

ПРО ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В НОВИХ УМОВАХ

Постановка проблеми. Сучасна освіта України виходить на якісно новий рівень, що зумовлено прогресивними тенденціями у формуванні громадянського суспільства, розширенням меж людської свободи, демократизацією принципів суспільного та індивідуального життя. Ці особливості актуалізують проблему гуманізації освіти, необхідність модернізації її цілей та принципів, оновлення змісту, вдосконалення навчально-виховних технологій.

Державна політика в галузі освіти, що визначається законами України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні спрямовує педагогів на пошук оптимальних шляхів особистісного розвитку дітей, розкриття механізмів формування їхньої життєвої компетентності як здатності в міру своїх вікових можливостей самостійно та свідомо виробляти позитивне ставлення до світу і самого себе.

Однак аналіз сучасної практики виховання і навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засвідчує існування суперечностей між проголошеними ідеями гуманізації освіти та реальним станом справ. Тривале ігнорування ідеї самоцінності людської особистості, насадження масового колективізму, домінування монологічної стратегії у вихованні гальмують модернізацію та оновлення освіти, ускладнюють процес реалізації прогресивних ідей та особистісно орієнтованих технологій. Педагогічна робота з виховання дитини як суб'єкта життєдіяльності, здатної шанобливо, гідно, ціннісно ставитися до себе та оточуючих підмінюється її надмірною інтелектуалізацією, орієнтацією у вихованні та навчанні на формальні результати. Спостерігається зниження інтересу педагогів до копіткої роботи по вихованню свідомого ставлення зростаючої особистості до природи, предметного світу, людей, власного „Я”.

Виклад результатів дослідження. Опитування вчителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів стосовно їхнього бачення

перспектив розвитку системи дошкільної та початкової освіти засвідчує їхню готовність до певних змін у організації освітнього простору. Зокрема, педагоги звертають увагу на необхідність зниження диктату з боку контролюючих осіб та надання більшої самостійності при вирішенні питань реалізації програми, підбору методів, облаштування групи та класу. На їхню думку, взаємини між керівництвом та підлеглими необхідно перевести з площини контрольно-ревізуючої в площину партнерства та довіри. Акцентують увагу на необхідності підготовки підручників, посібників, які допомогли б у реалізації нових підходів. Дехто з педагогічних працівників заявив про необхідність посилення зв'язків із батьками вихованців, підвищення їхньої педагогічної грамотності. Усе це в цілому переконує, що вихователі та учителі не байдужі спостерігачі змін у сучасній системі освіти, а люди, що мають своє бачення ситуації та більш-менш окреслені переконання. Проте вказані погляди свідчать лише про наміри, фактично ще не розкриваючи готовності педагогів працювати за законами особистісно орієнтованої педагогіки. У контексті вказаної виховної моделі нас зацікавив тип ціннісного ставлення до дітей, що сьогодні демонструється на практиці педагогами дошкільних закладів.

Внаслідок проведеного *спостереження* за особливостями ціннісного ставлення педагогів дошкільних навчальних закладів до дітей згідно таких критеріїв, як міра прийняття, особливості оцінного ставлення, характер взаємодії з дитиною, було з'ясовано, що вихователі дошкільних закладів демонструють різні його типи. Нами були виділені три основні.

1. Емоційно-прийнятний, дійово-конструктивний тип ціннісного ставлення до дитини (40,0%). Проявлявся у тому, що вихователь протягом дня неодноразово з різних причин приязно розмовляв з окремою дитиною, посміхався, торкався плеча, голови, брав за руку, дозволяв стояти біля себе, притулившись. Пропозиції, до яких вдавався педагог, були різного характеру, серед них висока питома вага привабливих для дитини (сходити до медсестри, віднести записку завідуючій, допомогти вихователю готуватися

до заняття, тощо). Вихователь постійно підхвалював дітей, акцентував увагу інших на їх позитивних якостях.

Якщо дитина приносила власноручно виготовлену поробку чи малюнок, вихователь розглядав їх, залучав до цього інших дітей, докладно розпитував. Втручання в діяльність і поведінку було домірним: часткова допомога, емоційна підтримка, поради. Якщо у дитини виникали проблеми, вихователь терпляче вислуховував та допомагав їх розв'язати. Кількість зауважень була мінімальною. Якщо дитина порушувала поведінку, вихователь тихо і спокійно переконував у неприпустимості цього та виражав своє здивування та образу.

2. *Невиможливо-поблажливий, опікунський* тип ціннісного ставлення до дитини (48,0%). У ставленні до дитини домінувала поблажливість до її невмілості, несамостійності, високої залежності від дорослого. Вихователь намагався опікувати дитину понад міру, часто втручався в діяльність ще до появи у неї претензій на допомогу. Особистісне спілкування переважало над діловим і було наповнене теплими почуттями та прихильністю. До дитини було ставлення як до маленької, яка не може, не вміє, не доросла. Вона не розглядалася як особистість, яка здатна виявляти суб'єктність щодо діяльності та взаємин.

Вихователь рідко виявляв щире зацікавлення роботою дитини, частіше його оцінки носили формальний характер (“добре”, “молодець, поклади роботу та йди гратися”).

3. *Домінантно-неприйнятний тип* (12,0%). При цьому типі ціннісного ставлення до дітей індивідуальне спілкування було обмеженим за змістом. Педагог вдавався до нього частіше з метою вплинути на характер поведінки дитини: запобігти агресії, знизити рухову активність, прореагувати на вчинок, тощо. У спілкуванні переважав монолог, що подекуди супроводжувався емоціями роздратування і неприязні. Така емоційна агресія була навіть тоді, коли дитина мала лише опосередковане відношення до події (наприклад, вихователь, не піднімаючи голови від записів, говорить:

“Сергію, все бачу, що ти збираєшся зробити!”). Теплі, приязні взаємини з дітьми спостерігалися не часто, стримування домінувало над ініціюванням діяльності. Останнє проявлялося в тому, що педагог частіше вдавався до спілкування з дитиною з метою припинити якусь діяльність, знизити активність дитини. Постійно тримав окремих дітей у полі зору свого контролю, часто робив зауваження, а у випадку порушення дисципліни вдавався до покарань (прогулянка за руку, відсиджування на стільчику). У моменти організації предметно-практичної діяльності частіше використовував словесні прийоми: вказівки, зауваження, оцінки, тощо.

Висновки. Усе сказане переконує в тому, що на сучасному етапі педагоги дошкільних закладів та початкової школи відчують значні труднощі в реалізації ідей особистісно орієнтованої педагогіки. Вихід бачиться в оновленні навчальних програм системи підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, підготовці нових програм для школи та дошкільних закладів, підвищенні ролі методичних служб як координаторів процесів впровадження в практику, випуску науково-популярної та навчальної літератури для педагогів та батьків.

Список використаної літератури

1. Балл Г.О. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство /Ред. кол. Н.Софій (голова), І. Єрмакова, та ін. – К.: Контекст, 2000. – С.94-97.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. Посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. /Наук. Ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.

5. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 203 с.