезпечення TeamViewer безкоштовне для некомерційних користувачів!

Німецька компанія TeamViewer GmbH була заснована в 2005 році і цілком зосереджена на розвитку та поширенні високоякісних рішень для онлайн-співробітництва та комунікації. На даний момент програмне забезпечення доступне більше, ніж на 30 мовах.

Переваги TeamViewer коротко:

- робота – співпрацюйте онлайн над документами в реальному часі

Прийнявши рішення щодо програмного забезпечення вебінару, визначають вид заняття: лекційне чи семінарське. Відповідно обирають тему заняття, формують **мету** та завдання вебінару. Слід розкрити основні пункти доповіді, питання обговорення та головну мету проведення вебінару, яка б дала змогу слухачам з'ясувати потребу їх участі у віртуальному семінарі та шляхів подальшого використання записаних відеоматеріалів.

Важливим моментом є добір **матеріалу**, який розглядатиметься на вебінарі. Не слід боятися використовувати багато тексту. Вимоги використання мінімуму текстових даних, перенесення акцентів на зображення, схеми та графіки більше підходять до «реальних» доповідей з використанням мультимедійних презентацій, де доповідач часто переносить увагу з екрану на себе. У вебінарах використання тексту є некритичним, тому можна збільшувати кількість символічних даних на слайдах.

Необхідна також методична підготовка доповідача та слухачів до семінару: викладач має поділити **зміст теми на конкретні питання**; заздалегідь описати рекомендації щодо підготовки всіх учасників до їх обговорення, розробити інструкції опрацювання основної та додаткової літератури; обрати форми самостійних повідомлень слухачів – доповідь, виступ; **підготовка презентації** тощо; залежно від мети проведення вебінару необхідно розробити показники його оцінювання та **форми проведення рефлексії**. В залежності від матеріалу та навичок ведучого розраховують тривалість вебінару. Оптимальним вважається варіант у 60 хвилин. Плюс-мінус 15 хвилин. Планувати час для вебінару так, щоб слухачам було зручно.

Наступний етап передбачає сповіщення потенційних слухачів про дату і час вебінару, запрошення краще розсилати за один тиждень. Запрошення повинно містити тему заняття, дату і час, ключові питання для обговорення, місце проведення (посилання) і т.п. Корисно розкрити головні пункти доповідей, імена доповідачів, і головний підсумок - чому відвідування даного вебінару необхідно для слухачів.

Зазначені технології дистанційного навчання із методичними порадами щодо їх запровадження активно використовуються на практиці у Черкаському ОПОПП, сприяють підвищенню рівня ІК компетентності сучасного педагога.

Література

1. Бессарабов В.І. Універсальна система управління навчальними ресурсами науково-дослідного проекту відкритої освіти «Хмара» / В.І. Бессарабов // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2013. — Том 38, № 6. — С. 162—169. [Електронний ресурс].— Режим доступу до журн.: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/936#.Us0JMbQpHz8>.
2. Биков В.Ю. Електронна педагогіка та сучасні інструменти систем відкритої освіти / В. Ю. Биков, І. В. Мушка // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2009. — Т. 13. — № 5. [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/177#.Um1loxCKJYA>.
3. Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. Методологічні засади дистанційної освіти // Вісник Академії дистанційної освіти - № 1. - К.: Вид-во «Міленіум», 2003. - С. 16-21.

4. Кухаренко В.М. Навчально-методичний комплекс підготовки викладача дистанційного навчання. Інформаційні технології і засоби навчання: Електронне фахове видання. - Вип. 3. - 2007. Режим доступу : <http://www.ime.edu.ua/net/em3/content/07kvmltdo.htm>.

5. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cdo.com.ua/info/doc_ukr.htm (1.04.13). – Назва з екрана.

6. Морзе Н.В., Ігнатенко О.В. Методичні особливості вебінарів як інноваційної технології навчання // Інформаційні технології в освіті. Збірник наукових праць. - Херсон: Видавництво ХДУ. - 2010. - Вип. 5. - 202 с.

7. Самойленко О.М. Використання вебінарів в освіті: методичне видання. – Київ: УМО, 2011. – 70 с.

ІНТЕРНЕТ-РЕСУРС ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА СПІВПРАЦІ МЕТОДИЧНОЇ СЛУЖБИ Й УЧИТЕЛЯ

Січкара Світлана Іванівна, завідувач лабораторії суспільно-гуманітарних дисциплін КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», м. Черкаси, Україна

Ющенко Людмила Олександрівна, методист української мови і літератури лабораторії суспільно-гуманітарних дисциплін КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», м. Черкаси, Україна

Актуальність теми інновації. На сучасному етапі функції педагога зростають, адже все більше пов'язані з пошуковою, науково-дослідницькою, соціальною, культурно-просвітницькою діяльністю. Сьогодні критерієм оцінювання професійної компетентності вчителя є не тільки система сформованих предметних або міжпредметних компетенцій, а й позапредметних, що стосуються інтелектуальної, комунікативної, інформаційної, суспільно-політичної та особистісної сфери.

Важливу роль у процесі інтенсифікації педагогічної праці та фахового зростання освітянина відіграє активне використання Інтернет-простору. Нині все більша кількість освітніх організацій створює власні сайти для обміну інформацією та оптимізації роботи, а структурованість сайта дає змогу відвідувачам отримати повне уявлення про ту чи іншу установу і її діяльність. Отримання відомостей через згаданий Інтернет-ресурс нерідко є ефективнішим за традиційні засоби комунікації: пошту, телефон, факс, адже забезпечує можливість зворотного зв'язку й інтерактивної роботи з користувачем, який, окрім того, може самостійно вибрати необхідну для нього інформацію. Важливою особливістю сайта є також управління й редагування структурою, змістом, дизайном, статистика відвідування.

Зважаючи на це, методисти української мови і літератури комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради» створили обласну Інтернет-спільноту учителів української мови і літератури «Дивослово» – колективний орган, що об'єднує на добровільних засадах учасників, які прагнуть сприяти процесам інформатизації освіти; покликаний координувати зусилля різних служб, спрямованих на розвиток матеріально-технічного, науково-методичного та змістовного забезпечення інформаційних процесів в освітньому просторі школи; консультативний орган із питань удосконалення

інформаційного простору області, науково-методичного забезпечення процесів оновлення змісту освіти, а також розвитку творчого потенціалу вчителів; має свою емблему, офіційний бланк-анкету, Інтернет-локацію (сайт): <http://divoslovo.klasna.com>.

До **основних завдань** спільноти належить:

- упровадження нових форм методичної роботи з учителями-словесниками шляхом широкого використання Інтернет-засобів;
- збільшення кількості вчителів, які, використовуючи Інтернет, отримують методичну підтримку для підвищення своєї кваліфікації;
- поширення педагогічних розробок у галузі інформаційних і комунікаційних освітніх технологій та передового педагогічного досвіду в галузі традиційної педагогіки;
- акцентування уваги освітян на важливості використання Інтернету для вирішення завдань професійного розвитку педагогів;
- активізація вчителів для обміну досвідом роботи щодо використання Інтернет-технологій;
- популяризація досвіду використання Інтернет-ресурсів у навчальному процесі;
- використання Інтернет-технологій для розробки творчих дослідницьких проєктів;
- участь у Інтернет-проєктах, конкурсах, вікторинах;
- розробка інтерактивних навчальних посібників із української мови і літератури;
- формування загальної інформаційної культури учнів та вчителів.

Окрім того, спільнота акумулює інформаційні потоки, пов'язані з інформатизацією освітнього простору області і забезпечує їхню доступність для всіх зацікавлених учасників навчально-виховного процесу; розглядає, виробляє, оцінює стратегічно важливі пропозиції щодо розвитку процесу інформатизації освітнього професійного простору області, його технічного та науково-методичного забезпечення, сприяє їхньому впровадженню; організовує розробку, експертизу і коригування інноваційних програм, дидактичних презентацій, тестових завдань, наочних матеріалів, творчих проєктів та інших електронних робіт учителів-словесників області; організовує консультування педагогів із проблем інформатизації освіти, дослідницької роботи, удосконалення практичних навичок.

Вищевказані види діяльності відображені в окремих розділах (підрозділах) Інтернет-сегмента: «**Головна**»: «[Про спільноту "Дивослово"](#)», «[Статті](#)» («Персоналії», «Факти», «Цитатник»), «[Методична робота](#)» («Нормативна база», «ДПА – ЗНО», «Матеріали учасників спільноти», «Проєкти»), «[Робота з обдарованими](#)» («Конкурси», «Олімпіади»), «[Конференції](#)», «Семінари», «[Творчість](#)»; «**Новини**»; «**Зворотній зв'язок**».

Отримані результати. Методисти постійно поповнюють на сайті спільноти колекцію нормативно-правових актів, які регулюють освітній процес; розробляють і розміщують на сторінках порталу пам'ятки, рекомендації, статті-повідомлення, програми, посібники для педагогів та учнів області, висвітлюють інформацію про хід олімпіад і конкурсів, зокрема Всеукраїнського конкурсу фахової майстерності для вчителів-україністів «Соняшник-учитель», Міжнародного конкурсу з української мови імені Петра Яцика та Міжнародного мовно-літературного конкурсу учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка; про обласні науково-практичні Інтернет-конференції («В. Симоненко – речник свого народу, свого часу, живий нерв його драм і борінь» [12-16 січня, 2015 року], «Різдвяна зоря письменника» (до 80-річчя від дня народження Василя Івановича Захарченка) [12-19 січня 2016 року]).

Завдяки посиланням на сайті, словесники отримують інформацію про освітні заходи, які відбуваються не лише в реальному часі, а й у інтерактивному режимі; переглянути і скопіювати авторські цифрові ресурси (конспекти уроків, електронні презентації, відео тощо), які складно зібрати в друкованому вигляді в шкільній чи домашній бібліотеці.

Через Інтернет-ресурс методисти залучають учителів до співпраці, зокрема до участі в проектах, конференціях, семінарах, до створення програм факультативних курсів та курсів за вибором, методичних збірників і посібників.

Так, за результатами роботи учасників спільноти «Дивослово» видано:

– Методичний посібник у трьох частинах «Побірник правди і свободи (до 80-річчя від дня народження Василя Симоненка)» (2015 р.).

– Збірник «Феномен В. Симоненка (матеріали науково-практичної Інтернет-конференції)» (2015 р.).

– Збірник «Різдвяна зоря письменника (до 80-річчя від дня народження Василя Івановича Захарченка). Матеріали Інтернет-конференції» (2015 р.), (Електронний варіант збірника розміщено на сайті <http://divoslovo.klasna.com>).

Участь у подібних мережних об'єднаннях не тільки стимулює професійний ріст філологів, а й дозволяє їм спілкуватися один із одним, об'єднуватися у групи за інтересами, знаходити відповіді на фахові питання. Особливою популярністю в учителів української мови і літератури користуються розділи «Методична робота» і «Робота з обдарованими», завдяки яким педагоги мають змогу ознайомитися з нормативно-правовими документами, які регулюють освітній процес, пам'ятками, рекомендаціями, методичними статтями, навчальними програмами, посібниками; відстежують результати регіональних, усеукраїнських і міжнародних змагань та ін.

Розділ «Зворотній зв'язок» сприяє вивченню професійних проблем педагогів та їхнього досвіду. У ході on-line-спілкування вчитель може отримати консультацію, пораду або ж, навпаки, висвітлити й поширити інформацію з особистої практики.

Загалом, розвиваючи власну інформаційно-комунікаційну компетентність, учитель-словесник може застосувати набуті знання з інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі та спрямувати їх на розвиток особистості учня.

Висновки. Тож розвиток віртуальних педагогічних спільнот доволі перспективний. За умови належної організації та контролю подібні об'єднання сприяють тісній співпраці методиста й учителя та є ефективними в процесі підвищення професійної компетентності всіх його учасників, оскільки це, з одного боку, можливість отримувати фахову допомогу, а з іншого – ділитися власним досвідом, відстежувати й аналізувати актуальні навчально-методичні питання, а, отже, бути активним учасником освітнього процесу не лише свого навчального закладу, регіону, а й країни в цілому.

Література

1. Гуревич Р. С. Компетентісна освіта у вищій педагогічній школі : метод. посібник для викладачів педагогічних вищих навчальних закладів / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко. – [2-ге вид., доповнене]. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 166 с.

2. Кикоть Е. И. ИКТ-компетентность учителя – одно из условий эффективности современного урока [Електронний ресурс] / Е. Кикоть. – Режим доступу : <http://ipk.khakasnet.ru/forum/index.php?showtopic=9260>.

3. Лисенко М. В. Інформаційне суспільство як теорія і практика сучасності [Електронний ресурс] / М. В. Лисенко. – Режим доступу : nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/.../04_Lisenko.pdf

4. Перекрестова Т. С. Формирование у учителя готовности к инновационной педагогической деятельности [Електронний ресурс] / Т. С. Перекрестова // Інтернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество». – Режим доступу : <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=38>.

ІНКЛЮЗИВНА ШКОЛА – ЕФЕКТИВНА ШКОЛА

Буренко Галина Миколаївна, учитель-методист вищої категорії Чаплинської спеціалізованої школи I-III ступенів Чаплинської районної ради Херсонської області, Україна

Зінченко Валентина Іванівна, заступник директора з навчально-виховної роботи Чаплинської спеціалізованої школи I-III ступенів Чаплинської районної ради Херсонської області, Україна

Освіта – це не лише престиж держави, показник розвитку культури нації, а й фундаментальний резерв наближення майбутнього, гідного людини. Вона формує людину, озброює її знаннями, виховує громадянські якості – уміння думати і працювати, спілкуватися, жити суспільним життям і водночас бути індивідуальною і неповторною особистістю.

Кожна дитина по-своєму унікальна, тому потреби кожної дитини специфічні. Кожна дитина є цінністю для своїх батьків, родичів, а всі діти разом – неоціненний скарб суспільства, запорука його майбутньої долі. Ці твердження мають універсальне значення у всіх суспільствах і культурах.

Останніми роками в Україні активізувалися зміни щодо навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Прийнято законодавчі акти, які стосуються проблеми інтеграції таких дітей в загальноосвітній простір. На організаційному рівні законодавчо унормовано нову форму навчання дітей з особливими освітніми потребами – інклюзивну, яка дає можливість дітям повною мірою реалізувати своє право на навчання за місцем проживання, право спілкуватися з однолітками, самореалізуватися й формуватися як особистість. За даними ООН, у світі нараховується близько 450 мільйонів людей із порушеннями психофізичного розвитку. В Україні, як і в усьому світі, спостерігається тенденція до зростання кількості таких дітей.

Проблемою інклюзивної освіти активно займаються такі вчені, як В.Бочковський, В.Бондар, А.Колупаєва, В.Ляхова. Результати досліджень учених і практиків підтверджують, що інклюзивний підхід корисний із соціальної, академічної й навіть фінансової точок зору, як у цілому для шкільної системи, так і для всіх дітей, які залучаються до інклюзивної освіти.

Науковці переконані: інклюзивна освіта для дитини з порушеннями розвитку за всіма параметрами повинна бути такою самою, як освіта, яку отримують діти без порушень.

Мета, якої прагнуть досягти у процесі інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у єдиній освітній системі,- включення їх у середовищі здорових, а далі у широке суспільне життя. Звідси й поняття «інклюзія», що означає «включеність», «інклюзивне навчання» - навчання у середовищі здорових.

Інклюзивне навчання передбачає навчання двох-трьох дітей з особливими освітніми потребами у класі разом зі здоровими ровесниками, де для них створюються необхідні особливі умови. Для того, щоб дитина просувалася у навчанні, на основі вивчення її психологічних особливостей складається індивідуальний навчальний план. Якщо інтелектуальні можливості дитини дають їй змогу засвоювати програму загальноосвітньої школи, вона навчається разом з усіма однокласниками.

Ми йдемо до мети - наблизити дітей різних категорій: одних навчити жити у широкому соціумі, інших – бачити і розуміти проблеми тих, із ким доля обійшлася жорстокіше, вміти їм співчувати і допомагати.

Актуальне завдання – впроваджуючи інтегрування дітей з особливими освітніми потребами, не втратити у нових умовах навчання якості освіти цих дітей і водночас забезпечити їм можливість навчатися, не відокремлюючись від сім'ї і спілкуючись зі здоровими ровесниками.

Універсального рецепта, як працювати з дітьми з особливими потребами, не існує. Кожен день - це нові, часто неочікувані завдання перед педагогами, саме тому маємо бути терплячими та винахідливими. Діти з серйозними відхиленнями в розвитку часто просто не мають досвіду спілкування з людьми, які не належать до членів їхніх родин. Вони не вміють товаришувати, співпереживати, допомагати та співпрацювати з іншими. Їм важко поділитися своїми емоціями та побажаннями. Виходячи з цього, перше і найголовніше завдання, яке стоїть перед учителями, котрі працюють з дітьми з особливими освітніми потребами – це спочатку соціалізувати, а потім уже чогось навчати своїх учнів.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами має бути спрямована на розвиток слухового сприймання, зорового сприймання, мовлення; корекцію пізнавальної діяльності; розвиток емоційно-вольової сфери; формування навичок просторового орієнтування; соціально-побутове орієнтування; формування компенсаційних способів діяльності; практичне використання знань, умінь і навичок; розвиток комунікативної діяльності і творчості; фізичний розвиток;

Корекційно-розвиткова робота здійснюється у контексті педагогічної та психологічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

Педагогічна реабілітація передбачає запровадження комплексу заходів, відповідних форм і методів навчання, що створюють передумови для оволодіння дітьми з особливими освітніми потребами системою знань, умінь і навичок; сприяння подальшому розвитку особистості кожної дитини з особливими освітніми потребами; розвиток здатності у дітей з особливими освітніми потребами до самостійної трудової діяльності, організації побуту, планування самостійного життя.

Психологічна реабілітація спрямована на корекцію та розвиток психічних процесів дітей з особливими освітніми потребами, створення оптимальних умов для подальшого становлення кожної дитини з особливими освітніми потребами як особистості в процесі засвоєння цінностей та пристосування до вимог суспільства.

В арсеналі педагога обов'язково повинні бути такі корекційні методи: наочні опори в навчанні; коментувальне керування; поетапне формування розумових дій; попереджувальне консультування зі складних тем.

Учитель – головна фігура педагогічного процесу. Його особистий приклад – могутній фактор виховного впливу. Завдяки спілкуванню з дітьми педагог виховує їх не тільки словом, але й своєю особистістю. Учитель, проаналізувавши загальні та індивідуальні об'єкти корекції учнів, повинен уміти добирати на кожен урок відповідні корекційні завдання і розв'язувати не всю їхню низку, а лише ті, що зумовлені дидактичною метою уроку й особливостями навчального матеріалу.

Учні повинні отримувати на уроці завдання, які б гарантували їм успіх у роботі. Для цього вчителю слід визначити найбільш сильну сторону в розумових здібностях учня та, спираючись на неї, запропонувати відповідні завдання. Успіх у виконанні навіть однієї справи зміцнює віру дитини у власні сили. У результаті наступне завдання учень виконуватиме уже з «передчуттям успіху».

Не менш важливим є вимоги до поведінки вчителя у процесі взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами. Вони передбачають глибокі знання індивідуально-психологічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами. Емоційна рівновага цієї категорії вихованців перш за все досягається за умов, коли під час розмови вчитель сідає на одному рівні з дитиною, щоб вона могла дивитися йому в очі, і розмова була довірчою, та відбувалося зняття нервово-психічного напруження завдяки дотикам (вчитель повільно і ніжно бере руки вихованця у свої руки і при потребі їх гладить). Під час бесіди педагог не повинен говорити голосно, адже дитина здебільшого прихильно реагує на нормальний, а не на гучний тон. Приємний голос справляє заспокійливий, пом'якшуючий ефект на вразливу психіку школяра, особливо в період соціальної адаптації.

Діти з особливими освітніми потребами дуже чутливі, емоційні і тонко відчують, коли педагог ставиться прихильно до їхніх почуттів, думок, ідей. Тому учнів заспокоюють підбадьорливі коментарі вчителя, наприклад: «Мені подобається, як ти використав жовтий колір у своєму малюнку», «Молодець, добре міркуєш!» тощо. Водночас необхідно уникати запитань, на які дитина могла б відповісти одним словом «так» або «ні».

Важливим моментом у створенні комфортних умов перебування дітей з особливими освітніми потребами в школі є надання їм можливості періодично розвантажуватись, розслаблятися. Для цього можна використати ігри у «клякси» або ігри з папером, які сприяють релаксації. Для зняття агресії, звільнення від негативних емоцій слід боксувати гумову грушу. Ще можна запропонувати дитині виконати певні фізичні вправи, танцювальні рухи.

Залежно від особливостей начальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами необхідно використовувати навчальні ситуації з елементами новизни, пізнавальності, спираючись на життєвий досвід дітей, а також посилене навчальне навантаження.

Винятково великого значення набуває робота з батьками дітей, які потребують спеціального навчання. Саме у школі батьки можуть вперше почути про консультацію, і від педагога, і від шкільного психолога залежить, будуть вони її боятися та уникати, чи скористаються її порадами і допомогою. Підвищення педагогічної культури батьків – важлива умова забезпечення ефективного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Не менш важливою є і підготовка батьків здорових дітей до навчання їхнього сина чи доньки разом із тими, що мають психофізичні порушення. Досвід переконує, що батьки у переважній більшості ставляться до таких дітей співчутливо. Проте є й випадки несприйняття.

Окремим важливим завданням для педагога і шкільного психолога є налагодження спілкування дітей з особливими освітніми потребами з їхніми однокласниками та у шкільному дитячому колективі в цілому. Справді, навіть сама ідея інтеграції дітей цієї категорії в єдиній освітній системі великою мірою визначається потребою розширення їхніх контактів у соціальному середовищі, збільшення можливостей самореалізації та соціальної адаптації. Тим часом і діти, і дорослі часто уникають спілкування з носіями певних психофізичних вад, тому що не мають досвіду спілкування, нічого про них не знають, не вміють допомогти.

Формування позитивної взаємодії дітей обох категорій у єдиному колективі потребує наповнення конкретним змістом і технологіями. Це може бути і бесіда, і відповідь на запитання, і елементи гри, наприклад, спробувати писати, малювати, піднімати з підлоги дрібні речі у товстих рукавичках для того, щоб зрозуміти проблеми товариша з церебральним паралічем та інше.

Перехід до інклюзії передбачає зміни в усіх аспектах освітньої практики. Для багатьох педагогів цей процес може бути складним, потребувати багато часу для навчання та практичного впровадження. Це нелегкі завдання як особистого, так і професійного характеру. Але водночас перед учителями і школами відкриваються нові можливості: насамперед педагоги мають змогу відчути, що здатні змінити на краще діяльність і функції школи; школи можуть стати ефективними освітніми осередками для всієї громади та кожного її члена.

Коли інклюзія впроваджується успішно, виграють усі.

- Учні з особливими освітніми потребами повніше реалізують свій потенціал у навчанні.
- Присутність учнів із суттєво відмінними потребами не впливає на академічні досягнення учнів без таких потреб.
- В інклюзивному середовищі учні з особливими освітніми потребами отримують кращі можливості для розвитку комунікативних, соціальних навичок та інших форм адаптивної поведінки.

- Учні, які надають допомогу однокласникам на уроці у процесі взаємонавчання за принципом «рівний – рівному» отримують переваги завдяки тому, що мають змогу підвищити самооцінку, навчитися розуміти відмінності, налагоджувати дружні стосунки.
- Інклюзія позитивно впливає на подальші життєві перспективи учнів з особливими освітніми потребами після закінчення середньої школи: вона покращує їхні шанси на працевлаштування й отримання вищої заробітної плати.

Тому сьогодні треба, щоб була створена така система освіти, в якій увага зосереджується на оптимальних методах для всіх без винятку учнів, де весь педагогічний колектив виконує одне спільне завдання – підтримує всіх учнів незалежно від того, чи вважається дитина дитиною з особливостями в розвитку чи ні.

Література

1. Дубейко Л.О. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі / Л.О. Дубейко // Шкільному психологу. Усе для роботи (Основа). – 2013. - №3. – С. 2-6
2. Ільяшенко Т. Яка вона – інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі / Тамара Ільяшенко // Початкова школа. – 2011. - №5. – С. 47-50
3. Лабайчук Г. Інноваційні підходи до організації навчання та реабілітації дітей з особливими потребами в умовах сучасного правового поля / Галина Лабайчук // Практика управління закладом освіти. – 2011. - №5. – С. 4-9.
4. Маланчій В. Організація роботи з дітьми з особливими освітніми потребами / Валентина Маланчій // Початкова школа. – 2014. - №4. – С. 62
5. Паливода І. Інклюзія як шлях у суспільство. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами / Інна Паливода, Ольга Чічкало, Тамара Луценко // Методист – 2015. - №3. – С. 39-50
6. Султанова Н.В. Освітня інтеграція дітей з обмеженими можливостями як соціально-педагогічна проблема / Наталя Вікторівна Султанова // Педагогічний альманах. – 2014. - № Випуск 24. – С.249-256
7. Яценко Т. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами / Тетяна Яценко // Психолог довкілля (Шкільний світ). – 2012. - №3. – С. 13-14

ІДЕЇ КОЗАЦТВА – В ДИТЯЧІ ДУШІ (проектна діяльність в освітньо-виховній роботі з дітьми старшого дошкільного віку)

*Качаленко Антоніна Володимирівна, вихователь Бериславського дошкільного навчального закладу №3 (ясла-садка) комбінованого типу
Херсонської області, Україна*

Актуальність проблеми. Досягнення Україною в багатьох галузях життя світового рівня неможливе без пізнання та творчого відродження національно-духовних скарбів звичайного, історичного минулого українського народу.

Виховання особистості-патріота завжди було в епіцентрі уваги педагогічної науки і практики. Останнім часом воно набуває нового звучання у зв'язку з пріоритетністю проблеми виховання незалежної особистості, здатної до саморегуляції в змінному соціумі.

Впродовж дорослішання дитини та подальшого її життя особистісні риси, що характеризують її громадянськість, постійно вдосконалюються. Все складне починається з

простого: не заклавши у дитинстві «цеглинки» - основ патріотизму, не варто очікувати людини-патріота у майбутньому. В цьому віці дитина інтенсивно набуває різноманітного досвіду, який швидко розвиває її морально та інтелектуально, сприяє зростанню життєвої компетентності.

В Законі України «Про дошкільну освіту» (1998) зазначено: одним з основних завдань дошкільної освіти є «виховання в дітей шанобливого ставлення до родини, Батьківщини, поваги до національних традицій та звичаїв, рідної та державної мови, національних цінностей українського народу».

Завдання громадянського гарту дошкільнят визначено в кожній освітній лінії Базового компонента дошкільної освіти, на виховання патріотизму орієнтують і чинні програми дошкільної системи.

Педагогіка та дошкільна педагогіка зокрема, все більше звертається до джерел істинно національного виховання, чим може стати козацька педагогіка, яка знайшла своє зародження у багатовіковому визвольному козацькому русі.

Основна ідея, сутність козацької педагогіки – загартування національного характеру, формування високих лицарських якостей, пошана до старших людей, виховання фізично і духовно загартованих, з міцним здоров'ям захисників рідного народу та рідної землі.

Ці ідеї були розвинуті в педагогічній спадщині багатьох українських педагогів, а саме: С.Русової, І.Ващенко, В.Сухомлинського.

Концепція української козацької педагогіки розроблена творчою групою при Міністерстві освіти і науки України у складі: Н.Д.Руденка, М.І.Стельмаховича, І.В.Біленької, О.Т.Губка та інших.

Автори концепції глибоко переконанні, що впровадження ідей і засобів козацької педагогіки сприятиме відродженню національних традицій, формуванню активних громадян незалежної України.

В концепції зазначені основи козацької педагогіки та шляхи її впровадження в діяльність освітнього закладу, яка в адаптованому варіанті для дошкільників знайшла своє відображення в практичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Багатогранною була діяльність козаків як звитязних воїнів, захисників сплюндрованих прав народу, вільнолюбивих громадян, політичних і духовних діячів, як дбайливих господарів землі, творців високого мистецтва, турботливих членів сім'ї, мудрих вихователів дітей.

Тому, насамперед педагогам дошкільної освіти, треба розкрити перед дітьми ідейно-моральний потенціал козацької духовності, які є невичерпною скарбницею громадянського загартування підростаючих поколінь.

Мета: Формування пізнавального та ціннісного ставлення дітей до історичного минулого рідного краю через проектну діяльність, в якій відображені різні види освітньо-виховної роботи з дітьми старшого віку.

Ідея. В умовах сьогодення, коли з телебачення, інтернету, в побуті малята сприймають величезні потоки інформації, в яких важко розібратися, бо емоції, почуття переважають над розумінням, виникає інтерес та необхідність звернутись до національних традицій українського народу, джерел національної свідомості.

Питання національно-патріотичного виховання знайшло своє широке відображення в сучасній методичній літературі, зокрема в наукових та методичних напрацюваннях А.Богущ, Н.Гавриш, К.Крутій та інших, які акцентували увагу на проблеми та труднощі патріотичного виховання, визначили основні завдання, принципи, умови реалізації національно-патріотичного виховання дітей.

Методологічною основою системи роботи стала Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 року №641.

У відповідності до мети та ідейного супроводу досвіду були визначені такі **завдання**:

- розробити систему роботи у вигляді проєктів на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та авторських наробок;
- створити груповий міні-музей «Стежками козацької слави»;
- організувати роботу гуртка «Самобутні форми фізичного вдосконалення малих козачат» з метою формування прагнення до здорового способу життя на традиціях козацтва;
- визначити критерій сформованості напрямків патріотизму у дітей;
- здійснити моніторинг рівня обізнаності з питання патріотичного виховання дітей.

Досвід роботи на протязі п'яти років дає підстави стверджувати, що ознайомлення дітей з устроєм, способом життя запорозьких козаків, сприяє формуванню моральних та фізичних якостей, притаманних «справжнім чоловікам», на перший план постають питання першочінності особистого здоров'я та самовдосконалення.

Опис проєктної діяльності з національно-патріотичного виховання

Напрацьований особистий досвід роботи направлений на створення цілеспрямованої, систематичної роботи по національно-патріотичному вихованню дітей старшої ортопедичної групи №6 «Сонечко» Бериславського дошкільного навчального закладу №3 (ясла-садка) комбінованого типу.

В основі освітньо-виховної роботи з дітьми покладена проєктна діяльність, яка будувалася з урахуванням залучення вихователів, педагогів-спеціалістів (інструктор з фізичного виховання, музичний керівник...) музейних працівників, батьківської громади.

При підготовці до впровадження проєкту склався алгоритм роботи:

1. Визначення теми проєкту на основі вивчення інтересів малят.
2. Розробка ходу проєкту, який спрямований на досягнення мети.
3. Визначення змісту етапів реалізації проєкту.
4. Зазначення терміну проєктної діяльності.
5. Збирання і накопичення матеріалу до різних видів діяльності дітей.
6. Визначення форми підсумкової презентації проєкту.

В поточному навчальному році була спланована тематика проєктів різного спрямування.

№	Тема проєкту	Тип проєкту	Час проведення	Тривалість
1	«Моя земля – земля моїх славних предків»	Інформаційного спрямування	Вересень	1 день
2	Покрова – козацька мати	Соціального спрямування	Жовтень	Тиждень
3	Стежками бойової козацької слави	Соціального спрямування	Листопад	14 днів
4	Видатні козацькі гетьмани	Інформаційного спрямування	Грудень	5 днів
5	Бойове козацьке мистецтво – гопак	Творчий проєкт	Січень	Тиждень
6	Виховання чеснот української дитини	Соціального спрямування	Лютий	8 днів
7	Історія назви рідного міста	Інформаційно-комунікативного спрямування	Березень	7 днів
8	Пісня – душа українського	Творчий проєкт	Квітень	Тиждень

	козацтва			
9	Козацькі перлини рідного краю	Інформаційно-дослідницького спрямування	травень	10 днів

Кожний освітній проект складається з шести етапів: мотиваційний, інформаційний, репродуктивний, узагальнювальний, творчий, рефлексно-оцінювальний. Розглянемо зміст кожного етапу на прикладі проекту «Виховання чеснот української дитини» соціального спрямування.

Мотиваційний етап (один день)

Мета: створити мотив, який перетворить педагогічне завдання у прагнення, бажання дітей, будить їх внутрішню активність.

Завдання: розглянути всі можливі варіанти розв'язання поставленої проблеми, терпляче вислухати міркування кожної дитини; проявити вміння «вписатися» у ситуацію спілкування з вихованцями, прогнозувати дії дітей-партнерів; штучно не нав'язувати їм своє бачення та волю.

Орієнтовні форми роботи: полілог «Хто такий патріот?»; вправа-асоціація «Що таке Батьківщина?»; створення з дітьми «Дерева цілей»; робота з коректурними таблицями «Рідна Україна»; повідомлення батьків про початок проекту; мовленнєві вправи «Я шаную...», «Наше місто найкраще, тому що...».

Інформаційний етап (два дні)

Мета: активізувати та розширити знання дітей.

Завдання: доброзичливе ставлення вихователя до дитячої ініціативи; можливість обмінюватись думками, враженнями, знаннями; підбір потрібної інформації в родинному колі; підтримувати прагнення дітей самостійно експериментувати, робити власні відкриття.

Орієнтовні форми роботи: перегляд відео презентації «Краєвиди рідного козацького краю», розгляд фотоальбома «Пам'ятні місця Берислава», відвідування краєзнавчого музею; інтегроване заняття «Україна – це козацька мати», читання і розповідання старих легенд; розгляд репродукцій картин українських художників; серія бесід про козацькі клейноди, різні види зброї та одягу, бесіда за картиною «Штурм Кизи-Кермен».

Репродуктивний етап (два дні)

Мета: практичне застосування набутих умінь, навичок, знань дітей у спільних заходах.

Завдання: застосування практичного досвіду дітей, вміння висловлювати свою думку доречно до ситуації, систематизація набутих знань, готовність малят до творчої самореалізації.

Орієнтовні форми роботи: бесіда «Лицарські вчинки хлопчиків», ілюстрована розповідь про життя козаків на Запорізькій Січі, бесіда з опорою на наочність, звернення до досвіду дітей: «Які козацькі чесноти ви вважаєте найкращими?», гра-показка «Тренування молодого джури», сценарій «Переправа через Дніпро», Спортивні розваги «Був молодиком, став козаком», фізкультурні паузи «Малі кулачні бої», «Бої навхрест на ремнях», тематичні «Інтернет-сторінки» для батьків, адаптовані козацькі рухливі ігри «Козаки», «Запорожець на Січі», «В річку гоп...», «Захисник фортеці», «На човнах по Дніпру», розучування козацьких пісень «Гей там, на горі Січ іде», «Гей, Січ іде, красен мак цвіте», «Ой на горі та й жінці жнуть».

Узагальнювальний етап (один день)

Мета: систематизація отриманих знань дітей.

Орієнтовні форми роботи: колективне сюжетоскладання прислів'їв про козацьку вдачу, складання описової розповіді за схемою-моделлю «Мої улюблені історичні місця», інтелектуальна хвилинка «Це було давним-давно», інсценування віршів-жартів, хвилинка

пам'яті «Про це ми завжди пам'ятаємо», мовленнєва вправа «Екскурсоводи», інтегроване заняття морально-етичного спрямування «Мій рідний край- моя гордість!», гра-змагання «Хто більше знає прислів'їв про козаків», вправа на включення «Хто такий козак?», розгадування значення друдлів.

Творчий етап (один день)

Мета: віра педагога в дитину-особистість.

Завдання: заохочення оригінальності виконання, розкриття потенціалу кожної дитини, прояви рішучості у подоланні різних перешкод; застосування технології «успіху» до невпевнених, пасивних малят, культивування почуття гордості, причетності до національних традицій та звичаїв.

Орієнтовні форми роботи: театралізація за мотивами легенд «Як у козаки приймали», інтерактивна гра «Нові бойові мистецтва», сюжетно-рольова гра «У музеї»; підготовка та проведення спортивних розваг «Ми маленькі козачата. Ми нащадки козаків»; декламування віршів поетів-земляків М.Братан «Берислав», О.Зеленчук «Відлуння», С.Онищенко «Вічно молодий»; виготовлення експонатів для групового міні-музею «Стежками козацької слави», виконання елементів козацького бойового мистецтва «Гопак», а саме: «Повзунець», «Дзига», «Тур», «Колесо», «Обруч», «Крокодил».

Рефлексивно-оцінювальний етап (один день)

Мета: формування готовності дітей до творчої самореалізації.

Завдання: показ соціальної важливості виконаної роботи, аналіз успіхів та невдач, розгляд можливих шляхів їх подолання, стимулювання бажання малят позитивно оцінювати діяльність своїх товаришів, визначення розуміння того, що наше сьогодення тісно пов'язане з минулим та від нього залежить наше майбутнє; виховання толерантного ставлення до подій, людей різних часів.

Орієнтовні форми роботи: фотовиставка «Рідне місто очима дітей», виготовлення спільно з батьками альбому-презентації «Козацька Січ», комунікативна ситуація «Поміркуй»: «Які козацькі змагання можна влаштувати вдома?»; складання мультфільму «Малята-козачата».

Реалізація різнопланових освітніх проектів дає змогу дієво формувати почуття патріотизму, бажання творчо самореалізуватись у суспільстві, дитячому колективі, ефективно поєднувати на практиці набуті життєві компетентності.

Міні-музей «Стежками козацької слави» значима складова розвивального середовища групи. Результатом спільних зусиль дітей та їх батьків під час проекту стали цікаві експонати, а саме виготовлені з солоного тіста іграшки-замінники, контур-макет фортеці Кизи-Кермен, печатки козаків, герб міста Берислава, ляльки в козацькому вбрані. Постійно поповнюється новими зразками альбом-презентація «Нащадкам славних запорожців», які знаходять та приносять до групи зацікавлені спільною ініціативою батьки. Поповнюються та закріплюються знання дітей про традиції Запорізької Січі, про випробування, які треба здолати «молодику», щоб стати справжнім козаком на заняттях **гуртка** «Самобутні форми фізичного вдосконалення малих козачат». В плані роботи визначенні цікаві для дитячого сприймання та з врахуванням для дітей з особливими потребами завдань ортопедичної групи, а саме: практичне вивчення нескладних елементів козацького бойового мистецтва «Гопак», оволодіння потрібними в повсякденному житті прийомами самозахисту від деяких незвичайних, небезпечних ситуацій.

Особливо до вподоби малюкам адаптовані до їх фізичних можливостей види тренувань, випробувань, які проходили молоді козаки-джури, а також «козацькі» рухливі ігри.

Результативність проектної діяльності з національно-патріотичного виховання

Після реалізації запланованої проектної роботи з дітьми старшої групи були сформовані критерії складників патріотизму:

- знання та розуміння суті поняття патріотизму;

- володіння уявленнями про історію козацтва, про їх звичаї та традиції;
- знання моральних чеснот українських козаків: винахідливість, сміливість, кмітливість, мужність, дисциплінованість, працьовитість;
- вміння керуватись духовними козацькими чеснотами в своїй діяльності;
- інтерес до здорового способу життя та фізична загартованість.

Моніторинг рівня обізнаності дошкільнят з питання патріотичного виховання показав, що значна частина дітей (дванадцять чоловік) мають високий рівень: діти мають відповідні знання, уявлення, позитивно сприймають запропоновані завдання, не відволікаються, розуміють та виконують словесну інструкцію дорослого, без нагадування доводять справу до кінця, можуть поділитися особистим досвідом;

сім дітей мають достатній рівень, в цілому сформовані знання, вміння та навички, не завжди можуть дати відповідь, позитивно ставляться до завдання, та все-таки намагаються досягти мети, отримати певні результати;

у трьох дітей початковий рівень: вони не мають чітких уявлень, виконують завдання без особливого бажання, часто відволікають, потребують допомоги дорослих, однолітків, необхідно стимулювати пізнавальну активність.

Педагоги повинні пам'ятати велику істину, що перемогу в житті здобуває не сила рук, і навіть не сила розуму, а сила духу. Якщо педагог сучасного дошкільного закладу сам є патріотом, особистістю з високою національною самосвідомістю, чуйною, добро людиною, з любов'ю та повагою ставиться до навколишнього, постійно підвищує свій професійний рівень, він зможе забезпечити повноцінний процес патріотичного виховання своїх вихованців.