

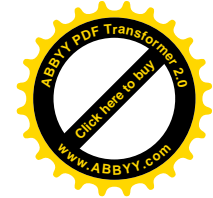
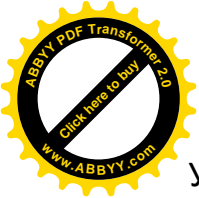
Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка

# НАУКОВІ ПОШУКИ

Збірник наукових праць молодих учених

Збірник засновано у 2009 році  
Випуск 7

Суми  
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка  
2012



УДК 37(082)

ББК 74.58

Н 34

Друкується згідно з рішенням редакційно-видавничої ради ради  
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

**Редакційна колегія:**

**Сбруєва А. А.**, д.пед.н., проф. (голов. ред.); **Козлова О. Г.**, к.пед.н., проф. (відп. ред.); **Михайліченко О. В.**, д.пед.н., проф.; **Лазарєв М. О.**, к.пед.н., проф.; **Ніколаї Г. Ю.**, д.пед.н., проф.; **Лянной М. О.**, к.пед.н., доц.; **Довжинець І. Г.**, к.мист., доц.; **Кириленко Н. І.**, к.філол.н., доц.; **Чистякова І. А.** к.пед.н. (відп. секр.); **Голубцова Ю. І.**, к.біол.н., доц.; **Голубкова Н. Л.**, ст. викл.; **Радько Н. М.**, ст. викл.; **Шоломій Л. О.** – технічний секретар.

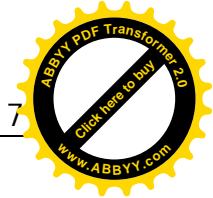
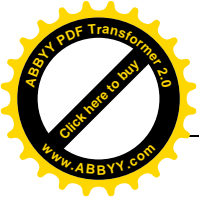
**Н 34 Наукові пошуки:** зб. наук. пр. молодих учених. Вип 7 / за ред.  
А. А. Сбруєвої. – Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка,  
2012. – 336 с.

Збірник містить наукові праці молодих учених, у яких подано теоретичні та практичні результати наукових розвідок магістрантів, аспірантів та викладачів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

УДК 37(082)

ББК 74.58

© Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012



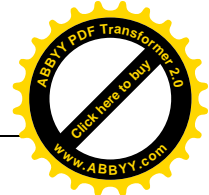
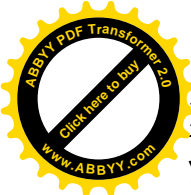
## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

<b>Бондар М. І.</b> Сутність професійних компетентностей майбутнього фахівця .....	6
<b>Калачевська Г. М.</b> Теоретичні питання формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців правоохоронних органів .....	12
<b>Кібенко Т. В.</b> Сутність самореалізації професійно-творчих якостей майбутнього вчителя-філолога .....	18
<b>Клочкова Т. І.</b> Сутність менеджменту ризиків у діяльності університетів ...	24
<b>Козацька Н.П.</b> Вітчизняні традиції атестації науково-педагогічних кадрів .....	31
<b>Кузьмичов Є. О.</b> Синергетичний підхід у професійному розвитку сучасного менеджера освіти.....	37
<b>Левицька І. В.</b> Проблеми розвитку сучасної університетської освіти.....	43
<b>Овчаренко Т. О., Кулішенко Д. О.</b> Авторитет викладача ВНЗ.....	49
<b>Осадча М. В.</b> Роль гуманістичних цінностей у навчально-виховному процесі .....	55
<b>Палєєва А. А.</b> Основні аспекти полікультурної освіти .....	60
<b>Сіробаба І. С.</b> Метод проектів – сучасна технологія навчання.....	66
<b>Счастливцева І. В.</b> Особливості формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільної освіти .....	72
<b>Тимошенко В. М.</b> Теоретичні та практичні засади удосконалення підготовки вчителя фізичної культури до сучасної школи .....	79
<b>Топчієва Ю. І.</b> Професійне вигорання педагогів: сутність, діагностика, профілактика.....	84
<b>Цьома Н. С.</b> Види, форми й організація контролю якості освіти.....	89
<b>Щербакова І. М., Шевченко Т. С.</b> Профілактика синдрому емоційного вигорання в професійній педагогічній діяльності.....	96

### РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Абдрахімова І. Ф.</b> Теорія і практика дистриб'ютивного лідерства у середній школі великої Британії в контексті сучасних освітніх реформ .....	101
<b>Козяровська Т.</b> Тенденції реструктуризації управління освітою: аналіз досвіду США.....	106
<b>Рибалка О. О.</b> Особливості сімейного виховання у Великій Британії.....	112
<b>Родінка І. О.</b> Інспектування шкіл у Великій Британії .....	118
<b>Світан Є. В.</b> Особливості сімейного виховання в Японії .....	125



<b>Улановська А. С.</b> Стратегія модернізації європейської вищої освіти в контексті другої фази болонського процесу (2010–2020 роки).....	130
<b>Шкриль Т. М.</b> Інноваційна стратегія розвитку «Європа 2020» в галузі вищої освіти: аналіз флагманських ініціатив.....	137

### РОЗДІЛ III. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

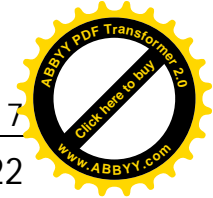
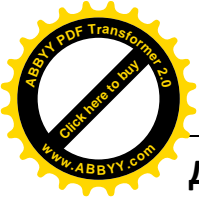
<b>Бенькалович О. М.</b> Проблеми впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні навчальні заклади в Україні.....	143
<b>Бодрова В. В.</b> Формування іміджу ідеального керівника освітнього закладу.....	148
<b>Бондаренко Д. О.</b> Комп'ютерні технології в управлінні загальноосвітнім закладом.....	153
<b>Горбуленко А. В.</b> Фактори впливу на ефективність стратегій управління персоналом у загальноосвітньому навчальному закладі в ринкових умовах.....	158
<b>Козенко В. В.</b> Напрями роботи соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі.....	163
<b>Леоненко Я. В.</b> Теоретичні та практичні засади моніторингу якості діяльності загальноосвітнього навчального закладу профільного спрямування.....	168
<b>Семенков А. С.</b> Сутність поняття «патріотичне виховання» учнів в умовах розвитку української державності.....	172
<b>Солодкий Є. Ю.</b> Структура управління навчальним процесом основної школи з поглибленим вивченням іноземних мов.....	178
<b>Шкуратова К. О.</b> Зміст підготовки школярів до професійної діяльності у дитячо-юнацькій спортивній школі.....	183

### РОЗДІЛ IV. НОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Боровик П. В.</b> Ідеї трудового виховання та політехнічного навчання у педагогічній спадщині Й. Г. Песталоцці.....	190
<b>Коротич М. М.</b> Історичні тенденції та розвиток вищої педагогічної освіти в Німеччині.....	194
<b>Мішукова А. О.</b> Проблеми розвитку студентського волонтерського руху на Сумщині.....	201
<b>Науменко Л.А.</b> Києво-Могилянська академія, як центр міжнародної культурної взаємодії.....	206

### РОЗДІЛ V. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Гаценко М. Ю.</b> Організація соціальним педагогом вільного часу розумово відсталих дітей.....	212
<b>Гرابко В. О.</b> Агресивна поведінка підлітків як соціально-педагогічна проблема.....	218



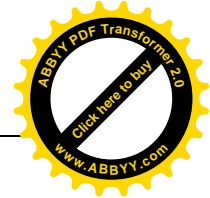
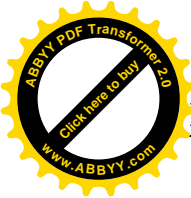
<b>Донець А. Є.</b> Формування громадської позиції сучасної молоді .....	222
<b>Кабанець Л. В.</b> Сім'я як соціально-педагогічна проблема .....	229
<b>Лузан О. В.</b> Аналіз впливу дитячо-батьківських стосунків клієнта на особливості виникнення переносів у психотерапевтичному процесі .....	235
<b>Миськова О. М.</b> Тенденції розвитку соціального виховання в умовах інформаційного суспільства .....	240
<b>Москаленко О. М.</b> Процес деінституціалізації виховання дітей сиріт у європейській практиці: досвід для України .....	245
<b>Нища О. В.</b> Ідеї соціальної рівності як пріоритетний напрям модернізації загальної середньої освіти .....	249
<b>Остапенко О. В.</b> Засоби підвищення якості управління освітою .....	255
<b>Труш Т. П.</b> Соціально-психологічні причини поширення алкоголізму серед підлітків в Україні .....	260

## РОЗДІЛ VI. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

<b>Баль О. В.</b> Теоретичні підходи до дослідження змісту та структури психологічної компетентності педагогів .....	266
<b>Кірієнко Д. О.</b> Психологічні особливості прояву ускладненого спілкування у підлітковому віці .....	271
<b>Окопна В. Г., Год Б. В.</b> Особливості навчання і виховання обдарованих дітей .....	276
<b>Остапенко Ю. В.</b> Психолого-педагогічна детермінованість страхів у дітей .....	281
<b>Пилипенко І. І.</b> Аналіз взаємозв'язку сюжету сновидінь з механізмами психологічного захисту .....	285
<b>Стадник Г. А., Косівчук О. М.</b> Психологічні особливості особистісних якостей майбутніх практичних психологів .....	289
<b>Щербакова І. М., Докаленко Д. А.</b> Психологічні особливості професійного самовизначення учнів профільних класів .....	294
<b>Щербакова І. М., Остапенко А. С.</b> Психологічна характеристика мотивації професійної діяльності студентів ВНЗ .....	294

## РОЗДІЛ VII. ФІЛОЛОГІЧНІ СТУДІЇ

<b>Баранік Ю. В.</b> Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів як педагогічна проблема .....	303
<b>Гузь А. М.</b> Використання інноваційних технологій під вивчення англійської мови у ВНЗ .....	308
<b>Магальяс К. В.</b> Особливості застосування тестового контролю на заняттях з англійської мови .....	312
<b>Мироненко Т. О.</b> Складові процесу оцінювання навчальних досягнень студентів .....	318
<b>Пилипенко С. В.</b> До питання про професійну компетентність вчителя-словесника .....	328



# РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

УДК 371.112

**М. І. Бондар**

СумДПУ імені А. С. Макаренка

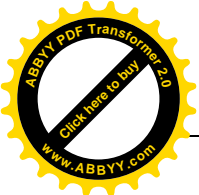
## **СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

*У статті проаналізовано сутність таких понять, як компетенція, професійні компетенції, педагогічні компетенції та види компетенцій, а також різні погляди та підходи науковців щодо визначення сутності професійних компетентностей майбутнього фахівця.*

**Постановка проблеми.** Для характеристики професіоналізму фахівця сьогодні все частіше використовується поняття «професійна компетентність». Адже проблема професіоналізму та умов, що його забезпечують, має велике значення для існування та розвитку суспільства. Однією з важливих проблем сучасного вищого навчального закладу є проблема формування професійної компетентності майбутнього фахівця, що пов'язано з розширенням та ускладненням соціального досвіду, виникненням нових та різноманітних форм обробки інформації, зростанням рівня вимог, які висуває суспільство до людини XXI століття. Все це зумовлює пошук нових підходів до вирішення цієї проблеми.

**Аналіз останніх досліджень.** Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності розглядали Г. О. Бала, Є. О. Клімов, В. Н. Кузмін, А. К. Маркова, В. О. Сластьонін, С. О. Сисоєва, Е. Н. Шиянов та ін. Успішність реалізації основних завдань майбутнього фахівця значною мірою базується на рівні розвитку особистісних, професійних здібностей і професійної компетентності, оскільки, як зазначають І. Ф. Ісаєв, О. І. Міщенко, В. А. Сластьонін та Е. Н. Шиянов, для того, щоб управляти розвитком особистості, необхідно бути компетентним.

**Мета статті** – розкрити та обґрунтувати основні підходи щодо визначення сутності професійної компетентності майбутнього фахівця та основних її складових.



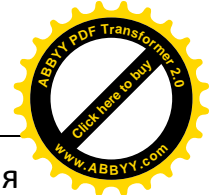
**Виклад основного матеріалу.** Компетентнісний підхід у визначенні цілей і змісту загальної освіти не є новим. Орієнтація на засвоєння умінь і засобів діяльності була провідною в працях В. Давидова, І. Лернера, В. Раєвського, М. Скаткіна та їхніх послідовників. У цьому аспекті були розроблені як окремі навчальні технології, так і навчальні матеріали. Проте така орієнтація не була визначальною, вона практично не використовувалася при побудові типових навчальних програм, стандартів й оцінних процедур. Тому сьогодні для реалізації компетентнісного підходу необхідно спиратись на міжнародний досвід, розробки вітчизняних учених, які допомагають визначити сутність та структуру компетентності взагалі та професійної компетентності зокрема.

Так, у словниках поняття «компетенція» розглядається як коло питань, у яких людина володіє знанням і досвідом, або в якому будь-хто добре обізнаний, це коло питань, які людина здатна вирішувати. Ці визначення є загальними, але вони містять певну неточність: у одному випадку враховується досвід і знання, а в іншому – абстрактне поняття «коло питань». Крім того, компетенція (лат. *competentia* – належність за правом) – 1) коло повноважень будь-якого органу або посадової особи; 2) проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати [3, 541]. У цьому розумінні компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок і способів діяльності), котрі задаються стосовно певного кола предметів і процесів, та необхідних для її якісної продуктивної діяльності.

Свого часу Радою Європи (1996 р.) були сформульовані загальні компетенції, якими має володіти особистість, а саме:

- політичними та соціальними, що дозволяють їй толерантно ставитися до інших точок зору, мирним шляхом вирішувати будь-які конфліктні ситуації;
- міжкультурними, які дозволяють жити в умовах полікультурного суспільства й поважно ставитися до інших народів та їхніх традицій;
- комунікативними, що дозволяють результативно спілкуватися з іншими людьми;





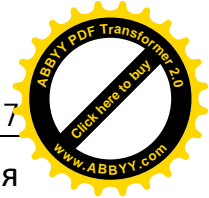
– інформаційними, які відображають міру оволодіння інформаційними технологіями;

– компетенціями самоосвіти, через які реалізуються прагнення особистості активно самовдосконалюватися впродовж життя.

У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» тлумачиться як у широкому, так і більш вузькому сенсі. У широкому сенсі компетентність в основному розуміється як ступінь зрілості людини, що припускає певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість) та дозволяє їй успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому сенсі компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, тобто є мірою включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до останньої. Отже, компетентність є готовністю та здатністю людини діяти в будь-якій сфері.

Не можна протиставляти компетентність знанням або умінням. Це поняття більш широке, оскільки воно включає в себе і «знання», і «уміння». Компетентність, як зазначає М. Чошанов, по-перше, виражає значення традиційної тріади «знання, уміння, навички», поєднуючи їх між собою; по-друге, визначається як поглиблене знання предмета або освоєне уміння. По-третє, компетентність доцільна для опису реального рівня підготовки фахівця, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкидати хибні рішення, піддавати сумнівам ефективність, тобто володіти критичним мисленням. По-четверте, компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах, тобто компетентність є здатністю до актуального виконання діяльності. По-п'яте, компетентність уключає в себе як змістовний (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Це означає, що компетентна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Компетентний фахівець залежно від конкретних умов може застосувати певний метод вирішення проблеми. На основі цих тверджень учений винаходить «формулу компетентності», яка, на його думку, має такий вигляд: компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення» [4, 6].





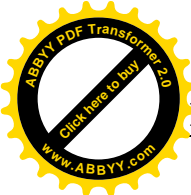
М. Гриньова вважає, що «компетентність є поєднанням такого рівня науки та практики в діяльності конкретного менеджера навчально-виховного процесу, яке дає змогу досягати високого кінцевого результату з мінімальними витратами нервової та фізичної енергії людей, це спроможність ефективно організовувати особисту працю та працю керованого колективу» [1, 14].

Отже, сучасне розуміння професійної компетентності розглядається як:

- сукупність знань та умінь, котрі визначають результативність професійної праці;
- комплекс професійних знань і професійних значущих особистісних якостей;
- прояв єдності професійної та загальної культури.

Педагогічна компетентність передбачає, що людина, яка є професіоналом у галузі педагогіки, здатна раціонально використовувати всю сукупність цивілізованого досвіду в процесі навчання і виховання, а отже, у достатній мірі володіє способами і формами доцільної педагогічної діяльності та відносин. Окрім цього авторка наводить складові педагогічної компетентності:

- особистісно-гуманна орієнтація;
- системне сприйняття педагогічної реальності;
- володіння педагогічними технологіями;
- уміння інтегруватися з досвідом, тобто здатність співвіднести свою діяльність з тими надбаннями, які є в світовій і вітчизняній педагогіці та культурі;
- здатність продуктивно взаємодіяти з досвідом колег та інноваційним досвідом;
- уміння узагальнювати і передавати свій досвід іншим;
- креативність як спосіб буття в професії, бажання і уміння створювати нову педагогічну реальність на рівні цілей, змісту, технологій різноманітних освітніх процесів і систем;
- рефлексія, тобто особливий спосіб мислення, який передбачає побічний погляд на педагогічну реальність, історико-педагогічний досвід, на власну особистість як носія певної професійної позиції.



Щодо складових професійної компетентності, то такі автори, як А. Деркач, В. Дячків, указують на такі її складові:

- система професійних знань;
- соціально-психологічна компетентність;
- психолого-педагогічна компетентність;
- диференційно-педагогічна компетентність;
- аутопсихологічна компетентність.

Науковці А. Деркач і В. Дячків стверджують, що розвиток цих видів компетентності є важливою основою особистого професійного зростання. У контексті нашого дослідження також слід звернути увагу на види професійної компетентності, виділені А. Марковою: спеціальна, соціальна, особистісна, індивідуальна.

Компетентність А. Маркова визначає як «сполучення психічних якостей, що дозволяють діяти самостійно й відповідально, володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [2, 31].

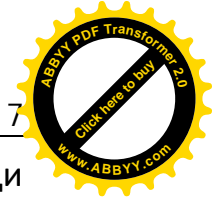
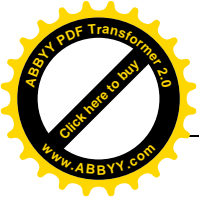
Отже, професійна компетентність є комплексною характеристикою основної здатності педагога бути суб'єктом власної діяльності – здатності й готовності до її проектування й реалізації.

Професійна компетентність є багатоаспектним утворенням, змінюється відповідно до процесів, які відбуваються в освіті та суспільстві.

У свою чергу А. Добряков зазначає, що кінцевим результатом поглибленої практичної підготовки фахівців є їхня професійна компетентність, яка складається з таких компетентностей:

- технічної (професійно-значущі знання, вміння і навички);
- концептуальної (фундаментальна теоретична база);
- інтегрованої (вміння поєднувати теорію з практикою);
- контекстуальної (знання соціальних, економічних і культурних умов, які виявляються на виробництві);
- адаптивної (вміння пристосовуватися до постійних змін технологій і умов в суспільстві).

Тому для сучасного суспільства необхідно формувати спеціаліста, який здатний не лише творчо використовувати інформацію, а й самостійно здобувати і застосовувати її в складних і несподіваних ситуаціях [5, с.6].



З позиції професійної комунікації Г. Марченко виділяє такі види професійної компетентності:

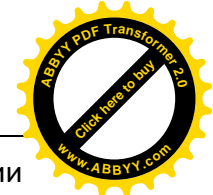
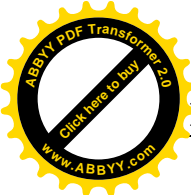
- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність – володіння спільною професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохайність професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю.

**Висновки.** Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що не існує єдиного визначення поняття «професійна компетентність». Це обумовлено не тільки різними підходами до вирішення цієї проблеми, але й специфічним її змістом. У педагогічному сенсі професійна компетентність – це індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії.

Професійна компетентність, як інтегрована властивість, орієнтована на неперервне самовдосконалення, самоосвіту, є чинником успішної професійної діяльності і в цьому сенсі вимагає подальшого науково-педагогічного дослідження.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов Н. А. Как быстро научиться интересно и эффективно обучать специалистов / Н. А. Давыдов, Н. А. Бойченко. – Симферополь, 1996. – 270 с.
2. Митина Л. М. Перспективы развития профессиональной школы / Л. М. Митина // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 26.
3. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних сполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.



4. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–24.

5. Шаргун Т. О. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців залізничного транспорту у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. О. Шаргун. – Хмельницький, 2006. – 20 с.

УДК 378.172

Г. М. Калачевська

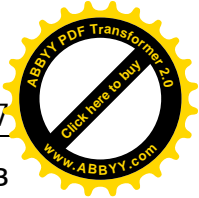
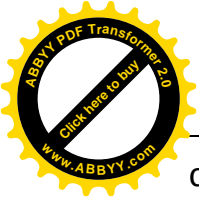
СумДПУ імені А. С. Макаренка

### ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

*У статті розглянуто основні теоретичні питання формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців правоохоронних органів: сутність поняття «готовність до професійної діяльності», структурні компоненти готовності до професійної діяльності. Визначено особистісні якості співробітників правоохоронних органів України.*

**Постановка проблеми.** Основне соціально-педагогічне завдання професійної підготовки студентів – формування в них відповідної готовності до професійної діяльності з урахуванням вимог часу. На сучасному етапі розвитку суспільства та у зв'язку з посиленням відповідальності кожного його члена зростає роль виконання ним своїх професійних обов'язків. Відповідно постають нові вимоги до особистісних і професійних якостей, а також рівня підготовки майбутніх спеціалістів, які мають бути не лише високо професійно компетентними, але й здатними вирішувати найскладніші завдання в нестандартних умовах, оперативно приймати рішення та знаходити оптимальні шляхи їх реалізації.

Зміни в економічних, політичних, соціальних та інших сферах у сучасному суспільстві суттєво впливають на правоохоронну діяльність. Проте необхідною залишається підготовка висококваліфікованих фахівців, що обумовлюється завданнями й функціями правоохоронних органів щодо захисту прав і законних інтересів громадян держави. Мова йде про спроможність працівників правоохоронних органів бути готовими до новітніх критеріїв, що забезпечують розвиток конкурентоспроможних



спеціалістів. А відтак, питання готовності майбутніх фахівців правоохоронних органів до професійної діяльності повинно бути пріоритетним і важливим. Аналіз наукової літератури виявляє тенденцію, що характеризує низький рівень теоретичної та практичної підготовки спеціалістів під час виконання безпосередніх обов'язків. Основна причина цього, на нашу думку, полягає в низькому рівні готовності спеціалістів до професійної діяльності, що робить цю проблему актуальним напрямом науково-теоретичних досліджень.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання визначення категорії «готовності» вивчали В. Алаторцев, Б. Ананьєв, А. Деркач, Н. Левітов, І. Машук, Ф. Михайлів, В. Столін та ін.

Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців і формування готовності студентів до різних видів діяльності знаходять відображення у працях Т. Абрамової, Ю. Бабанського, В. Давидова, І. Лернера, С. Рєпіна, Н. Рябініної, М. Скаткіна, Т. Шамової та ін. У них визначено шляхи активізації пізнавальної діяльності студентів, розглядаються питання оптимізації навчання й аналізуються методи та засоби його вдосконалення.

Загальні питання професійної підготовки працівників правоохоронної системи висвітлено в працях В. Андросюк, О. Афанасьєва, О. Бандурка, С. Батишева, Г. Дубова, І. Колонтаєвської, І. Кондратьєва, О. Несимко, Ю. Оборотов, А. Опалєва, А. Ромашко, А. Столяренко та ін.

**Мета статті** – дослідити основні теоретичні питання формування готовності майбутніх фахівців правоохоронних органів до професійної діяльності.

**Виклад матеріалу.** Формування готовності до професійної діяльності є метою та результатом довготривалого процесу підготовки спеціаліста. Цей процес можна розглядати як формування у нього готовності до виконання професійних функцій. Зміст і структура готовності особистості до праці визначається вимогами до різних видів діяльності, до психологічних процесів, досвіду та особистісних якостей фахівця. Готовність до професійної діяльності має характеристики загальної готовності людини до праці, однак їй притаманна специфіка, що дає підстави для спеціального розгляду.

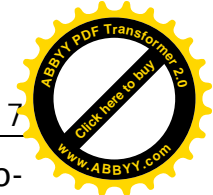
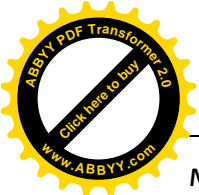
Проблема вивчення сутності терміна «готовність» як особливого стану особистості привертає увагу дослідників із різних наук, зокрема психології, юриспруденції, педагогіки, соціології, філософії тощо. Однак огляд літературних джерел дозволяє стверджувати, що в науковців немає єдиної думки щодо визначення змісту поняття «готовність» через його багатозначність, що у свою чергу призводить до низки проблем, оскільки не існує чітких критеріїв щодо готовності особистості до професійної діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

**Тлумачення поняття «готовність» сучасними дослідниками**

Поняття	Джерело
Готовність – це психологічна спрямованість до будь-чого.	Т. Єфремова [2]
Готовність – це цілісне утворення, що виявляється в емотивно-когнітивній і вольовій мобілізації суб'єкта в момент його залучення до виконання діяльності певного виду.	А. Линенко [4, с. 32]
Готовність – спрямованість особи, установка на певну дію; налаштування можливостей особистості для успішної дії в даний момент, внутрішнє налаштування особи на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні дії.	М. Дьяченко, Л. Кандилович [3, с. 25]
Готовність – особливий психічний стан, зумовлений комплексом об'єктивних та суб'єктивних чинників, який характеризується оптимальною мобілізацією всіх ресурсів організму й утворюється внаслідок розвитку сукупності особистісних якостей та завдяки цілеспрямованій підготовці особистості.	І. Машук [5]
Готовність до професійної діяльності – актуалізація можливостей особистості до успішної професійної діяльності, у якій інтегровані зовнішні вимоги суспільства з внутрішньою спрямованістю майбутніх спеціалістів на їх виконання.	І. Смирнов [6, с. 29]

Як видно з табл. 1, термін «готовність» трактується науковцями залежно від аспекту дослідження та розглядається як «психічний стан», «властивість», «якість», «структурне утворення» тощо. Отже, можна стверджувати, що готовність до діяльності є структурним особистісним утворенням, до складу якого входять морально-вольові якості особистості,



мотиви діяльності, знання, практичні уміння й навички, індивідуально-психологічні риси, які забезпечують включення в нову сферу діяльності й ефективність її виконання; це здатність на професійному рівні застосовувати отримані знання, уміння та навички на практиці.

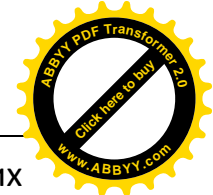
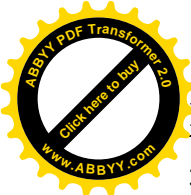
Науковці виокремлюють кілька видів готовності до діяльності. Так, розрізняють загальну і спеціальну готовність (Б. Ананьєв), ситуативну і довготривалу (М. Дьяченко, Л. Нерсисян), психологічну та практичну (Ю. Васильєв), готовність до розумової і фізичної діяльності (О. Ковальов), функціональну й особистісну (А. Пуні) тощо [1; 3].

Професійна діяльність вимагає від працівників правоохоронних органів системи професійних знань та умінь, які є необхідним компонентом готовності. Однак її наявність є лише необхідною умовою для успішної діяльності та безпосередньо не впливає на активність її суб'єкта. Активна позиція суб'єкта здебільшого залежить від його мотивів, ставлення до завдання, змісту й об'єкта діяльності. Мотивація останньої тісно пов'язана з усім соціальним розвитком особистості та є могутнім суб'єктивним фактором успішної праці. Отже, до структури готовності майбутніх фахівців правоохоронних органів до професійної діяльності включено такі компоненти:

- 1) орієнтаційний (теоретичні й методичні знання, уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);
- 2) операційний (володіння необхідними професійними та практичними уміннями, зокрема способами й прийомами професійної діяльності, відповідними навичками, процесами аналізу, узагальнення та ін.);
- 3) мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі професійні мотиви).

Вважаємо за необхідне зазначити, що виокремлення окремих компонентів готовності є умовним, оскільки всі вони є взаємопов'язаними та взаємообумовленими. Засвоєння знань та умінь є необхідною підставою для розвитку позитивного ставлення до професійної діяльності працівника правоохоронних органів. У свою чергу позитивне ставлення до виконання цієї функції стимулює активність під час оволодіння професійними



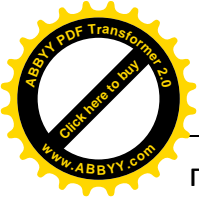


знаннями та уміннями. Виключення готовності будь-якого із зазначених компонентів або зниження рівня їх сформованості призведе до зниження успішності, а відтак, і результативності професійної діяльності працівника правоохоронних органів.

Отже, готовність до діяльності – це складне цілісне утворення, яке проявляється як потенційна якість особистості. Схарактеризуємо визначені структурні компоненти професійної готовності майбутніх фахівців правоохоронних органів України. Зміст перших двох компонентів готовності утворює певне коло знань та умінь, необхідних для роботи співробітника МВС на початку самостійної діяльності й подальшого вдосконалення його майстерності. Це «коло» є еталоном для відбору змісту та обсягу професійної підготовки до діяльності співробітника правоохоронних органів. Професійна підготовка включає вивчення змісту структури майбутньої професійної діяльності, аналіз особистісних якостей. Зміст кваліфікаційної характеристики є лише моделлю потенційних основ, необхідних для розвитку професійної майстерності. Крім того, при визначенні змістовного боку цих компонентів необхідно враховувати не лише соціальні вимоги до професії, але й об'єктивні можливості навчально-виховного процесу у ВНЗ: обмеженість у часі, завантаженість курсантів, зміст дисциплін юридичного циклу тощо.

Під час навчання у ВНЗ курсанти не мають можливості оволодіти професійною майстерністю, але володіти нею повинні. Готовність до професійної діяльності на рівні професійної майстерності, на думку російського дослідника І. Смирнова, визначається низкою професійних умінь. У порівнянні з навичками уміння мають більшу гнучкість, усвідомлений характер виконання дій із можливим переходом у творчість. Зміни вимог до характеру умінь є відповіддю на зростання наукової інформації, швидку заміну старих знань новими. У таких умовах важливого значення набуває оволодіння людиною не стільки технікою (навички), скільки методикою виконання дій [6, с. 55].

Компонент готовності «позитивне ставлення до професійної діяльності» включає усвідомлення соціальної значущості роботи



працівника правоохоронних органів та необхідності її виконання як власного суспільного та професійного обов'язку, інтерес до різних видів діяльності. Ці компоненти є основними, оскільки визначають сутність позитивного ставлення до професійної діяльності.

Отже, до особистісних якостей фахівців правоохоронних органів України відносимо три групи якостей, що знаходяться в єдності та взаємозв'язку:

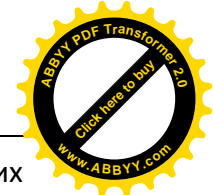
- 1) соціально-моральні – як громадянина України;
- 2) професійні – як фахівця з вищою освітою;
- 3) специфічні – як працівника правоохоронних органів.

**Висновки.** Отже, готовність до професійної діяльності є не лише процесом і результатом, але й початковою та основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості. Це системний взаємозв'язок особистісних якостей і професійного досвіду фахівця, що формується з урахуванням вимог майбутньої професії.

Ураховуючи вищезазначене та ґрунтуючись на теоретичних положеннях і підходах, можна дійти висновку про те, що готовність майбутніх працівників правоохоронних органів – це складний та багатоплановий процес, який виявляється як потенційна якість особистості, що забезпечується сукупністю необхідних елементів: знання, уміння, навички, мотивація, індивідуально-типологічні особливості та властивості й спроможність їх застосовувати та використовувати у процесі професійної діяльності. У більшості випадків готовність до професії залежить від внутрішньої установки особистості та її мотиваційної спрямованості на діяльність.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Барко В. І. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ (проактивний підхід) : [монографія] / В. І. Барко. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 448 с.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково образовательный [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – Режим доступа : <http://www.efremova.info/>.
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1975. – 173 с.
4. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 205 с.



5. Машук І. О. Формування психологічної готовності учнів спеціалізованих загальноосвітніх закладів міліції до навчально-службової діяльності в системі МВС України : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.06 [Електронний ресурс] / І. О. Машук. – Режим доступу :

<http://disser.com.ua/content/352140.html>.

6. Смирнов И. Г. Педагогическая система формирования готовности будущих специалистов к выполнению профессионального долга : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / И. Г. Смирнов. – Саратов, 2003. – 193 с.

УДК 37.036-057.875:371.124.8

**Т. В. Кібенко**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### **СУТНІСТЬ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА**

*У статті висвітлено поняття «творча самореалізація» та її предметні показники. Виявлено, що забезпечення самореалізації творчих якостей майбутнього вчителя-філолога є на сьогодні актуальною і недостатньо дослідженою проблемою. У статті розкриваються можливості евристично-модульної технології навчання для самореалізації професійно-творчих якостей учителя-філолога.*

**Постановка проблеми.** В умовах розбудови незалежної української держави зростає роль освіти, що покликана забезпечити відродження інтелектуального і духовного потенціалу нації. Національна доктрина розвитку освіти України чітко визначила стратегічну мету навчально-виховного процесу. Це розвиток і творча самореалізація особистості впродовж життя. Сформульована на підставі новітніх досягнень світової і національної педагогічної науки мета освітніх зусиль держави, науковців і вчителів передбачає суттєву модернізацію всіх ланок освіти і насамперед таких складових навчального процесу, як його методологічні й методичні основи, мотиваційно-ціннісний, цільовий, комунікативний, операційний, рефлексивно-коригуючий, діагностично-оцінювальний компоненти [2, 4].

**Аналіз актуальних досліджень.** Своєрідність творчої самореалізації особистості надає їй особливого значення як об'єкту наукового дослідження. У руслі вітчизняних і зарубіжних філософських, соціологічних та педагогічних концепцій протягом останнього півстоліття активно досліджуються окремі

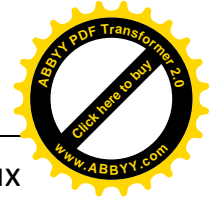
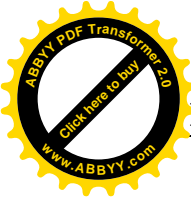
аспекти цього феномена. Так, Л. Антропова, Л. Коган, виходячи з позиції вищих суспільних інтересів, розглядають самореалізацію особистості як мету соціальної перебудови, створення нового суспільства.

У дослідженнях психологів К. Абульханової-Славської, А. Петровського представлена діалектика ідентифікації та індивідуалізації особистості як рушійних сил її самореалізації. Важливі елементи «Я-концепції» і проблеми її становлення розглянуті в роботах Р. Бернса та І. Кона. У працях А. Маслоу, К. Роджерса досліджуються проблеми управління і самоуправління процесами самореалізації, важливі умови оптимізації. Самореалізацію особистості як цілісний процес становлення людини на своєму життєвому шляху у свій час досліджували С. Рубінштейн і Л. Виготський.

Вагомий внесок у розробку педагогічних умов, що сприяють зростанню внутрішніх сил особистості у різноманітних видах соціально корисної діяльності, зробили відомі педагоги К. Вентцель, М. Пирогов, Л. Толстой, К. Ушинський, а пізніше – С. Гессен, Л. Рувинський та ін. Але запропоновані ними умови, як правило, не виходять за межі традиційної школи.

Тільки в останні десятиріччя педагогічна наука все сміливіше пов'язує проблеми самореалізації як самоздійснення вільної особистості з наданням їй можливостей реалізувати себе переважно у творчій діяльності. У працях В. Алфімова, В. Андрєєва, І. Іванова, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, М. Нікандрова розглядається тісний взаємозв'язок між процесами творчої діяльності дорослих і дітей та їх динамікою через конкретні процеси самоздійснення у різних видах креативної діяльності.

Разом з тим, у педагогічних працях недостатньо досліджені питання самореалізації професійно-творчих якостей педагога. Досліджувались лише окремі аспекти проблеми, тоді як існує нагальна необхідність у створенні цілісної системи, яка була б здатна реалізувати як традиційні, так і інноваційні методи розвитку творчого потенціалу студента. Важливість розробки такої системи та її втілення в життя на сучасному етапі розвитку освіти в Україні обумовлюється тим, що тільки творча особистість здатна жити і працювати у принципово нових соціально-економічних умовах третього тисячоліття, забезпечити прогресивний розвиток суспільства, вивести країну на рівень світової цивілізації.

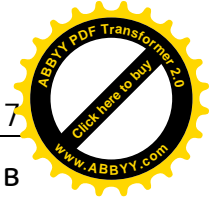
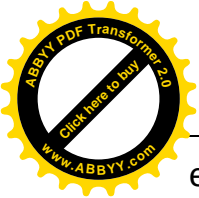


**Мета статті** – розкрити сутність самореалізації професійно-творчих якостей учителя з використанням різних форм і видів творчої діяльності студентів як джерела такої самореалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна теорія самореалізації особистості отримала своє найбільш повне обґрунтування у 20–30 роках ХХ ст. у працях педагогів-гуманістів (К. Вентцеля, С. Шацького), в подальшому розвинулася та збагатилася в 60–70 роках – у концепції розвивального навчання Л. Занкова, Г. Костюка, в теорії педагогічного стимулювання З. Равкіна, в індивідуалізації і диференціації навчально-виховного процесу (В. Давидов, Д. Ельконін), політехнічного навчання (М. Скаткін), дидактичної концепції проблемного навчання (І. Лернер, М. Махмутов, В. Онищук), у методиці формування соціальної активності школярів (І. Бех, О. Киричук, Т. Конникова, Т. Мальковська).

Творча самореалізація – це процес опредметнення творчого потенціалу особистості (творчих мотивів, творчих здібностей, комунікативної культури, самооцінки); це фундаментальна і найвища потреба особистості; це свідомий процес розгортання та зростання сутнісних сил людини, зокрема дитини, підлітка, юнака: її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей; усвідомлене визнання індивідом мети життєдіяльності. Самореалізація внутрішнього творчого потенціалу відбувається шляхом розв’язання гострих суперечностей між Я-ідеалом і Я-реальністю. Оптимальна самореалізація студентів (учнів) можлива за умов інтеграції внутрішніх психічних механізмів (мотивації, саморегуляції, аутотренінгу, вольових зусиль, творчого натхнення) й зовнішніх підкріплюючих засобів з боку вчителів, батьків, засобів інформації тощо. Успішна творча самореалізація підлітків і юнаків можлива в наш час лише на теренах інноваційної школи та інноваційних технологій навчання.

Евристичне навчання з його широкими можливостями пошуку, евристичної й креативної діяльності органічно введено у відносно жорсткі організаційні рамки модульної технології, і, таким чином, з’явилася завершена в організаційно-часовому і психологічному аспектах, з чіткими

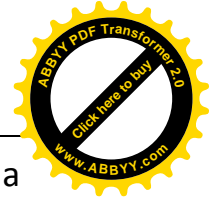
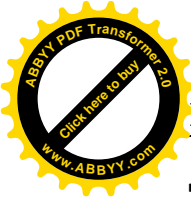


етапами діяльності, але демократична і паритетна для всіх її суб'єктів евристично-модульна навчальна технологія. Вона забезпечує реальну самостійність, творчість і постійну взаємодію всіх, хто навчає і навчається, і передбачає оцінювання результатів досягнень за внутрішніми і зовнішніми продуктами діяльності, які можна у певних часових рамках вдосконалювати, коригувати, змінювати.

Мета пізнавальних зусиль студента в новій технології – це творча самореалізація, тобто створення за допомогою необхідних знань та умінь власного творчого освітнього продукту. Такий підхід до мети навчання кардинально змінює на краще мотивацію й якісний перебіг учіння студента, перед якими відкривається перспектива власного вибору предмета, варіантів і способів діяльності з вельми конкретним результатом, який потім стане засобом їхньої діяльності. Захист створеного продукту (обстоювання його доцільності, аргументація змістовності і якісних характеристик) – складова діагностики і заліку всього вивченого модуля. Тільки в умовах самостійного створення важливого для особистості продукту, обраного за власним бажанням, можна сподіватися на активні зусилля студента (учня) в освоєнні основних теоретичних і практичних аспектів теми. По суті вони одночасно створюють два важливі для себе освітні продукти – зовнішній і внутрішній. Зовнішній продукт є конкретним втіленням самостійної праці у професійно значущий предмет (твір, прилад, проект тощо). Для кожного з них розроблені свої критерії якості, за якими їх можуть оцінити і сам автор, і товариші, і кваліфіковані експерти. Внутрішній продукт – це більш інтегрований й зовні часто непомітний результат діяльності, але він є справді стратегічним, тому що являє кінцеву мету – досягнутий рівень професійно-творчої самореалізації особистості. Критеріями такої самореалізації ми вважаємо достатній і високий рівень розвитку мотивів до професійно-творчої діяльності, здібностей до самостійного цілепокладання, до постановки та вирішення власних завдань, рівень володіння механізмами творчої діяльності, способами самоконтролю і самодіагностики [3, 42].

Проблема творчої самореалізації студентів є однією з найактуальніших проблем у педагогічній теорії і практиці. Як показали





дослідження, вона не може обмежуватися тільки навчальною діяльністю, а має продовжуватися у процесі позакласної діяльності, яка є підсистемою педагогічного процесу вищої школи.

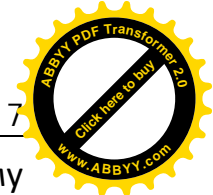
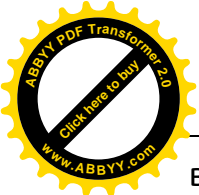
Дефінувавши поняття «творчість» і «самореалізація особистості», можна дійти висновку, що творча самореалізація особистості – це процес, у ході якого людина, спираючись на власні сутнісні сили, активно реалізує закладені в ній задатки та можливості, забезпечуючи собі повноцінний гармонійний розвиток, задоволення базових потреб і досягнення гідного соціального статусу.

Структура творчої особистості включає характеристики мотиваційної сфери (адекватна «Я» – концепція, потяг до процесу творчості, творчий інтерес, допитливість, бажання бути визнаним); особистісні якості (самостійність, готовність до ризику, ініціативність, впевненість у своїх здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, працелюбність, емоційна активність); здібності та психічні процеси (асоціативність пам'яті, дивергентність та точність мислення, пошуково-перетворюючий стиль мислення, здібність до проблемного бачення, до винахідництва, дослідницької діяльності).

Професійно-творча самореалізація студента як основний результат евристичного навчання розкривається в трьох цілях: створення студентами освітньої продукції в навчальних галузях; освоєння ними базового змісту цих галузей через співставлення з власними результатами; вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії студента в кожній з освітніх галузей з опорою на особистісні якості.

В основу розробленої технології евристичного навчання покладено ідею гуманістичної парадигми про стабільну й глибоку довіру до творчого потенціалу кожного студента і, у зв'язку з цим, – постановку його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання. Самостійна діяльність того, хто навчається, не ізольована при цьому від інших суб'єктів навчання (як це відбувається в умовах багатьох навчальних технологій з пріоритетами комп'ютерного і тестового моніторингу), а підтримується й посилюється постійною інтенсивною взаємодією з

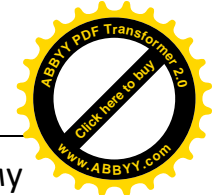
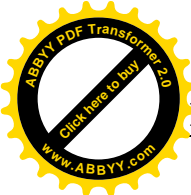




викладачем, товаришами, засобами інформації та діагностики. При цьому самостійність учасників навчального процесу включає такі обов'язкові характеристики як власне визначення мети і завдань роботи, самостійне знаходження методів, прийомів, засобів операційної та діагностичної діяльності, як на індивідуальному, так і на груповому чи парному рівнях. Розробники концепції й технології евристичного навчання поділяють позицію А. Хуторського про відмінність такого навчання від проблемного та розвиваючого. Евристична технологія базується не на обов'язкових завданнях, що переважно йдуть від учителя з зовнішнім стимулюванням активності, а на власному варіативному цілепокладанні, визначенні завдань і створенні у зв'язку з цим власного освітнього продукту.

Самореалізація основних якостей професійно-творчої самостійності студентів, таких як особистісно значима мотивація у виборі теми, цілі і способів діяльності, володіння механізмами і методами професійно-творчої діяльності (аналіз через синтез, мозковий штурм, використання батареї евристичних запитань, поєднання евристичних та алгоритмічних операцій, використання діагностично-критеріального інструментарію тощо), діалогічні вміння творчої взаємодії та співпраці з іншими освітніми суб'єктами, відбувається успішно, якщо комплексно реалізувати розроблені дидактичні технології евристичного навчання, які включають на кожному етапі індивідуальну і спільну пізнавально-творчу діяльність викладача, студентів, учителя-методиста у школі. Студенти у процесі евристичних самостійних операцій поступово, але неухильно нарощують свої пошукові, конструктивні, креативні здібності та уміння, що об'єктивно відбивається на якості створених ними освітніх продуктів, які й стають найвагомішим підтвердженням успішної самореалізації професійно-творчого потенціалу особистості [4, 46].

Сутність евристичного навчання не стільки в передачі студенту (учню) досвіду минулого, скільки в надбанні ним власного освітнього досвіду, що забезпечує особистісне, а в ідеалі і загальнокультурне нарощування знань, досвіду, освітніх цінностей. Мета такої освіти – творча самореалізація студента (учня) і вчителя шляхом постійного створення освітньої продукції.



**Висновки.** Отже, творча самореалізація студента в навчальному процесі полягає в розгортанні й становленні професійно-творчих якостей як важливих сутнісних сил, спрямованих насамперед на створення предметних результатів самореалізації – особистісно значимих освітніх продуктів – зовнішніх і внутрішніх [1, 34].

### ЛІТЕРАТУРА

1. Громова Н. В. Пізнавально-творчі якості як показники самореалізації студентів у навчанні: професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [Суми, 25–26 жовтня 2012 р.]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 32-34.
2. Комісаренко Н. О. Творча самореалізація учнів у позакласній діяльності сільської школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к.пед.наук. – К. – 2003. – 20 с.
3. Лазарєв М. О. Духовна і творча самореалізація особистості в інноваційній освіті: професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [Суми, 25–26 жовтня 2012 р.]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 39–43.
4. Лазарєва О. М. Евристичний підхід до становлення професійно-творчої самостійності майбутнього вчителя: Професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [Суми, 25-26 жовтня 2012 року]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 43-46.

УДК 378.4:65.011.3:005

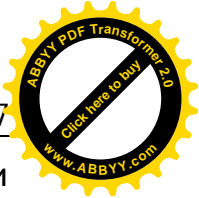
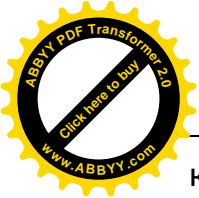
**Т. І. Ключкова**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### СУТНІСТЬ МЕНЕДЖМЕНТУ РИЗИКІВ У ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ

*У статті розглянуто сутність менеджменту ризиків та визначено методи управління ризиками у діяльності вищих навчальних закладів. Автором виділено ключові етапи ризик-менеджменту в освітній сфері та особливості його впровадження в Україні.*

**Постановка проблеми.** Чим невизначенішим є соціально-економічне середовище, у якому функціонує сучасна система освіти, тим злободеннішою є необхідність урахування ризиків, пов'язаних з небезпеками, породжуваними цим середовищем. В таких умовах управління ризиками дасть можливість прогнозувати та попереджати негативні явища, а отже, досягати цілей довгострокових програм розвитку вищих навчальних закладів. Використання релевантних якісних та



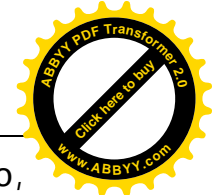
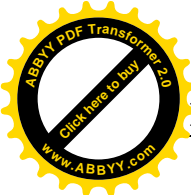
кількісних підходів при вірному визначенні ризиків дозволить уникнути можливих негативних наслідків в умовах економічної нестабільності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Менеджмент ризиків в освіті – це достатньо новий напрям в дослідженнях проблем управління системою вищої освіти. Однак окремі аспекти цієї проблеми вже були предметом досліджень таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як І. Балабанов, В. Гранатуров, Ю. Зубок, Н. Нікітіна, І. Романова, Т. Старостіна, Т. Удовицька, Н. Хохлов, П. Щеглова та ін. Необхідно зазначити, що в роботах таких дослідників, як Т. Удовицька, Ю. Зубок, В. Зубков, було виявлено та проаналізовано можливі соціальні ризики як наслідок модернізації й проблем у функціонуванні системи вищої освіти і якості підготовки фахівців. Такими науковцями, як С. Білоусова та А. Орел, було запропоновано концепцію модернізаційних ризиків у сфері освіти та виділено методи управління ризиками ВНЗ.

**Мета статті** – розглянути суть менеджменту ризиків та його місце в управлінні ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному світі глобалізації та інтеграції не можливо не бути задіяним в інноваційних процесах. Неперервна трансформація вищої освіти відбувається під тиском нових технологій. Але всі нововведення пов'язані в більшій або меншій мірі з ризиком (вірогідною подією, в результаті настання якої можуть відбутися позитивні, нейтральні або негативні наслідки). Найбільш значущі та видатні проекти завжди мають високий ступінь ризику. Отже, ризики – невід'ємна складова розвитку, але вони повинні бути передбачуваними та керованими, тому менеджмент ризиків – необхідний напрям, але водночас і новий в дослідженнях проблем управління системою вищої освіти України.

Ризик – це, як правило, не статичний і незмінний, а керований параметр, на рівень якого можна і потрібно здійснювати управлінський вплив. [3; 23]. Однак, як свідчать дослідники, вплив можна здійснити тільки на ідентифікований, проаналізований та оцінений ризик. Високий рівень початкового ризику не повинен бути апріорі підставою для відмови від здійснення діяльності, пов'язаної з цим ризиком. Завжди можна знайти ризикове рішення, що забезпечує деякий компроміс між очікуваною вигодою і загрозою втрат [6].



Ризик-менеджмент, згідно з А. О. Старостіною та В. А. Кравченко, це управління організацією в цілому або окремими її підрозділами з урахуванням факторів ризику (тобто випадкових подій, що впливають на організацію) на основі особливої процедури їх виявлення й оцінки, а також вибору і використання методів нейтралізації наслідків цих подій, обміну інформацією про ризики і контролю результатів застосування цих методів [3; 10].

Менеджмент ризиків включає в себе стратегію та тактику управління, направлені на досягнення стратегічних цілей установи.

Дослідження українських та зарубіжних науковців дозволяють дійти висновку, що менеджмент ризиків у діяльності вищих навчальних закладів являє собою безперервний процес, що охоплює організаційну діяльність на всіх рівнях та використовується при розробці і формуванні інноваційних програм розвитку, а також націлений на визначення подій, які можуть впливати на навчальний заклад і на управління ризиками. Результати такої діяльності дають керівництву ВНЗ адекватну гарантію досягнення цілей, запобігання організаційним ризикам та ризикам втрати репутації. Основною метою системи управління ризиками є забезпечення успішного функціонування ВНЗ, що перебуває в умовах ризику і невизначеності.

У менеджменті ризиків у сфері освіти дослідники виділяють декілька ключових етапів:

- на першому етапі відбувається виявлення (ідентифікація) ризиків з супутньою оцінкою вірогідності їх реалізації і масштабу наслідків (здійснюється документування характеристик ризиків, їх якісна (при необхідності кількісна) оцінка);
- на другому етапі здійснюється розробка ризик-стратегії з метою зниження вірогідності реалізації ризиків і мінімізації можливих негативних наслідків;
- на третьому етапі вибираються методи та інструменти управління ризиками, які були виявлені на першому етапі;
- на четвертому етапі проводиться безпосереднє управління ризиками (виконання плану управління ризиками);

– на останньому етапі проводяться моніторинг ефективності управління і реабілітація системи (оцінюються досягнуті результати і корегується ризик-стратегія).

На кожному з етапів управління ризиками ставляться проміжні цілі і завдання, досягаються відповідні результати, які в свою чергу стають вихідними даними для подальших етапів, утворюючи систему прийняття рішень із зворотним зв'язком. Така система забезпечує максимально ефективне досягнення цілей, оскільки знання, отримані на кожному з етапів, дозволяють коригувати не тільки методи впливу на ризик, але і самі цілі управління ризиками [4].

Отже, ефективний ризик-менеджмент включає:

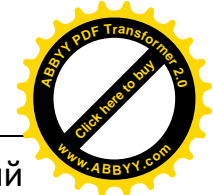
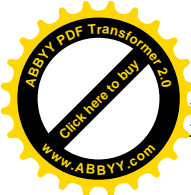
- систему управління;
- систему ідентифікації та вимірювання;
- систему супроводження (моніторингу та контролю).

На думку таких авторів, як Білоусова С.А. та Орел А.Е. [4], сутність кожного етапу менеджменту ризиків у діяльності вищих навчальних закладів передбачає застосування відповідних методів. (Див. табл. 1)

Таблиця 1

### Методи управління ризиками

Ідентифікація, аналіз ризику	Планування реагування на ризики	Управління ризиками	Моніторинг ефективності управління та реабілітація системи
методи збору інформації; методи якісного та кількісного аналізу; методи моделювання діяльності; статистичні методи; творчі методи; методи оцінки можливих втрат	методи планування; методи ухилення від ризику; методи передачі частини або всього ризику третім особам, методи правової підготовки; методи реструктуризації системи управління	методи локалізації ризику; методи усунення ризику; методи прийняття ризику на себе; методи розподілу ризику; методи об'єднання ризиків ; методи диверсифікації ризиків; методи прийняття рішень в кризових ситуаціях	методи збору інформації; методи лімітування ризиків; методи контролю якості об'єктів освітнього середовища; методи створення (резервування) ресурсів; методи прогнозування; методи запобігання подальших ризиків

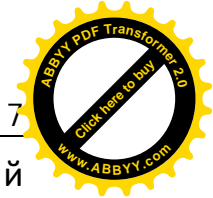
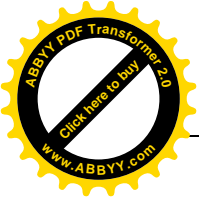


Управління ризиками має бути інтегроване в загально–організаційний процес, повинно мати свою стратегію, тактику, оперативну реалізацію. Відзначається, що у зв'язку з ускладненням та мінливістю зовнішніх і внутрішніх умов, диверсифікацією джерел та наслідків ризиків, важливо не тільки здійснювати управління ризиками, але і періодично переглядати заходи та засоби такого управління. На сучасному етапі менеджменту ризиків необхідно запроваджувати системний підхід, тобто всі процеси та явища слід розглядати в їх взаємозв'язку, враховувати вплив окремих елементів і рішень, зворотні зв'язки. Системний підхід повинен розвиватись за кожним з напрямків як окремо, так і в цілому (інтегровано) [5, 310–312].

*Потенційними вигодами менеджменту ризиків є [7]:*

- здатність швидко сприймати нові можливості;
- підтримка ефективного використання ресурсів;
- сприяння комунікації між факультетами і кафедрами;
- сприяння постійному удосконаленню;
- підтримка стратегічного та бізнесового планування;
- зменшення небажаних негативних подій.

Менеджмент має налагоджувати ефективний механізм участі кожної із зацікавлених сторін (особистості, ВНЗ, підприємства, суспільства, держави) у попередженні та подоланні ризиків. Менеджмент ризику потребує командної роботи, яка здійснюється, перш за все, в комунікативному контексті. Взаємодія та консультування між учасниками менеджменту ризиків є невід'ємними атрибутами цього процесу. Результативність процесу управління ризиками безпосередньо залежить від того, наскільки всі зацікавлені сторони будуть розуміти точки зору один одного і, на разі необхідності, брати активну участь у процесі прийняття рішень. Консультування є важливою умовою на кожному етапі ризик–менеджменту. Обмін інформацією та поглядами на ризики дозволяє виявити ті зони особливої уваги, що потребують сумісної роботи і розробки загальних стратегій для досягнення запланованого результату.



Якщо говорити про менеджмент ризиків в Україні, то це – новий напрям в дослідженнях проблем управління системою вищої освіти, і можна виділити такі його особливості:

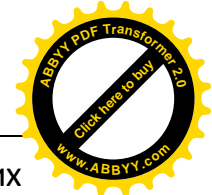
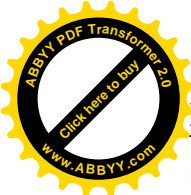
- по-перше, у нашому суспільстві тільки починає формуватися культура ризику, тобто сукупність усталених норм, цінностей та дій стосовно того, як людині і установі треба поводитися з ризиками;
- по-друге, в Україні не розвинена інфраструктура менеджменту ризиків в системі вищої освіти (тобто інститути й інструменти для управління ризиками);
- по-третє, суттєво різняться профілі ризиків (тобто співвідношення різних їх видів) українських ВНЗ та вищих навчальних закладів зарубіжних країн, зокрема Великої Британії, і мотивація впровадження ризик-менеджменту.

В ідеалі для успішного функціонування менеджменту ризиків повинен існувати орган управління ризиками з певними функціональними обов'язками та необхідними матеріальними, фінансовими, трудовими та інформаційними ресурсами. У ВНЗ має бути створено спеціальний підрозділ – відділ менеджменту ризиків на чолі з ризик-менеджером. Ризик-менеджер повинен виконувати такі функції:

- прогнозувати стан розвитку об'єкта менеджменту на основі наявних тенденцій;
- формувати організаційну структуру управління ризиками у ВНЗ;
- розробляти основні положення та інструкції менеджменту ризиків;
- забезпечити узгодженість роботи всіх учасників менеджменту ризиків;
- мотивувати працівників усіх ланок управління ризиками;
- здійснювати контроль за функціонуванням системи ризик-менеджменту та коригувати відхилення від намічених результатів.

Управління ризиками має розглядатися одночасно і як наука, і як мистецтво. На всіх стадіях менеджменту ризиків необхідно враховувати





вплив людського чинника, творчість, необхідність працювати в мінливих економічних умовах, в умовах жорсткої конкуренції та обмежень в ресурсах.

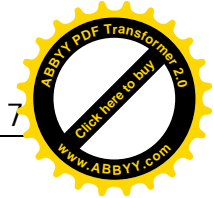
**Висновки.** Таким чином, підсумовуючи все вище сказане, можна констатувати:

- ризик-менеджмент є складовою забезпечення успішного функціонування ВНЗ та гарантії досягнення стратегічних цілей,
- ризик-менеджмент не є самоціллю, а носить допоміжний характер по відношенню до основної діяльності ВНЗ (надання освітніх послуг);
- під час управління ризиками необхідно здійснювати системний підхід;
- взаємодія та консультування між учасниками процесу ризик-менеджменту є невід’ємними його атрибутами (зацікавлені сторони менеджменту ризиків не повинні мати обмежене розуміння спектру ризиків, яким вони і їх оточення піддаються).

Подальшого вивчення потребує аналіз ризиків, що виникають як наслідок проблем у функціонуванні системи вищої освіти, досвід британських університетів щодо менеджменту ризиків у навчальній, науковій та управлінській діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Зубков В. И. Социологическая теория риска / В. И. Зубков. – М., 2009. – 230 с.
2. Зубок Ю. А. Риск в сфере образования молодежи: институциональные и саморегуляционные механизмы управления / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 31–55
3. Старостіна А. О. Ризик-менеджмент. Теорія та практика / А. О. Старостіна, В. А. Кравченко. – К., 2004. – 200 с.
4. Білоусова С. А. Методичні основи комплексної оцінки модернізаційних ризиків у сфері освіти / С. А. Білоусова, А. Е. Орел.
5. Вітлінський В. В. Ризикологія в економіці та підприємстві : [монографія] / В. В. Вітлінський, Г. І. Великоіваненко. – К. : КНЕУ, 2004. – 480 с.
6. Марцынковский Д. А. Основные принципы и методология управления рисками. Ч. II / Д. А. Марцынковский. – 34 стр.
7. HEFCE. Risk Management – a briefing for governors and senior managers. – HEFCE, 2001. – № 24. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01\\_24.htm](http://hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01_24.htm)



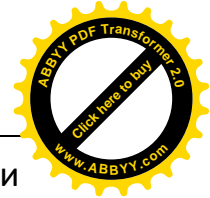
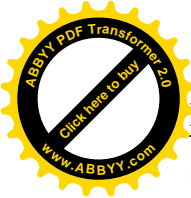
## ВІТЧИЗНЯНІ ТРАДИЦІЇ АТЕСТАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

*У статті основну увагу приділяється характеристиці процесу трансформації системи атестації науково-педагогічних кадрів, що обумовлюється їх соціальною значимістю, зважаючи на тенденції розвитку класичної університетської освіти.*

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції інтеграції України до загальноєвропейського простору включають у себе й галузь освіти. Проте це зумовлює не тільки запозичення закордонних зразків, а й необхідність здійснення рефлексії вітчизняного досвіду, набутого попередніми поколіннями. Адже на території України освіта завжди розглядалася як рушійна сила прогресивного розвитку держави та нації. Ще у XVIII ст. виникло питання про необхідність підготовки науково-педагогічних кадрів, які б зберігали національні освітньо-наукові традиції та підняли загальний рівень розвитку вищої освіти. Тож урахування вітчизняного досвіду атестації науково-педагогічних кадрів може посприяти на сучасному етапі реформування освітньої галузі.

**Аналіз актуальних досліджень.** Система підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів завжди відносилася до актуальних питань академічного життя університетів. Дореволюційна історіографія з визначеної проблематики представлена працями переважно описового характеру (К. Галкін, П. Мілюков, С. Рождественський та ін.). Вивченням історії здобуття наукових ступенів займалися А. Іванов, Р. Еймонтова, Г. Кричевський, О. Соболева, О. Якушев.

На початку XXI ст. відбувся сплеск наукового інтересу російських вчених до визначеної проблематики. Було захищено низку дисертаційних досліджень з юридичних (І. Воропаєв, М. Ішанова, І. Кулькіна, С. Макієв, О. Мелешко та ін.) та історичних (Ю. Ейдельнат, Т. Каграманова, Д. Казначеев, А. Клімов, Н. Ловяннікова та ін.) наук. У працях сучасних українських науковців (О. Єгорова, І. Задерейчук, В. Заруба, О. Каліщук, В. Качмар, Д. Коржов, Н. Мисак, А. Павко, О. Пилипенко, Т. Стоян та ін.) про



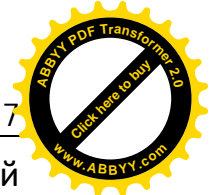
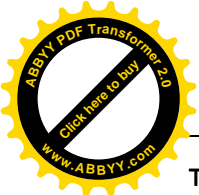
наукову атестацію згадується переважно в ширшому контексті розробки університетської освіти. Тільки деякі дослідники (І. Даценко, Н. Карнаух, І. Костенко та ін.) використовують більш системні підходи при характеристиці атестації науковців та умов розвитку даного явища.

**Мета дослідження** – охарактеризувати процес трансформації вітчизняної системи атестації науково-педагогічних кадрів.

**Виклад основного матеріалу.** Перший досвід наукової титулатури традиційно пов'язують з Болонським університетом, де в 1130 р. з'являється перший у світовій практиці вчений ступінь доктора наук, що був не тільки відзнакою заслуг вченого, а й надавав права виходу з ученої корпорації і самостійного здійснення наукової та навчальної роботи. Поряд зі ступенем доктора виникає проміжний учений ступінь ліцензіата (що не потребував процедури зведення в науковий ступінь). Ступінь бакалавра не надавав права на самостійне викладання, на відміну від магістра, який дозволяв здійснювати керівництво університетськими справами й академічним процесом (згодом функціонував одночасно з докторським на факультетах нижчого рівня). Тож у середньовічних університетах існували всі сучасні назви вчених ступенів (бакалавр, магістр, доктор). При цьому зведення до вищого вченого ступеня випробуваннями не супроводжувалося. Іспити передували лише отриманню ліцензії. Вчене звання професора з'явилося в XVI ст. в Оксфордському університеті [5, 9].

Поширення європейських традицій наукової титулатури на українські землі відбувалося за посередництвом Празького і Краківського університетів, де масово навчалася українська професура. При цьому існували відмінності в атестації науково-педагогічних кадрів у різних регіонах України, на Правобережжі (що входило до складу Австро-Угорської імперії) та Лівобережжі (що знаходилося під російським впливом). Специфічною рисою цього процесу в XVII–XVIII ст. стало одержавлення наукових титулів, при цьому їх носії отримували право набуття дворянства, утримувалися державним коштом та отримували «держзамовлення».

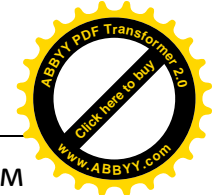
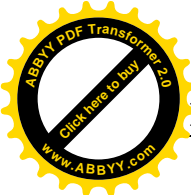
Цікаво, що перший навчальний заклад вищого типу в Україні – Острозька академія (1576 р.) не мала права самостійно надавати наукові



титули, оскільки тут був відсутній клас богослов'я. Натомість Львівський університет (1661 р.) протягом 150 років здійснював присудження вчених ступенів ліцензіатів і докторів наук та присвоєння вчених звань звичайного, надзвичайного та почесного професора, а також штатного та приватного доцента субординовано з Віденським університетом та Міністерством освіти Австрії. При цьому доцентом міг стати лише доктор наук після проходження трьох етапної процедури габілітації та затвердження міністром освіти у Відні. Натомість професорське звання відповідало ступеню доктора наук та посаді завідувача кафедри. Така ж процедура діяла й у Чернівецькому університеті, створеному в 1875 р. [5, 10].

У Києво-Могилянській колегії-академії (1615–1632 рр.) віддавали перевагу власним випускникам, які здобували ступені під час навчання чи стажування у західноєвропейських університетах і отримували в альма-матер посади професорів та викладачів. Саме вихованці Академії становили кадрову основу православних колегіумів на території Лівобережної та Слобідської України у XVIII ст. Це було альтернативою запрошеним іноземним професорам з досить високим рівнем знань, але з прогалинами в питаннях мови та традицій [4, 87].

На початку XIX ст. відбулося становлення системи наукових ступенів та вчених звань у Російській імперії, зокрема, в університетах України. Професурі надавалися досить широкі повноваження в керівництві наукою і освітою. Все це поєднувалося з ускладненим процесом присвоєння звання професора, мінімальним обсягом прав здобувачів та сильним державно-адміністративним впливом. Порядок присудження вчених ступенів та присвоєння вчених звань регламентувався університетськими Статутами, затвердженими указами імператора. Вже тоді він ґрунтувався на принципах, що зберігаються й до сьогодні – державний характер, загальність та єдність вимог до здобувачів. Було розроблено загальнодержавне «Положення про зведення в наукові ступені». Згідно з ним остаточне рішення про затвердження на посаді професора й ад'юнкта приймалося міністром народної освіти; формальною ж вимогою до присвоєння вчених звань та заміщення відповідних посад було обрання шляхом балотування [5, 10].

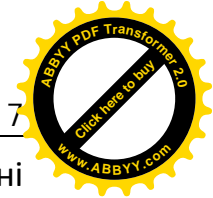
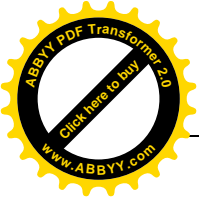


Уже у 1837 р. Харківський університет був визнаним вищим навчальним закладом на рівні з Московським, Санкт-Петербурзьким, де на експериментальній основі було запроваджено це Положення. Ступені здобувались на філософських, юридичних та медичних факультетах таким чином – кандидат, магістр, доктор. Кандидатом можна було стати вже після успішного завершення навчання в університеті. Випробування ж на магістра і доктора мало включати тільки основні предмети факультету чи відділення (історія та література обов'язково) і поділялись на письмові та усні, а після їх завершення відбувався захист дисертаційного дослідження [1, 430–432]. Тож уже в цей час відбувалось становлення досить чіткої вітчизняної системи здобуття вчених ступенів, що була досить близькою до сучасної.

Натомість номенклатура вчених звань у Російській імперії, зокрема, на території України, мала нестабільний характер. Так, Статутом 1804 р. визначалося три звання – ординарний професор, екстраординарний професор, ад'юнкт; у 1835 р. – до них додали звання заслуженого професора; у 1863 р. – звання ад'юнкта замінили на доцента та приват-доцента; у 1884 р. – їх скасували, а в 1906 р. – відновили звання доцента; у 1917 р. – ввели посаду асистента [5, 11].

Цікаво, що вперше інститут приват-доцентства, за зразком німецьких університетів, був уведений Статутом 1842 р. в університеті Св. Володимира і тільки згодом це право отримали й інші вітчизняні та російські університети [2, 9]. Проте остаточно інститут доцентства утвердився в Російській імперії лише після прийняття Статуту 1863 р., який значно розширив внутрішню автономію університету.

У «Положенні про вчені ступені» (1864 р.) указувалося, що професори повинні були мати ступінь доктора, доценти – магістра, а приват-доценти – ступінь кандидата, захистити дисертацію і прочитати дві пробні лекції. (кандидат – випускник університету з середнім балом не менше 4,5). Професори і доценти обиралися радою університету за пропозицією факультетів. При цьому професорів затверджував міністр освіти, а доцентів – попечитель. Приват-доценти допускалися до викладання радою університету після схвалення попечителя [6, 36].

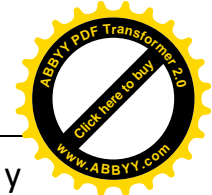
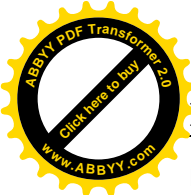


Тож університетські реформи другої половини XIX ст. внесли значні зміни та корективи у систему атестації науково-педагогічних кадрів України. Встановлено єдиний принцип поділу на розряди наук, що прямо відповідало розмежуванню університету на кафедри. Також відмінено докторський іспит (вважалося, що здобувачі вченого ступеня доктора наук у свій час вже екзаменувалися на присвоєння вченого ступеня магістра з основних предметів цієї ж спеціальності). Головну роль у докторській атестації відведено докторській дисертації, що дозволяло оцінити наукову зрілість здобувача [7].

Дозволимо собі погодитися з висновками дисертаційного дослідження Д. Казначєєва, який вказує на те, що в XIX – на початку XX ст. спостерігалися тенденції до спеціалізації і демократизації вимог відносно здобувачів наукових ступенів. Прагнення до лібералізації процесу атестації наукових кадрів сприяло ряду змін: скороченню термінів допуску до іспитів здобувачів; збільшенню кількості спроб для здобуття наукового ступеню; скороченню часових меж між спробами; наданню права проходити випробування в інших університетах (чи на інших факультетах); збільшенню переліку наук, у сфері яких здобувалися вчені ступені; демократизації вимог до публічного захисту магістерських і докторських дисертацій (зокрема, заміна латини національними мовами). Ці послаблення були викликані вагомими причинами, а саме невеликою кількістю власників наукових ступенів, стрімким розвитком спеціалізації наукового знання, об'єктивними вимогами історичної доби (збільшенням вітчизняних наукових і науково-педагогічних кадрів, покращення якості викладання в університетах) [3, 17].

У період національного державотворення (1917–1920 рр.) питання зміни парадигми науково-атестаційного процесу майже не порушувалося. Склад університетських учених звань (професура – доцентура (в тому числі приват-доценти) – викладачі – асистенти професорів) та вчених ступенів (ад'юнкт – магістр – доктор) залишався традиційним. Єдиним нововведенням вартим уваги було право президента новозаснованої Української Академії Наук за поданням академічних зборів присвоювати





науковий ступінь доктора honoris causa, рівноцінний до ступеня доктора у сфері наук [5, 11].

У процесі утвердження радянської влади відбувалися реформи системи атестації науково-педагогічних кадрів: були скасовані дореволюційні вчені ступені та вчені звання (із уведенням посад професора та викладача). Фактично це означало ліквідацію чіткої системи оцінки наукової кваліфікації викладача ВНЗ. При цьому в 1922 р. в Україні (на відміну від Росії) встановлювався єдиний учений ступінь доктора наук як вища наукова кваліфікація. Для отримання ступеня здобувач мав представити до відповідної Комісії власне дослідження (яке мав захистити на публічному засіданні), наукові роботи, відгук відповідної кафедри, наукового закладу чи вчених-фахівців [5, 17].

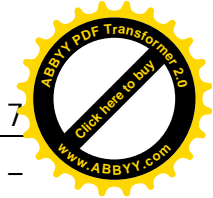
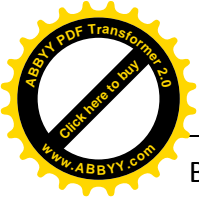
У кінці 20-х рр. ХХ ст. було прийнято перші загальнодержавні законодавчо-нормативні акти щодо інституту наукової атестації. І тільки постанова РНКРСР «Про вчені ступені та звання» (1934 р.) створила єдину стабільну систему атестації, що передбачала встановлення вчених ступенів кандидата й доктора наук та визначення порядку захисту відповідних дисертацій, а також три вчених звання для викладачів ВНЗ: асистент – доцент – професор [5, 12–13]. Таким чином, було здійснено уніфікацію атестації науково-педагогічних кадрів, сформульовано чіткі вимоги до здобувачів ступенів і вчених звань, які з незначними змінами діють і сьогодні.

**Висновки.** Отже, у вітчизняних вищих навчальних закладах склалися багатовікові традиції атестації науково-педагогічних кадрів. Головною характеристикою надання наукових ступенів і присвоєння вчених звань можна визначити спадковість у процесі її створення та розвитку. Система вимог зазнавала постійного вдосконалення за рахунок конкретизації вимог до здобувачів, кристалізації критеріїв атестаційної оцінки наукових кадрів. Яскраво виражена демократизація порядку присудження наукових ступенів, за рахунок чого постійно збільшувалася кількість осіб, що бажали отримати науковий ступінь.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. ДАСО. – Ф. 960. – Оп. 1. – Спр. 78. – Арк. 430-432.
2. Даценко І. Інститут приват-доцентів та підготовка молодих науковців в університетах Російської імперії (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) / І. Даценко //





Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 98. – С. 9-13.

3. Казначеев Д. А. Порядок присуждения ученых степеней в университетах Российской Империи: развитие научного и профессионального правосознания : автореф. дисс. ... канд. ист. наук : 07.00.02 «Отечественная история» / Д. А. Казначеев. – Пятигорск, 2006. – 21 с.

4. Карнаух Н. В. Профессорский институт в истории профессиональной педагогики России первой половины XIX века / Н. В. Карнаух // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 4. – С. 87–91.

5. Костенко І. В. Формування і розвиток системи наукових ступенів і вчених звань в Україні в контексті світового досвіду: історико-юридичні дослідження : автореф. дис. ... канд. юр. наук : 12.00.01 «Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень» / І. В. Коротенко. – К., 2011. – 21 с.

6. Пилипенко О. Система освіти в Україні на рубежі XIX–XX ст. / О. Пилипенко // Київська старовина. – 2004. – № 6. – С. 31–40.

7. По поводу нового положения об испытаниях на звание действительного студента и на ученые степени // Журнал Министерства народного просвещения. – 1864. – Ч. 121. – № 3. – С. 475–492.

УДК 371.14:005.95:37»312»

**Є. О. Кузьмичов**

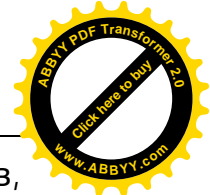
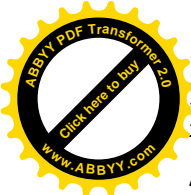
*Інститут педагогіки і психології, УНЗ*

## **СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ**

*У статті уточнено сутність синергетичного підходу у професійному розвитку сучасного менеджера освіти і охарактеризовано основні його функції.*

**Постановка проблеми.** У сучасних соціокультурних умовах професійний розвиток менеджера освіти супроводжується різноплановою діяльністю, що потребує мобільності та сформованості відповідних умінь і навичок. Від розвиненої здатності сучасного менеджера до самоорганізації залежить рівень якості його професійного розвитку та виконання багато функціональних обов'язків у системі професійних взаємин типу «людина–людина».

**Аналіз актуальних досліджень.** З'ясування окремих аспектів синергетичного підходу в різних галузях трудової діяльності розгорнуто в дослідженнях В. Арешонкова, О. Байдарової, Т. Гури, І. Донченко,

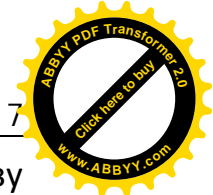
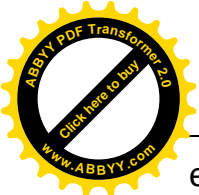


А. Киливника, Т. Новаченко, Н. Пов'якель, В. Філоненко та інших науковців, котрі неоднозначно трактують сутність синергетичного підходу у професійній діяльності. Досі немає чіткого виокремлення й обґрунтування провідних функцій цього підходу, які можна покласти в основу для визначення його специфіки у професійному розвитку сучасного менеджера освіти.

**Мета статті** – уточнити сутність поняття «синергетичний підхід» та виокремити його провідний напрям професіогенезу у професійному розвитку сучасного менеджера освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі поряд з терміном «синергетика», що означає самостійну організацію трудової діяльності на високому рівні, фігурує поняття «самоорганізація» у професійній діяльності сучасного менеджера освіти. На переконання Н. Дуднік, це поняття означає «здатність особистості успішно виконувати свідому роботу над собою з метою всебічного розвитку, удосконалення професійно необхідних рис характеру та здібностей для підвищення рівня власного професіоналізму» [5, с. 101]. Однак ми вважаємо, що самоорганізацію у професійній діяльності сучасного менеджера освіти не можна настільки узагальнено визначати, бо вона характеризується надзвичайною структурно-процесуальною складністю й детермінованістю. Це підтверджується визначенням поняття наведеним в «Акмеологічному словнику»: «Самоорганізація – це здатність до інтегральної регуляції природних, психічних, особистісних станів, якостей, властивостей, що здійснюється свідомістю, вольовими, інтелектуальними механізмами й виявляється в мотивах поведінки та реалізовується в упорядкованості діяльності й поведінки» [1, с. 141]. Її найпершою ознакою визнається активна саморегуляція сучасного менеджера освіти в напрямі зростання й розвитку професіоналізму.

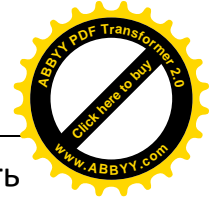
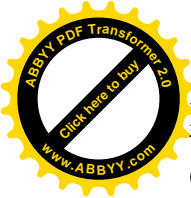
У контексті синергетичної складності нелінійної системи особистості сучасного менеджера освіти, що для власного розвитку впливає сам на себе, привертає увагу концепція «аутопоезису» (з грецьк.: auto – сам; poesis – діяльність, творчість. Відтак, аутопоез – це самотворчість і самовідтворення, що відбувається у взаємодії комунікативних мереж та їх



елементів. У методологічно-комунікативному контексті аутопоезу розгортається ідея про те, що розум, свідомість і мова людей народжуються у сфері взаємної координації їхньої поведінки. Цю думку можна екстраполювати на самоорганізацію особистості в трудовій діяльності, доволі складні процеси якої детерміновано мовою, самосвідомістю і взаєминами з іншими людьми.

У межах теорії функціональних систем фігурує положення про те, що фізіологічна потреба та кінцевий результат її задоволення є рушійними силами цілеспрямованих дій сучасного менеджера освіти як біосистеми. Об'єктивною ознакою активності людини постає ухвалення рішення, що детерміновано мотивацією, вибором каналу самоврядування та обмеженням ступенів свободи. На цьому ґрунтується концепція професіогенезу, сутнісну основу якої складає «розвиток, зміна й перетворення її психологічної структури, зумовлені засвоєнням і здійсненням професійної діяльності сучасного менеджера освіти». Професіогенез має два напрями: 1) формування внутрішніх (особистісних) засобів професійної діяльності: спеціальних фахових знань, умінь і навичок, належної мотивації професійної праці, адекватних професії рис характеру, здатності до професійного спілкування, рефлексії й автономного розв'язання професійних завдань; 2) засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності: морально-етичних норм взаємин у конкретному професійному співтоваристві, соціального простору професії, відповідних матеріалів та інформаційних засобів професійної діяльності [8, с. 31].

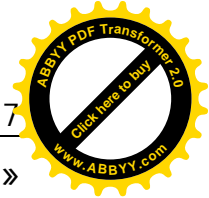
На нашу думку, окреслені напрями професіогенезу співвідносяться із загальним вектором самоорганізації сучасного менеджера освіти, який на підсвідомому й свідомому рівнях визначає його для максимізування професійної ідентичності, завдяки чому створюються умови особистісного й фахового самовизначення та розвитку. У межах концепції професійного розвитку можна виокремити три аспекти розуміння професійної ідентичності сучасного менеджера освіти: 1) тенденційність становлення суб'єкта професійного поступу; 2) емоційність особистості на різних етапах професіогенезу, що виникає на ґрунті ставлення до професії й



самореалізації в ній; 3) стабілізуюча й перетворювальна функціональність професійної діяльності. У контексті стабілізаційно-перетворювальної функції професійна ідентифікація синтетично об'єднує в собі дії суб'єкта праці щодо професійного центризму (константність – здатність до спротиву змінам; дистантність як уявлення про місце професії в міжкультурному професійному просторі; адаптивність, яка позначається готовністю до руйнування неадекватних професійних стереотипів), зміни професійно важливих якостей та контактування з іншими професійними просторами.

Проблемність пошуку можливостей для задоволення численних життєвих потреб людини полягає в труднощах долати перешкоди, що трапляються в навчанні, буденній і професійній праці та інших видах конструктивної діяльності. Тому з психологічних позицій самоорганізація сучасного менеджера освіти пов'язується з механізмами регуляції життєдіяльності зі свідомою опорою на пристосованість до умов мінливого середовища, особистісними якостями соціальної поведінки та здатністю привласнювати загальнолюдські цінності, соціальні норми, настанови тощо, які організовують життя людини. Тобто йдеться про соціально-психологічну адаптацію, у межах теорії якої фігурують поняття «адаптивність», «неадаптивність», котрі розрізняються відповідністю або невідповідністю ціледосягнення діяльності сучасного менеджера освіти. Від перебігу цього процесу залежить активність (енергійність) чи пасивність (конформність) адаптації, спрямованої на пристосування до нового середовища для налагодження гармонійного балансу організму з ним.

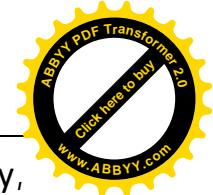
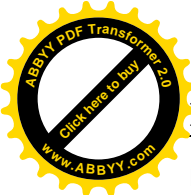
У дослідженні О. Галуса зазначено, що «постійним джерелом професійної адаптації особистості є неперервні внутрішні прагнення до фахового розвитку. Це є не наслідком дії зовнішніх впливів, під якими розуміються незалежні від свідомості та волі особистості зміни її самої і зміни середовища перебування, у якому здійснюється діяльність, а результатом – неперервний розвиток особистості» [3, с. 85]. Таку дискретність саморозвитку особистості в контексті адаптивності можна інтерпретувати як «гарне життя», що означає енергійність, свободу й повноцінність людини, у якої завдяки відкритості до світу й здатності формувати нові стосунки з оточуючими нагромаджуються творчі здобутки.



Необхідно зазначити, що етимологічний зміст терміна «акмеологія» історично має грецьке походження від: «акме» – вищий ступінь чогонебудь, вершина, квітуча сила, досконалість; «logos» (слово, мова, учення) – наука досягнення вершин людської якості в людині, оволодіння досконалістю, в тому числі і в обраній професійній діяльності сучасного менеджера освіти.

Сучасні російські філософи В. Бранський і С. Пожарський розглядають предмет акмеології через призму теорії соціальної синергетики, внаслідок чого започатковано нову галузь знань – «синергетична акмеологія», тобто наука про закономірності досягнення будь-якою соціальною системою, в тому числі й фахівцем, максимальної досконалості за допомогою самоорганізації. На думку вчених, самоорганізація людини на шляху до Акме відбувається поетапно. У загальному вигляді вона складається з процесів самопідготовки й самореалізації [2, с. 35]. На етапі самопідготовки відбувається самоосвіта й самовиховання для засвоєння знань, умінь і навичок та формування певних моральних якостей непередбачених офіційною системою освіти, але необхідних в досягненні поставлених цілей професійного розвитку й самореалізації сучасного менеджера освіти.

У професійному контексті самовизначення полягає в усвідомленні відповідності власних можливостей психологічним вимогам професії, своєї ролі в системі соціальних відносин та відповідальності за виконання зобов'язань, які виникають у зв'язку зі зробленим вибором [7, с. 312]. Професійне самовизначення пов'язане не тільки з минулим досвідом сучасного менеджера освіти, а й тягнеться далеко в майбутнє, беручи участь у формуванні фахового образу «Я». Самопрограмування – це схильність діяти таким чином, щоб впливати на процес і забезпечувати отримання результатів, відповідних нашим очікуванням. Початковим пунктом самопрограмування, на думку Л. Грень, є потреби саморозвитку, прагнення до досягнення поставленої мети або життєвої перспективи людини, формування мотивів досягнення бажаного й реалізація задуманого на практиці [4, с. 331]. На наше переконання, дії самопрограмування в процесі самоорганізації дають змогу визначити шляхи, засоби й терміни формування

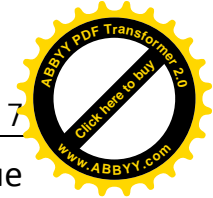
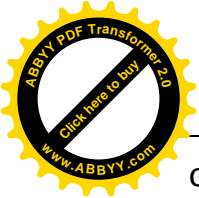


необхідних фахових якостей, поставити цілі й завдання саморозвитку, виробити життєві правила та принципи, якими можна керуватися в професійній діяльності сучасному менеджеру освіти.

Самоконтроль – це усвідомлення й оцінювання своїх психічних станів і дій, узгодження їх відповідно до пред'явлених вимог та суспільно встановлених правил і норм поведінки, попередження й виправлення сучасним менеджером освіти допущених помилкових дій і вчинків [7, с. 312]. У професійному контексті самоконтроль сучасного менеджера освіти сприяє реалізації й уточненню вже існуючого плану трудових дій, але він нетотожний плануванню, яке пов'язано з цілями, мотивами, програмою діяльності. І якщо сучасний менеджер освіти володіє високорозвиненим самоконтролем, але не має достатніх знань і навичок, він може погано виконати те чи інше нове для нього трудове завдання. Самооцінка – це оцінювання людиною себе, своїх можливостей і якостей та місця серед інших людей. Вона є основою ставлення людини до своїх успіхів та невдач і вибору цілей певної складності й характеризується за ознаками реальності (адекватна – неадекватна), рівнем (висока, середня, низька), часовою спрямованістю (ретроспективна, актуальна, прогностична) [8, с. 314]. Самокоригування – це практична діяльність людини з подолання конкретної вади, відхилення. На думку Т. Золотарьової, «синергетичні методи корекції сприяють зміні системних властивостей особистості й дефекту: система «дефект» перестає самоорганізовуватися й починає самознищуватись, а в системі «особистість» припиняється саморуйнування, вона стає здатною до самоорганізації» [6, с. 86].

**Висновки.** Сутність «синергетичного підходу» позначається надзвичайно широким спектром соціально-філософських та психолого-педагогічних базових наукових знань про аутопоез, професіогенез, саморегуляцію у професійному розвитку сучасного менеджера освіти. Синтез цих знань у контексті універсальних принципів синергетики дає змогу уточнити це поняття, як комплекс постійно розвивальних мотиваційно-ціннісних, емоційно-когнітивних, індивідуально-діяльнісних та енерго-рефлексивних професійних якостей сучасного менеджера





освіти, що зумовлюють відкрите (прозоре) й незворотно-прогресивне виконання функцій самовизначення, самопрограмування, самопроекування, самоконтролю, самооцінки й самокоригування у полі соціально-корисної праці, що забезпечують результативність неперервного самовдосконалення для досягнення вершин професіоналізму.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
2. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
3. Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ : [монографія] / О. М. Галус. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – 473 с.
4. Грень Л. Н. Саморазвитие и самовоспитание / Л. Н. Грень // Проблемы инженерно-педагогической освіти : зб. наукових праць Української інженерно-педагогічної академії. – Х. : Вид-во УІПА, 2007. – № 18-19. – С. 321-331.
5. Дуднік Н. Ю. Структурування системи умінь професійної самоорганізації менеджера освіти / Н. Ю. Дуднік // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр.. Криворізького державного педагогічного університету. – Кривий Ріг, 2009. – С. 99–105.
6. Золотарьова Т. В. Синергетичні методи корекції / Т. В. Золотарьова // Зб. наукових праць Кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 12. – С. 82–86.
7. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
8. Траверсе Т. М. Психологія праці : [навчально-методичний посібник] / Т. М. Траверсе. – К. : Вид-во Інституту післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2004. – 116 с.

УДК 378.4.»312/313»

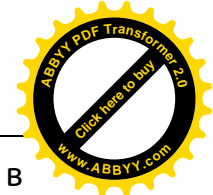
**І. В. Левицька**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

*У статті досліджуються сучасні проблеми розвитку університетської освіти в умовах глобалізації, інформаційного суспільства та економіки знань, створення європейського простору вищої освіти, вплив Болонського процесу на реформування вищої освіти в Україні.*





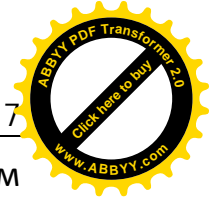
**Постановка проблеми.** Незаперечним є той факт, що в XXI ст. в Україні посилюється інтерес до дослідження університетської освіти, яка послідовно трансформується під впливом процесів глобалізації, економіки знань, європейської інтеграції, входження в Болонський процес. На оновленій ролі сучасного університету наголошують документи міжнародного, європейського та національного рівнів, яка стосується, зокрема, особливостей його функціонування в умовах економіки знань та створення європейських просторів освіти й наукових досліджень.

**Аналіз актуальних досліджень.** Різним аспектам розвитку університетської освіти присвячені праці українських учених В. Андрущенко, І. Дідика, О. Грішної, Б. Данилишина, М. Долішнього, М. Дробнохода, М. Згуровського, С. Злупка, І. Каленюка, Р. Кігеля, П. Кононенка, К. Корсака, О. Кратта, В. Кременя, В. Куценко, Е. Лібанової, М. Ніколаєнка, В. Новікової, Т. Оболенської, А. Погрібного, Л. Семів, О. Сидоренка та ін.

**Мета статті** – визначити основні проблеми розвитку сучасної університетської освіти в умовах реформування та інноваційного розвитку вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Зміна епох завжди ініціює питання про майбутнє та необхідність зважити що відбулося. Так, майбутнє України залежить від темпів розвитку суспільства, а це потребує активної участі в цьому процесі освіти та науки. З поглядом у майбутнє найчастіше пов'язують гуманітарну парадигму освіти. Тому, поряд з класичним визначенням університету, заслуговує на увагу ідея про те, що університет взагалі, перш за все – центр культури, духовності, і обов'язково – освіти, науки, професійного становлення фахівців [1, 61].

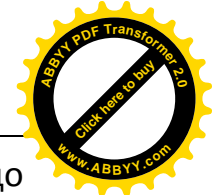
На початку XXI ст. перед наукою і практикою постала проблема визначення нової ролі освіти, зокрема університетської, окреслення вимог, яким мають відповідати національні освітні системи, щоб допомогти людині адаптуватися до швидко змінюваного соціально-економічного середовища. Такий науковий пошук стає невіддільним від теоретичних та прикладних досліджень в руслі тенденцій постіндустріального розвитку, економіки знань, які змінюють парадигму освіти [5, 3] .



Сучасний розвиток університетської освіти здійснюється під впливом найбільш значимих соціальних факторів:

- посилення глобалізаційних тенденцій на зламі XX–XXI ст.;
- активізація постіндустріальних тенденцій (університет – епіцентр програмування регіонального економічного, соціального, культурного, екологічного розвитку; створення інноваційно-підприємницької моделі університету; університет як інститут неперервної освіти дорослого населення);
- інтернаціоналізація вищої освіти і створення загальноєвропейського простору вищої освіти (EHEA) та загальноєвропейського простору наукових досліджень (ERA);
- особливість соціально-економічного розвитку в Україні у процесі трансформації усі сфер життя суспільства (необхідність зміни структури економіки в напрямі суттєвого зростання частки високотехнологічних галузей);
- розвиток інноваційного середовища (університет має формувати системну науково-освітню підготовку спеціаліста, в якій фундаментальна освіта поєднується з участю в науково-дослідній роботі);
- фактор регіонального розвитку (створення технопарків, технополісів на базі університетів дозволить всебічно використовувати науково-технічний та інтелектуальний потенціал регіонів);
- розвиток ринкових відносин (включення університетів у ринкові відносини визначає формування ринку науково-освітніх послуг)[4, 27].

Освітня реформа в Україні спрямована не лише на впровадження нової моделі педагогічного процесу, а й на принципову зміну завдань освіти. Головними напрямками модернізації освіти стало створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж усього життя, продукувати і розвивати цінності громадянського суспільства. На жаль, поширення в цей час мережі навчальних закладів та розширеність їхнього підпорядкування ускладнювали розвиток вищої освіти.



Отже, варто звернути особливу увагу на завдання і виклики, що стоять перед вищою освітою України, в умовах входження України в єдиний європейський освітній простір:

1. Не вдалося розв'язати проблему зміцнення потенціалу окремих вищих навчальних закладів завдяки збільшенню та впорядкуванню їхньої мережі, усуненню розпорошеності за відомчим підпорядкуванням.

2. Чинний порядок планування підготовки фахівців, визначення обсягів підготовки за кошти державного бюджету в розрізі окремих напрямів підготовки та спеціальностей відповідають завданням збереження освітньо-наукового потенціалу нашої держави, не задовольняють потреб ринку праці і таким чином, не сприяють підвищенню соціальної захищеності випускників вишів. Не відпрацьовано системи регіонального замовлення на підготовку фахівців.

На нашу думку, найефективнішому розв'язанню цих проблем сприятиме:

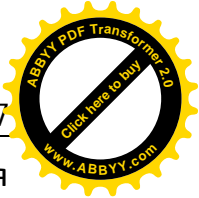
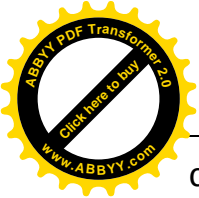
- зміна законодавчої бази щодо регулювання питань, пов'язаних з фінансуванням освіти, сприяння держави в працевлаштуванні випускників ВНЗ;

- диверсифікація навчальних програм, зокрема завдяки запровадженню університетських програм професійної та академічної спрямованості;

- розроблення за участю роботодавців стандартів і національної структури кваліфікацій на основі принципів компетентності та узгодженого з нею перелік напрямів спеціальностей підготовки; їх можуть займати випускники бакалаврату які навчалися за програмами вищої освіти професійного спрямування;

Для якісного розв'язання цих проблем потрібні принципово нові рішення уряду України з питань налагодження належної взаємодії між МОН, Мінпраці та соціальної політики, а також Міністерством економічного розвитку і торгівлі України. Потрібно запровадити нові типи зв'язків із роботодавцями.

Потрібно приділити увагу моніторингу якості підготовки фахівців як на державному рівні, так і на рівні конкретного університету. Потребує



свого вирішення питання створення незалежних агенцій гарантування якості освіти, що мають отримати сертифікат європейської агенції ENQA, та радикальне поліпшення системи ліцензування і акредитації.

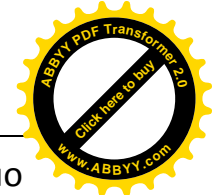
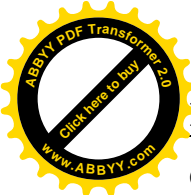
3. Не переглянуто принципів організації та змісту підготовки наукових кадрів відповідно до вимог, що їх рекомендують країни-учасниці Болонського процесу для 3-го циклу вищої освіти.

4. Чинна система оплати праці викладачів університетів не забезпечує належної мобільності провідних викладачів університетів, тому потрібно переглянути порядок планування і обліку навчального навантаження, щоб поліпшити умови для їх залучення до навчального процесу в інших університетах, і за кордоном також.

5. Не розроблено системи рейтингової оцінки діяльності ВНЗ із застосуванням рейтингів різного призначення – управлінських, інформаційних тощо. Перші спроби застосуванні рейтингів показали недосконалість індикаторів, безвідповідальність та сумнівність представлених університетам показників діяльності та нормативної бази з використання результатів рейтингу як підстав для прийняття управлінських рішень. Приємним винятком є пілотний проект «Рейтинг ВНЗ «Компас», який з певною мірою об'єктивності дає змогу дізнатися про оцінку якості підготовки з боку роботодавців та студентів. Заслугує на увагу пропозиція про започаткування рейтингу ВНЗ АПН України.

6. Не набула сучасного вигляду система післядипломної освіти, яка залишається відокремленою від університетів та від сфери виробництва. Певним чином поліпшує становище поява на ринку освітніх послуг приватних навчальних закладів. Утім спектр їхніх навчальних програм не відповідає завданням системи освіти дорослих та умовам для навчання протягом усього життя. Головним управлінським рішенням на даному етапі має стати розроблення нормативно-правової бази післядипломної освіти та налагодженні дійової співпраці МОН й університетів з роботодавцями, іншими громадськими об'єднаннями та службою зайнятості.

7. Система стипендіального забезпечення студентів не відповідає своєму призначенню і не може створити нормальні умови навчання для малозабезпечених студентів: фактично вона втратила свою стимулювальну



функцію в справі підвищення якості навчання. Досі не відпрацьовано механізми запровадження системи соціальних стипендій для малозабезпечених студентів та надання грантів для поліпшення умов навчання для талановитої студентської молоді.

8. Не вдалося досягти належної координації виконання численних державних програм розвитку освіти та забезпечення, їхнього наукового супроводу й фінансування.

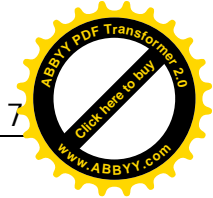
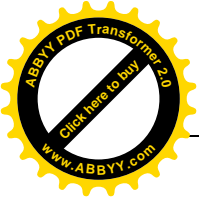
9. Не відпрацьовано ефективної форми цілісної системи управління вищою школою, що: поєднувала б державну та громадську складові управління, помірковану централізацію та автономію суб'єктів управління, чітку їхню взаємодію по вертикалі управління, об'єднувала б зусилля всіх відомств, яким підпорядковано навчальні заклади, й роботодавців та використовувала б можливості студентського самоуправління і, таким чином, була наближеною до інноваційної моделі управління галуззю [2, 21].

Таким чином, у сучасному світі інтелектуальний потенціал будь якої держави є основою технологічної могутності, стійкого потенціального та матеріального благополуччя. Питання про роль інтелектуальних ресурсів у життєдіяльності країни – це питання про її місце у світовій системі, про рівень освіти, культури та можливості реалізації прав людини в демократичному суспільстві [2, 25].

Встановлено, що входження в Болонський процес вимагає радикальної модернізації змісту освіти. Її лейтмотивом мають стати ліквідація застарілих міфів, своєрідної ідеологізації освіти, залишки якої, притаманні тоталітарному суспільству, все ще дають про себе знати в сучасній системі української вищої освіти [3, 150].

**Висновки.** Отже, розвиток сучасної університетської освіти вимагає подальшої демократизації освітньої політики, зокрема, децентралізації системи освіти, підвищення самостійності університетів, їх автономності мобільності викладачів і студентів, запровадження державно-громадського управління педагогічним закладом.

На цьому тлі освіта XXI ст. має стати процесом неперервного і постійного навчання протягом життя, здобуттям і оновленням наукового і практичного знання, інформації, соціального досвіду.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Бабак В. Університети і розвиток суспільства / В. Бабак // Вісн. ХГТУ: Фундаментальні науки. – 2001. – № 2 (11). – С. 61–63.
2. Квітка І. М. Основні напрямки модернізації системи вищої освіти України відповідно до принципів Болонського процесу Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 10 (221), ч. 2, 2011. – С. 21–29.
3. Медведєв І. А. Державне управління розвитком університету: теоретично-прикладний аспект : [монографія] / І. А. Медведєв. – Х. : Вид-во Харківського регіонального інституту державного управління НАДУ «Магістр», 2011. – 220 с.
4. Павко А. Класичний університет у контексті Болонського процесу / А. Павко // Вісн. НАН України, 2011, № 9. – С. 25–30.
5. Ходикіна І. Ю. Університетська освіта в контексті інноваційного розвитку України: Автореф. дис. канд. екон. наук: 08.09.01 / І. Ю. Ходикіна; НАН України. Ін-т регіон. дослідження – Л., 2006. – С.3.

УДК 378.12:17.022.1

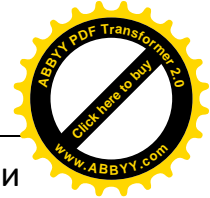
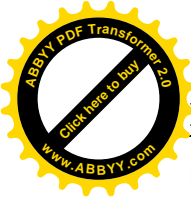
**Т. О. Овчаренко, Д. О. Кулішенко**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

## АВТОРИТЕТ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

*У статті досліджено феномен «авторитету» по відношенню до викладачів вищого навчального закладу. Головною метою даної роботи було показати, якими рисами особистості повинен володіти сучасний викладач, щоб досягати успіхів у педагогічній діяльності. Подані узагальнені результати опитування як серед студентів, так і серед викладачів. Ця стаття може бути використана як основа подальших досліджень з даної теми.*

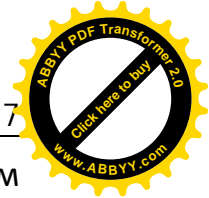
**Постановка проблеми.** У системі «людина – людина» немає професії важливішої, як Учитель. Специфіка вчительської професії – багатофункціональність. На основі суб'єкт-суб'єктних відносин учитель має уособлювати водночас і вихователя, і психолога, і предметника. Успішно реалізувати цю місію може високоморальний, високоосвічений, компетентний у багатьох сферах життєдіяльності, висококультурний педагог. Постать учителя, його професійна компетентність, імідж, престиж, авторитет набувають надзвичайно важливого значення в контексті соціального чинника мотивування принципу інновації суспільства. Гуманістична функція авторитету як провідного соціального чинника ще й нині недостатньо усвідомлюється. Адже завдання вчителя – особистим



прикладом «розблокувати» природні потенції молодих людей, вселити їм віру у власні сили, допомогти побачити перспективу, досягти успіху в самотійному житті.

**Аналіз актуальних досліджень.** Визначення феномена «авторитет» знаходимо в багатьох джерелах. Одне з них фіксує С. Гончаренко в Українському педагогічному словнику: «Авторитет учителя – загальновизнана учнями та їхніми батьками значущість достоїнств учителя й заснована на цьому сила його виховного впливу на дітей. До таких достоїнств належать висока духовність, культура, інтелігентність, ерудиція, високі моральні якості, педагогічна майстерність. Професійний авторитет учителя значною мірою залежить також від його становища в суспільстві» [3, 14]. Ще в працях Платона, Аристотеля, у доктрині конфуціанства проглядається природа авторитетних відносин. Перший досвід наукового підходу до суті авторитету знаходимо у творах М. Вебера, Г.-Х. Гадамера, Г. Гегеля, Ф. Енгельса, Ф. Ніцше, Ю. Хабермаса, М. Шелера. Досліджували проблему авторитетних форм соціальних відносин й українські вчені – В. Антонович, М. Грушевський, Д. Донцов, М. Драгоманов, В. Липинський, І. Лисяк-Рудницький, Г. Сковорода, М. Хвильовий, та інші. Складність і багатоплановість проблеми, її міждисциплінарний характер зумовили виокремлення низки напрямів у цій галузі, зокрема в політологічному, соціологічному, етичному, соціально-психологічному аспектах. Останній репрезентований такими вченими, як В. Андрущенко, В. Богданов, Є. Головаха, М. Кушнар'єв, Ю. Неймер, К. Павлиця, Б. Поршнєв, Ю. Стьопкін, Є. Ткачов, Е. Фромм та інші. Слушне судження, на нашу думку, висловив В. Богданов: «Поняття «авторитет» слугує ефективним методологічним інструментом аналізу і класифікації реальних і уявних авторитетів, розмежування авторитетності й авторитаризму, що уможливорює вибудовувану ієрархію авторитетів, розкриття реальних механізмів створення й функціонування особистісних та суспільних авторитетів» [4, 4]. Авторитет – соціальне утворення, яке базується на біосоціальній природі індивіда. За своєю субстанцією авторитет репрезентує певну систему соціальних відносин. «Авторитет – не просто відношення, а відношення відносин», – підкреслює В. Богданов [4, 7].



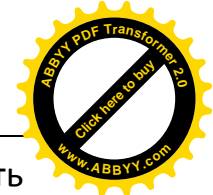
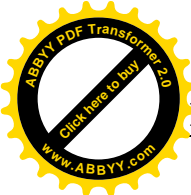


**Мета статті** – з'ясувати особливості авторитету викладачів шляхом визначення найголовніших якостей особистості викладача, а також виявити педагогічні умови становлення авторитету.

**Виклад основного матеріалу.** Авторитет викладача, як особливий вимір його морально-практичних вчинків, пов'язаний з властивостями, рисами самої особистості, її, зокрема, ціннісними орієнтаціями. Він окреслює той особливий, єдино можливий простір морально-практичних вчинків індивіда, де останній, власне, і життєдіє – відповідально чи безвідповідально. Зрозуміло, в педагогічній діяльності людина – основний, домінуючий суб'єкт авторитету. Авторитет як соціальна якість і механізм соціальної взаємодії, як система «вплив – підпорядкування» в навчально-виховному процесі створює підґрунтя для морального самовизначення, особистісного саморозвитку та самопрезентації свідомого учня, зокрема – старшого віку. До того ж він спонукає до пошуку особистісного потенціалу, що веде (і вестиме) молоду людину до оволодіння соціальним престижем, статусом та особистісним авторитетом [2, 192].

З метою вивчення авторитету викладачів, а також виявлення найголовніших якостей, які викладачі цінують в собі, нами було проведено соціологічне дослідження.

За результатами цього дослідження було виявлено, що авторитет викладача не залежить від того, скільки викладач працює в навчальному закладі, який має науковий ступінь та вчене звання. Вік викладача також не впливає на його авторитет. Це можна підтвердити тим, що студенти, які взяли участь у дослідженні (29 чоловік або 100%), визначили найавторитетнішим того викладача, який працює в університеті всього 10 років, при цьому не здобув жодного вченого звання та наукового ступеню і навіть не досяг 40-річного віку (78,9%), але він має набір усіх тих особистісних якостей, які і допомагають йому успішно виконувати свою роботу, знаходити спільну мову і бути у хороших стосунках зі студентами. А ті викладачі, які досягли в своєму житті набагато більшого і працюють вже багато років в університеті, навпаки опинилися майже на останніх місцях в рейтингу викладачів (49,3%, 34,3%).



Досить цікавим виявився вибір якостей, які викладачі вважають головними в їх педагогічній діяльності. Цими якостями виявилися відповідальність (92,3%), порядність (92,3%) та доброзичливість (92,3%). За ними йдуть працьовитість (84,6%) та почуття гумору (84,6%). Більш низькими балами вони оцінили такі якості, як: комунікабельність (61,5%), скромність (53,8%), тактовність (53,8%) та організованість (53,8%). І найменше балів набрала прагматичність (15,4%).

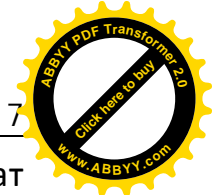
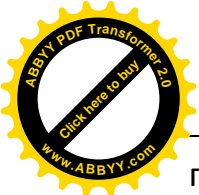
Головними взірцями для наслідування виявилися вчителі, які навчали наших майбутніх викладачів (100%). На другому місці опинилися вчені (84,6%). Третє місце між собою розділили колеги по роботі та категорія «друзі і знайомі» (по 53,8%). Досить цікавим виявився той факт, що декілька викладачів вважають авторитетами самі себе (15,4%). Останні місця в рейтинговому переліку дісталися літературним героям (7,6%) та політичним діячам (0%).

Найбільше в авторитетних людях викладачі цінують відповідальність (92,3%). Трохи менше порядність, організованість, принциповість та прагматичність (по 84,6% кожна). Ще меншою викладачі оцінюють доброзичливість (69,2%), почуття гумору (61,5%), тактовність і розумність (по 53,8%). На останньому місці знаходиться ініціативність (23%).

Коли ж ідеться про порівняння власних якостей викладачів з достоїнствами авторитетних людей, то викладачі вважають себе такими ж відповідальними, як і їх учителі. Більше принциповими, толерантними, працьовитими, але в той же час менш розумними, комунікабельними, ініціативними. Це свідчить про те, що нашим викладачам ще є до чого прагнути, а головне те, що навіть до сьогодні вони не забувають своїх учителів і все ще керуються їхнім авторитетом у своїй діяльності.

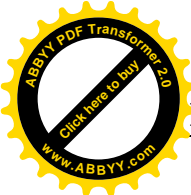
А якщо порівнювати якості викладачів з тими, що були обрані студентами, то найбільше вони цінують у викладачах саме їх працьовитість (62,6%), розумність (62,4%) та порядність (59,1%). Найменшою кількістю балів студенти оцінили справедливість (36,7%), ініціативність (36,4%), скромність (31,3%) та самокритичність (28,3%).

Авторитет як лакмусовий папірець визначає ступінь активності вчителя в оволодінні новітніми технологіями, його участь у громадському і



політичному житті. Авторитет розглядаємо як ознаку, як форму і результат соціальної взаємодії, як соціальний регулятор у соціумі. Він є мотиватором і регулятором міжіндивідних відносин. Необхідно підкреслити, що авторитет – важливий, однак недостатньо задіяний соціально-психологічний ресурс нашої педагогічної спільноти. Відродження високого суспільного авторитету, статусу педагога і вченого є одним з пріоритетних завдань сьогодення. Основою авторитету є, певна річ, довіра. А довіряти молода людина може лише тому, хто щирий, толерантний, тямущий, обізнаний, цікавий як особистість [8, 258]. Відомо чимало випадків, коли вчитель, демонструючи високий рівень професіоналізму, авторитету при цьому, на жаль, не має. Чому так трапляється? Впевнені, що це пов'язано насамперед з розвиненістю його особистісних якостей, моральністю, манерою мислення, спілкування, прийняття рішень, умінням адекватно оцінювати ситуацію тощо.

**Висновки.** Життєвий досвід, спілкування з учителями свідчать, що авторитет учителя був і є віддзеркаленням його професіоналізму, моральності, громадянської позиції. Прислухаймося до думки Р. Роллана: «Авторитет не можна набути раз і назавжди. Авторитет досягається щоденно». Щодо резервів відродження високого суспільного авторитету вчителя, то до них можна віднести, зокрема, його самосвідомість, самоповагу, подолання комплексів меншовартості, страху перед керівниками, уміння захищати свою гідність. До резервів нарощування професіоналізму, який становитиме фундамент, основу авторитету, можна віднести й самоосвіту, вивчення найкращого вітчизняного та зарубіжного досвіду; належну інформаційну культуру; ознайомлення з існуючими і створення власних новітніх технологій навчання та виховання учнів; участь у громадсько-політичному житті країни; оволодіння іноземною мовою, що дасть змогу бути ширше поінформованим тощо. Важливою умовою реалізації цих заходів має стати гідна оплата праці вчителя. Підвищення престижності професії педагога, пропагування роботи кращих учителів у засобах масової інформації, а також низка матеріально-технічних заходів. А педагог повинен бути готовим до своєї ролі. Учити молодь жити між людьми, створити атмосферу пошуку істини, діалогу, толерантності. Щоб,

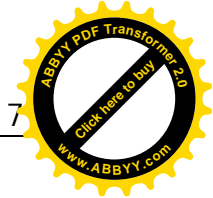


крім усього іншого, кожен вчився чути один одного, домовлятися, іти на розумні компроміси тощо. Учитель має вчитися протягом усього життя, формувати у своїх учнів розуміння необхідності саморозвитку, самовдосконалення, неперервності навчання. Цього потребує наш час.

**Перспективи подальших досліджень.** До перспективних напрямів досліджень даної проблематики ми відносимо розгляд питань, пов'язаних з профвідбором молоді в освітянські навчальні заклади, втіленням новаторських ідей викладачів для розвитку авторитету, прагненням до самореалізації та корекції особистісних якостей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Авагимян Р. А. Психологические особенности и структура педагогического авторитета преподавателя вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Р. А. Авагимян. – Ереван, 1985.
2. Авторитет. Управляемое уважение / Р. Чалдини // Психология влияния. – СПб., 1999. – С. 192–216.
3. Авторитет учителя / С. У. Гончаренко //Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 14.
4. Богданов В. С. Авторитет як предмет соціально-філософського аналізу : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора філос. наук / В. С. Богданов. – К., 1997.
5. Богданов В. С. Феномен «авторитета»: социально-философская гипотеза структурирования и моделирования в истории и теории» / В. С. Богданов. – К., 1996.
6. Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании / Н. А. Добролюбов // Избр. пед. соч. – М., 1952. – С. 131–154.
7. Завірюха Л. А. Авторитет викладача ВНЗ як його професійна якість / Л. А. Завірюха // Педагогічна газета. – К., 2004. – № 8 (121).
8. Левитов Н. Д. К психологии формирования авторитета учителя / Н. Д. Левитов // Хрестоматия по педагогической психологии. – М., 1995. – С. 258–275.
9. Личность и авторитет преподавателя. Трудности в педагогической работе // Педагогическая психология преподавателей. – М., 1997. – С. 6 – 27.
10. Поротова И. В. Авторитет воспитателя как результат его личностного влияния : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / И. В. Поротова – М., 1989.
11. Психология господства и подчинения. Хрестоматия. – Мн., 1998.
12. Энгельс Ф. Об авторитете / К. Маркс, Ф. Энгельс //Соч. 2-е изд. – Т. 18. – М., 1961.



М. В. Осадча

СумДПУ імені А. С. Макаренка

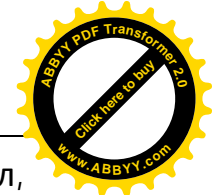
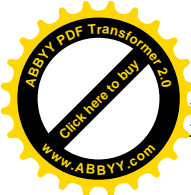
## РОЛЬ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

*У статті обґрунтовано важливість гуманістичних цінностей у процесі підготовки фахівця, конкретизовано специфіку організації навчально-виховного процесу в парадигмі пріоритету гуманістичних надбань людства.*

**Постановка проблеми.** Національний характер освіти переживає період особливої уваги до людини, коли відбувається формування нових цінностей гуманістичного спрямування. Саме тому набуває актуальності проблема впровадження філософії трьохвимірної єдності природи, суспільства і людини, коли забезпечується цінність соціального і культурного буття особистості.

Гуманізація освіти передбачає використання таких форм і методів навчання та виховання, що забезпечують ефективний розвиток особистості, її пізнавальних інтересів, особистісно-ціннісних якостей, створення таких умов, за яких студент може й хоче навчатись, особисто зацікавлений у тому, щоб сприймати навчально-виховні впливи. Основною функцією навчання при цьому стає не стільки формування високого інтелекту, скільки формування розвиненої особистості з високими цілями та ідеалами.

**Аналіз актуальних досліджень.** Нині формування гуманістичних цінностей особистості й суспільства є предметом вивчення багатьох наук – філософії, соціології, психології, педагогіки, етики та ін. Щодо визначення сутності цього поняття, то серед дослідників немає однозначної думки. Проблема впровадження гуманістичних ідей в контексті підготовки фахівця знайшла своє відображення в дослідженнях багатьох вчених, а саме О. Барно, І. Беха, С. Гончаренко, В. Добриніна, М. Добрускіна, І. Зязюна, І. Хорева. На особливу увагу заслуговують праці науковців, присвячені питанням гуманізму, його ролі у структурі навчального процесу (А. Бондара, С. Гончаренко, Б. Косова, І. Кузнецова, Ю. Мальованого, М. Романенко, С. Сисоєва та ін.).



Психологічні основи процесу гуманізації розкривають Г. Балл, Л. Виготський, Г. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Семиченко. Проблема цінностей розглядається такими вітчизняними вченими, як М. Боришевський, О. Дробницький, А. Здравомислов, І. Конов. Різноманітні аспекти гуманізації освіти, гуманізації особистості, обґрунтування гуманістичних принципів і методів навчання і виховання висвітлюють К. Балтремус, Л. Бобко, Р. Беланова, А. Богуш, О. Горшкова, В. Терещенко, В. Мазуріна, Е. Панасенко, І. Родигіна, М. Семенов та інші.

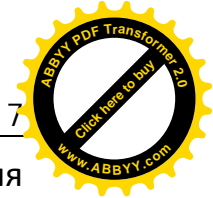
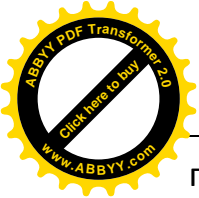
Необхідність гуманістичного підходу до навчально-виховного процесу розкривається в «Концепції позашкільної освіти і виховання», «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» та «Національній доктрині розвитку освіти», Законі України «Про позашкільну освіту».

**Мета статті** – висвітлити значення та специфіку впровадження ідей гуманізму та гуманістичних цінностей у навчально-виховний процес.

**Виклад основного матеріалу.** Гуманізм – один із фундаментальних принципів, на якому базується національна система освіти і виховання. Тобто, один із найважливіших принципів розбудови системи освіти – перехід на позиції гуманістичної педагогіки. Як зазначав Маслоу: «Гуманістична освіта – це процес, який проходить через усе життя, а не обмежується стінами певної будівлі» [9, 135]. Гуманізм набуває провідного значення в сучасних умовах, коли потрібна згода на всіх рівнях: загально цивілізаційному, державному, локальному, особистісному. Якщо раніше парадигма освіти ґрунтувалася на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань і вмінь, примусовості, трансляційній формі передачі інформації вчителем і пасивності студентів, то гуманістичний підхід апелює до особистісно зорієнтованого і диференційного навчання з передбаченням індивідуальних нормативів і програм розвитку особистості.

Основи гуманізації освіти було закладено в нормативних документах, що визначили напрями освітньої реформи 90-х рр. в Україні. Гуманістичний





підхід до освіти розглядається в цих документах як можливість подолання основної вади старої школи – її знеособлення, нехтування інтересами суб'єктів навчального процесу, як кардинальна зміна спрямування діяльності школи загалом [8, 24]. Освіта не є чимось зовнішнім стосовно інших сфер життєдіяльності людини. Процеси, що відбуваються в освіті, мають розглядатися лише в комплексі проблем людства, найважливішою з яких є забезпечення добробуту, виживання та стійкого розвитку людської спільноти. На думку фахівців, система освіти є реальним засобом розв'язання цієї проблеми.

Перш ніж перейти до аналізу гуманістичних цінностей, зробимо певні теоретичні пояснення поняття «цінність». Категорія «цінність» по-різному трактується у просторі філософії (аксіології), педагогіки, психології. Цінність розглядають як соціокультурний стандарт, суб'єктивно-значиму життєву орієнтацію. На думку Н. А. Асташової, цінність – «це багатоаспектне явище, зумовлене соціальними обставинами, що мають чітко заданий культурою сенс, що містить позитивну або негативну оцінку світу в широкому значенні» [1, 8].

Категорія «цінність» розглядається науковцями як основоположна при визначенні ідеалів. Вона вказує на людське, соціальне та культурне значення певних явищ дійсності. Ми можемо дійти висновку, що цінності – це певні загальні норми та принципи, що визначають спрямованість людської діяльності, мотивацію людських вчинків [1, 8].

У філософському словнику «цінність» тлумачиться як «феномен, який об'єктивно, за своєю природою, є благом для людини, спрямованим на утвердження її в бутті, реалізацію її творчих можливостей» [8, 22].

У науковій літературі досить часто ототожнюються моральні та гуманістичні цінності. Проте як вважає О. Лейчук, моральні цінності автоматично не можуть стати гуманістичними, тому потрібно розрізняти цінності «для себе», й цінності «для іншого». Саме цінності «для іншого» й набувають статусу гуманістичних. Слово «гуманістичний» означає «спрямований на людину», що має бути метою педагогічної діяльності [7, 296].





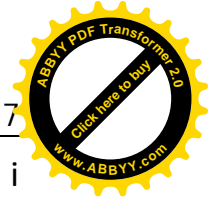
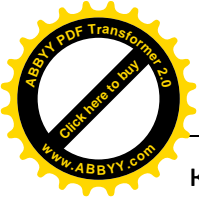
О. Барно зазначає, що гуманізація – це визначення людини, як особистості, яка має право на розвиток своїх особливостей та їх реалізацію в суспільстві і утвердження свого місця в житті [2, 6]. На думку Є. Шиянова, гуманізація – це соціально-ціннісна і морально-психологічна основа громадського життя, відносин між людьми [10, 8].

М. Добрускін визначає гуманізацію як сукупність філософських, гносеологічних, психологічних, соціально-культурних і дидактичних поглядів, що визначають цілі і завдання вищих навчальних закладів у підготовці й виховання майбутнього фахівця як творчої особистості [6, 5].

І. Бех у статті «Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки» виділяє такі два етапи розвитку педагогічної науки: соціоцентризм та людиноцентризм. *Соціоцентризм* усі форми буття підпорядковує суспільству, його настановам, інтересам, цілям. Соціоцентризм є основою масового техносоттального регулювання, планування, проектування. Соціоцентризм байдужий до внутрішнього світу вихованця, – зазначає вчений, – ігнорує його домінуюче місце в ієрархії суспільних цінностей, унікальність його особистості. Звідси вищою цінністю вважається не моральна досконалість особистості, а й праця як сенс життя людини. Надмірне захоплення вихованця тією чи іншою предметною діяльністю обмежує можливості її звернення до свого внутрішнього світу з метою його морально й духовно вдосконалювати.

Другий етап розвитку – це *людиноцентризм*. Загальнонауковий принцип людиноцентризму нині об'єктивується як особистісно зорієнтований педагогічний процес [4, 150]. Реалізуючи принцип людиноцентризму, педагог виступає як носій людської сутності, особливий суспільний суб'єкт, який найефективніше реалізує «сутнісну здатність до створення іншого».

Необхідно зазначити, що сьогодні дуже гостро стоїть проблема необхідності гуманізації в умовах «перехідних суспільств», до яких належить Україна. Зниження рівня життя переважної більшості населення і різке збагачення окремих осіб, перетворення засобів масової інформації на комерційні структури, політична спекуляція інтересами громадян,



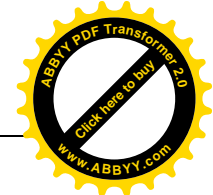
криміналізація суспільного життя, занепад традиційних сімейних і родинних зв'язків поставили перед педагогічною теорією і практикою гострі проблеми. Принцип гуманізму має бути зорієнтований на позитивну мотивацію соціальної дії особистості. Тож головною метою педагогічної діяльності стає формування гуманістичних цінностей, людяності, совісті й моральності, віри в людину, доброти і альтруїзму, ввічливості і толерантності; працелюбності і бажання бути корисним.

**Висновки.** Необхідність формування гуманістичних цінностей вимагає залучення до цього процесу усіх навчальні дисциплін, що забезпечують підготовку майбутнього фахівця. Потребує вдосконалення зміст та форма викладу цих навчальних дисциплін з метою актуалізації їх гуманітарної спрямованості, що дозволить забезпечити ефективний розвиток індивідуальності студента, його пізнавальних інтересів, особистісних якостей, створення таких умов, за яких студент може й хоче навчитись. Основною функцією навчально-виховного процесу при цьому стане не стільки формування високого інтелекту, скільки формування розвиненої особистості з високими цілями і ідеалами.

Аналіз сучасної філософської та психолого-педагогічної літератури з питань формування гуманістичних цінностей та їх ролі у навчально-виховному процесі дозволяє стверджувати, що необхідно створювати комплексну систему формування гуманістичних цінностей у студентів протягом усього періоду навчання, що передбачає розробку відповідних програм і методик, відкриває перспективи подальших досліджень.

Гуманістична освіта покликана оптимізувати взаємини особистості й соціуму, забезпечити їх ефективний розвиток. Завдання гуманістичної освіти – сформувати гуманістичний світогляд, гуманне світосприйняття, поважне ставлення до людей.

Подальшого дослідження вимагають питання формування гуманістичних ціннісних орієнтацій в оволодінні знаннями, поняттями, визначеннями, організації моральної діяльності на заняттях з історії педагогіки, педагогіки, теорії виховання, школознавства, філософії освіти, педагогічної майстерності.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8–13.
2. Барно О. Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста XXI століття / О. Барно // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 5–6. – С. 6–12.
3. Бех І. Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 5–15.
4. Бех І.Д. Особистісне зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К., 1998. – 204 с.
5. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти як основний критерій розробки засобів реалізації сучасних технологій навчання / С. У. Гончаренко // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки : засоби реалізації технологій навчання. Випуск 34. – Кіровоград : РВЦКДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – С. 3–8.
6. Добрускін М. Е. Концептуальные основы гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования / М. Е. Добрускін // Гуманізація та гуманітаризація вищої технічної освіти. Збірник праць. Всеукраїнська науково-методична конференція. – Харків, 2000. – С. 5–6.
7. Лейчук А.О. Формування ціннісних основ гуманістичної позиції майбутніх педагогів / А. О. Лейчук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Київ–Житомир : Вид-во Волинь, 2003. – Кн.2. – 368 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22–25.
9. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг; науч. ред. и авт. предисл. А. Б. Орлов. – М.: Смысл, 2002. – 527с.
10. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С.80–84.

УДК 37.011:378:[008+7]

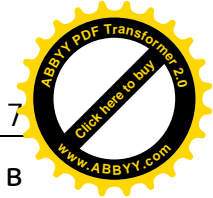
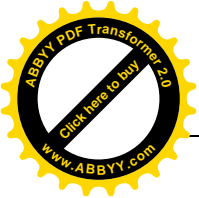
**А. А. Палєєва**

СумДПУ імені А. С. Макаренка

## ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

*У статті викладено теоретичні основи полікультурної освіти молоді, акцентується увага на понятті полікультурної освіти, сутності полікультурного виховання, головних цілях, функціях та завданнях полікультурної освіти України.*

**Постановка проблеми.** В умовах інтеграції України в європейський та світовий простір гостро постало питання полікультурної компетентності майбутніх фахівців, які матимуть не лише відмінні професійні якості, а й розвинені навички роботи в міжнародному просторі, вступатимуть з ним у діалогічні відносини.



Важливу роль у формуванні готовності до професійної діяльності в контексті діалогу культур відіграє полікультурна освіта студентів. Розвиток у студентів здатності до полікультурного спілкування, тобто до адекватного взаєморозуміння двох і більше учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур, набуває особливої актуальності в умовах глобалізаційних процесів, що відбуваються у світі та Україні зокрема [10, 9].

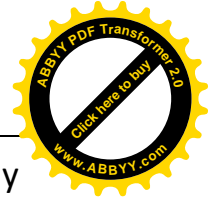
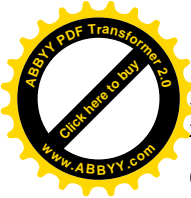
**Аналіз актуальних досліджень.** Ідеї полікультурності, що у свій час висвітлювали видатні педагоги І. Гаспринський, П. Каптерев, Я. Коменський, А. Макаренко, І. Г. Песталоцці, М. Реріх, С. Русова, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський досі не втрачають своєї актуальності.

Сучасні вітчизняні вчені також приділяють цьому питанню велику увагу, зокрема Р. Агадулін, В. Бойченко, Л. Волик, В. Єршов, В. Заслюженюк, М. Красовицький, І. Лощенова, І. Прокопенко, М. Рудь та ін.

Підготовка молодого покоління до ефективної діяльності в умовах поліетнічного та полікультурного суспільства є пріоритетним завданням у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи. Важливість полікультурного виховання акцентується в сучасних концепціях освіти і виховання України, так ідеї полікультурності та розуміння необхідності їх реалізації знайшли своє відображення і в основних державних документах країни в галузі освіти: Державній національній програмі «Освіта», «Концепції суспільного виховання», «Національній доктрині розвитку освіти».

**Мета статті** – інтерпретувати поняття «полікультурна освіта», конкретизувати зміст, основні цілі та функції полікультурної освіти у освітньому просторі України.

**Виклад основного матеріалу.** «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» визначає принцип полікультурності як один з найважливіших принципів виховання громадянина. Реалізація цього принципу передбачає створення умов для формування особистості, вихованої в національній культурі і разом з тим відкритої іншим культурам, ідеям і цінностям у процесі громадянського виховання. Концепція зазначає, що тільки така особистість здатна зберегти



свою національну ідентичність, оскільки глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури [5].

І. Прокопенко розглядає поняття «полікультурна освіта» у двох категоріях – «освіта» і «культура», звертаючи увагу на те, що культура – це «сукупність віддзеркалень способу життя та досягнень народу чи групи народів як в матеріальній, так і в духовній сферах» [9, 67]. Науковець визначає три основних рівні функціонування: загальний, особливий та одиничний. При цьому перший її рівень характеризує спосіб існування людства, другий – уособлює сукупність досягнень мікро- або макрогрупи, а третій – культуру окремої особистості. У дослідженні зазначається, що «молодь знаходиться в епіцентрі перетину багатьох культур, а окрема молода людина формується в умовах, коли сама виступає носієм декількох культур: етнічної, загальноукраїнської, світової, міської і сільської, статевовікової, соціальної, політичної та ін.» [9, 69]. Освіта має бути не лише процесом набуття нових знань, розвитком умінь та навичок, а й виховання «стійкого етичного ставлення до навколишнього світу, до собі подібних, до самого себе» [9, 70].

В. Кузьменко та Л. Гончаренко, беручи до уваги визначення полікультурної освіти, дійшли висновку, що «полікультурна освіта – це освіта, що сприяє формуванню готовності особистості до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, яка зберігає свою ідентичність, прагне до поваги та розуміння інших етнокультурних спільнот, вміє жити в мирі та злагоді з представниками різних расових, етнічних культурних, релігійних груп» [6].

Учені Л. Голік, Т. Клиненко, М. Красовицький, Т. Левченко вважають, що полікультурна освіта і виховання – це організація і зміст навчально-виховного процесу, життя і діяльності школярів, взаємостосунків, які забезпечують ознайомлення з культурою різних народів, створення умов для становлення між ними довіри і солідарності, уміння взаємодіяти [3].

В. Болгаріна, І. Лощенова стверджують, що полікультурна освіта – це освіта, ключовим поняттям якої є культура як загальнолюдське явище; це

спосіб допомоги особистості в подоланні шляху засвоєння етнічної, національної культури, усвідомлення спільності інтересів народів у їх прагненні до світу та прогресу через культурний розвиток [2].

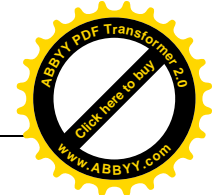
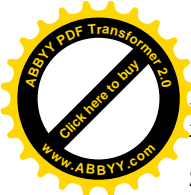
В. Макаєв, З. Малькова, Л. Супрунова у праці «Полікультурна освіта – актуальні проблеми сучасної школи» наголошують на тому, що термін «полікультурне виховання» включає не тільки освіту людини, але й ціль, завдання та основні напрями формування особистості, готової та здатної жити в сучасному суспільстві. Полікультурне виховання формує людину, яка здатна до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі, розуміє та поважає представників інших культур, вміє жити у злагоді та спокої з людьми різних національностей, віросповідань та рас. Розглядаючи виховання як елемент людської культури, педагоги вважають цей процес цілеспрямованою допомогою людині в її входженні в сучасну культуру [8].

В. Компанієць визначає поняття «полікультурне виховання» як процес формування в учнів навичок поведінки щодо представників інших національних, етнічних, релігійних груп, розширення їх культурних горизонтів шляхом надання інформації про особливості культури та менталітету представників цих груп. Науковець вважає, що полікультурне виховання та освіта виходять з ідеї, що всі люди, незалежно від етнічного походження, родової чи статевої ідентичності, релігійних класових, мовних, освітянських та інших культурологічних характеристик, мають право на повагу, рівні можливості отримувати повноцінну освіту, а також соціальний розвиток згідно зі своїми потребами [4].

О. Джуринський вказує, що полікультурна освіта ставить перед собою три групи цілей, котрі базуються на збереженні культурного різноманіття та поваги до різних культур, рівності кожного в процесі освіти та виховання, розвитку загальнонаціональних політичних, економічних та духовних цінностей.

Розглядаючи проблему полікультурної освіти в Україні, Р. Агадуллін виділяє наступні її основні завдання:

- глибоке й усебічне опанування учнями культури рідного народу



як обов'язкової умови прилучення їх до інших культур;

- формування в учнів уявлень про розмаїття культур у світі і в нашій країні, розуміння і внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості;

- створення умов для прилучення та інтеграції учнів до культури інших народів, переважно тих, які проживають в Україні;

- побудова громадянського виховання на основі поліцентричної моделі національної культури, що забезпечує єдність громадянських та етнокультурних інтересів особистості;

- виховання представників усіх національностей у дусі взаєморозуміння, довіри і толерантності, готовності до позитивного міжетнічного та міжкультурного діалогу;

- формування й розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур [1, 24].

Відповідно до І. Лощенової можна виділити чотири основні функції полікультурної освіти:

- формування в тих, хто навчається, уявлень про різноманітність культур і їх взаємозв'язок;

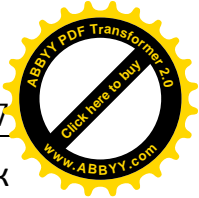
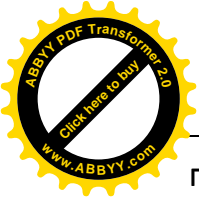
- усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості;

- виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей різних народів;

- розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння [7, 73].

**Висновки.** Аналіз сучасної педагогічної літератури щодо проблеми полікультурної освіти дозволяє стверджувати про однаковість науковців у визначенні поняття полікультурної освіти. Полікультурна освіта переважно розглядається як процес формування особистості, готової до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, яка вміє жити в мирі та злагоді з представниками різних расових, етнічних культурних, релігійних



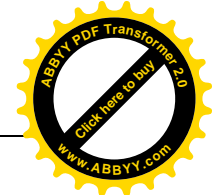
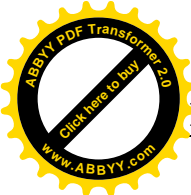


груп. Основне завдання полікультурної освіти визначається науковцями як формування в молоді розуміння і внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності їхніх культур, поваги до культури рідного народу та виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей. Використання функціонального потенціалу полікультурної освіти дозволить підготувати молодого фахівця як всебічно розвиненого гармонійного толерантного члена «світового товариства».

Вважаємо, що реалізації завдань полікультурної освіти сприятимуть заняття з англійської мови, перевірка даного припущення стане наступним кроком нашого дослідження.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта : методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3. – С. 18–29.
2. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
3. Голік Л.О. Полікультурна освіта в Україні / Л. О. Голік, Т. В. Клнченко, М. Ю. Красовицький, Г. І. Левченко // Завуч. – 1999. – №29/35 (жовтень). – С. 3–4.
4. Компанієць В. О. Сутність і особливості сучасного полікультурного виховання / Компанієць В. О. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – К.–Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – Вип. 6. – Кн. 1. – С. 62–67.
5. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки України // Інф. зб. Мін. Освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7–20.
6. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник / За ред. В. В. Кузьменка. – Херсон : РІПО, 2006. – 92 с.
7. Лощенова І. Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 68–77.
8. Макаев В. В. Поликультурное образование – актуальные проблемы современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика, 1999. – №4. – С. 3–10.
9. Прокопенко І. Ф. Виховання як чинник полікультурної освіти / І. Ф. Прокопенко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 35. «Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства». – Херсон : Вид-во ХДУ, 2003. – С. 67–70.
10. Терминасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Терминасова. – М., 2000. – 243 с.



**І. С. Сіробаба**

СумДПУ імені А. С. Макаренка

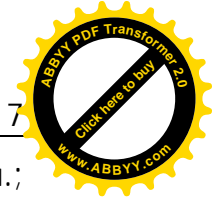
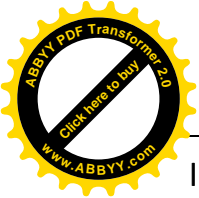
## **МЕТОД ПРОЕКТІВ – СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ**

*У статті розкривається сутність методу проектів; розглядаються особливості його застосування як педагогічної технології; пропонується класифікація проектів та основні вимоги до організації проектної діяльності; обґрунтовується ефективність застосування методу проектів у навчальній діяльності студентів.*

**Постановка проблеми.** Сучасна вища освіта, як відкрита соціально-педагогічна система, покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які би відповідали цілям розвитку особистості та сучасним вимогам суспільства. Стрижнем сучасної освіти є розвиваюча, культурна, відповідальна особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання поставлених завдань. Вирішальне значення для економічного і соціального розвитку нашої країни набуває підвищення якості підготовки майбутніх учителів, рівня їх освіченості і культури, що зумовлює глибоке оновлення системи педагогічної освіти та визначає її випереджувальний характер. У цьому контексті застосування методу проектів у навчальній діяльності студентів дає змогу максимально досягти відповідних результатів, що забезпечать постійне підвищення життєвої та професійної компетентності майбутніх педагогів.

Актуальність використання методу проектів у навчальному процесі зумовлюється активізацією дослідницької діяльності студентів, а також дає змогу індивідуалізувати процес навчання, підвищити його ефективність, значно розширити пізнавальні можливості студентів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз стану наукової розробки проблеми проектної діяльності в процесі навчання засвідчив, що її розв'язання було предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів: теоретичні засади проектної діяльності розкриваються у роботах: Д. Дьюї, Б. В. Ігнат'єва, В. Х. Кілпатрика, Е. Коллінгса, Л. Е. Левіна,



І. І. Ляхова, Н. В. Мяташ М. М. Нечаєва, В. В. Сидоренка та ін.; концептуальні положення проектої технології обґрунтовуються у роботах: О. Доненко, В. Крутоус, Т. Г. Кручініної, Є. С. Полат, Г. К. Селевко та ін.

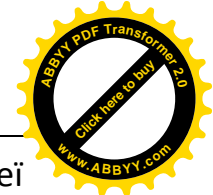
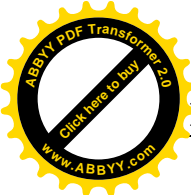
**Мета статті** – обґрунтувати ефективність методу проектів як сучасної педагогічної технології.

Для досягнення поставленої мети варто вирішити такі *завдання*: розкрити сутність методу проектів; розглянути класифікацію проектів та основні вимоги до виконання навчальних проектів; довести ефективність застосування методу проектів у навчальній діяльності студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Метод проектів не є принципово новим у педагогічній практиці, але, разом із тим, його сьогодні вважають інноваційним. Він стає все більш актуальним тому, що розвиває у студента уміння адаптуватися у світі, що стрімко змінюється.

Метод проектів як метод планування доцільної (цілеспрямованої) діяльності у зв'язку з вирішенням навчальних завдань в реальних життєвих обставинах почав складатися наприкінці XIX ст. у США як «метод проблем». Він розвивався у педагогічних поглядах та експериментальній роботі Джона Дьюї в межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті. Джон Дьюї обґрунтував мету, завдання та зміст педагогіки проектування. Відповідно до них увесь навчальний процес має організовуватись на основі самостійного розв'язання студентом питань, що виникають у повсякденному житті, насамперед через практичну діяльність, яка відповідає особистості студента та його зацікавленості в оволодінні певними знаннями [11, 6]. Детально метод проектів висвітлений у працях американських педагогів В. Кілпатріка та Ф. Паркера, які запропонували будувати навчання на активній основі, через дослідницько-пошукову діяльність студентів [4, 23].

Як слушно зазначає О. Г. Стадник, у середині 90-х років метод проектів почали широко використовувати в педагогічній практиці. Завдяки дослідженням І. І. Ільєсова, С. В. Кримського, Б. В. Пальчевського, Ю. С. Тюнникова та багатьох інших дослідників дозволили перейти до створення і активного впровадження проектної технології в навчальний процес [11, 10].

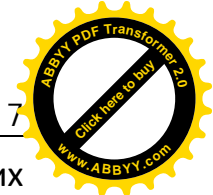
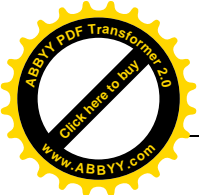


З часом метод проектів зазнав еволюційних змін. Народившись з ідеї вільного виховання, сьогодні він стає інтегрованим компонентом досить розробленої та структурованої системи освіти. Але сутність методу проектів майже не змінилася. На сучасному етапі існують різні підходи до визначення сутності цього методу навчальної діяльності. В. Нищета звертає увагу на те, що слово «проект» в європейських мовах запозичене з латини й означає «викинутий уперед», «той, що висувається», «той, що впадає в око». Згодом це слово починають розуміти як ідею, за якою суб'єкт може і має право розпоряджатися власними думками [3, 53]. Сьогодні цей термін часто й широко застосовується в різних сферах людської діяльності. Існують різні сучасні тлумачення, за якими проект – це:

- задум певного нового об'єкта, матеріалізований у кресленнях, схемах, іншій документації;
- проблемні задачі високого ступеня складності, розраховані на тривалість розв'язання в процесі діяльності;
- досить тривала й послідовна діяльність, що виконується людиною для досягнення реальної мети та розв'язання життєвої проблеми;
- оригінальна практично орієнтована робота інтегрованого, міжпредметного і творчого змісту, в якій студент розв'язує конкретні навчальні, культурні, соціальні задачі дослідницького і прикладного характеру, наповнюючи роботу новим освітнім (для вчителя – педагогічним) і практичним змістом;
- завершена й завершальна форма творчо організованої самостійної роботи людини [9, 23–25].

Український педагог Н. Котелянець визначає проектування як особливий тип інтелектуальної діяльності, характерною особливістю якого є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження [5, 47].

Російська дослідниця Є. Полат характеризує метод проектів як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, за допомогою яких учні набувають знання та навички в процесі планування і самостійного виконання певних практичних завдань з обов'язковою презентацією результатів [8, 67].

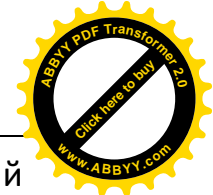
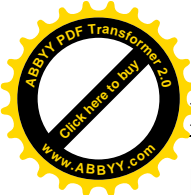


За визначенням С. Сисоевої, метод проектів є однією з педагогічних технологій, яка відбиває реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства [10, 25–27].

Більшість дослідників вважають, що метод проектів полягає в організації взаємодії студента та педагога в навчально-виховному процесі, який об'єднує його змістовий, процесуальний та методичний компоненти. При цьому в індивідуальній або спільній самостійній роботі студенти послідовно застосовують певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють розв'язати поставлені задачі. У процесі виконання проекту суттєво розширюється коло задач, які розв'язуються студентами, починаючи від закладених у змісті проекту й закінчуючи тими, що стосуються діяльності в різних соціальних сферах. Прихильники проектувальної педагогічної діяльності обстоюють принцип «навчання за допомогою діяльності», розглядаючи при цьому діяльність як різновид творчої роботи, де студент виступає її активним учасником [11, 34]. Тому в основі цього методу лежить не інформаційний підхід, зорієнтований на розвиток пам'яті студентів, а діяльнісний, спрямований на формування комплексу різноманітних умінь і навичок, необхідних передусім для дослідницької діяльності.

Аналіз літератури свідчить, що цінність методу проектів полягає в тому, що він сприяє розвитку ініціативи, самостійності, умінню планувати свою роботу, враховує інтереси суб'єкта навчання, розвиває свідоме ставлення до його діяльності. Л. Левін вважав проектний метод універсальним «життєвим методом дослідження», який підготує вихованця до життя [6, 45].

Метод проектів передбачає досягнення дидактичної мети через детальне розв'язання проблеми, яка повинна завершитись цілком реальним практичним результатом, оформленим відповідним способом. Для досягнення цієї мети студенти мають навчитись самостійно мислити, розв'язувати проблеми, інтегрувати знання різних навчальних предметів, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки



реалізації різних варіантів. Виконання проектів розраховується на певний проміжок часу, протягом якого здійснюватиметься самостійна, індивідуальна, парна та групова роботи.

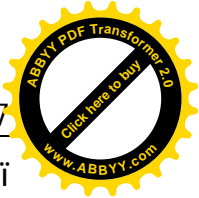
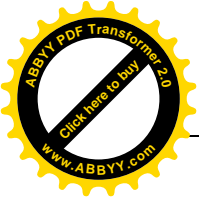
До основних вимог організації проектної діяльності студентів належать:

- окреслення конкретної проблеми, розв'язування якої вимагає знань, дослідницької діяльності, критичного всебічного аналізу та пошуку;
- теоретична, практична, пізнавальна значущість очікуваних результатів (наприклад доповідь на науково – практичній конференції, публікації в наукових виданнях);
- самостійна діяльність студентів (індивідуальна, парна, групова);
- структурування змістової частини проекту із зазначенням поетапних результатів;
- використання системи наукових методів дослідження, яка передбачає певну послідовність дій: визначення об'єкта, предмета, завдань дослідження; окреслення гіпотези дослідження; відбір методів дослідження; збір, систематизація, аналіз інформації; обговорення результатів роботи (презентація, публікація, веб-сторінка, тощо); підбиття підсумків, оформлення та презентація результатів; оцінка проекту; висновки, визначення нових проблем дослідження.

Практика показує, що використання проектної діяльності неможливе без вивчення особливостей студентських проектів, у тому числі їх класифікації. Сьогодні існують різні класифікації проектів, що використовуються у навчальному процесі.

Значний внесок у розвиток теорії проектування зробила Є. Полат, що розподіляє проекти за такими ознаками:

1. За характером діяльності, що домінує в проекті: дослідницькі, пошукові, рольово-ігрові, практично-орієнтовані, ознайомчо-орієнтовані.
2. За характером координації проекту: безпосередній (жорсткий, гнучкий), прихований (неявний, імітований).
3. За кількістю учасників: індивідуальний (персональний), парний, груповий.
4. За характером контактів: внутрішній (локальний), регіональний, міжнародний.



5. За предметно-змістовною галуззю: монопроект (в рамках однієї області знань), міжпредметний (на стику різних галузей знань).

6. За тривалістю виконання: короткостроковий, середньої тривалості, довгостроковий [8, 96].

Класифікація, яку розробила Є. Полат, може бути застосована до проектів, що використовуються під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни.

Інша класифікація зустрічається в працях С. Коллінгса. Він розподіляв проекти на екскурсійні, проекти розповідей або звітів, проекти трудові та проекти – ігри [7, 11].

Дослідники звертають увагу на те, що в навчальному процесі застосовуються проекти, які розкривають різні аспекти його змісту.

На значення проектного навчання вказують В. Мигунов і П. Петряков, Н. В. Матяш, А. А. Карачев, С. О. Сисоєва, Б. С. Гершунський та ін.

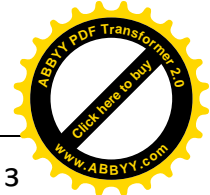
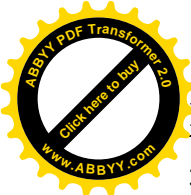
Н. В. Альохіна відмічає, що індивідуальний освітній проект є засобом самовизначення і його особливостями є: індивідуальний характер, опора на особистісний досвід, розвиток рефлексивних навичок, різні форми презентації, узгодження індивідуальних цінностей, смислів під час виконання інтелектуальної роботи [1, 48].

С. Е. Генкал [2, 16] розробила теоретичні позиції щодо освітнього проекту, які дозволяють розглядати його як засіб організації самостійної пізнавальної діяльності суб'єкта навчання в результаті чого відбувається розвиток, становлення, самовизначення особистості в освітній діяльності. Проектна технологія у профільному навчанні дають можливість повністю розкрити здібності та усвідомити освітні перспективи, професійні плани.

**Висновки.** Узагальнюючи, необхідно зазначити, проектна діяльність сприяє творчому розвитку студента, формуванню вміння добувати та аналізувати інформацію, узагальнювати її, самостійно конструювати свої знання та використовувати їх на практиці.

Таким чином, результати теоретичного пошуку дозволили нам зробити висновок про те, що використання методу проектів підвищує ефективність навчання. З його допомогою реалізуються міжпредметні





зв'язки, здобуваються знання через взаємодію суб'єктів навчання з педагогом та між собою. Проектна технологія навчання має значні можливості щодо організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алехина Н. В. Индивидуальный образовательный проект как средство самоопределения гимназиста : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Алехина. – Оренбург, 2000. – 203 с.
2. Генкал С. Е. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / С. Е. Генкал. – К., 2008. – 24 с.
3. Життєвотворчі проекти в навчанні історії України : посібник для вчителів / [К. О. Баханов, В. А. Нищета]. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 109 с.
4. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / Килпатрик В. Х. ; [пер. с англ. изд. Е. Н. Янжул]. – Л. : Брокгауз и Ефрон, 1925. – 43 с.
5. Котелянець Н. Проектний метод навчання молодших школярів / Н. Котелянець // Рідна школа. – 2001. – № 7. – С. 47.
6. Левин Л. Новые пути школьной работы (Метод проектов в Америке) / Л. Левин // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико-зорієнтований збірник. – К. : Департамент, 2003. – С. 431–487.
7. Нищева В. А. Технологія життєвотворчих проектів на уроках української мови та літератури / В. А. Нищева. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 153 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
9. Селевко Г. Сучасні освітні технології / Г. Селевко // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2005. – № 19-20. – С. 23–25.
10. Сисоєва С. О. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів / С. О. Сисоєва // Підручник для директора. – 2005. – № 9–10. – С. 25–31.
11. Стадник О. Г. Метод проектів у викладанні географії / О. Г. Стадник. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 110 с.

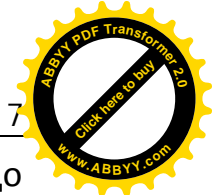
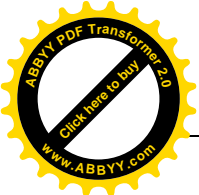
УДК 371.13:373.2

**І. В. Счастливцева**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуто основні теоретичні питання професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільної освіти: сутність понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», структура діяльності педагога дошкільного профілю. Представлено компетентнісну модель майбутнього спеціаліста дошкільної освіти.*



**Постановка проблеми.** Зміна освітньої парадигми від традиційної до особистісно зорієнтованої, перехід освіти на нові державні стандарти вимагають від вищої педагогічної школи досконалої підготовки майбутніх педагогів, у тому числі працівників галузі дошкільної освіти. Сучасні діти дошкільного віку живуть у динамічному середовищі, що постійно розвивається. Характерні риси, які притаманні таким дітям: висока емоційна чутливість, розумова активність і обізнаність у більшості доступних сфер оточуючої дійсності; неврівноваженість нервової системи; незадовільний стан здоров'я, відмінності в ціннісних орієнтаціях.

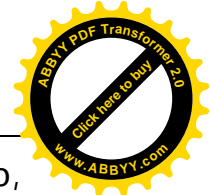
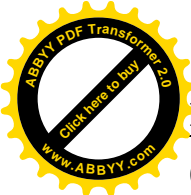
У таких умовах більшість вихователів не готові до роботи з дітьми дошкільного віку, яким притаманні зазначені риси. Ситуація, що склалася в суспільстві, зумовлює конкретні вимоги до професійної компетентності вихователя – особи, від якої значною мірою залежить успіх розвитку дитини в дошкільні роки.

Сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, який

- орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки;
- володіє різними технологіями навчання, виховання і розвитку дітей;
- здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, в тому числі в професійній.

Сьогодні науковці особливу увагу приділяють професіоналізму майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах, які здатні виховати активну, самостійну й творчу особистість. Питання професійної компетентності фахівців сучасної дошкільної освіти вченими розглядається як надзвичайно значуще для прогресивного розвитку суспільства.

**Аналіз актуальних досліджень.** У сучасній науково-педагогічній літературі, що присвячена проблемі формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, цінними є наукові розробки таких теоретиків і практиків освіти як Ш. Амонашвілі, А. Бондар, Т. Браже, Ю. Гагін, В. Гриньова, А. Деркач,



О. Дубасенюк, Л. Карпова, Н. Кузьміна, В. Лозова, А. Маркова, Л. Рибалко, В. Синенко, І. Тараненко та інші.

Питання формування окремих складових професійної компетентності педагога висвітлено в дослідженнях А. Богуш, Н. Денисенко, Н. Гавриш, Е. Карпової, О. Кононко, Н. Кудикіної, Н. Лисенко, Н. Ничкало, Т. Поніманської, Л. Хоружої та ін.

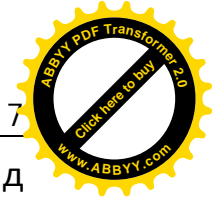
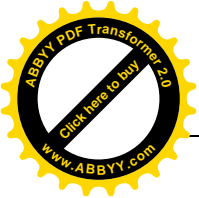
**Мета статті** – обґрунтувати теоретичні засади професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування професійної компетентності педагогічних кадрів дошкільного навчального закладу є актуальною, оскільки одним із сучасних орієнтирів дошкільної освіти у зв'язку зі значними соціально-економічними змінами в житті країни виступає створення умов для повноцінного розвитку дитини в дошкільному закладі. Забезпечити цю умову можливо через удосконалення та підвищення професіоналізму педагогів, мотивація діяльності яких спрямована на потреби й готовність до саморозвитку та постійного професійного росту в умовах сучасності. Вихователь дошкільного навчального закладу в сучасних умовах повинен володіти системою академічних і педагогічних знань, що впливає на якість та ефективність виховного процесу.

Цілісне уявлення про професійну компетентність вихователя дошкільного закладу можливе за умови доцільного вибору шляхів, способів формування та правильного розуміння ключових понять: компетентність, компетенції, професійна компетентність.

А. Дорофєєв, Є. Зеєр, І. Зимня, Н. Копилова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Печенюк, Н. Тализіна, Л. Хихловський, В. Шадріков, Р. Шакуров, К. Шапошніков, В. Шепель та інші під «компетенцією» розуміють наперед задану вимогу до освітньої підготовки (стандарт), опис повноважень, окреслення сфери діяльності, потенційну можливість особистості.

У психолого-педагогічній літературі «компетентність» визначається як підготовленість і реалізована здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. У її структурі традиційно виокремлюють знання, вміння, цінності, ставлення та досвід поведінки [1].



Необхідно зазначити, що професійна компетентність – вид компетентності, який характеризує особистість у контексті виконання нею професійних обов'язків. Специфіка структури професійної компетентності вчителя і вихователя полягає в урахуванні професійно значущих якостей особистості.

Як зазначає у своєму дисертаційному дослідженні Х. Шапаренко, більшість науковців під професійною компетентністю розуміють інтегративні якості особистості, які виявляються в загальній здібності й готовності до майбутньої педагогічної діяльності, що ґрунтуються на знаннях, досвіді, що набуті у процесі навчання й соціалізації, орієнтовані на саморозвиток, саморегуляцію, самовдосконалення, на досягнення найвищого професійного рівня через самопрогнозування, моделювання, самопроекування [4].

Професійна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу характеризує його здатність виконувати професійні задачі на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, симпатія та комунікативність.

Професійна діяльність педагога дошкільного профілю має свої специфічні особливості, до яких відносяться вікові особливості дошкільнят, особливості організації виховної діяльності, особливості взаємодії між дітьми та співробітниками дошкільних навчальних закладів. Структура діяльності педагога дошкільної освітньої галузі визначається його завданнями. Особливості цих завдань пов'язані з забезпеченням організаційно-управлінських умов та соціалізації дитини в умовах дошкільного закладу освіти, які включають перелік сфер і об'єктів професійної діяльності, розкриття основних її видів, а також є основою для кваліфікаційних характеристик майбутнього педагога.

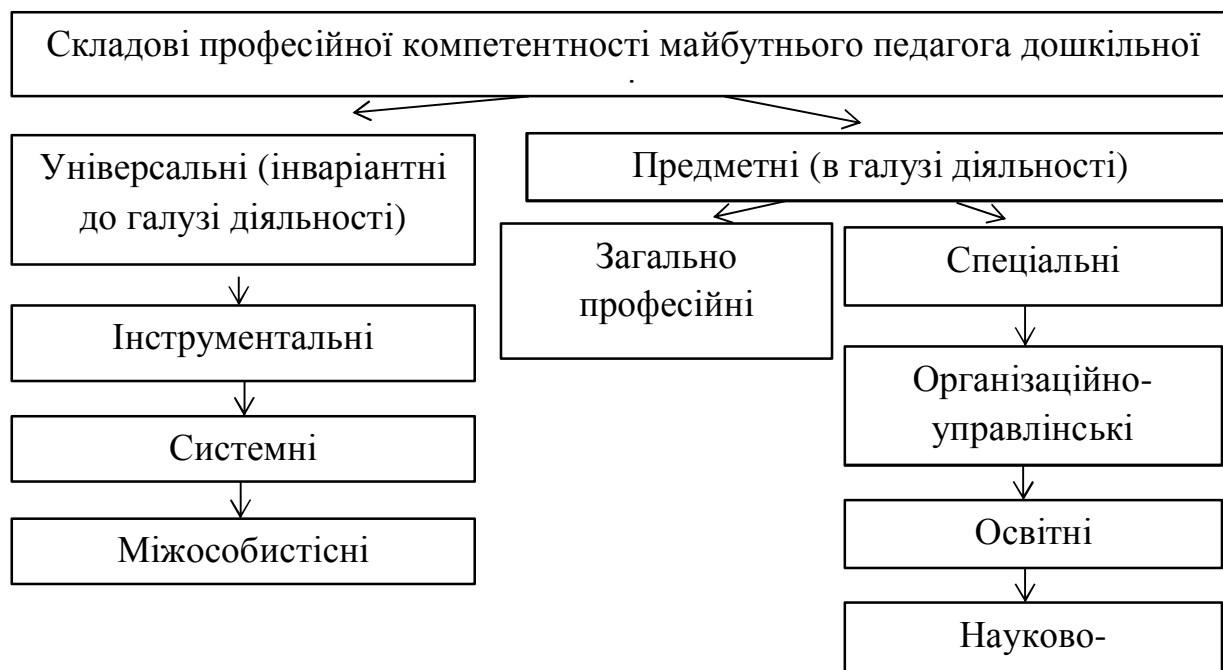
На основі аналізу науково-педагогічної літератури з досліджуваного питання нами запропонована компетентнісна модель майбутнього педагога дошкільної освіти. Ця модель розглядається як сума складових компетентностей, що формуються в процесі освітньої діяльності й є

узагальненим описом того, що повинна досягти особистість у процесі освітньої діяльності для успішного функціонування в системі суспільних відносин у ролі компетентного спеціаліста. Н.Тализіна зауважує, що модель діяльності спеціаліста має визначати систему задач, що постають перед спеціалістом після закінчення навчання [3]. А. Калмиков, у свою чергу, визначив модель спеціаліста як опис цілей освіти, що зводиться до системи способів, засобів та ресурсів адаптації до професійного середовища [2].

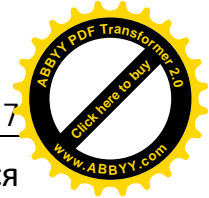
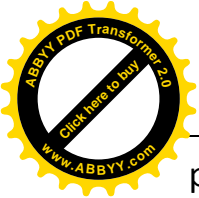
Основою для створення компетентнісної моделі майбутнього педагога дошкільної освіти стали кваліфікаційна характеристика, визначена державним освітнім стандартом, типи діяльності, типові завдання діяльності та уміння педагога, а також рівень підготовленості випускників ВНЗ до подальшої професійної діяльності. Компетентнісна модель педагога дошкільної освіти – це структура, що складається з трьох груп компетентностей, типології універсальних і предметних компетенцій майбутнього педагога та їх змістових характеристик (табл. 1).

Таблиця 1

**Компетентнісна модель майбутнього педагога дошкільної освіти**



Серед основних компетентностей були виділені універсальні та предметні. Універсальні компетентності є основою для професійного становлення спеціаліста будь-якої галузі діяльності в умовах сучасної



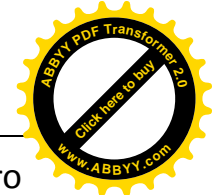
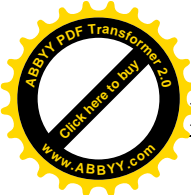
ринкової економіки. Завдяки цим компетентностям забезпечується нормальна життєдіяльність людини в соціумі. Характеристика даних компетентностей враховує основний потенціал, яким має володіти особистість: пізнавальний, моральний, творчий, комунікативний. необхідно зазначити, що універсальні компетентності – це система знань, умінь та якостей особистості, що сприяють успіху спеціаліста в професійній діяльності.

Важливою складовою компетентнісної моделі майбутнього педагога дошкільного профілю є предметні компетентності. Сформованість цих компетентностей сприяє самореалізації і конкурентоспроможності педагога на ринку праці, процес становлення особистості стає цілісним і системним.

Ураховуючи той факт, що спеціаліст має володіти як загальними так і частковими компетентностями в межах конкретної професійної діяльності, модель майбутнього педагога повинна містити як загально професійні так і спеціальні компетентності. Загальнопрофесійні компетентності визначаються як умінням розв'язувати конкретні педагогічні ситуації так і загальною здатністю педагога мобілізувати власні знання, досвід та соціальні якості й цінності, набуті в процесі освітньої діяльності. До спеціальних компетентностей, що є необхідними для успішного здійснення професійної діяльності педагога в умовах дошкільної освіти, необхідно віднести організаційно-управлінські, освітні та науково-дослідницькі. Розглянемо їх зміст.

Організаційно-управлінські компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти дозволяють:

- встановити професійний та особистісний контакт із дітьми дошкільного віку;
- створювати сприятливе середовище для розвитку та освіти дошкільника;
- встановлювати гуманні відносини між учасниками педагогічного процесу, в основі яких лежить діалогічна взаємодія та емоційний контакт із дітьми дошкільного віку;
- мотивувати людей на спільну діяльність;



- координувати взаємодію між співробітниками дошкільного навчального закладу;
- налагоджувати зв'язки з громадськістю;
- мотивувати батьків на взаємодію з педагогами дошкільного навчального закладу;
- планувати діяльність дошкільного закладу освіти;
- координувати та контролювати його педагогічний процес;
- формувати управлінську культуру адміністрації закладу;
- аналізувати розвиваюче середовище та соціально-технічні умови дошкільного навчального закладу;
- моделювати освітні та педагогічні ситуації;
- здійснювати аналітичну й рекламну діяльність.

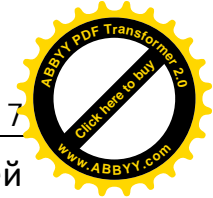
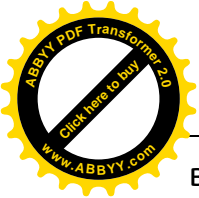
#### Освітні компетентності

- дають можливість вихователю дошкільного закладу розуміти значимість дитини в системі суспільних відносин;
- здійснювати освітній процес, спрямований на розвиток та освіту дитини в період дошкільного віку;
- використовувати різноманітні підходи та технології виховання;
- реалізовувати особистісно зорієнтований підхід у роботі з дошкільниками;
- проектувати напрями розвитку особистості дошкільника;
- відбирати зміст освіти;
- використовувати сучасні освітні технології;
- визначати критерії ефективності використання освітніх та виховних технологій;
- сприяти соціалізації дітей;
- формувати загальну культуру дітей та співробітників дошкільного навчального закладу;
- конструювати різні форми психолого-педагогічної діяльності.

До науково-дослідницьких компетентностей належать:

- уміння педагога дошкільного навчального закладу створювати програму свого професійного самовдосконалення в галузі діяльності та





відповідно до інноваційних напрямів у дослідженні проблеми освіти дітей дошкільного віку;

– активна участь у методичній роботі та організація діяльності методичних об'єднань.

**Висновки.** Модель сучасного педагога дошкільної освіти визначає його професійну компетентність як рівень знань і професіоналізму, що дозволяє приймати правильні рішення в конкретній педагогічній ситуації з метою сприяння розвитку дитини в умовах дошкільного навчального закладу. Зазначені вище компетентності складають професійну направленість педагога дошкільного профілю, на основі якої він здійснює свої педагогічні функції та вирішує поставлені перед ним професійні задачі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спеціальність : 13.00.08 – дошкільна педагогіка / Г. В. Беленька. – К., 2012. – 39 с.
2. Калмыков А. А. Программно-методическое обеспечение переподготовки преподавателей вуза : дисс. ... канд. пед. наук / А. А. Калмыков. – М., 2002. – 192 с.
3. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина. – Саратов : СГУ, 1987. – 176 с.
4. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Х. А. Шапаренко. – Харків, 2008. – 22 с.

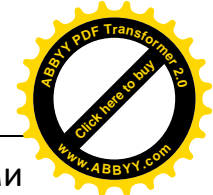
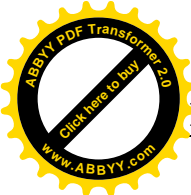
УДК 371.3.005.591.6:371.134

**В. М. Тимошенко**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

*У статті на основі аналізу наукової літератури автором запропоновано шляхи удосконалення процесу підготовки вчителя фізичної культури до сучасної школи. Основну увагу зосереджено на виокремленні навчальних блоків здійснення означеного процесу та їх обґрунтуванні.*

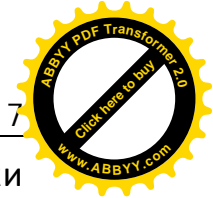
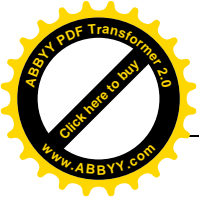


**Постановка проблеми.** В умовах реформування освітньої системи України особлива увага відводиться розвитку фізичної культури і спорту, оскільки таким чином реалізується ідея задоволення потреб кожного громадянина держави і створюються необхідні умови для занять фізичною культурою і спортом. У цьому контексті актуальним є питання підготовки майбутнього вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах. Така підготовка передбачає надання відповідних знань, формування умінь і навичок, що забезпечують потреби особи у власній самореалізації, розвитку її спортивних здібностей і таланту з метою подальшої спеціалізованої підготовки до професійної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Отже, постає проблема вибору змісту (планування, регулювання, дотримання послідовності форм навчального процесу) та технологій (інформаційних, інноваційних, особистісно зорієнтованих, модульних) підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту. Нині в умовах високої конкурентності на освітньому ринку праці, на нашу думку, вчитель повинен не лише вміти безперервно навчатись і самовдосконалюватись під час виконання фахових функцій (навчати і виховувати), використовуючи при цьому всі можливі засоби пошуку, отримання та подальшого застосування інформації (мається на увазі діагностування педагогічної діяльності), а також успішно співпрацювати в колективі та вирішувати конфлікти. Мова йде про вільне володіння предметом та основами професійно-педагогічної компетенції.

**Аналіз актуальних досліджень.** Методологічні аспекти підготовки вчителя до професійної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі досліджували О. Коваленко, Н. Кузовльова, Н. Максименко, Т. Мінкович, В. Прокопчук, Л. Таланова, З. Тамарова та ін. Проблеми підготовки вчителя фізичної культури до сучасної школи присвячені праці М. Баки, Л. Волкова, А. Зюзюкова, Ю. Мічуди, М. Олійника, Н. Павлова, І. Томашевського.

Аналіз наукової літератури з даної проблеми підтверджує її нинішню актуальність в умовах реформування сучасної школи та фізичної культури взагалі.



**Мета статті** – проаналізувати теорію та практику системи підготовки вчителя фізичної культури до сучасної школи та її вдосконалення.

Відповідно до мети бачиться вирішення таких **завдань**:

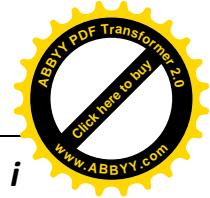
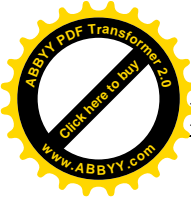
- 1) визначити складові процесу підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до професійної діяльності;
- 2) виокремити та обґрунтувати навчальні блоки в системі підготовки фахівця з фізичної культури;
- 3) запропонувати власні підходи до означеної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуючи проблему підготовки вчителя фізичної культури до сучасної школи в теорії педагогіки, необхідно враховувати, що складовою професійної підготовки вчителя є власне методична підготовка, яка тісно пов'язана з усіма компонентами самого процесу такої підготовки (теоретична підготовка, педагогічна практика та науково-дослідницька діяльність) [1]. У зв'язку з цим, особливу увагу в ході даного наукового пошуку було приділено змісту професійного навчання майбутніх учителів.

Підготовка вчителя до професійної діяльності визначається як «багатогранний процес, спрямований на забезпечення, з одного боку, ґрунтовних знань з предметів спеціалізації, а з іншого – глибокого розуміння сутності людини як суб'єкта освітнього процесу, котрий включає навчання і виховання» [3, с. 10]. Відповідно до цього, важливою складовою вдосконалення підготовки вчителя фізичної культури до сучасної школи є методика навчання предмету спеціалізації, що включає також необхідність урахування факторів, які впливають на виконання навчальних завдань. До таких факторів, згідно з Національною доктриною розвитку фізичної культури і спорту, належать: мета навчання та освіти, потреби суспільства, психічне та фізичне здоров'я особистості [5].

Аналіз означеної проблеми в педагогічній теорії [3; 5] дає змогу виділити такі навчальні блоки в системі підготовки вчителя фізичної культури до сучасної школи:

- 1) **професійна підготовка майбутнього вчителя** (дослідницька діяльність студента, стиль викладання в процесі педагогічної практики);



2) **вивчення теорії та опанування практичними вміннями і навичками**, необхідними для успішної реалізації вчителем навчальних завдань (співвідношення теоретичного та практичного компонентів);

3) **психолого-педагогічна та предметна підготовка** (відповідність змісту дисципліни спеціалізації).

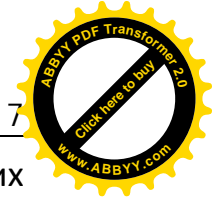
Необхідно зазначити, що сучасна система підготовки спортивних резервів, як один з основних показників розвитку галузі фізичної культури і спорту, представлена системою спортивної підготовки (система змагань та система тренування) та системою управління спортом, що складається з двох підсистем: керуючої (Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, спортивні федерації, територіально-адміністративні органи управління фізичною культурою і спортом) та керованої (дитячі юнацько-спортивні школи, училища та інститути фізичної культури).

Отже, **теоретичний аспект** означеної проблеми **передбачає** формування змісту підготовки вчителів (аналіз динаміки розвитку освітньої системи в даному часовому проміжку та зміна освітніх пріоритетів під впливом домінуючих у суспільстві течій та тенденцій).

Оскільки мета професійної підготовки вчителя загальноосвітнього навчального закладу не може зводитися лише до освітніх стандартів, зафіксованих у відповідних навчальних планах і програмах, то вона повинна бути пов'язана з цілями загальної, професійної та післядипломної освіти. Тому, якщо брати до уваги практичний аспект даного питання [1; 2; 4; 5], то важливо, на нашу думку, виділити такі блоки в системі вдосконалення підготовки вчителя фізичної культури до сучасної школи.

**Перший блок – предметний.** Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури обов'язково враховує вивчення студентами відповідних дисциплін, передбачених навчальними планами вищого навчального закладу. Даний блок передбачає вивчення таких дисциплін:

– психолого-педагогічного циклу, які підвищують і розвивають професійний та етичний рівень особистості майбутнього педагога. Дисципліни психолого-педагогічного циклу є важливим компонентом професійної підготовки вчителя фізичної культури, тому їх вивчення потребує систематичності та ґрунтовності;



– спеціально-предметного циклу (вивчення обов'язкових дисциплін та їх поєднання з додатковими (природничими, математичними, гуманітарними);

– загальнонаукового курсу, який включає дисципліни академічного циклу – англійську мову, математику, фізику, історію тощо.

*Наголосимо, що актуальним залишається питання здійснення процесу підготовки вчителя до професійної діяльності окремо для початкової, середньої та старшої шкіл.*

**Другий блок – методична підготовка**, що є органічною складовою педагогічної освіти, яка включає такі компоненти: загальнонауковий, спеціально-предметний, психолого-педагогічний.

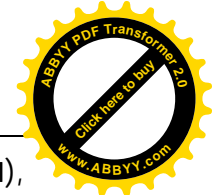
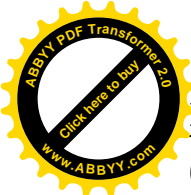
**Третій блок – педагогічна практика.** На нашу думку, студенти повинні проходити педагогічну практику щороку, починаючи з першого курсу, оскільки це дасть змогу застосувати отримані знання, уміння та навички на практиці та отримати певний досвід, а також реалізує ідею єдності теорії та практики. Важливою умовою в даному контексті є узгодженість навчальних програм вищого та загальноосвітнього навчальних закладів.

Отже, **практичний аспект** даної проблеми **спрямований на** усвідомлення важливості оволодіння студентами провідних ідей та положень відповідних дисциплін [5] та інтегроване викладання таких дисциплін, що, на нашу думку, дасть змогу поєднати теоретичний і практичний компоненти, реалізувати теоретичні знання на практиці.

**Висновки.** Представлений у статті матеріал є спробою узагальнити вже існуючі погляди на означену проблему. Перспективним бачиться більш детальний огляд запропонованих нами теоретичних та практичних шляхів удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до професійної діяльності у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бака М. Підготовка і використання фізкультурно-спортивних кадрів на Україні на етапі переходу до ринкових відносин / М. Бака, І. Томашевський // Фізична культура, спорт та здоров'я. – Харків : ХДІФК, 2007, С. 325–328.
2. Волков Л. Современные требования к профессиональной деятельности тренера детского и юношеского спорта / Л. Волков // Педагогіка, психологія та медико-



біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків; Донецьк : ХДАДМ (ХХПІ), 2010. – № 10. – С. 208–212.

3. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2010. – № 8. – С. 8–23.

4. Мічуда Ю. Особливості формування і розвитку ринкових відносин у сфері фізичної культури і спорту України / Ю. Мічуда // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 1. – С. 109–112.

5. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту. – К.: Державний комітет України з питань фізичної культури і спорту, 2004. – С. 9–11.

УДК 37.011.31:159.944:613(8)

**Ю. І. Топчієва**

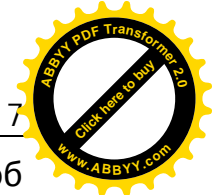
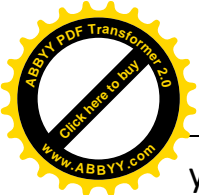
*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### **ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ: СУТНІСТЬ, ДІАГНОСТИКА, ПРОФІЛАКТИКА**

*У статті розглядається сутність професійного вигорання педагогів, визначається його роль в ефективності роботи педагогічного колективу, а також аналізуються основні стадії професійного вигорання та їх профілактика.*

**Постановка проблеми.** Інтенсивний соціальний, економічний і культурний розвиток сучасного українського суспільства істотно підвищує вимоги, що висувуються до освітян, діяльність яких спрямована на всебічний розвиток особистості дитини, створення оптимальних умов для розкриття й реалізації її потенційних можливостей, здібностей та потреб. Педагогічна діяльність через перенасиченість її стресогенними факторами вимагає від фахівця потужних резервів самовпорядкування і саме тому вона належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці. Одним з негативних наслідків довготривалого професійного стресу є синдром професійного вигорання.

Діяльність учителя буквально насичена чинниками, що викликають професійне вигорання: велика кількість соціальних контактів за робочий день, гранично висока відповідальність, недооцінка серед керівництва та колег професійної значимості, необхідність бути весь час в «формі». Сучасне суспільство декларує образ соціально успішної людини, це образ упевненої в собі, самостійної та рішучої людини, котра досягла кар'єрних



успіхів. Тому багато людей намагаються відповідати цьому образу, щоб бути затребуваними у суспільстві. Але для підтримки відповідного іміджу вчитель повинен мати внутрішні ресурси.

Також професія педагога є однією з професій альтруїстичного типу, що підвищує ймовірність виникнення вигорання.

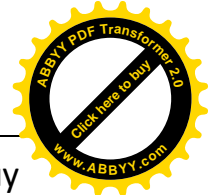
**Аналіз актуальних досліджень.** Існуючі дослідження педагогічної діяльності переконливо доводять її специфічність та потенційну афектогенність (І. Бринза, Н. Голованова, А. Маркова, О. Орищенко, А. Фурман, О. Чебикін та ін.). Емоційне вигорання педагогічного працівника є актуальною проблемою сучасної педагогічної психології (Н. Голованова, Я. Коломінський та ін.), психології професійного здоров'я (Г. Нікіфоров та ін.) тощо. При цьому дослідниками наголошується, що емоційне вигорання приводить до таких негативних наслідків, як погіршення психічного і фізичного здоров'я, порушення системи міжособистісних стосунків, зниження ефективності професійної діяльності, розвиток негативних установок по відношенню до колег та учнів тощо.

Науковцями вивчається та обґрунтовується сутність та структура емоційного вигорання (Л. Карамушка, С. Максименко та ін.), аналізуються детермінанти розвитку емоційного вигорання (М. Борисова, Т. Зайчикова, В. Орел, Т. Форманюк та ін.); здійснюється пошук засобів профілактики та корекції зазначеного синдрому (Д. Трунов та ін.) тощо.

Актуальність вивчення професійних стресів та технологій їх подолання зумовлена не тільки їх негативним впливом на ефективність праці, але і тим, що вони впливають на все життя, змінюючи його психічне та соматичне становище, що призводить до втрати здоров'я, до появи психологічних проблем та особистісних змін.

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених наявності у працівників різних типів професій психічних перевантажень, психосоматичних розладів, негативних поведінкових реакції, які виникали внаслідок впливу робочих (професійних) стресорів, залишається недостатньо дослідженим ця проблема у сфері освіти, а саме професійне вигорання педагогічних працівників.





**Мета статті** – дослідити вплив емоційного вигорання на професійну діяльність учителя.

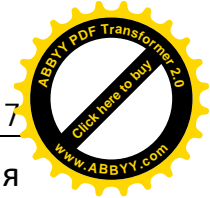
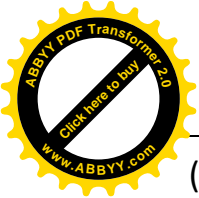
**Виклад основного матеріалу.** Робота педагогів пов'язана з великими нервово-психічними навантаженнями. Маються на увазі не тільки фізіологічні чинники, пов'язані з умовами праці: гіподинамія, підвищене навантаження на зоровий, слуховий і голосовий апарати і т.д. Мова йде, насамперед, про психологічні та організаційні труднощі: необхідність бути весь час «у формі», неможливість вибору учнів, відсутність емоційної розрядки, велика кількість контактів протягом робочого дня і т.д. Під час такої роботи щодня рівень напруженості може накопичуватися. Можливими проявами напруженості є: збудження, підвищена дратівливість, неспокій, м'язова напруженість, збільшення частоти дихання та серцебиття, підвищена стомлюваність. Хоча можуть бути й інші індивідуальні її прояви. При досягненні певного рівня напруженості організм починає намагатися захистити себе.

Виділяють **три основні підходи щодо аналізу стадій синдрому професійного вигорання у вчителя.**

Перший підхід розглядає «професійне вигорання» як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. «Професійне вигорання» тлумачиться тут приблизно як синдром «хронічної втоми».

Другий підхід розглядає «професійне вигорання» як двовимірну модель, що складається, по-перше, з емоційного виснаження та, по-друге, – з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе [2, 61].

Але найпоширенішим є третій підхід, запропонований американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексон. Вони розглядають синдром «професійного вигорання» як трьохкомпонентну систему, котра складається з емоційного виснаження (знижений емоційний фон, емоційному перенасиченню), деперсоналізації (проявляється в деформації стосунків з іншими людьми) та редукції власних особистісних прагнень



(негативна оцінка себе, своїх професійних досягнень і успіхів, обмеження своїх можливостей та обов'язків перед іншими) [5].

Вигорання особливо небезпечне на початку свого розвитку, тому що вчитель, як правило, не усвідомлює його симптомів. Вигорання простіше попередити, ніж лікувати, тому важливо звертати увагу на фактори, що сприяють розвитку цього явища.

Необхідно звернути увагу на три групи чинників, що виконують істотну роль в розвитку синдрому «емоційного вигорання»:

- рольовий (рольова невизначеність),
  - організаційний (зміст діяльності)
- особистісний (незадоволеність професійним зростанням) [3, 98].

Ряд дослідників вважають основними передумовами вигорання наявність організаційних проблем. В той же час інші дослідники [1, 101] вважають важливішими особистісні характеристики (низька самооцінка, високий невротизм, тривожність).

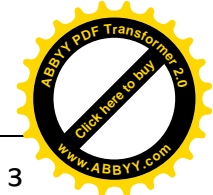
Вирішальну роль у запобіганні синдрому професійного вигорання відіграє соціальна підтримка з боку колег, керівників, сім'ї, друзів. Особливо значущою є підтримка адміністрації [4, 60].

Своєчасна профілактика вигорання включає в себе 3 напрями роботи.

1. Організація діяльності. Адміністрація може пом'якшити розвиток «згорання», якщо забезпечить працівникам можливість професійного росту; підвищить мотивацію праці; чітко розподілити обов'язки.

2. У плані профілактики синдрому вигорання необхідно велику увагу приділити організації робочого місця та часу: забезпечення довідковими матеріалами і посібниками, технічна оснащеність; відповідність приміщення санітарно-гігієнічним нормам (освітленість, температура, зручні меблі) можливість технічної перерви для прийняття їжі, відпочинку (відновлення сил).

3. Поліпшення психологічного клімату в колективі. Даний напрям профілактики синдрому «вигорання» – це створення психологічного комфорту в професійній групі, створення колективу як єдиного цілого



4. Робота з індивідуальними особливостями. Психологічна робота з учителями повинна включати три основні напрями:

- розвиток креативності у педагогів. Креативність – це швидкість, гнучкість, точність, оригінальність мислення, багата уява, почуття гумору. Креативність є потужним фактором розвитку особистості, визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів;

- нівелювання негативними професійними та особистісними чинниками, що сприяють професійному вигоранню. Необхідна робота з розвитку у співробітників уміння вирішувати конфліктні ситуації, знаходити конструктивні рішення, здатність досягати поставлені цілі і переглядати систему цінностей і мотивів, що перешкоджають професійному й особистому вдосконаленню та ін.;

- зняття у співробітників стресових станів, що виникають у зв'язку з напруженою діяльністю, формування навичок саморегуляції, навчання технікам розслаблення і контролю власного фізичного і психічного стану, підвищення стресостійкості [2, 58].

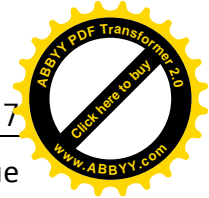
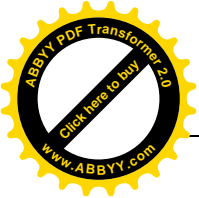
**Висновки.** Дослідження підтверджують, що проблема професійного вигорання особливо в загальноосвітніх закладах є досить актуальною. Руйнівному впливу піддається фізичне здоров'я й психологічний стан учителя, що не може не позначатись на працездатності та результатах роботи педагога, негативно впливати і на учнів, і на співробітників.

Отже, знання стадій і факторів синдрому професійного вигорання дозволить учителям більш серйозно поставитися до своєчасної профілактики розвитку даного синдрому.

Профілактика повинна бути комплексною, психологічною, організаційною, спрямованою на корекцію порушень психічного стану і, при необхідності, на поліпшення психологічного клімату в колективі, оптимізацію праці педагога.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии. – № 2. – 2005. – С. 97–104.
2. Зборовська Н. В. Саморегуляція психічної стійкості вчителя / Н. В. Зборовська // Прикладна психологія. – 2001 – № 6 – С. 55–65.



3. Орел В. Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии: Эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – № 1. – С. 90–101.
4. Формалюк Т. В. Синдром «емоційного згоряння» як показник професійної дезадаптації вчителя / Т. В. Формалюк// Питання психології – 1994. – № 6 – С. 57–64.
5. [http://www.rapdon\\_org\\_ua./mob-subjects-view pageid-75.html](http://www.rapdon_org_ua./mob-subjects-view pageid-75.html)

УДК 37.091.279.7

Н. С. Цьома

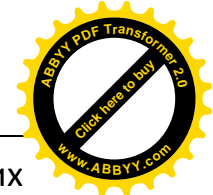
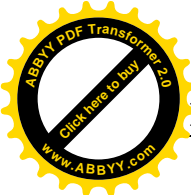
СумДПУ імені А. С. Макаренка

## ВИДИ, ФОРМИ Й ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ОСВІТИ

*У статті розглянуто та проаналізовано основні види контролю якості освіти. Охарактеризовано організаційні форми контролю: індивідуальну, групову, фронтальну, комбіновану, взаємоконтроль і самоконтроль. Висвітлено основні етапи організації контролю.*

**Постановка проблеми.** Контроль є одним із основних компонентів управління освітою й управління якістю освіти. Для того, щоб здійснювати управління освітнім процесом реально, а не формально, вчителю і керівникові необхідно мати різнопланові дані про певні аспекти процесу навчання. Процес управління якістю освіти стає неможливим без постійного зворотного зв'язку, без інформації про проміжні результати, що отримується завдяки поточному контролю. Сьогодні перед усіма учасниками освітнього процесу постає проблема підвищення якості освіти, її адаптації до нових стандартів. Відтак педагогічний контроль набуває особливого значення, оскільки відбувається переосмислення поняття «якісна освіта».

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми контролю якості освіти як обов'язкового компонента навчального процесу, розглянуто та проаналізовано сучасною педагогікою і психологією в різних напрямках: використання багатобальної шкали оцінювання ЗУН (П. Величко, В. Карпов, В. Козаков, В. Нуждін та ін.); визначення теоретичних проблем контролю як одного з методів педагогічного стимулювання (І. Булах, Н. Буринська, Н. Наумов, Л. Одерій, та ін.). Питання контролю навчання у вищій школі вивчали А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабинський, В. Беспалько, Н. Тализіна, В. Бочарнікова, Л. Добровська, О. Васюк, В. Ільїна, О. Мокрова.



Проблемам розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, пізнавальних здібностей присвячені праці І. Волощука, С. Гончаренко, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Киричука, О. Савченко, В. Сидоренка, А. Степанюк та ін.

**Мета статті** – висвітлити та проаналізувати основні види контролю, охарактеризувати основні форми й особливості організації контролю якості освіти.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку школи особливої актуальності набувають питання вдосконалення управління якістю освіти, важливою функцією якого є контроль якості. Школа не може нормально функціонувати і розвиватися без чітко організованої системи контролю за навчанням, вихованням і освітою в школі.

У педагогіці контроль розглядається у широкому і вузькому розумінні.

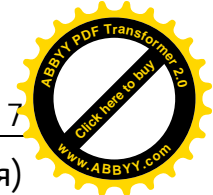
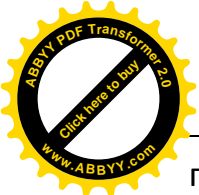
**Педагогічний контроль** у широкому розумінні – це система науково обґрунтованої перевірки результатів навчання учнів. У вузькому значенні, педагогічний контроль – це виявлення, оцінка знань, умінь і навичок учнів.

Існує безліч класифікацій видів педагогічного контролю, але ми будемо користуватися класифікацією Е. Лузіка та Д. Чернилевського, яка є, на наш погляд, найбільш ґрунтовною [5]. В основу цієї класифікації покладено функції контролю. Так, зазначені науковці виокремлюють такі види педагогічного контролю:

1. Попередній (діагностичний) або нульовий контроль звичайно проводять на початку навчального року, півріччя, чверті, на перших уроках нового розділу навчального предмета або взагалі нового предмета. Функціональне призначення попереднього контролю полягає в тому, що вчитель вивчає рівень готовності учнів до сприйняття нового матеріалу, тобто перевірка відіграє діагностичну роль.

2. Поточний контроль. Основне його призначення, по-перше, для вчителя – безперервний контроль для отримання інформації про якість окремих етапів навчального процесу і, по-друге, для учня – зовнішній стимул, який спонукає його систематично навчатися.

3. Тематичний або проміжний контроль проводиться по завершенню вивчення великої теми, наприклад про творчість письменника (література),



про Велику Вітчизняну війну (історія батьківщини), про галогенні (хімія) тощо. Призначення (функція) тематичного контролю: систематизувати й узагальнити матеріал всієї теми; шляхом повторення й перевірки знань попередити забування, закріпити його як базу, необхідну для вивчення наступних розділів навчального предмета.

Особливість перевірочних запитань і завдань у цьому випадку полягає в тому, що вони розраховані на виявлення знань з усієї теми, на встановлення зв'язків із попередньо вивченим матеріалом, міжпредметних зв'язків, на вміння переносу знань на інший матеріал, на пошук висновків узагальнюючого характеру.

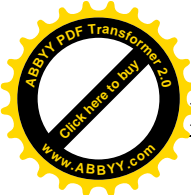
4. Підсумковий контроль проводиться у кінці навчального курсу, чверті, півріччя або року. Так, у 2–11-х класах підводяться підсумки за навчальну чверть, півріччя, рік. При цьому враховуються результати поточного контролю.

Метою підсумкового контролю є з'ясування обсягу навчального матеріалу, що опанував учень, рівень якості знань і умінь з предмету, чи достатніми є знання для того, щоб на їх базі продовжити вивчення нових розділів курсу або інших суміжних дисциплін.

5. Заключний контроль. Його завдання – атестація учня з предмету на заключному етапі навчання у закладі освіти: по закінченню 9-го класу, а також середньої загальноосвітньої школи. Це – випускні та кваліфікаційні іспити, що приймає екзаменаційна комісія. За результатами іспитів учень отримує офіційний документ про закінчення навчального закладу.

Питання, завдання, програма випускних іспитів зазвичай містять ключові та базові поняття з навчального предмету за всі роки навчання. Навчальний матеріал, що виноситься на іспити, учням повідомляють завчасно, організовують консультації.

Для об'єктивного контролю якості освіти важливого значення набувають форми, які розглядаються по-різному відносно видів, методів і прийомів. У практичній навчальній роботі для нас становлять інтерес дві сторони: 1) форма як внутрішня організація процесу перевірки – чи організаційна форма і 2) форма як зовнішній вираз процесу перевірки.



До організаційних форм науковці В. Загвязинський та М. Поташнік відносять індивідуальну, групову, фронтальну і комбіновану (ущільнену) форми, взаємоконтроль, самоконтроль [2, 4]. Коротко їх охарактеризуємо.

**Індивідуальна перевірка знань.** Її завдання – це глибокий і всебічний контроль знань, умінь і навичок учня, рівня його різнобічного і, передусім, інтелектуального розвитку. Така перевірка дає значний матеріал для об'єктивного судження і відповідних висновків про кожного учня, для організації індивідуального підходу до нього у процесі навчально-виховної роботи. Індивідуальна перевірка забирає багато часу на уроці, в цьому її недолік.

**Групова перевірка** передбачає контроль навчальної роботи цілої групи. Групово діяльність полягає у взаємодопомозі школярів один одному. Під час такої перевірки слід оцінювати окремого учня, а не всю групу разом, оскільки цей вид контролю вимагає з'ясування внеску кожного в загальну справу.

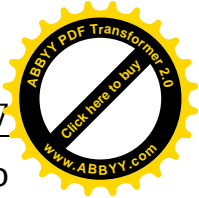
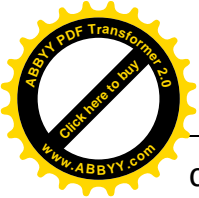
**Фронтальна перевірка** організовується для всього класу за допомогою невеликих питань, що короткої відповіді. Опитування відбувається у швидкому темпі. Учитель не чекає, коли учень підготує ґрунтовну відповідь, а звертається до того, хто вже готовий відповісти. У процесі такої перевірки кожен учень встигає хоча б один раз відповісти на будь-яке питання, доповнити або уточнити попередню відповідь товариша.

Фронтальна перевірка дозволяє в короткий термін відтворити в учнів матеріал, на який учитель спиратиметься під час вивчення нової інформації на даному уроці. До такого опитування вчитель вдається в кінці уроку для того, щоб переконатися, що учні правильно засвоїли нову тему.

Отже, мобільність, економія часу, охоплення великої кількості учнів, а іноді навіть усіх учнів класу є перевагами фронтального опитування. Недолік же його полягає у фрагментарності відповідей учнів, а також у неможливості ґрунтовно виявити якість знань окремого учня. Проте важливо пам'ятати про те, що для об'єктивної оцінки засвоєння знань учителю необхідно поєднувати фронтальну перевірку з індивідуальною.

**Комбіноване (ущільнене) опитування.** Пошуки вчителями вирішення низки контрольних завдань – перевірочних, діагностичних,



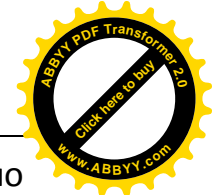
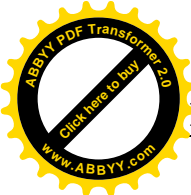


стимулюючих – під час перевірки домашньої роботи привели їх до комбінованого (ущільненого) опитування. Здійснення такого контролю відбувається за допомогою диференційованого підходу до перевірки знань учнів, наприклад робота біля дошки (2 учні), самостійна письмова робота на картках (1–3 учні), усна розгорнута відповідь (1 учень).

Позитивним у використанні ущільненої перевірки є те, що вчитель має змогу багатьох учнів, глибоко перевірити одного-трьох з них, повторити значний за обсягом матеріал. Але при цьому варто пам'ятати про його недоліки, а також труднощі підготовки та проведення. Так, у той момент, коли двоє виконують завдання біля дошки, а двоє-четверо дають письмові відповіді на картках за варіантами, вони не беруть участі в загальній роботі класу, який слухає розгорнуту усну відповідь першого учня. Крім того, в той момент, коли двоє вирішують на дошці свої завдання або виконують вправи, багато учнів стежать за тим, як вони це роблять, не слухаючи усної відповіді. Отже, увага в учнів розсіюється. Тобто комбіноване опитування вимагає від учителя розподіляти свою увагу між усіма учнями, контролювати час, витримувати основний напрям уроку і намічений темп. Тому ущільнене опитування не варто застосовувати часто і, зрозуміло, треба поєднувати його з іншими організаційними формами контролю.

**Взаємоконтроль.** Досвідчені вчителі практикують взаємоконтроль тренувальних письмових робіт учнів, коли останні після виконання письмових завдань обмінюються зошитами і перевіряють їх. Якщо є помилки, то спільно обговорюють, у чому вони полягають, як правильно має бути і чому. У разі розбіжностей звертаються за довідкою до підручника, довідникам або за консультацією до вчителя.

Аналізуючи форми організації перевірки, вчені зауважують, що має багато переваг, а саме: знаючи, що свій зошит треба буде віддати на перевірку товаришеві, учень намагається ретельно і чисто виконати своє завдання. Під час перевірки завдання варто бути й компетентним, і уважним, і тактовним по відношенню до однокласника. Помітивши помилку, потрібно постаратися не образити товариша, не підкреслювати свою перевагу, а тактовно допомогти розібратися в допущених помилках, допомогти ліквідувати прогалину в якихось знаннях. Як бачимо, в цьому проявляється



взаємодопомога. Крім того, вчитель впевнений, що всі роботи учнів ретельно перевірені, а результати перевірки служать хорошою інформацією в якості зворотнього зв'язку в процесі навчання [1, 3].

**Самоконтроль** – один із видів перевірки учнем результатів власної роботи.

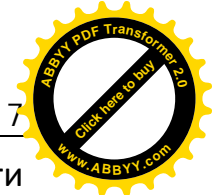
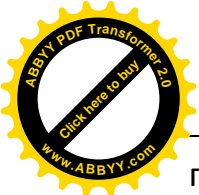
Учитель радить учням при виконанні письмових завдань бути дуже уважними, перевірити написане ще і ще раз, при цьому вдаватися до різних варіантів перевірки. Самоконтроль виконує функцію зворотного зв'язку в навчанні школяра.

Необхідно також звернути увагу на те, що оцінку результатів навчання здійснюють, використовуючи усні, письмові, практичні методи контролю, екзамени. До методів усного оцінювання відносяться: опитування учнів, читання карток, схем, різних документів. Основними методами письмового контролю є диктанти, класні й домашні твори, реферати, письмові відповіді на запитання, розв'язання різних задач і вправ (з використанням інформаційних технологій), письмові завдання творчого характеру. Методами практичного оцінювання результатів навчання є вправи перевірки умінь, навичок, способів діяльності учнів і використання засвоєних ними знань. До таких методів відносять: розв'язання експериментальних задач з навчальних дисциплін, постановка та проведення експериментів, спостережень, мікродослідів, певних операцій у шкільних навчальних лабораторіях, а також методи графічного контролю, завдяки яким перевіряється виконання учнями креслень, схем, графіків, діаграм тощо.

Важливо пам'ятати про те, що діагностувати, контролювати, перевіряти та оцінювати знання, уміння учнів потрібно в тій логічній послідовності, в якій проводиться їх вивчення. Розглянемо основні етапи й організації контролю.

**1 етап.** У системі перевірки необхідно ураховувати попереднє виявлення рівня знань учнів, що здійснюється як на початку навчального року так і в середині, коли починається вивчення нового розділу (курсу).

**2 етап.** Поточна перевірка в процесі засвоєння досліджуваної теми, що застосовується на кожному уроці, і дає змогу діагностувати засвоєння знань окремих елементів навчальної програми. Головна функція поточної



перевірки – навчальна. Методи і форми такої перевірки можуть бути різними, вони залежать від таких факторів, як зміст навчального матеріалу, його складність, вік і рівень підготовки учнів, рівень і мета навчання, конкретні умови.

**3 етап.** Повторна перевірка, що, як і поточна, повинна бути тематична. Паралельно із засвоєнням нового матеріалу учні повторюють вивчений раніше. Це сприяє зміцненню знань, але не дає можливості характеризувати динаміку навчальної роботи, діагностувати рівень міцності засвоєння. Належний ефект така перевірка дає лише за умови поєднання її з іншими видами і методами діагностування.

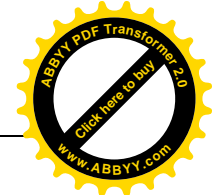
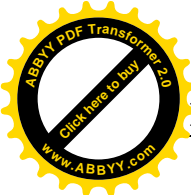
**4 етап.** Періодична перевірка знань, умінь учнів за цілим розділом або значною темою курсу. Мета такої перевірки – діагностування якості засвоєння учнями взаємозв'язків між структурними елементами навчального матеріалу, який вивчається в різний час. Головні функції періодичної перевірки – систематизація та узагальнення.

**5 етап.** Підсумкова перевірка і облік знань, умінь учнів, набутих ними на всіх етапах навчального процесу. Підсумковий облік успішності проводиться в кінці кожної чверті, семестру і після завершенню навчального року.

Отже, у процесі здійснення поетапного контролю забезпечується діагностика і облік успішності, що в свою чергу підвищує якість освіти, так як управління нею проводиться за допомогою педагогічного контролю.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Воронин Ю. А. Курс лекций «Современные средства оценивания результатов обучения» : учебное пособие / Ю. А. Воронин, Л. А. Трубина, Е. В. Васильева, О. В. Козлова. – Воронеж : ВГПУ. – 2004. – 180 с.
2. Загвязинский В. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. Загвязинский, Р. Атаханов. . – М., 2003. – 270 с.
3. Петрухин В. В. Проблема организации и апробации системы педагогического мониторинга в образовательном учреждении / В. В. Петрухин [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-7.htm>.
4. Поташник М. М. Управление современной школой (в вопросах и ответах) : пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М., 2000. – 358 с.
5. Чернилевский Д. В. Подходы к диагностике качества обучения / Д. В. Чернилевский, Э. В. Лузик. – М. : МГТА, 2000. – 27 с.
6. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1998. – 324 с.



І. М. Щербакова, Т. С. Шевченко

СумДПУ імені А. С. Макаренка

## ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

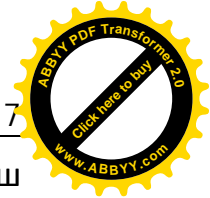
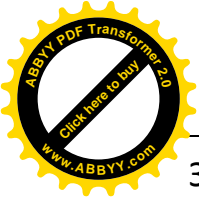
*У статті розглянуто питання розвитку емоційного вигорання в професійній діяльності педагога та проблемі вибору ефективних профілактичних заходів. Проаналізовано особливості виникнення синдрому емоційного вигорання та роль корекційно-розвивальних та управлінських технологій його профілактики.*

**Постановка проблеми.** Особливе місце в питанні ефективної організації праці педагогів та психологів посідає проблема професійного стресу та синдрому емоційного вигорання, як його прояву. Суттєвими стресогенними факторами є психологічні й фізичні перевантаження педагогів, які спричиняють виникнення синдрому емоційного вигорання – виснаження моральних і фізичних сил, що позначається на ефективності професійної діяльності, психологічному самопочутті. Саме тому питання профілактики синдрому емоційного вигорання так гостро постає в умовах сучасного професійного ринку.

**Аналіз останніх джерел.** Аналіз літератури свідчить, що проблема синдрому «емоційного вигорання» знайшла своє відображення у працях зарубіжних і вітчизняних вчених присвячених змісту та структурі цього синдрому (М. Буриш, Г. Діон, Л. Карамушка, Н. Левицька, Г. Ложкін, М. Лейтер, С. Максименко, Л. Малець, Е. Махер, В. Орел, М. Смульсон, Т. Форманюк, Х. Фрейденбергер, У. Шуфелі та ін.), а також методам його діагностики (В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, Т. Ронгинська, О. Старченкова та ін.).

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність використання сучасних технологій профілактики синдрому емоційного вигорання в професійній педагогічній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** «Синдром вигорання» – складний психофізіологічний феномен, що визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження через тривале емоційне навантаження [4, с. 84–93].

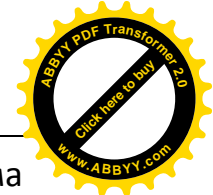
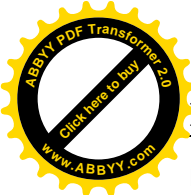


Значна роль у подоланні синдрому емоційного вигорання належить, перш за все, самому педагогові. Н. В. Грішина, справедливо стверджує, що для ефективного подолання вигорання фахівцеві необхідно працювати над переосмисленням своєї ролі в професійній діяльності і усвідомленням її індивідуального сенсу для себе. Такий підхід вимагає значного часу і енергії [3, с. 58–68]. Ще одна важлива умова полягає в розділенні професійного і приватного життя. Вигорання посилюється кожний раз, коли межі між ними починають стиратися, і робота займає велику частину життя.

Враховуючи вищенаведене, саморегуляцію необхідно розглядати як важливий аспект у професійній діяльності педагога, адже знаючи себе, свої потреби й способи подолання негативних станів, людина може більш ефективно, раціонально розподіляти свої сили кожного дня, цілого навчального року [1, с. 67–69]. Р. М. Грановська пропонує для зняття емоційного напруження такі прийоми управління своїми емоціями і виходи зі стресу: переключення уваги, уміння концентрування її не на значимості результату, а на аналізі причин, завданнях і тактичних прийомах; попередження розробки запасних стратегій, шляхів відступу, що зменшує шанс отримання несприятливих рішень; розрядка емоційного напруження через фізичне навантаження; переключення на інші не менш важливі види діяльності, новий домінуючий центр збудження в корі головного мозку може пригнітити або хоч би ослабити вогнище збудження, яке пов'язане зі стресом [5, с. 64].

Тобто велике значення мають форми профілактичних заходів, у зв'язку з чим ми погоджуємося з Л. М. Карамушкою щодо необхідності використання двох основних форм спеціальних програм для профілактики та подолання синдрому «емоційного вигорання» в організаціях (індивідуальні програми – програми, які використовуються на рівні однієї особистості і можуть реалізовуватися самостійно або за допомогою організаційних психологів; групові програми – технології, які використовуються на рівні школи і можуть реалізовуватися організаційними психологами для роботи з школою в цілому) [6, с. 84].

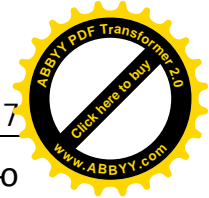
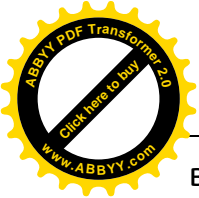
Зрозуміло, що підтримка професійного довголіття вчителів загальноосвітніх шкіл вимагає також різноманітних організаційних і



психолого-педагогічних заходів. З боку адміністрації потрібна система заохочень, повинні використовуватися методи психологічного розвантаження, релаксація прямо на роботі. Керівники повинні структурувати роботу педагогів і організувати робочі місця так, щоб справа стала більш значущою для виконавців. Для виконання цих завдань необхідно знати чинники організації праці, що впливають на синдром емоційного вигорання: умови роботи. Підвищені навантаження в діяльності, над нормована робота стимулює розвиток вигорання. Перерви в роботі надають позитивний ефект і знижують рівень вигорання, але цей ефект носить тимчасовий характер: рівень вигорання частково підвищується через три дні після повернення до роботи і повністю відновлюються через три тижні. Ця група чинників включає кількісні і якісні аспекти роботи з учнями: їх кількість, тривалість і інтенсивність контактів з ними.

Важливий чинник, що взаємодіє з вигоранням, ступінь самостійності і незалежності педагога в своїй діяльності і можливість ухвалювати важливі рішення; соціально-психологічні взаємини в організації, як по вертикалі, так і по горизонталі. Вирішальну роль у цьому грає соціальна підтримка з боку колег і людей, що стоять вище по своєму професійному і соціальному положенню. Найбільш значущою для працівників є підтримка від начальства і адміністрації. Соціальна підтримка від колег і інших референтних груп, також є важливим чинником в запобіганні вигорання. Деякі дослідники підкреслюють, що конфлікти в групі працівників по горизонталі, набагато менш психологічно небезпечні, ніж конфлікти з людьми, що займають вище професійне положення; зворотній зв'язок, відсутність цього чинника призводить до підвищення рівня емоційного виснаження, знижуючи професійну ефективність; важливий чинник – стимулювання працівників, тобто винагороди педагогів за їх працю, в матеріальному і моральному плані, у вигляді схвалення з боку адміністрації і подяки учнів. Практично всі дослідники відзначають, що недостатня винагорода (грошова і моральна) або її відсутність сприяють виникненню вигорання. Для багатьох учителів важливо не кількість



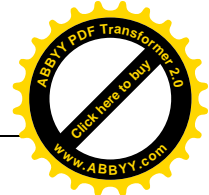


винагороди, а її співвідношення з власною витраченою працею і працею своїх колег, що в даному контексті позначається як справедливість. Додаткова винагорода за виконання певної роботи підвищує відчуття професійної ефективності, тоді як покарання призводить до розвитку емоційного вигорання; рольовий конфлікт, тобто суперечність між функціями працівника, які він повинен виконувати, і тими, які від нього вимагають [2, с. 51 – 57].

Управлінці мають знати основні принципи в керуванні, для запобігання емоційного вигорання: підтримка в підлеглих почуття самоповаги; використання методу підкріплення для заохочення бажаної поведінки і припинення небажаної; активне слухання (способи доведення до співрозмовника реакції на інформацію, що повідомляється, і почуття, що виражаються), тощо [5, с. 121]. Керівники повинні підтримувати працездатність у вчителів за рахунок недопущення порушень функціонального стану організму або нормалізації (корекції) емоційного стану. Профілактиці функціональних порушень допомагає створення оптимальних умов праці на робочому місці, формування здорового психологічного клімату в колективі. У забезпеченні високої працездатності важливе значення має удосконалення організації діяльності, а саме створення раціонального режиму праці, відпочинку, збереження оптимального робочого навантаження.

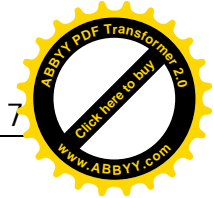
**Висновки.** Проблема надання вчителям психологічної допомоги не нова. У літературі приводиться постійний опис психокорекційних програм вправ для вчителів. Проте для сучасного освітнього середовища необхідні комплексні програми, метою яких є профілактична і психокорекційна робота безпосередньо зі станом емоційного вигорання у педагогів. Цілеспрямована психологічна допомога в цій сфері створить необхідні передумови для формування культури самодопомоги і турботи про свій особистий і професійний розвиток педагогів, а також сприятиме відновленню і підтримці психологічного здоров'я в шкільних колективах.





## ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяконов Г. Регуляція емоційних станів / Г Дьяконов. // Дитячий психолог. – 1993. – № 4. – С. 67–69.
2. Идобаева О. Проблема стресса в профессиональной деятельности педагога / О Идобаева. // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 4. – С. 51–57.
3. Калошин В. Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності / В. Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 58–68.
4. Ронгинская Т. А. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. А. Ронгинская. // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 84–93.
5. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К. : Вища шк., 2006. – 365 с.
6. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКООС», 2005. – 366 с.



## РОЗДІЛ II. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.014.3+37.035.91[(410)

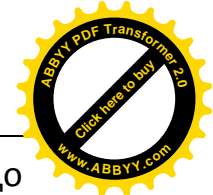
І. Ф. Абдрахімова

СумДПУ імені А. С. Макаренка

### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ДИСТРИБ'ЮТИВНОГО ЛІДЕРСТВА У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

*У статті розглядаються причини підвищення інтересу педагогічної науки до феномену дистриб'ютивного лідерства, розкриваються його основоположні риси в умовах реформування середньої школи та аналізуються результати впровадження цієї форми лідерства для підвищення ефективності діяльності шкіл Великої Британії.*

**Постановка проблеми.** Інтеграція України у світовий та європейський освітній простір вимагає вирішення цілої низки проблем, однією з яких, згідно з «Національною доктриною розвитку освіти» [1], є децентралізація управління освітою як засіб розширення державно-громадського партнерства в соціальній сфері, що вимагає пошуку інноваційних форм шкільного лідерства. Провідні цілі та завдання реформування освітньої системи України, пріоритетні напрями й основні способи перетворень в управлінні системою освіти визначені Конституцією України, Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття), Законами України: «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти. Зазначені документи підтверджують об'єктивну необхідність цілеспрямованої зміни системи управління загальною середньою освітою. У Національній доктрині розвитку освіти акцентується увага на розробці сучасних моделей управління освітою, що давали б змогу залучати до управління громадян, фахівців, зробити його гнучким, більш демократичним, державно-громадським. Значний досвід у цій сфері накопичений у Великій Британії в ході тривалих реформ середньої освіти.

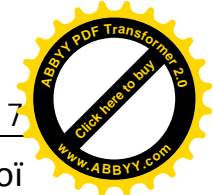
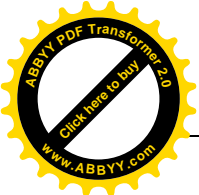


**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема інноваційних підходів до управління школою в контексті побудови суспільства знань є предметом цілого ряду досліджень. Зокрема, зарубіжними теоретиками вивчаються загальні тенденції в реформуванні середньої освіти розвинених країн (М. Епл, Б. Левін, Дж. Тулі, М. Фуллан, І. Ченг), досліджуються інноваційні моделі в управлінні загальноосвітньою школою (Ф. Грец, Р. Елмор, К. Лейтвуд, М. Смайлі), велика увага приділяється дистриб'ютивному лідерству в системі управлінської діяльності (П. Гронн, Д. Даймонд, Е. Кемберн, Д. Спілейн, Д. Тейлор, Р. Халверсон) та інші.

**Мета статті** – розкрити провідні характеристики дистриб'ютивного лідерства в умовах реформування середньої школи у Великій Британії.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом останнього десятиліття термін «вистриб'ютивне лідерство» все частіше використовується в контексті визначення перспективних тенденцій у шкільному менеджменті розвинених країн світу. Відповідно до сучасних умов діяльності школи можна виділити кілька груп причин розвитку ідей дистриб'ютивного лідерства в управлінні навчальним закладом. По-перше, це зовнішньо контекстуальні чинники, що включають підвищені очікування суспільства від школи, її роль в умовах розбудови суспільства знань, скорочення фінансування та зростання потреби у фандрайзингу тощо. По-друге – це організаційні фактори, а саме ускладнення завдань управління навчальним закладом в умовах запровадження автономного шкільного менеджменту. По-третє, це власне педагогічні чинники, які включають потреби в посиленні інструктивного компоненту менеджменту з боку адміністрації школи в процесі стандартоорієнтованих реформ [5].

В умовах постійних реформ освіти управління школою набуває ознак лідерства, адже останнє, як справедливо вважають науковці Дж. Даймонд, Дж. Спіллейн, Р. Халверсон, на відміну від менеджменту та керівництва, передбачає інноваційний, творчий процес управління [4, 14]. Тобто лідер не просто керує процесом діяльності школи, а створює умови та надихає колектив на зміни та вдосконалення своєї роботи. У даному контексті запровадження дистриб'ютивного лідерства розглядається дослідниками в таких аспектах:



1) як спосіб згуртування організації та її розвитку як єдиної професійної громади (П. Гронн, Ф. Грець);

2) як оптимальний спосіб здійснення управління навчальним закладом в умовах перетворення школи на «організацію, що навчається» (П. Сенге, М. Фуллан);

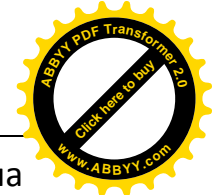
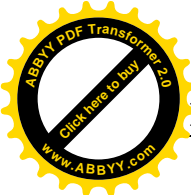
3) як спосіб демократизації життя школи (А. Херіс, К. Чепмен).

Відповідно, дистриб'ютивне лідерство є здатною до розвитку властивістю групи людей, сутність якої полягає в тому, що члени групи самі роблять внесок у розвиток професійної майстерності та вмінь досягнення визначених завдань діяльності. Ця «узгоджена дія» людей, що працюють разом, має місце лише в системі міжособистісних стосунків і створює ситуацію, в якій кількість і результативність дій набагато більша, ніж сума індивідуальних [6, 28–29].

На нашу думку, складності із впровадженням дистриб'ютивного лідерства, пов'язані зі збільшенням обсягів роботи для вчителів і адміністрації, можуть стати справжньою перешкодою. Зміни в роботі, що ініційовані «згори» та не стали частиною культури організації, не будуть мати ефективності та можуть призвести до розчарування педагогічного колективу. Щоб уникнути цього, всі інновації повинні бути результатом спільного рішення всіх членів шкільних ланок і адаптовані до соціального та культурного контекстів життєдіяльності школи. Ініціативність і активність шкільної громади можлива тоді, коли всі її члени відчуватимуть себе важливими учасниками трансформацій діяльності школи і, як результат, свідомо прийматимуть на себе лідерські функції.

Практика запровадження дистриб'ютивного лідерства в управління школою, а саме результати проекту «Пошук шляхів трансформації шкільної громади» (Transforming the School Workforce Pathfinder Project), проведеного за ініціативою уряду Великої Британії, вказує на необхідність реалізації наступних етапів трансформації школи:

- розробки плану перетворень;
- створення спеціалізованої команди із впровадження змін, що складається з представників адміністрації школи, педагогічного колективу та установ управління освіти;
- упровадження змін в організаційній культурі [5].



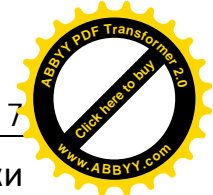
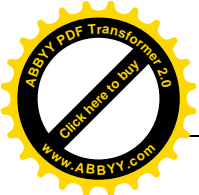
Важливо пам'ятати, що розробка плану перетворень повинна враховувати вже існуючу в школах організацію управлінської діяльності, організаційну культуру шкіл, передбачати поступовий характер впровадження інновацій. Що стосується змін в організаційній культурі, то їх метою є розвиток механізмів взаємодії, колегіальності прийняття рішень та залучення всіх членів шкільної громади до управлінського процесу.

Дистриб'ютивне лідерство не повинно розглядатися як звуження повноважень директора чи адміністрації школи. Навпаки, воно дає змогу керівникові ефективніше виконувати свої обов'язки та відповідати зростаючим вимогам до менеджера сучасної школи, адже передбачає залучення до управлінського процесу та вирішення існуючих проблем школи не лише педагогічного колективу, а й громадськості. Але в даному контексті директорам шкіл необхідно враховувати можливі труднощі, що можуть виникнути в процесі впровадження дистриб'ютивного лідерства [4, 8].

Створення спеціалізованих структур з генерування та запровадження інноваційних ідей, до складу яких входить не лише адміністрація школи, а й педагогічний колектив, дозволяє створити сприятливий клімат у школі та перетворити ініціативність і активність колективу в культуру закладу. Окрім цього, на шляху до підвищення ефективності управління школою дуже важливим є створення можливостей, щоб кожен працівник був активним учасником у процесі прийняття рішень і вирішенні проблем. Це сприятиме підвищенню відповідальності за власні дії та діяльність школи в цілому.

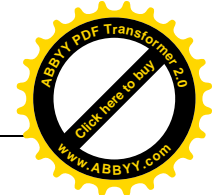
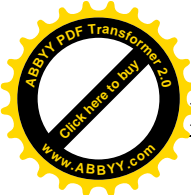
Згідно з цим проектом впровадження дистриб'ютивного лідерства має результатом такі позитивні зміни в діяльності школи:

- 1) підвищення гнучкості в діяльності школи, відповідальності та активності з боку працівників;
- 2) запровадження командного підходу до вирішення проблем і прийняття рішень;
- 3) розвиток особистості вчителя як лідера в рамках діяльності не окремого класу, а школи в цілому;
- 4) безпосереднє залучення представників освітніх та інших урядових організацій до вирішення проблем школи;
- 5) створення атмосфери довіри та відчуття команди в колективі школи.



Звичайно, необхідно передбачати і враховувати можливі недоліки дистриб'ютивної практики. Суттєвим протиріччям, що виникло в процесі впровадження дистриб'ютивного лідерства у Великій Британії, стала, по-перше, невідповідність між обсягом і темпами перетворень, що може призвести до розчарування членів колективу. Щоб уникнути цього, необхідне безпосереднє залучення всіх членів організації до розробки та здійснення трансформацій та поступовий їх характер. По-друге, перешкодою на шляху досягнення ефективності дистриб'ютивної практики може бути зміна ентузіазму колективу школи на початковій стадії на розчарування в подальшій діяльності як результат перенавантаження вчителів, що виникає через необхідність систематичної активної участі в позанавчальній діяльності. Тому для керівника важливим є пошук оптимальних шляхів регулювання зайнятості вчителів та виконання ними професійних і лідерських функцій [2].

**Висновки.** Отже, ідея і досвід дистриб'ютивного лідерства у Великобританії може бути впроваджена в практику управління загальноосвітніми школами в Україні для підвищення ефективності діяльності останніх, адже існуючі в школах методичні об'єднання чи об'єднання вчителів з певних предметів спрямовані на виконання лише вузького спектра лідерських функцій. Звичайно, впровадження нової практики управління не може відбуватися стихійно, для цього необхідна злагоджена робота всіх рівнів системи управління освітою: від Міністерства освіти до адміністрації шкіл. Процедура, механізми, програма впровадження дистриб'ютивного лідерства та контроль за їх виконанням має здійснюватися на вищих рівнях управлінської ієрархії, а саме міністерства та регіональних управлінь освіти. Безпосередня трансформація організації управління відбуватиметься на рівні шкіл. Як показали результати впровадження дистриб'ютивного лідерства у Великій Британії, така практика допоможе досягти цілого ряду позитивних змін у діяльності школи за умов, якщо, по-перше, основою міжособистісних стосунків усередині колективу довіра та щирість будуть, по-друге, за умови надання вищими посадовцями педагогічному колективу свободи у вирішенні задач.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня. – № 26. – С. 2–4.
2. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : [монографія] / А. А. Сбруєва. – Суми : БАТ «Сумська обласна друкарня», 2004. – 500 с.
3. Свободнова Н. Інноваційне управління навчальним закладом [Електронний ресурс] / Н. Свободнова // Персонал. – 2006. – № 11. – Режим доступу : <http://www.personal.in.ua/article.php?id=397.html>
4. Gronn P. Distributed Leadership // Second International Handbook of Educational Leadership and Administration / Ed. by K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley. – Dordrecht: Kluwer, 2002. – P. 3–42.
5. Spillane J. Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective / J. Spillane, R. Halverson, J. Diamond // Journal of Curriculum Studies. – 2004. – Vol. 36, № 1. – P. 3–34.
6. Evaluation of the Transforming the School Workforce Pathfinder Project / Thomas H., Butt G., Fielding A., Foster J., Gunter H., Lance A., Pilkington R., Potts E. A., Powers S., Rayner S., Rutherford D., Selwood I. and Szwed C. – London, 2004. – 39 p.

УДК 37.014:005.591.4(73)

**Т. Козяровська**

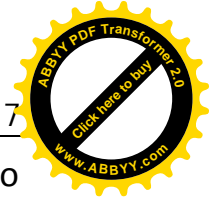
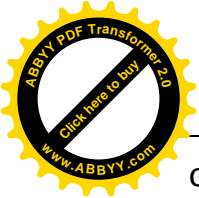
*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

## ТЕНДЕНЦІЇ РЕСТРУКТУРИЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ: АНАЛІЗ ДОСВІДУ США

*У статті визначено тенденції реструктуризації управління освітою у США: уведення децентралізовано-центральної моделі управління освітою; розроблення механізмів збереження і посилення автономії шкіл (забезпечення права шкільного вибору, використання систем фінансової допомоги у реалізації права шкільного вибору, запровадження державно-громадського управління і фінансової автономії шкіл, посилення відповідальності педагогічного персоналу за якість освітніх послуг).*

**Постановка проблеми.** Як наголошується у державних програмних документах (Національна доктрина розвитку освіти (2002), Стратегія економічного та соціального розвитку України «Шляхом Європейської інтеграції» на 2004-2015 роки (2004), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011)), інтеграція України у світовий освітній простір зумовлює необхідність якісної модернізації системи управління



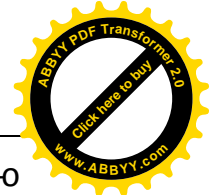
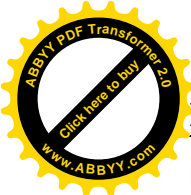


освітою, що передбачає системне вивчення і використання прогресивного зарубіжного досвіду реструктуризації управління. Великий інтерес у цьому контексті являє практика децентралізовано-центрального управління, представлена у досвіді США.

**Аналіз актуальних досліджень.** Реструктуризація управління освітою висвітлюється у працях зарубіжних дослідників у площині реформування (Н. Боттані, Х. Волберг, П. Купер, П. МакКінзі, Е. Фіске та ін.), централізації (А. Вайзман, Т. Велш, Д. Ленж, Н. МакГінн, Е. Петременіс та ін.), децентралізації управління освітою (Д. Браун, Х. Вайлер, М. Карной, А. Родрігес, Л. Сігел та ін.). Аналіз праць згаданих авторів, здійснений в ході дослідження тенденцій реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації, представлено у працях А. А. Сбруєвої. Суттєвим доробком у розробленні окресленої проблеми є праці М. Бойченко, І. Чистякової та ін. Компаративні дослідження, присвячені питанням реформування управління освітою, дозволяють визнати розвиток автономних шкіл і системи управління ними проявом реструктуризації. Визначення тенденцій реструктуризації управління освітою, представлених на основі аналізу досвіду автономних шкіл США, дозволить збагатити теоретичну базу досліджень з окресленої проблематики.

**Мета статті** – визначити тенденцію реструктуризації управління освітою у США.

Реструктуризація управління освітою, яка включає як централізаційні, так і децентралізаційні складові, є одним із найбільш значущих процесів, що суттєво вплинули на способи організації національних та регіональних освітніх систем в кінці XX – на початку XXI ст. [1, с. 98]. Централізація управління освітою означає концентрацію владних повноважень в освіті в руках центральних органів державної влади. У більшості випадків централізація являє собою свідому спробу надати кращу освіту більшій кількості людей та підвищити якість пропонованої освіти [5, с. 22]. Досить поширеним мотивом централізації освіти є здійснення політичного контролю за освітньою системою, що в умовах авторитарних режимів перетворюється на повну підконтрольність владі всіх аспектів діяльності



навчальних закладів [1, с. 101]. Децентралізація являє собою деволуюцію владних повноважень від центральних органів на місцевий рівень. Вона може мати горизонтальний характер (владні повноваження розподіляються між тими, хто знаходиться на центральному рівні влади) або вертикальний (вниз), адміністративний або політичний (залучення до управлінських функцій батьків та громадських організацій) [2, с. 8].

Децентралізовані системи управління освітою, поширені в країнах ОЕСР, як правило, зберігають за собою право централізованого контролю якості, стандартизації змісту освіти, що є неспецифічним для США, країни проявами децентралізованого характеру управління якої є невтручання держави і надання широких владних повноважень місцевим органам і установам. Про активізацію децентралізаційно-централізаційних процесів в управлінні освітою США свідчить упровадження єдиних K-12 освітніх стандартів (common core educational standards), яке спостерігається у більшості штатів. Прояви централізації, ініційованої «знизу», зменшують повноваження шкіл у прийнятті управлінських рішень на користь навчальних округів, що зумовлює необхідність розроблення механізмів збереження і посилення автономності шкільного управління, розширення їх управлінських повноважень.

У визнанні школи автономною (здатною приймати рішення незалежно від окружних, місцевих, національних органів управління) й її виборі визначальну роль відіграють організаційні характеристики і показники ефективності (передусім, академічної успішності). Як правило, школи, що мають широкі повноваження у формуванні змісту навчальних програм, курсів за вибором, виборі підручників, розробленні системи оцінювання рівня навчальних досягнень учнів, є більш ефективними і надають більш якісні освітні послуги. Суттєво підвищує показники автономності шкіл громадський характер управління [3].

Значну роль у розвитку автономії шкіл відіграє конкуренція між школами. За даними ОЕСР, виділяють чотири типи шкільних систем з автономним характером управління: з високим рівнем автономності управління й високою конкуренцією, низьким рівнем автономності й

невисокою конкуренцією між школами, високим рівнем автономності й обмеженою конкуренцією, дуже низьким рівнем автономності й середньою конкуренцією [3].

Висока ефективність автономних шкіл у ряді країн ОЕСР (США у тому числі) супроводжується збереженням або підвищенням конкуренції між школами засобами обмеження права шкільного вибору. Як правило, приватні школи в таких країнах не є доступними широкому загалу. У країнах з високим рівнем автономії шкіл конкуренція, що є показником ефективності школи, є природною. Приватна освіта, поширена у таких країнах, сприяє підвищенню ефективності шкіл і зростанню конкуренції. Збереження високих рейтингових позицій шкіл у таких країнах забезпечують механізми врахування інтересів батьків у реалізації права шкільного вибору.

Подібні механізми реалізуються у формі двох моделей: прямі асигнування незалежних управлінських структур на право шкільного вибору (ваучер); вибір навчального закладу приватної чи державної форми власності через надання кредитів. Перевагою у виборі користуються школи з високими академічними показниками, вони отримують питому частку асигнувань. Таким чином, школи починають конкурувати за кількість зарахованих учнів, які визначають ймовірну кількість фінансових асигнувань.

У навчальних закладах більшості країн ОЕСР спостерігається зростання шкільної конкуренції – за даними PISA Assessments (2009), 76% навчальних закладів конкурують за кількість зарахованих учнів і отримання асигнувань. Найвища конкуренція притаманна освітнім системам Австралії, Нідерландів, Бельгії, Словацької Республіки (90% закладів); у Швейцарії і Норвегії її показники значно нижчі (50%), що пояснюється низьким рівнем шкільної автономії[3].

Зазначимо, що право шкільного вибору може реалізовуватись за рамками окреслених моделей. Так, в деяких країнах ОЕСР право вибору не супроводжується наданням фінансової допомоги; у Польщі і США права шкільного вибору є обмеженими, проте розвиненою є система державного асигнування; в Ісландії, Ізраїлі, Норвегії, Швейцарії

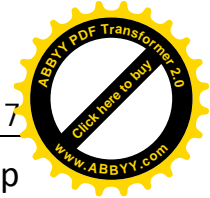
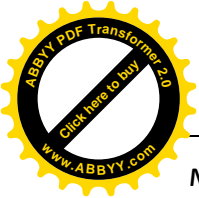
за умови централізованого управління система кредитування або ваучерів відсутня (див. табл.1).

Таблиця 1

**Шкільна конкуренція в умовах вибору**

Свобода шкільного вибору (одне обмеження у виборі регіону, округу тощо)		Обмеження шкільного вибору (принаймні два обмеження у виборі регіону, округу тощо)	
Ваучери або кредитування навчання у публічних, державних, приватних незалежних школах	Відсутня система ваучерів або кредитування навчання у публічних, державних, приватних незалежних школах	Ваучери або кредитування навчання у публічних, державних, приватних незалежних школах	Відсутня система ваучерів або кредитування навчання у публічних, державних, приватних незалежних школах
Бельгія, Чилі, Естонія, Франція, Німеччина, Італія, Корея, Люксембург, Нова Зеландія, Португалія, Словацька Республіка, Іспанія, Велика Британія	Австрія, Чехія, Данія, Фінляндія, Японія, Угорщина, Ірландія, Мексика, Нідерланди, Словенія, Швеція	Польща, США	Ісландія, Ізраїль, Норвегія, Швейцарія
Литва, Масао (Китай), Монтенегро, Катар, Сінгапур	Болгарія, Колумбія, Гонг-Конг (Китай), Киргизстан, Латвія, Перу, Шанхай-Китай	Аргентина, Таїланд, Бразилія, Таїпей (Китай)	Хорватія
85%	72%	73%	51%

Як видно з таблиці 1, найбільш продуктивним механізмом забезпечення ефективності шкільної освіти і автономії шкіл в країнах ОЕСР є поєднання права шкільного вибору і системи кредитування або надання ваучерів. У країнах, яким притаманні подібні механізми, показники шкільної конкуренції є найвищими (85%). Найнижчою є конкуренція в країнах з обмеженим правом вибору і відсутніми схемами кредитування (51%). Однаковий рівень шкільної конкуренції спостерігається в країнах з обмеженим правом шкільного вибору і розробленими механізмами кредитування і субсидювання й країнами, в яких надається право шкільного вибору, проте відсутні механізми надання кредитів і субсидій (73% і 72%) [4]. Зазначимо, що шкільна конкуренція знижується у сільській



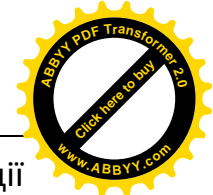
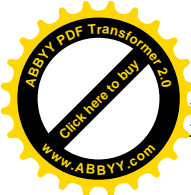
місцевості й у малозаселених територіях, в умовах яких шкільний вибір визначають територіальні критерії, передусім, наближеність школи до місця проживання.

Таким чином, свобода шкільного вибору й уведення системи ваучерів і кредитування сприяють розвитку фінансової автономії шкіл і місцевого управління, зростанню ефективності шкільної освіти.

Окреслені зміни характеру управління зумовлюють необхідність розроблення нових механізмів забезпечення прозорості у використанні й розподілі фінансів. Найбільш поширеною у країнах ОЕСР моделлю, що відповідає окресленим вимогам, є державно-громадське управління школою (представлено у 15% загальної кількості шкіл). У рамках державно-громадського управління держава, як правило, зберігає за собою функції контролю, включаючи право на закриття таких шкіл. Недержавна форма управління поширена у Нідерландах, Ірландії, Чилі (50% шкіл), Австралії і Кореї (40% шкіл). Для порівняння, у Турції, Ісландії, Норвегії близько 98% учнів відвідують школи державного характеру управління [3].

Проблема забезпечення якості освіти реалізується засобами надання широких повноважень школам, у рамках яких розроблено систему відповідальності педагогічного персоналу за результати навчання і виховання. Передусім, увага приділяється подоланню проявів формальної диференціації, представленої у досвіді країн з невисоким рівнем освітнього розвитку і національного доходу: гомогенні класи і школи, виключення зі школи за неуспішність або незадовільну поведінку тощо. Подібні явища визнано небезпечними, такими, що призводять до втрати соціального капіталу, вони є свідченням низького професіоналізму вчителів. США мають низький рівень формальної диференціації, проте прояви неформального її типу, поширені у старших школах, передбачають удосконалення професійної підготовки вчителя, формування його здатності до індивідуалізації навчання і виховання.

Подібні підходи визнані необхідними для збереження і посилення автономії шкіл, розширення їх управлінських повноважень в умовах реструктуризації управління освітою.



**Висновки.** Таким чином, основним проявом реструктуризації управління у США є упровадження централізовано-децентралізованої моделі управління, що зумовлює необхідність розроблення механізмів збереження і посилення автономії шкіл, розширення їх управлінських повноважень: забезпечення права шкільного вибору, використання систем фінансової допомоги у реалізації права шкільного вибору, запровадження державно-громадського управління і фінансової автономії шкіл, посилення відповідальності педагогічного персоналу за якість освітніх послуг.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : [монографія] / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.
2. Brown D. Decentralization and school-based management / D. Brown. – London : The Falmer Press, 1990. – 284 p.
3. OECD. Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
4. OECD. PISA 2009 Database, Tables IV.3.7 and IV.3.8a. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.1787/888932366636>
5. Welsh T. Decentralization of education: why, when, what and how? / T. Welsh, N. McGinn. – Paris : UNESCO International Institute for Educational Planning, 1999. – 98 с.

УДК 37.032:316.356.2(410)

**О. О. Рибалка**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*У статті аналізується самотутня та оригінальна система сімейного виховання у Великій Британії, яка спирається на загальнолюдські норми навчання і виховання і є перевіреною багатовіковим досвідом. Визначені мета, зміст, принципи та напрями сімейного виховання у країні.*

**Постановка проблеми.** Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») одним із пріоритетних напрямів виховання ставить «розроблення теоретико-методологічних аспектів національної системи виховання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду»,



«організацію родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу і забезпечення педагогічного всеобучу батьків». Відкритість сучасного українського суспільства, розширення діапазону його спілкування з іншими народами дають можливість національній системі виховання збагатитися кращими здобутками світової культури. Незаперечним є те, що загальнолюдські цінності ніколи не втрачають своєї актуальності і дієвості. На особливу увагу заслуговує вивчення досвіду Великої Британії, в якій упродовж багатовікової історії склалася національно-самобутня, добре сформована і перевірена життям система сімейного виховання підростаючого покоління. Виважене, творче засвоєння британського досвіду може стати важливим чинником зміцнення інституту української сім'ї, удосконалення форм і методів виховання молоді в сучасних умовах.

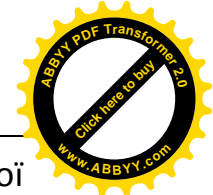
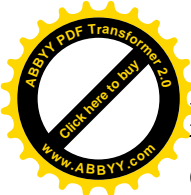
**Аналіз актуальних досліджень.** Значний внесок у розробку питань сімейного виховання зробили вітчизняні вчені Г. С. Сковорода, О. В. Духнович, К. Д. Ушинський, Г. Г. Ващенко, В. О. Сухомлинський, М. Г. Стельмахович, Г. О. Алексеєнко. Великої уваги заслуговує монографія М. Б. Євтуха та М. І. Тадеєвої. Серед британських учених, педагогів сімейне виховання було предметом досліджень Дж. Уінстенлі, Г. Спенсера, Т. Александера, Л. Полок та ін.

**Мета статті** – дослідити національні особливості сімейного виховання у Великій Британії.

**Виклад основного матеріалу.** Мета, зміст, завдання сімейного виховання у Великій Британії співзвучні із загальноприйнятими у педагогічній науці. Але у той же час вони несуть на собі відбиток матеріальної і духовної культури англійського народу і пов'язані з особливостями формування самобутнього англійського характеру і відповідно відображені у стилі життя і традиціях родинного виховання.

Найбільш повне визначення цілі сімейного виховання в англійців знаходимо у Г. Спенсера: «...зробити людину, здатною жити повноцінним життям». Зміст сімейного виховання охоплює фізичний та інтелектуальний розвиток, засвоєння моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій,



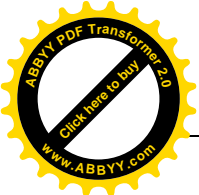


етичних норм взаємин між людьми, розвиток творчої, працелюбної особистості, передачу їй практичних умінь і навичок, формування естетичних смаків, високої політичної культури, виховання почуття патріотизму [1, 10].

Ідеал британської сім'ї – рано стати самостійним, одружитися за коханням, мати здорових дітей, багато заробляти, нічого не відкладати, жити в повному достатку, багато подорожувати і при цьому не втрачати ні хвилини. Незалежність, індивідуалізм, простір для розвитку особистості становлять найсуттєвіші ознаки сімейного виховання британців. Це повністю відповідає англійському духу і поглядам суспільства, що, перш за все, вимагають від своїх членів особистої енергії та ініціативи, фізичної загартованості та твердого характеру [2].

Завдяки самобутній «англійській моралі» сформувалися національні погляди на виховання духовно, розумово і фізично розвиненої особистості – «англійського джентльмена». Цей термін ввів англійський філософ-педагог Дж. Локк (1632–1704 рр.). Він високо оцінював роль виховання, яке, на його думку, повинно підготувати людину до життя. Головна мета виховної діяльності – це виховання «джентльмена», «ділової людини» з творчим характером і сильною волею, високоморальної, енциклопедично освіченої. Загальновизнаними рисами англійського джентльмена є: практичність, діловитість, сильна воля, любов до своєї батьківщини, родинного вогнища, законослухняність [3].

Принципи сімейного виховання у Великій Британії є переконаннями, нормою, правилом, яким керуються батьки з метою формування в молодого покоління витривалості, здатності організму боротися за існування, моральної стійкості. На основі досліджень можна виділити такі основні принципи, використані британською етнопедагогікою в сімейному вихованні: гуманізм, зв'язок виховання з життям, природовідповідність, урахування вікових та індивідуальних особливостей, виховання в праці, систематичність і послідовність, єдність вимог і поваги до особистості, поєднання дорослого керівництва з розвитком самостійності та ініціативи, а також керівної ролі і значення родинного впливу в процесі загального виховання.



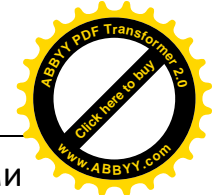
Британська система сімейного виховання завжди надавала першочергового значення розвитку і зміцненню тіла. «Здоровий дух у здоровому тілі». Піклування про здоров'я і нормальний фізичний стан дитини, виховання стійкості, витривалості були предметом постійної уваги батьків. Найважливішими компонентами фізичного виховання стали загартування організму, невишукана їжа, одяг вільного крою, різноманітні вправи, ігри на свіжому повітрі.

На всіх етапах свого розвитку британська сімейна педагогіка дотримувалася принципу виховання в праці, вважаючи її основою становлення особистості. Процес трудового гарту в сім'ї починається з залучення дітей до праці в побуті. Пріоритет надається оздобленню помешкання, обслуговуванню членів сім'ї, садівництву, городництву, догляду за домашніми тваринами.

Найважливішою умовою успішного виховання особистості британці вважають формування характеру. «Велике начало й основа всякої чесноти та гідності полягають у тому, щоб людина була здатна відмовитися від своїх бажань, діяти всупереч власним нахилам і йти виключно за тим, що розум указує як краще, хоча б потяг вабив у інший бік» [3, 190].

У британського народу найбільшим авторитетом користуються батьки, які вимогливо ставляться до своїх дітей: «One father is enough to govern one hundred sons» (Одного батька достатньо, щоб керувати сотнею синів); «One father is more than a hundred school masters» (Один батько значить більше, ніж сотня вчителів) [6, 54].

Вирішальним фактором виховання у Великій Британії є моральний клімат сім'ї, від якого залежить, якою виросте дитина. Родинне благополуччя визначається високим рівнем внутрішньосімейної моральності, духовності, задоволення емоційно-психологічних потреб. У хорошій сім'ї, де батько і мати живуть у злагоді, де панують стосунки взаємної поваги, перед дитиною розкривається все те, на чому ґрунтується її віра в людську красу, душевний спокій, рівновагу. Тому серед завдань сімейного виховання у британців чільне місце посідає створення атмосфери емоційної захищеності дитини, тепла, любові, умов для розвитку її почуттів і сприймань, самореалізації.



Формування духовності британці тісно пов'язують з релігійними традиціями. Британська родина – це теорія і практика релігійного життя: у дітей формуються перші релігійні поняття – Бог, Ісус, молитва; діти вивчають християнські заповіді, символи і обряди.

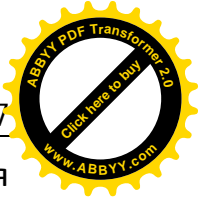
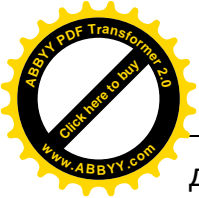
Британський народ приділяє велику увагу розвитку розумових здібностей підростаючого покоління. «Людина без знань – мертва» – так говорить англійська народна мудрість. Допитливість у дітей є вродженим потягом до знань, а тому обов'язок батьків заохочувати її.

Відповідно до принципу природовідповідності дитина розглядається як частина природи і підпорядкована її основним законам. У народних уявленнях про виховання відображена відповідність цього процесу до особливостей природи: «Wanton kittens make sober cats» (Із пустотливих кошенят виростають розсудливі коти); «Soon ripe – soon rotten» (Те, що швидко досягає, швидко й псується); «As the tree so the fruit» (Дерево пізнається за плодом); «Make hay while the sun shines» (Коси сіно, поки сонце світить) [6, 9].

І народна, і наукова педагогіка Великої Британії впродовж багатовікової історії утверджували в сімейному вихованні принцип урахування вікових та індивідуальних анатомічних, фізіологічних, психологічних особливостей. Так, ще Дж. Локк вимагав, щоб зміст і методи виховання відповідали віку, життєвому досвіду, силам і можливостям дітей, їх індивідуальним особливостям. За його словами, «навіть чи знайдеться хоч двоє дітей, до яких у вихованні можна було б застосувати один метод» [5].

Сімейне виховання в британців будувалося не лише на урахуванні особливостей кожної вікової групи, а й статі. Традиційно хлопчики здебільшого працювали з батьком, здобували освіту, набували професійної майстерності; дівчатка готувалися стати добрими господинями, вірними дружинами і турботливими матерями [6, 54].

Значне місце в теорії і практиці сімейного виховання займають такі методи, як уклад життя та діяльності, правильний режим праці та відпочинку, виконання різних доручень і обов'язків, ігри та забави, розповідь, бесіда, роз'яснення, наставляння, інформування, порада,



дискусія, вимога, похвала, заборона, нагорода, застереження, покарання та ін. [1, 13].

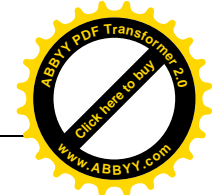
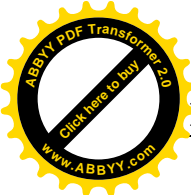
Отже, держава, в якій є міцна родина з усталеними впродовж віків традиціями виховання, створює сприятливі умови для всебічного розвитку дитини. Виховання, звичайно, не обмежується рамками сім'ї. Тут лише закладаються основи, як далі розвиває школа під контролем та при активній участі батьків, що сприяє гармонійному розвитку підростаючого покоління і майбутньої національної еліти.

Проведене дослідження дає підстави зробити такі **висновки**:

- британці мають самобутню та оригінальну систему виховання, вдосконалену і перевірену багатовіковим досвідом;
- основою формування особистості британська педагогіка вважає сім'ю;
- головною функцією британської сім'ї є виховання підростаючого покоління на користь суспільству;
- в образі «джентльмена» британці створили своєрідний ідеал всебічно і гармонійно розвиненої особистості;
- як у народній, так і в науковій педагогіці Великої Британії усі напрями сімейного виховання нерозривно пов'язані;
- творче осмислення і впровадження форм, методів, принципів сімейного виховання британців може стати одним із важливих чинників подальшого вдосконалення будь-якої національної системи виховання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Демченко О. Й. Теорія та практика сімейного виховання у Великій Британії (історико-педагогічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / О. Й. Демченко. – Луганськ, 2001. – 25 с.
2. Золотарев С. А. Очерки по истории педагогики / С. А. Золотарев. – СПб. : Изд-во бр. Башмаковых, 1910. – 259 с.
3. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навч. посіб. / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
4. Локк Дж. Педагогические сочинения / Дж. Локк. – М. : Изд-во Наркомпроса, 1939. – 319 с.
5. Эйнон Д. Творческая игра. От рождения до 10 лет / Д. Эйнон. – М. : Педагогика-Пресс, 1995. – 191 с.
6. Fergusson R. Dictionary of Proverbs / R. Fergusson. – L. : Penguin Books, 1983. – 331 p.



І. О. Родінка

СумДПУ імені А. С. Макаренка

## ІНСПЕКТУВАННЯ ШКІЛ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*У статті розглядаються особливості інспектування шкіл у Великобританії; цілі і форми інспектування, функції інспекторів, бюджет інспекцій; реформування інспектування та цикли інспекції, унормований порядок здійснення інспектування.*

**Постановка проблеми.** Досвід Великої Британії традиційно привертає увагу багатьох дослідників, які, зокрема, намагаються не лише вивчити особливості побудови навчально-виховного процесу в закладах освіти цієї країни, а й упровадити найкращі ідеї у вітчизняних школах та ВНЗ.

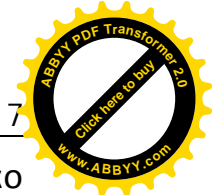
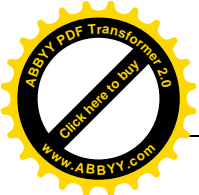
**Аналіз актуальних досліджень.** Британські вчені Вів'єн Бертон, Джон МакБет, Пітер Метью, Ріта Чемінейс, Кріс Чепмен та ін. намагаються віднайти шляхи подальшого вдосконалення наявної системи освіти, підвищення її ефективності, а також здійснення інспектування та контролю за діяльністю відповідних освітніх закладів.

**Мета статті** – дослідити особливості організації інспектування та контролю за діяльністю шкільної системи освіти у Великій Британії.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом останнього десятиліття інспектування шкіл у Великобританії зазнало великих змін. Воно характеризується прозорістю, тобто доступністю результатів для широкої громадськості, чіткими і точними критеріями для оцінювання навчальних закладів. Тепер школам необхідно протягом 40 днів після закінчення перевірки дійти практичні висновки щодо її результатів і скласти план подальших дій, враховуючи рекомендації інспекторів шкіл. Змінено об'єкт інспектування: більше уваги приділяється аналізу діяльності школи в цілому, а не окремих учителів. Загальною динамікою реформування є перехід від простого контролю до оцінювання та надання порад та рекомендацій.

Перше згадування про інспектування англійської школи відноситься ще до 1839 року. У той час обов'язки інспекторів були такими:

- періодичне відвідування шкіл;
- збір інформації та підготовка доповіді для уряду;



– спонукання осіб, відповідальних за шкільну освіту, широко поширювати досвід кращих навчальних закладів.

Робота інспекторів в той час була спрямована лише на надання допомоги, заохочення і підтримку місцевої ініціативи [4, 81].

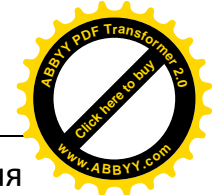
Зазначимо, що сьогодні у Великій Британії, а саме в Англії, досить ефективно працює так званий Відділ стандартів освіти (Office for Standards in Education – OfSTED), який здійснює інспектування дошкільних і загальноосвітніх закладів.

У XIX столітті в Англії шкільні інспекції проводились Інспекторатом Її Величності (Her Majesty's Inspectorate – HMI), що працював в окремому відділі Департаменту освіти та науки (Department of Education and Science – DES). Його було засновано 1830 року. З того часу цілі та сутність шкільних інспекцій змінювалися багато разів. Зазвичай це було пов'язане зі змінами, що відбувалися в політичному устрої країни, або зі змінами керівництва шкільної інспекції. Часом, нове керівництво висловлювало незадоволення діяльністю попередників або мало інші погляди на навчальний процес і його стандарти та бажало змін на краще.

Під час перших шкільних інспекцій (в Англії вони проводилися за призначенням влади з 1839 року) відбувалася переважно фінансова перевірка діяльності шкіл. Окрім того, інспектори відслідковували, які методи застосовувались вчителями, як ті організовували навчальний процес і підтримували дисципліну, як здійснювалося моральне виховання дітей тощо. Водночас інспектування начально-виховного процесу тієї чи іншої школи було лімітовано.

Варто відзначити, що на початку свого існування інспекції Її Величності передусім перевіряли діяльність шкіл, а не надавали їм методичну допомогу. Ідея надати інспекціям більш методичного характеру, спрямувати їх діяльність на здійснення індивідуального підходу до кожного окремого навчального закладу з'явилися лише на початку 80-х років XX століття. Як наслідок, по-перше: шкільні інспекції почали здійснюватися на більш високому рівні, а по-друге: результати інспектування (інспекторські звіти про кожний навчальний заклад) оприлюднювалися у відповідних публікаціях.





У 1988 році у Великій Британії було прийнято Закон про реформування освіти, який суттєво вплинув на діяльність шкіл Англії. Зокрема збільшилася кількість обов'язків і відповідальність національних шкіл та їхніх керівників [2]. 1992 року було створено окремий департамент – Відділ стандартів освіти (OFSTED), який став головним органом освітньої галузі.

Серед різноманітних форм інспектування можна виділити:

*Візит фахівця* – збір інформації здійснюється неофіційно, результати не публікуються, тільки в усній формі повідомляються співробітникам школи; такий візит може бути присвячений якомусь одному вузькому питанню.

*Загальна інспекція* – школа оцінюється, з широкого кола питань, але робиться акцент на якості знань студентів; крім того, робляться висновки, щодо відображення цілей, завдань, політики школи в її діяльності.

*Сфокусоване інспектування* – увага концентрується на окремих аспектах діяльності школи, наприклад, на результатах з тих чи інших предметів або їх порівняння з даними попередніх інспекцій.

*Подальша перевірка* – проводиться не раніше, ніж через 12 місяців після попередньої; Результати зазвичай не публікуються, але обговорюються з педагогічним колективом, директором та шкільною радою.

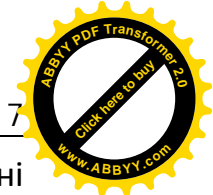
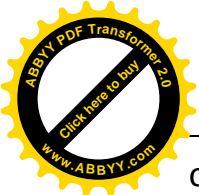
*Інспектування якості* – перевірка на основі принципу самоаудиту школи; Ініціатива проведення інспекції у цьому випадку поступає від школи, що значно полегшує роботу, тому що персонал під час перевірки вже добре представляє свої сильні і слабкі сторони [4, 84].

З початку своєї діяльності і донині OFSTED здійснює інспектування та контроль за діяльністю англійських шкіл. Спочатку інспекції проводилися кожні 4 роки, пізніше – через 6.

З вересня 2005 року введено новий трирічний цикл інспекції: третина всіх шкіл повинна пройти перевірку протягом академічного року за однією схемою та однаковими вимогами. За результатами перевірки батькам учнів надається інформація про досягнення школи, де навчаються їхні діти.

Зазначимо, що новий порядок проведення інспекцій – один із елементів нових відносин зі школами (New Relationship with Schools-NRwS), за яким було введено ще багато інших вагомих змін. Установлені раніше



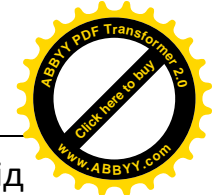
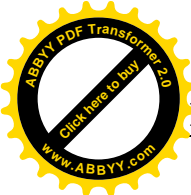


обов'язки керівництва щодо шкільної стратегії, цілей, бюджету та основні правила проведення інспекцій не були змінені, але останні почали фокусуватися більше на особистості кожної дитини та її комфортному перебуванні у шкільному середовищі, а також на тому, наскільки ефективно заклади освіти дотримуються п'яти головних цілей, проголошених у Законі «Кожна дитина значуща!!» (Green Paper Every Child Matters (2003)).

Крім того в параграфі 5 Закону про освіту (Education Act (2005)) унормовувався порядок здійснення інспекторських перевірок шкіл, а саме:

- більш регулярне проведення перевірок (приблизно кожні 3 р.);
- зменшення терміну попередження шкіл про проведення перевірки (інформування лише за 2–5 днів до перевірки, а не за місяць, як було раніше);
- зменшення тривалості проведення перевірок до двох днів (раніше вони проводились протягом тижня або навіть довше);
- зменшення кількості інспекторів, які перевіряють заклади освіти (до 5 осіб у середніх навчальних закладах і до 1 особи у початкових школах та дитсадках);
- уведення квот на проведення перевірок інспекторами Її Величності (Her Majesty's Inspectors), які працюють у OFSTED (вони мають інспектувати 80% середніх навчальних закладів і 20% початкових навчальних закладів, включаючи дитсадки);
- підвищення ролі самооцінки школами того, наскільки якісно вони «обслуговують» своїх учнів;
- звітування перед батьками/опікунами про результати інспектування (короткий сфокусований звіт про перевірку – 5-6 сторінок);
- інформування учнів про результати перевірки (листи до учнів від інспекторів) [1].

Отже, головні зміни в інспектуванні закладів освіти полягали в наступному: по-перше, перевірки мають проходити кожні 3 роки, а для нових навчальних закладів – через 2 роки після відкриття, щоб дати їм змогу «увійти в русло»; по-друге, оскільки інспектори наймалися як із приватних контор, так і з Інспекції Її Величності, які працюють на OFSTED, то



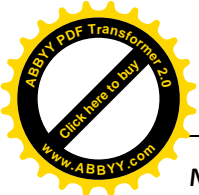
вводилося квотування – більшість (80%) перевірок повинні проходити під керівництвом інспекторів OFSTED. Також OFSTED запропонував розглядати інспекції як повсякденну справу, заохочувати школи до самооцінки, надавати батькам інформацію про якість і стандарти освіти, яку отримують їхні діти, і, найголовніше, допомагати школам стати кращими.

На переконання головного інспектора шкіл, нова система контролю повинна «підвищити планку» освіти, оскільки те, що було «добре» 10 років тому, можливо вже «не добре» сьогодні. До того ж очікування громадян і користувачів освітніми послугами завжди підвищуються, тож слід підвищувати й якість освітньої системи.

Від самого початку створення OFSTED було проголошено, що найефективніший спосіб підвищення якості освіти учнів – це вдосконалення школи в цілому, а також її підтримка ззовні та корекція отриманих результатів. Школи мають нести відповідальність за свій розвиток, розробляти необхідні плани, вводити їх у дію та самостійно оцінювати результат.

Зазначимо, що в останні роки в британських школах, велика увага приділяється усьому, що має префікс «само»: самооцінка, саморозвиток, самоконтроль, самоврядування тощо. Певну роль в цих процесах відіграють і інспекційні перевірки, які проводяться OFSTED. Для того, щоб залучити персонал школи до взаємодії з інспекторами та полегшити використання матеріалів з інспектування з метою самостійного вдосконалення своєї діяльності, в 1998 році був опублікований документ «Питання оцінки школи»(School Evaluation Matters) Тобто ядром інспекційної перевірки стала самооцінка, а основним документом – Форма самооцінки (Self-Evaluation Form – SEF). Цю форму OFSTED надає школам для заповнення напередодні проведення інспекції. Весь тягар відтепер лягає на школу, яка повинна бути проактивною і показати інспекторам, що шкільні лідери можуть не лише самостійно виявити сильні та слабкі сторони своєї діяльності, але й удосконалити її [4,85].

Реформування інспекцій – частина більш широкого спектру змін, які повинні створити «нові відносини» між школами, центральними та



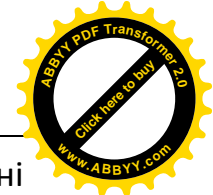
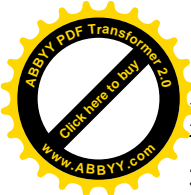
місцевими органами влади. Мета влади – зменшити бюрократію, вдосконалити спілкування, спростити шкільне фінансування і, найголовніше, отримати систему, яка відповідала б потребам кожної дитини, задовольняла б її освітні потреби, забезпечувала б особистісний розвиток і комфортне перебування у шкільному середовищі.

На реформування інспекцій головним чином вплинули 2 документи – Закон 2003 року «Кожна дитина значуща» та Закон «Про Дітей» 2004 року (Children Act 2004). Згідно з останнім всі агенції (школи, дитячі садки та ін.), що надають освітні послуги дітям, повинні дотримуватись 5 основних положень Закону «Кожна дитина значуща», які вимагають, щоб діти:

- були здоровими (для цього треба допомагати їм вести здоровий та активний спосіб життя, добре харчуватися, розвивати самоповагу);
- залишались у безпеці (необхідно захищати дітей від образ, залякування та інших небезпек);
- насолоджувались навчанням і досягали успіху (треба допомагати дітям досягати успіху і розвиватись, а також радіти разом з ними успіхам у навчанні);
- робили позитивний внесок (діти мають розуміти свої права та обов'язки, бути відповідальними і брати участь у громадському житті);
- досягали економічного добробуту (всі учні повинні мати можливість отримувати допомогу щодо отримання нових знань і навичок, необхідних для майбутнього працевлаштування) [2].

Щоб досягти цього, треба передусім забезпечити злагоджену роботу місцевих органів освіти (Local Authorities – LA). Вони повинні розраховувати на постачання зі свого боку, а OFSTED – відповідати за координацію роботи и мультидисциплінарних інспекцій та за результати діяльності місцевих органів. Школи мають самостійно оцінювати, наскільки добре їх діяльність відповідає існуючим стандартам, а інспекторські команди – здійснювати інспектування роботи шкіл, проводити опитування дітей, перевіряти їхні роботи та своєчасно виявляти проблеми, наявні в педагогічних колективах [3].

Таким чином, починаючи з 2005 року, OFSTED фактично перевіряє не лише якість освітніх послуг школи, а й здійснює інспектування внутрішніх і



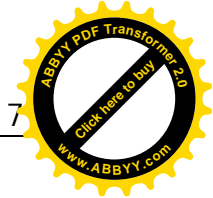
зовнішніх взаємовідносин. З того часу OFSTED виявив позитивні (наприклад, підвищився рівень викладання навчальних предметів, і діти з більшим задоволенням відвідують школу) та негативні (наприклад, листи інспекторів, адресовані дітям, у більшості випадків написані незрозумілою для них мовою) аспекти.

До реформування (до 2005 р.) OFSTED інспектував школи, здійснював інспектування навчальних досягнень учнів і надавав відповідні звіти батькам і школам. Після 2005 року школи почали давати самооцінку, звітувати перед OFSTED, а після перевірки – вносити корективи до своєї діяльності, покращуючи її; OFSTED перевіряє школу, навчальні досягнення учнів і умови їхнього перебування у шкільному середовищі, опитує батьків і надає звіт школі, батькам і дітям.

**Висновки.** Аналіз досвіду організації інспектування та контролю діяльності системи шкільної освіти Англії засвідчує його ефективність. Вважаємо за доцільне впровадження деяких ідей з досвіду Великої Британії у практику вітчизняної школи, а саме звітування органів контролю про результати своєї роботи перед школами, учнями та їхніми батьками. Пошуку оптимальних шляхів проведення такої роботи можна присвятити подальші наукові розвідки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Education Act 2005. – L., 2005. – Available at: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2005/18/contents>
2. Every Child Matters Outcomes Framework. – L.: Department for Education, 2006. – Available at: <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/Page1-/ECMoutcomes/kit#downloadableparts>
3. OFSTED. Corporate Plan 1999.
4. Курдюмова И. М. Инспектирование школ в Великобритании / И. М. Курдюмова // Педагогика. – № 3. – 2001.
5. Слюсаренко Н. В. Моніторинг і контроль шкільної освіти Англії / Н. В. Слюсаренко., Н. С. Мороз // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип 12. – Ч. 2.



## ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В ЯПОНІЇ

*У статті розкриваються особливості сімейного виховання в Японії, сформованого під впливом колективістського способу мислення, традицій та релігійних поглядів. Проаналізовано основні відмінності в сімейному вихованні японських та західних сімей.*

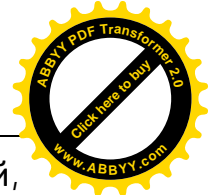
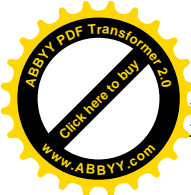
**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день процеси глобалізації все більше проникають у наше життя. Важко знайти країну, яка була б повністю ізольована від решти світу. Глобалізація передбачає тісну взаємодію та співробітництво між державами, обмін позитивним досвідом та здобутками в різних сферах життя. Україна не є виключенням. Сучасний стан розбудови української держави вимагає вивчення досвіду зарубіжних країн, переважно західних, в економічній, освітній та інших сферах.

**Аналіз актуальних досліджень.** Японія та японське суспільство з його самобутнім менталітетом, мовою, релігією, культурою та системою відносин між людьми привертає увагу багатьох зарубіжних та вітчизняних дослідників. Сімейне виховання є предметом дослідження І. О. Латишева, Юрганта Берндта, Джонатана Райса, Мільнера, Роджерса та інших.

**Мета статті** – дослідити особливості сімейного виховання в Японії.

**Виклад основного матеріалу.** Усе починається з сім'ї. Сімейне оточення впливає на формування і розвиток особистості, сприяє її становленню та готує до майбутнього самотійного життя. Сім'я – це своєрідний мікрокосм, «міні-суспільство», де дитина спершу спостерігає, а потім стає повноцінним учасником суспільних відносин.

Практично в усіх країнах світу сімейному вихованню надається велика увага. Пріоритетна роль батьків у вихованні дітей приймається беззаперечно і не підлягає жодному сумніву. Школа може лише допомогти у цьому складному процесі, доповнюючи та розширюючи те, що мало бути закладено сім'єю. Тому сьогодні у провідних країнах світу спостерігається тенденція до інтеграції та встановлення тісного зв'язку між сім'єю та школою [5, 25].



Японське сімейне виховання має низку специфічних особливостей, які значною мірою відрізняються від європейських. У силу певних історичних та суспільних реалій, економічного розвитку та релігійних переконань сімейне виховання в Японії набуло особливого характеру та викликає інтерес серед європейських дослідників.

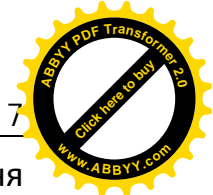
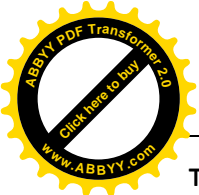
У різних країнах ставляться до дітей по-різному. На Заході їх намагаються тримати в строгості, обмежують їх волю та бажання, а в Японії, навпаки, їх балують та потурають будь-яким примхам. Вважається, що саме другий варіант поводження з дитиною дає змогу виховати морально здорову особистість та законослухняного громадянина.

Зупинимося на деяких особливостях сімейного виховання в Японії. Для японців традиційно центром життя є колектив. Колективістський спосіб мислення, який значною мірою відрізняється від західного індивідуалістичного, наклав, напевно, найглибший відбиток на взаємини між членами сім'ї та остаточно визначив напрям виховних зусиль батьків. Виховати повноцінного члена суспільства та колективу, який може стримувати свої емоції та повністю підпорядковувати свої власні інтереси інтересам колективу, групи – пріоритетне завдання кожної родини. Необхідно зазначити відзначити, що у зв'язку з широким масштабом глобалізації традиційні ідеали та установки дещо змінюються. Західна модель «вільної особистості» набуває все більшої привабливості в очах японців, хоча зрушити віками сформоване традиціями «відчуття приналежності до колективу» глобалізації ще не вдалося [4, 58].

На відміну від японського, українське суспільство належить до індивідуалістичного західного типу. Для українця колектив є доволі важливим, але не сам по собі, а як можливе середовище для власної самореалізації. Тому європейське розуміння виховного ідеалу передбачає формування індивідуальності, яка вільно може реалізовувати свої здібності, уміння, знання, досягаючи бажаних цілей та визнання іншими членами колективу.

Чималу роль у формуванні японського менталітету та, відповідно, моделі відносин у сім'ї відіграє релігія. Сьогодні японці сповідують синтоїзм





та буддизм, точніше його японську «версію» дзен-буддизм. Учення давньокитайського філософа Конфуція, практично непомітне в сучасному офіційному житті країни, але широко розповсюджене на території Японії раніше, значно вплинуло на формування ієрархічної моделі сім'ї.

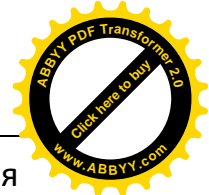
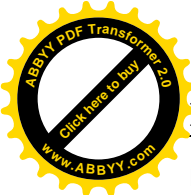
Головна ідея конфуціанства – перенесення «законів неба» на сімейні, державні та суспільні відносини. Відносини між правителем та його підданими, батьком і сином, чоловіком та жінкою, старшим та молодшим братом повинні відповідати відносинам Сонця та Місяця та чітко дотримуватися принципу субординації. У японській мові влучно відображена роль різних членів сім'ї. Жінка – канай – буквально означає «всередині дому», а чоловік – сюдзін – «хазяїн», «головна людина». Цікавим є те, що в японській мові відсутні слова «брат» і «сестра», замість яких вживають ані (старший брат), отоото (молодший брат), ане (старша сестра) та імоото (молодша сестра).

Відомому досліднику японської культури Юргену Берндту у своїй праці «Лики Японії» вдалося відобразити незвичне європейцеві відчуття субординації та поваги до старших у японському суспільстві. Він зазначає: «Одного разу мені прийшлося мати справу з командою японських плавців, учасників Олімпійських ігор. Як відомо, учасники таких змагань доволі юні. Мені здавалося дуже дивним, коли чотирнадцятирічна дівчинка зверталася до шістнадцятирічної дівчини та вісімнадцятирічного хлопця зі словами «семпай», тобто «сеньйор». Звертання «сеньйор» в англійській чи німецькій мовах викликає зовсім інші асоціації, відмінні від японського «семпай». Якщо в нас до кого- небудь звернутися зі словами «сеньйор» у такому віці, то це б прозвучало скоріше іронічно, ніж з повагою» [4, 182].

На відміну від японського, в західному християнському суспільстві субординація в сімейних відносинах також присутня, але значно в меншій мірі. Категорія рівності та рівноправ'я як невід'ємний атрибут демократичного суспільства проникає у всі сфери суспільного життя.

До п'яти років батьки в Японії намагаються взагалі не тиснути на дитину та створити комфортну психологічну атмосферу. Виховання в японській родині – справа матері. Для батька пріоритетним залишається





підприємство чи фірма, де він працює. Традиційно йому відводиться авторитарна роль, а також піклування про матеріальне та фінансове становище сім'ї.

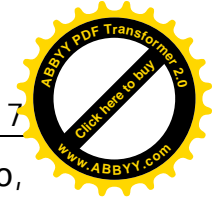
Мати – основний приклад та взірець правильного поводження, саме від її манер та умінь себе тримати залежить майбутня модель поведінки дитини. Фактично, вона вчиться та робить перші кроки у пізнанні навколишнього середовища, імітуючи поведінку батьків і майже ніколи не вислуховуючи повчань, зауважень та усних аналітичних пояснень, які так люблять європейські батьки.

Охарактеризуємо експеримент, здійснений американськими психологами. Дослідники попросили двох мам з Японії та США навчити своїх дітей збирати пірамідку. Японська мама почала сама її збирати, показуючи що і куди ставити. Коли дитина робила щось неправильно і помилялася, мама знову показувала і так до тих пір, поки дитина побудувала пірамідку правильно. У той час американські мами використовували здебільшого усне пояснення та вказівки як виконувати ту чи іншу дію [2, 10].

Такий японський метод навчання дітей, коли пріоритетним є власний приклад батьків, а не лише усна настанова, заслуговує уваги. Якщо мати чи батько є авторитетом для дитини, а їх поведінка – взірцем, то в сина чи доньки виникає природне бажання наслідувати та копіювати їх. Батьки в Японії завойовують авторитет переважно «цукеркою», у той час як на заході – «кнутом». Для дитини в Японії мати – чарівна фея, яка може здійснити будь-яке бажання, а в Європі вона – справедлива суддя, яка може покарати за провину. Тобто способи завоювання батьківського авторитету в східному та західному типах культур різний, а тому вимагає й різних виховних підходів.

Дитині нічого не забороняють, вона чує лише попередження «небезпечно», «погано». Але якщо дитина все-таки боляче вдарилася чи поранилася, мати вважає себе винною у цьому і просить у дитини вибачення за те, що не вберегла її [1, 117].

Коли дитина починає ходити, її також не залишають без батьківського нагляду та уваги. Матері організовують дитячі ігри, у яких самі беруть активну участь.



Японки намагаються не проявляти свою владу над дитиною, оскільки, на їхню думку, це призводить до відчуження. Мати не перечить бажанням та волі дитини, вона виражає своє незадоволення опосередковано: дає зрозуміти наскільки сильно її засмучує поведінка дитини. У разі виникнення конфлікту японські мами не відгороджуються від дітей, а навпаки, прагнуть поглибити позитивний емоційний контакт. Діти обожають своїх мам та відчують почуття провини, коли їх засмучують [2, 201].

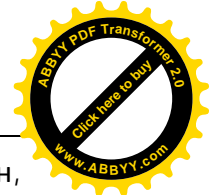
Зазвичай японська мама не працює та знаходиться вдома з дитиною, доки тій не виповнюється три роки і її не віддають до дитячого садка.

Специфічно японським є такий прийом виховання як «майго» («загублена дитина»). Коли дитині набридає весь час бути біля матері і вона починає виявляти цікавість та самостійність, її ніхто не зупиняє, а надають можливість «загубитися». Усі оточуючі добре знають про цей трюк і допомагають «майго» «знайтися» і зрозуміти, як це погано стати «майго» і загубити своє «амае». Повторних спроб піти від матері дитина, як правило, не робить.

**Висновки.** Наше дослідження дозволяє стверджувати, що сімейне виховання в Японії, сформоване під впливом специфічних релігійних переконань та колективістського способу мислення, значною мірою відрізняється від західної моделі. В силу різних національних особливостей, менталітету та соціальних відносин у суспільстві японська система виховання, на нашу думку, не є придатною для масових запозичень та інтеграції в українську систему сімейного виховання. Основним мотивом несумісності двох систем є, власне, мета чи виховний ідеал, який має відповідати суспільному замовленню та потребам держави. Для європейця виявлення та розкриття власного потенціалу та можливостей займає пріоритетне місце в шкалі цінностей, у той час як для японця важливішим є саме життя та розвиток колективу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Сахоко Кадзи. Эти странные японцы. / Сахоко Кадзи, Норико Хама, Джонатан Райс. – litportal.ru.
2. Овчинников В. Ветка сакуры / Всеволод Овчинников. – ichiban.narod.ru.



3. Кофман В. Я. Япония. Карманная энциклопедия. / В. Я. Кофман, Н. Г. Рысина. – М.: Издат. Дом «Муравей», 2000. – С. 40–41.
4. Берндт Ю. Лики Японии. / Юрген Берндт. – М. : Изд-во Наука, 1988. – С. 182.
5. Латышев И. А. «Семейная жизнь японцев» / И. Латышев. – М. : Изд-во. наука, 1985.

УДК 378:005.591.1:061.1ЄС»201/202»

**А. С. Улановська**

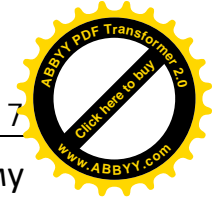
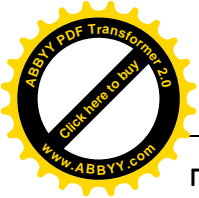
СумДПУ імені А. С. Макаренка

### **СТРАТЕГІЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ДРУГОЇ ФАЗИ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ (2010–2020 роки)**

*У статті висвітлено стратегію модернізації Європейського простору вищої освіти в контексті Болонського процесу в період з 2010 р. по 2020 р. Розглянуто можливі шляхи розв'язання проблем вищої школи України у процесі євроінтеграції.*

**Постановка проблеми.** Глобалізація та інтеграційні процеси, розвиток інформаційних технологій, демократизація й становлення ринкових відносин у суспільстві є сучасними факторами, що впливають на всі сфери життєдіяльності та зумовлюють необхідність активних змін та трансформації соціальних систем. Не стала винятком й освіта, особливо вища школа, що в більшості розвинених країнах є головною ланкою системи створення знань. Приєднання України до Болонського процесу й необхідність урахування європейських вимог та стандартів зумовили потребу модернізації вищої освіти, що знайшла відображення в деяких структурних, змістових та якісних змінах у вищій школі. Проте, положення Льовенського комюніке (2009) визначають низку невирішених питань на шляху до реалізації цілей Болонського процесу, більшість з яких є актуальними й для України.

Державна політика в галузі освіти встановлює правові, організаційні, фінансові засади розвитку системи національної освіти в контексті глобалізаційних тенденцій і викликів часу. Зокрема, в Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки, зазначено, що модернізація освіти та науки повинні набути випереджального неперервного характеру,



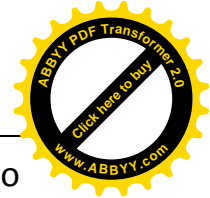
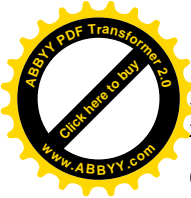
гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються у світі й Україні. У даному документі також констатовано, що основними цілями радикальних змін є підвищення якості і конкурентоспроможності, вирішення стратегічних завдань вищої освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, її інтеграція в європейський і світовий освітній простори [4]. Отже, в цьому контексті актуальним є вивчення стратегії модернізації вищої школи, що використовуються країнами Європи. Це сприятиме розумінню можливих векторів й інструментів модернізації вищої школи України, буде корисним при формуванні освітньої політики в майбутньому.

**Аналіз актуальних досліджень.** Актуальні проблеми становлення сучасної освітньої парадигми та модернізаційних зрушень в системі вищої освіти України висвітлено в наукових дослідженнях В. Андрущенка, В. Астахової, В. Кременя, В. Кудіна, С. Ніколаєнка, А. Ржевської, Л. Яковенко та інших вітчизняних науковців. Зокрема, дослідженню питання напрямів та стратегій модернізації університетської освіти України в контексті Болонського процесу присвятили свої наукові праці О. Другов, А. Крамаренко, Г. Терещук, В. Шинкарук та ін.

Модернізація освіти, на думку В. Андрущенка, має бути спрямована на підвищення її ефективності і конкурентоздатності, її сутність полягає в «...збереженні минулого, його очищенні від деформацій і осучасненні у відповідності до світового досвіду» [1, с. 372]. Цю думку поділяють й інші вчені, констатуючи, що модернізація вищої освіти передбачає проведення низки реформ, але реалізовувати їх необхідно виважено, щоб зберегти національні надбання та запобігти руйнації національної системи вищої освіти [2; 7]. Незважаючи на велику базу наукових досліджень з актуальних проблем модернізаційних змін у вищій школі України, сьогодні потребують подальшого аналізу стратегія модернізації національної системи вищої освіти в контексті другого етапу Болонського процесу (2010–2020 рр.). Цей факт обумовив вибір теми означеної публікації.

**Мета статті** – висвітлення стратегії модернізації вищої освіти в Європі в контексті другої фази Болонського процесу.

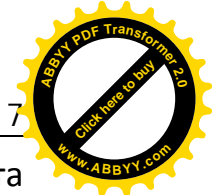
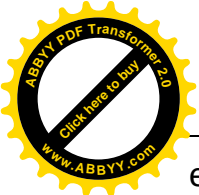
Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: виявити та проаналізувати основні напрями та стратегію модернізації



системи вищої освіти Європи в контексті другого етапу Болонського процесу; сформулювати рекомендації щодо можливості застосування європейського досвіду в практиці подальшої модернізації вітчизняної вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Після приєднання України до Болонського процесу в системі вищої освіти зроблено багато важливих кроків із реалізації його положень. Зокрема, з метою забезпечення якості, залучення стандартів, рекомендацій та інструментів Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) у вищих начальних закладах було запроваджено Європейську кредитно-трансферну систему. Крім того, великим досягненням є затвердження Національної рамки кваліфікацій з метою налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці. Запровадження Додатка до диплома європейського зразка стало перспективним кроком до підвищення мобільності українських студентів. До вагомих досягнень також відносимо збільшення автономії університетів щодо створення навчальних програм та забезпечення студентам в розумних межах індивідуального вибору навчальних дисциплін. Проте враховуючи сучасні реалії української вищої освіти, ми поділяємо думку фахівців, які вважають, що реалізація Болонських положень в Україні має дещо формальний характер, оскільки відсутня цілісна й послідовна стратегія освітньої політики держави в галузі вищої освіти в контексті євроінтеграції, до того ж фінансове та матеріально-технічне забезпечення й досі залишається на низькому рівні [5; 6]. Ці та інші проблеми заважають перетворенню модернізаційних зрушень у механізм зростання якості вищої освіти та визнанню вітчизняної університетської системи ефективною й конкурентоспроможною в межах Європейського освітнього простору та ринку праці.

Сьогодні існує велика кількість визначень *стратегії*, що трактують це поняття залежно від об'єкта й предмета досліджень відносно конкретної ситуації. Науковці не лише неоднозначно інтерпретують поняття «стратегія», а й наділяють його різним змістом. Стратегія розглядається як система заходів, модель дій, набір правил для прийняття, причинно-наслідковий ланцюг цілей, довгостроковий план, що розробляється з метою досягнення запланованих цілей, вирішення

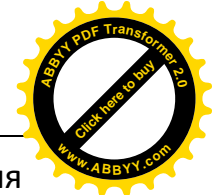
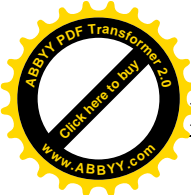


економічних та соціальних завдань, забезпечення конкурентних переваг та задоволення потреб споживачів [3]. В межах нашого дослідження, нам вважається найбільш влучною та змістовною дефініція А. Чандлера, який визначав стратегію як формування довгострокових завдань і цілей, визначення напрямку діяльності й розподіл ресурсів для досягнення поставленої мети [9]. Проаналізувавши це визначення, можемо виокремити чотири елементи, що формують поняття «стратегія» як цілісну систему. Перш за все, це мета заради якої розробляється й існує певна стратегія, наступний елемент – це визначення довгострокових цілей і завдань, основною особливістю яких є сталість та незмінність, а внесення змін можливе лише тоді, коли внутрішні чи зовнішні фактори вимагають перегляду довгострокових орієнтирів розвитку системи. Третім елементом є визначення напрямку діяльності, що передбачає оптимальні шляхи досягнення поставленої мети. Останнім елементом стратегії виступає ресурсне забезпечення, зокрема шляхи його залучення та розподілу ресурсів.

На зустрічі представників країн-учасниць Болонського процесу в Льовені та Лювен-ля-Ньові (28–29 квітня 2009 р.) було затверджено Льовенське Комюніке, в якому зазначено, що цілі, поставлені Болонською Декларацією, не були досягнуті повною мірою, отже існує необхідність продовження роботи в цьому напрямі. Основною *метою* Болонського процесу в період до 2020 року є розвиток і підвищення конкурентоспроможності ЄПВО у світовому вимірі, а також збільшення ролі європейської системи вищої освіти та науки в подоланні наслідків глобальної та економічної кризи.

Пріоритетними *завданнями* розвитку європейської освіти на наступний період стали:

- забезпечення високого ступеня взаємної відкритості національних систем;
- гарантування якості вищої освіти у відповідності до загальноприйнятих світових стандартів;
- розширення доступу представників усіх соціальних груп до вищої освіти;

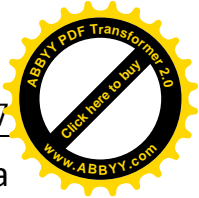
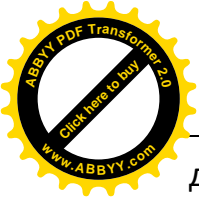


- розвиток освіти впродовж життя, що передбачає отримання кваліфікації, набуття нових навичок та компетентностей або збагачення професійного досвіду;
- побудова партнерства між освітніми закладами, владою та працедавцями для покращення умов працевлаштування випускників та підвищення їх конкурентоспроможності на швидко змінюваному ринку праці;
- використання студенто-центрованого підходу в навчанні, забезпечення тісної співпраці викладачів та студентів у розширенні спектру напрямів у навчанні;
- розвиток наукових досліджень, використання інновацій та стимулювання креативності у вищій освіті;
- забезпечення мобільності студентів, дослідників і викладачів, яка підвищує якість програм та досягнень в галузі наукових досліджень і зміцнює культурну та академічну інтернаціоналізацію європейської вищої освіти;
- покращення умов праці та кар'єрного росту з метою заохочення висококваліфікованих викладачів та дослідників до роботи в європейських інституціях вищої освіти;
- покращення якості одержання інформації, що сприятиме моніторингу рівня досягнення поставлених цілей у різних вимірах.

У даному документі, зокрема, вказано, що повна та адекватна реалізація цих завдань на європейському, національному та інституційному рівнях вимагатиме у наступному десятилітті сильніших імпульсів та більшої відданості [11].

Будапештсько-Віденська Декларація (2010) підтверджує наміри країн-учасниць Болонського процесу щодо подальшого розвитку ЄПВО за такими стратегічними *напрямами*: мобільність студентів та викладацького складу; покращення навчання та засвоєння знань в інституціях вищої освіти; забезпечення працевлаштування випускників, доступність якісної вищої освіти для всіх, покращення діалогу та розуміння Болонського процесу серед суб'єктів системи вищої освіти та суспільства в цілому. Крім того в документі наголошено на необхідності ефективного залучення викладацького складу та студентів до подальшого розвитку ЄПВО, а саме



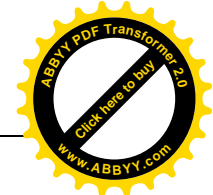
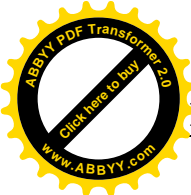


до участі в прийнятті рішень на європейському, національному та інституційному рівнях [8].

Питання *ресурсного забезпечення* модернізаційних процесів європейської вищої освіти в умовах фінансової кризи було розглянуто на черговій Конференції Міністрів в Бухаресті (26–27 квітня, 2012 р). За її підсумками було затверджене Бухарестське Комюніке, в якому констатовано досягнення Болонського процесу та визначено майбутні пріоритети ЄПВО. Перш за все, в даному документі зазначено, що вища освіта є важливою складовою у подоланні економічних труднощів сьогодення, крім того потужна система вищої освіти закладає основи формування суспільства знань. Зважаючи на ці факти, важливим залишається збереження державного фінансування та залучення інших ресурсних джерел, що є інвестуванням в майбутнє [10].

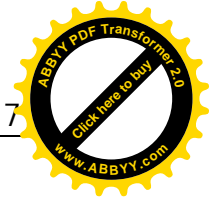
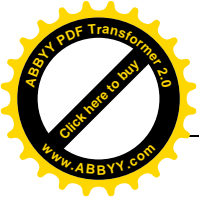
Завдання, напрями та шляхи ресурсного забезпечення в межах сформованої стратегії розвитку ЄПВО мають бути сприйняті й проаналізовані вітчизняною освітянською громадськістю й державними структурами, з метою врахування їх при розробці нового проекту Закону «Про вищу освіту» та подолання проблем і протиріч у процесі модернізації вищої школи згідно з вимогами Болонського процесу.

**Висновки.** Інтеграція у європейський освітній простір є основним вектором розвитку системи вищої освіти України, що зумовлює модернізацію вищої школи у різних площинах відповідно до вимог Болонського процесу. Слід зауважити, що останні несуть більш рекомендаційний характер і не передбачають уніфікації всіх національних систем вищої освіти, оскільки важливим фактором розвитку є також збереження українських досягнень та традицій освіти. У розробці стратегії модернізації вищої школи важливу роль відіграє визначення основної мети, формулювання цілей та завдань, встановлення пріоритетних напрямів та шляхів ресурсного забезпечення. Європейська стратегія модернізаційних зрушень на період розвитку ЄВПО у 2010–2020 рр. має враховуватися в процесі модернізації вітчизняної вищої освіти.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті. Нариси. Інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2010. – 670 с.
2. Крамаренко А. М. Вища освіта України: проблеми та напрями модернізації. [Електронний ресурс] / А. М. Крамаренко. – Режим доступу:  
[http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2010\\_8/files/PD810\\_46.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_8/files/PD810_46.pdf)
3. Краснокутська Ю. М. Теоретичні засади до визначення сутності поняття стратегія [Електронний ресурс] / Ю. М. Краснокутська // Інноваційна економіка. – 2012. – № 6. – Режим доступу:  
[http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/inek/2012\\_6/80.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/inek/2012_6/80.pdf)
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу :  
<http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
5. Рашкевич Ю. Болонський процес в Україні: суб'єктивний погляд експерта. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<http://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/240-bolonskij-proces-v-ukrajini-subektivnij-poglad-jeksperta.html>
6. Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. кол. : Предборська І., Вишенська Г., Гайденок В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І. Предборської. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 225с.
7. Шинкарук В. Системний підхід до дослідження інтеграційних процесів у вищій освіті України / В. Шинкарук, Х. Чаковський, К. Метешкін // Вища школа. – 2008. – № 9. – С. 12–19.
8. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :  
[http://www.ehea.info/Uploads/news/BudapestVienna\\_Declaration.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/news/BudapestVienna_Declaration.pdf)
9. Chandler A. D. Strategy and Structure / A. D. Chandler. – Cambridge, Mass : MIT Press, 1962. – 287 p.
10. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest Communiqué, 26-27 April 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf)
11. The Bologna Process 2020 -The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. – Режим доступу:  
[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf)



## ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ «ЄВРОПА 2020» В ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ ФЛАГМАНСЬКИХ ІНІЦІАТИВ

*У статті розкрито проблему впровадження до 2020 року інноваційної стратегії розвитку Європейського Союзу в галузі вищої освіти, висвітлені її основні положення та проаналізовано програмні ініціативи Стратегії «Європа 2020» з метою виявлення можливостей їх запровадження в Україні.*

**Постановка проблеми.** Уже понад півстоліття тривають зусилля країн європейського континенту створити Об'єднану Європу зі спільними гуманістичними цінностями свободи, демократії, правової держави, соціальної справедливості та толерантного ставлення до різних культурних надбань та багатоманітної спадщини її народів. Важлива роль у процесі формування європейської ідентичності належить саме системі освіти, яка покликана готувати молоде покоління європейців до життя в рамках об'єднаної Європи. Тому, сьогодні є актуальним аналіз стратегії інноваційної конкурентоспроможності Європейського Союзу та флагманських ініціатив, що стосуються сфери освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Головні положення інноваційної стратегії ЄС, ключові ініціативи Стратегії «Європа 2020» та програми впровадження цих ініціатив викладено в документах Європейської комісії, виступах президента Європейської комісії Ж. Барозу. Проблеми модернізації європейської вищої освіти аналізуються в працях Г. де Бора, Б. Джонблода, П. Бенерворса, Дж. Файла. Питання формування інноваційної політики в галузі освіти та стратегії ЄС розкриті в дослідженнях Г. Андроську, А. Бондаренка, Н. Шелюбської.

Проте в більшості публікаціях вітчизняних та російських авторів аналізуються стратегії ЄС переважно в докризовий період. Зважаючи на це, варто приділити увагу дослідженням інноваційної стратегії розвитку освіти Європи в контексті адаптації до посткризових умов.

**Мета статті** – проаналізувати флагманські ініціативи які стосуються сфери освіти з метою виявлення можливостей їх запровадження в Україні.

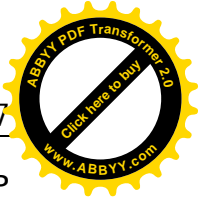
**Виклад основного матеріалу.** Більше трьох десятиліть в Європейській системі вищої освіти проводились численні реформи. З кінця 1990-х років зміни прискорилися в основному завдяки двом ключовим документам: Болонській декларації (1999 р.), мета якої – зробити європейську систему вищої освіти більш конкурентоспроможною і привабливою та Лісабонській стратегії (2000 р.), що спрямована на реформування фрагментованої (в межах «національних квартир») вищої освіти, наукових досліджень та інновацій у більш потужну, інтегровану «економіку знань» (knowledge economy). Вища освіта, наукові дослідження, інновації розглядаються як «важливі стовпи процвітаючої Європи» [4, 10].

У 2010 р. Європейським Союзом було ухвалено стратегію «Європа 2020», яка, за словами Президента Європейської Комісії Ж.-М. Барозу, є «новим початком» для Європи. Зазначений документ є продовженням Лісабонської стратегії (2000–2010 рр.) і встановлює три пріоритети: інтелектуальний, стійкий та інклюзивний розвиток (smart, sustainable and inclusive growth). Зміст пріоритетів стратегії такий:

- *інтелектуальність* передбачає розвиток економіки, що базується на знаннях та інноваціях;
- *стійкість* забезпечується більш ефективним використанням ресурсів;
- *інклюзивність* спрямована на сприяння високому рівню зайнятості населення, соціальному й територіальному згуртуванню (cohesion) [1, 81].

Прогрес з реалізації пріоритетів стратегії «Європа 2020» повинен оцінюватися за п'ятьма основними показниками, два з яких прямо відносяться до вищої освіти та наукових досліджень:

- 3% ВВП Європейського Союзу має бути інвестовано у сферу досліджень і розробок;
- частка молоді з неповною середньою освітою повинна бути скорочена до менш ніж 10%, з нинішніх 15%, а частка населення у віці 30–34, яка отримала вищу освіту, повинна збільшилася з 31% (сьогодні), принаймні на 40% [4, 10].



Як підкреслюється в Стратегії «Європа 2020», наявність висококваліфікованого людського капіталу та добре функціонуючої інноваційної системи мають вирішальне значення для майбутнього благополуччя Європи [5, 10].

Для реалізації Стратегії «Європа 2020» було визначено сім флагманських ініціатив. Із вищою освітою найбільше пов'язані:

- *«Інноваційний союз»* (Innovation Union) – реалізація розпочата 6 жовтня 2010 року; спрямована на поліпшення загальних умов для досліджень та інновацій, полегшення їм доступу до фінансування, з тим, щоб новаторські ідеї перетворювалися в товари та послуги. Це забезпечило б економічне зростання і створення робочих місць.

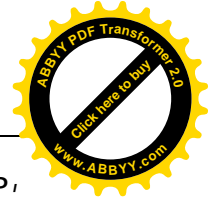
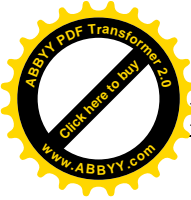
- *«Рух молоді»* (Youth on the Move) – реалізація розпочата 15 вересня 2010 року; спрямована на підвищення ефективності та міжнародної привабливості європейських освітніх систем та сприяння працевлаштуванню молоді.

- *«Програма по оволодінню новими професійними навичками і створенню робочих місць»* (Agenda for New Skills and Jobs) – реалізація розпочата в листопаді 2010 року; спрямована на модернізацію ринків праці та відкриття для людей нових можливостей за рахунок розвитку їх навичок протягом усього життя, щоб підвищити рівень зайнятості працездатного населення і забезпечити кращий баланс попиту і пропозиції на ринку праці, в тому числі за рахунок мобільності робочої сили [4, 11].

Варто детальніше проаналізувати вищезазначені ініціативи. Першим кроком *«Інноваційного союзу»* є створення сучасної освітньої системи в усіх країнах Євросоюзу. Європейські університети повинні звільнитися від надмірного регулювання і мікроменеджменту задля повної інституціональної відповідальності. Університетам необхідна більша різноманітність у їх завданнях та перспективах, з інтелектуальною спеціалізацією в різних сферах [3, 11].

Для створення справжнього «Інноваційного Союзу» до 2020 року Європейський Союз планує здійснити такі кроки:

- розвивати наукові партнерства і посилювати взаємодію освіти, бізнесу, досліджень та інновацій, підтримувати нещодавно створені компанії з розробки інноваційних технологій;



- реформувати національну та регіональну системи досліджень, розробок та інновацій, впровадити спільне створення програм і збільшити кооперацію з іншими країнами ЄС з питань фінансування, гарантувати поширення технологій по всьому ЄС;

- гарантувати достатню підтримку випускників наукових, математичних та інженерних факультетів, змінити навчальний план шкільних занять відповідно до принципів розвитку творчих здібностей, інновацій та підприємництва;

- зробити пріоритетним розвиток наукових знань, використовуючи податкові важелі та інші фінансові інструменти для збільшення інвестування досліджень, розробок та інновацій [3, 10].

Для досягнення трьох пріоритетів стратегії (інтелектуальний, стійкий та інклюзивний розвиток), безумовно, важливе значення має молодь. Якість освіти і навчання, успішна інтеграція на ринку праці та більша мобільність молодих людей відіграють ключову роль у розв'язанні стратегічних цілей [6, 3].

«Рух молоді» є флагманською ініціативою ЄС у відповідь на проблеми, з якими стикається молодь. Метою цього напрямку є збільшення міжнародної привабливості європейської вищої освіти та підвищення якості освіти та навчання на всіх рівнях в ЄС, об'єднуючи досконалість і рівність, за допомогою надання студентам можливості пересування в межах ЄС, поліпшення ситуації у сфері зайнятості молодих фахівців. «Рух молоді» буде зосереджений на таких головних напрямках діяльності:

- впровадити і зміцнювати програми ЄС у сферах свободи пересування, навчання в університетах, досліджень;

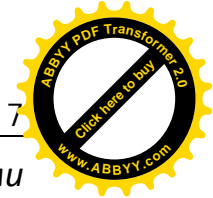
- проводити план модернізації вищої освіти (навчальний план, фінансування і управління);

- підтримувати схвалення неформального навчання;

- покращити показники у сфері освіти в кожному сегменті (дошкільна, початкова, середня, професійна та вища освіта);

- збільшити відкритість і доступність освітніх систем за допомогою створення національних кваліфікаційних стандартів [6, 5].





Третя ініціатива, що має назву *«Програма по оволодінню новими професійними навичками і створенню робочих місць»* спрямована на створення необхідних умов для вдосконалення ринку праці з метою збільшення зайнятості і гарантії стабільності суспільства. Наділяючи європейців новими можливостями за допомогою отримання ними нових знань та навичок, ЄС націлює майбутню робочу силу на адаптацію до мінливих умов на ринку праці, що призведе до зменшення безробіття і зростання продуктивності діяльності працівників.

Акцент планується зробити на таких ключових пріоритетах:

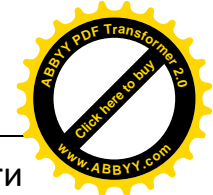
- створити ринок праці, побудований на гнучкості в динамічній економіці і безпеці при цьому для робітників (flexicurity);
- підтримувати внутрішню європейську мобільність працівників за допомогою необхідних інвестицій, особливо з Європейського Соціального Фонду;
- сприяти вирішенню проблем кооперації у сфері освіти та навчання;
- налагоджувати партнерство між сферами освіти та зайнятості, зокрема шляхом залучення соціальних партнерств в плануванні освітніх заходів [2, 3].

Як бачимо, цілі, поставлені перед європейською вищою освітою – важливі, але їх досягнути не легко. ЄС пропонує державам-членам створити національні програми реформ згідно з Стратегією «Європа 2020», а також наголошує на тісній співпраці з Європейською комісією і розвитком взаємодії між вищими навчальними закладами, науково-дослідними установами та підприємствами. Цьому мають сприяти такі стратегічні інструменти ЄС як навчальна політика, «відкритий метод координації», що передбачає обмін інноваційними практиками, а також вивчення досвіду країн поза межами Європейського Союзу, звітність і моніторинг [4, 11].

**Висновки.** 1. Аналіз Стратегії «Європа 2020» в галузі освіти свідчить про цільову та стійку орієнтацію на освітні та інноваційні фактори як основу конкурентоспроможності Європи.

2. З прийнятих документів видно, що Європейський Союз приділяє велику увагу розвитку вищої освіти та інновацій як головної передумови до розвитку Європи.

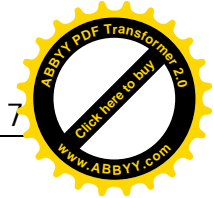




3. За відповідної адаптації в Україні можна використовувати стратегічні інструменти ЄС, зокрема «відкритий метод координації», що дасть можливість Україні вивчати досвід інших країн, а також обмінюватися інноваційними практиками. В подальшому варто досліджувати шляхи адаптації та запровадження вищезазначених стратегічних інструментів ЄС в Україні, що створить підґрунтя впровадження програмних ініціативи Стратегії «Європа 2020».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Калашнікова С. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири // Вища освіта України / С. Калашнікова . – 2012. – №2. – С.80–84.
2. An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment: communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Strasbourg, 23.11.2010 . – COM(2010) 682 final. – 22 p.
3. Europe 2012 Flagship Initiatives. Innovation Union. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. SEC (2010) 1161. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011– 44 p.
4. Harry de Boer. Engaging in the Modernisation Agenda for European Higher Education / Harry de Boer, Paul Benn Eworth, Don Westerheijden, Jon File. ESMU, 2012. – 72 p.
5. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems. Commission staff working document on recent developments in European higher education systems, {COM(2011) 567 final } Brussels, 20.09.2011. – 59 p.
6. Youth on the Move. An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union. Communication from the commission to the european parliament, the Council, the european economic and social committee and the committee of the regions, COM(2010) 477 final. Brussels, 15.9.2010. – 22 p.



## РОЗДІЛ III. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

УДК 376.1+373.549(477)

О. М. Бенькалович

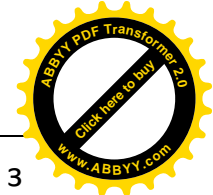
СумДПУ імені А. С. Макаренка

### ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ В УКРАЇНІ

*У статті на основі аналізу проблем впровадження інклюзивної освіти у вітчизняні загальноосвітні навчальні заклади виявлено умови успішної інтеграції дітей з психофізичними вадами розвитку в загальний освітній простір.*

**Постановка проблеми.** Відповідно положень низки нормативних документів кожна дитина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не відрізняється від якості освіти здорових дітей (Конвенція ООН про права дитини, Всесвітня Декларація про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей тощо). Тому одним із напрямів діяльності адміністративного апарату загальноосвітнього навчального закладу щодо організації навчально-виховного процесу є впровадження інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Це має забезпечити реалізацію права дітей даної категорії стосовно вибору навчального закладу та форми навчання за місцем їх проживання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній навчальний заклад є предметом наукового дослідження А. Колупаєвої, В. Мартиновича, Ю. Найди, В. Синьова, Н. Софій, Т. Скорик та ін. Разом із тим, запропоновані науковцями теоретичні положення не дозволяють у повному обсязі вирішити проблему впровадження інклюзивної освіти на практиці, що зумовлюється рядом причин.



**Мета статті** – з'ясувати умови успішної інтеграції дітей з психофізичними вадами розвитку в освітній простір загальноосвітнього навчального закладу.

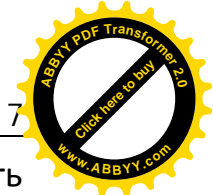
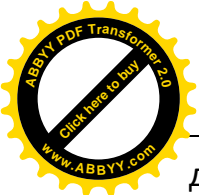
**Виклад основного матеріалу.** За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, лише 20% народжених дітей умовно вважаються здоровими, інші – або страждають порушеннями психофізичного розвитку, або займають стан між здоров'ям і хворобою [3]. Тривалий час основним інститутом виховання дітей з різними захворюваннями вважалися спеціальні школи, орієнтовані на певний недолік. Проте дитина, яка закінчила спеціальний заклад постає перед проблемою отримання подальшої освіти, проблемою адаптації в соціумі здорових людей.

Конвенція ООН про права дитини як документ міжнародного рівня автоматично висуває вимоги до кожної держави щодо приведення національного законодавства у відповідність до положень даної «всесвітньої конституції прав дитини». Безумовне право кожної дитини на рівний доступ до освіти забезпечує інклюзивна форма освіти.

Зазначимо, що *інклюзивна освіта* (від англ. слова «inclusion» – утримувати, включати, мати місце в своєму складі) являє собою систему освітніх послуг, яка базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Інклюзивна освіта передбачає застосування такої форми організації навчально-виховного процесу, за якої відбувається інтеграція програми навчання і виховання дітей з особливими потребами на ряду зі стандартною освітньою програмою [1, с. 2].

У свою чергу, *інтеграція* (від лат. слова *integratio* – відновлення, заповнення) означає об'єднання частин в єдине ціле. Інтеграція в освіті (освітня інтеграція) є не лише механічним об'єднанням здорових дітей в класі чи в школі із дітьми, що мають певні порушення розвитку. Це – нова система функціонування освітнього закладу в іншому режимі незалежно від кількості в ньому спеціальних класів та класів інтегрованого (спільного) навчання й виховання (інтегрованих класів) [там само].

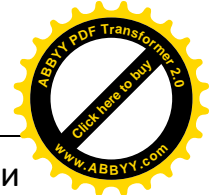
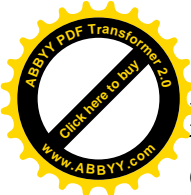
Основними *принципами інклюзивної освіти* є: 1) рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною



дитиною; 2) визнання здатності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього; 3) забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти; 4) залучення батьків до навчального процесу дітей, як рівноправних партнерів та їх перших учителів; 5) розробка навчальних програм на засадах особистісно орієнтованого та індивідуального підходів, навчання протягом усього життя; 6) визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; 7) використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання; 8) командний підхід у вихованні та навчанні дітей-інвалідів, який передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів [2, с. 11].

В Україні модель інклюзивної освіти почала набувати значення переважно за ініціативи громадських організацій і отримала підтримку з боку органів державного управління. Зокрема, починаючи з 1996 року, Міжнародним фондом «Відродження» спільно з іншими вітчизняними та міжнародними неурядовими організаціями на території нашої держави реалізується проект за напрямом «Інклюзивна освіта». Це – тематичні дослідження, конференції, підготовка та підвищення кваліфікації педагогів для роботи в інклюзивних класах, інформаційні й адвокаційні кампанії, створення ресурсних центрів із питань навчання та соціальної адаптації дітей із особливими потребами, видання методичної літератури для вчителів, директорів шкіл тощо [6].

Завдяки спільній роботі державних органів, українських і міжнародних неурядових організацій укладено ряд документів, які закладають регулятивну базу інклюзивної освіти. Зокрема, у грудні 2009 року Україна ратифікувала Конвенцію про права інвалідів, у 2010 році Міністерство освіти й науки, молоді та спорту (МОНМС) затвердило Концепцію розвитку інклюзивної освіти в Україні, Кабінет Міністрів України прийняв розпорядження «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного й інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року», а в лютому 2011 року для громадського обговорення на сайті МОНМС опубліковано «Порядок



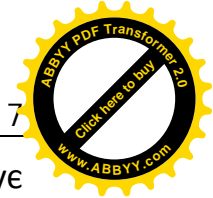
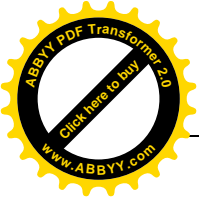
організації інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах».

Крім того, з 2008 року на території України реалізується канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Мета проекту – зміна ставлення уряду, освітніх закладів і суспільства в цілому до людей з особливостями психофізичного розвитку шляхом формування такої політики у сфері освіти та соціальних послуг, яка спрямовуватиметься на розбудову інклюзивної моделі освіти в Україні. Проект розвиває потенціал громадських організацій з метою розбудови спроможностей щодо реалізації змін, участі у процесах формування політики, представляє і захищає інтереси дітей з обмеженими можливостями та їхніх сімей, формує стабільну життєздатність цих організацій [7].

Впровадженню інклюзивної освіти у вітчизняні загальноосвітні навчальні заклади також сприяє український правозахисний центр «Поступ» та Асоціація громадських організацій «Українська Гельсінська спілка з прав людини». Зокрема, своїм завданням дані організації вбачають створення безбар'єрного середовища та необхідного методичного апарату для подолання соціальної ізоляції дітей з інвалідністю, забезпечення дітям даної категорії рівних умов для освіти, без чого неможлива реалізація ряду інших фундаментальних прав і свобод людини [8].

Попри те, що питання інклюзивної освіти стало предметом професійного обговорення та низки важливих рішень урядових структур, нині відчутно бракує інформації про реальний стан справ у цій сфері. Попередні спроби оцінити ситуацію було здійснено здебільшого на основі фрагментарних даних і сфокусовано на вузьких завданнях. На сьогодні ні уряд, ні сектор громадського руху не мають збалансованої, ґрунтовної інформації про ситуацію у сфері інклюзивної освіти, яку можна використати для публічного діалогу та стратегічного планування проектів із розвитку інклюзії в Україні [7].

Аналіз праць вітчизняних науковців [1; 2; 3; 4] дозволяє виявити причини, що заважають процесу інтеграції дітей з особливими освітніми потребами до загального освітнього процесу:

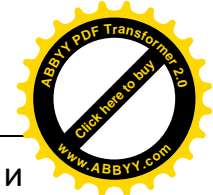
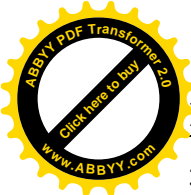


- відсутність правильної, достовірної інформації, що формує у громадян позитивну суспільну думку щодо рівності соціальних прав інвалідів;
- недосконалість законодавства в галузі освіти, що зумовлює відсутність механізмів розвитку та фінансування системи інклюзивної освіти;
- недостатнє матеріально-технічне та кадрове забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів (відсутність спеціального допоміжного навчального обладнання, спеціально розроблених навчальних методик та програм інклюзивної освіти, недостатня чисельність спеціально підготовлених фахівців для роботи з інвалідами);
- непристосованість будівель загальноосвітніх навчальних закладів (у т.ч. всередині) для безперешкодного доступу до них учнів із різними захворюваннями;
- недостатня психологічна готовність учнів та педагогів до спільного навчання із особами з інвалідністю.

Крім того, практика демонструє негативне ставлення батьків до того, що їх здорові діти мають навчатися з неповносправними дітьми, вважаючи, що орієнтація на дітей з вадами затримує розвиток навчання інших, здорових, дітей. Проте індивідуальний навчальний план, розроблений відповідно до потреб такої дитини має реалізовуватись в умовах звичайного класу, не зупиняючи і не гальмуючи темпу просування навчання здорових дітей. Це стосується й усіх відповідних послуг, яких потребує дитина з особливими потребами, що повинні надаватися в умовах звичайного класу загальноосвітнього навчального закладу.

**Висновки.** Отже, готовність до навчання у звичайних українських загальноосвітніх школах дітей з особливими освітніми потребами ще доволі незначна. Разом із тим, на території України впровадженню інклюзивної освіти сприяють як державні структури, так і вітчизняні й зарубіжні громадські організації шляхом розробки регулюючих даних процес документів, здійснення різного роду заходів.

Вищезазначене дозволяє відзначити, що процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняні загальноосвітні навчальні



заклади набудуть значного поширення і стануть успішними за умови зміни ставлення в суспільстві до цих дітей та до ідеї інклюзії, покращення матеріального забезпечення системи освіти в аспекті забезпечення необхідних для навчання в загальноосвітніх навчальних закладах дітей з особливими освітніми потребами умов, здійснення необхідної фахової підготовки майбутніх педагогів і проведення їх масової перепідготовки; визначення організаційно-педагогічних засад впровадження інклюзивної освіти в практику на адміністративному рівні організації навчально-виховного процесу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку / Уклад. В. В. Мартинович. – Канів, 2011. – 32 с.
2. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–11.
3. Скорик Т. В. Інклюзивна освіта в Україні: реалії та перспективи розвитку / Т. В. Скорик // Педагогічний дискурс : Збірник наукових праць – Вип. 10 / Гол. ред. І. М. Шоробура / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – С. 82–87.
4. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І., – К. : 2007. – 128 с.
5. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід) : матеріали Міжнар. конф. / за ред. В. Бондаря, Р. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004. – 200 с.
6. [http://www.irf.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32400:2011-03-18-15-10-17&catid=49:con-edu&Itemid=126](http://www.irf.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=32400:2011-03-18-15-10-17&catid=49:con-edu&Itemid=126)
7. [http://ispukr.org.ua/inklyuzivna\\_osvita\\_dlya\\_ditej\\_z\\_osoblivimi\\_potrebam\\_i\\_v\\_u\\_krayini.html](http://ispukr.org.ua/inklyuzivna_osvita_dlya_ditej_z_osoblivimi_potrebam_i_v_u_krayini.html)
8. <http://www.dislife.ru/flow/theme/19270/>

УДК 371.15:17.022.1:[371.111+378.113]

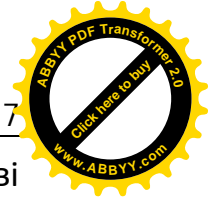
**В. В. Бодрова**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ІДЕАЛЬНОГО КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

*У статті розглянуто сутність поняття «імідж», виокремленні основні якості ідеального керівника та сформульовані вимоги до відбору кандидатур на посаду директора навчального закладу. Особлива увага звертається на наявність загальноуправлінських якостей керівника.*





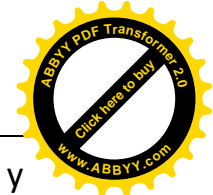
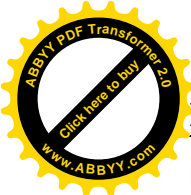
**Постановка проблеми.** Реформування сучасної освіти висуває нові вимоги до особистості директора школи. Робота керівника належить до складних видів людської діяльності, є важливою складовою іміджу навчального закладу. Керівник сучасного закладу освіти здійснює управлінську діяльність через систему стосунків, по-перше з колективом дітей, відносно яких він виступає як педагог, по-друге – з колективом працівників своєї установи, по-третє, з батьками, вищими адміністративними та контролюючими інстанціями, різними громадськими організаціями, шефами тощо. Зрозуміло, що всі ці люди аналізують і оцінюють роботу керівника. У зв'язку з тим, що певна установка на особистість завжди переноситься на продукт її діяльності, особливої значимості набуває проблема створення позитивного іміджу керівника навчального закладу як віддзеркалення іміджу самої установи, а також вражень, думок, сподівань усіх учасників навчального процесу.

**Метою статті** – визначити поняття «імідж», виокремити основні якостей ідеального керівника, сформулювати системи ділових та особистісних характеристик для оцінки кандидатів на посаду директора навчального закладу.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемам історичної зумовленості поняття «іміджу» велику увагу приділяли такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як П. Берд, О. Бриза, І. Гофман, А. Панасюк, Ю. Падафет, О. Перелигіна, Г. Почепцов, Є. Семпсон, Н. Хазратова, В. Шепель, В. Шпалінський, Т. Хомуленко, О. Скороніна та інші [5, 20].

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «імідж» – поліметричне і функціонально різноманітне. Ми визначаємо цей термін як публічне «Я» людини, що складається з комплексу цілісних, узгоджених між собою характеристик різного змісту: зовнішніх (вербальних, кінетичних, середовищних, речових), та внутрішніх (темперамент, характер, мотивація, спрямованість, інтереси, здібності, самооцінка тощо), окремі риси яких узгоджені між собою.

Необхідно звернути увагу на те, що дуже важливо підтримувати позитивний імідж, але побудований не тільки на зовнішньому вираженні, а



й на внутрішніх особистісних якостях. Причому, особистісний імідж у педагогічній сфері виступає як фундамент, а зовнішній – як надбудова. Це пов'язано з тим, що на відміну від політичної сфери, або сфери шоу-бізнесу тощо, які не мають постійної аудиторії, керівник освітньої установи задіяний у тривалому безпосередньому контакті з відносно стабільним колективом, який має постійну можливість співвідносити відповідність зовнішнього образу та внутрішніх якостей керівника, вимагає від нього високих моральних та психічних характеристик [2, 158].

Важливу роль у здійсненні управління навчальним закладом для керівника установи, відіграють його загальноуправлінські знання (організаційно-управлінські, економіко-правові, методико-педагогічні, предметні, українознавчі, «світського виховання») [3, 3].

Наявність незалежних мотивів і факторів у діяльності керівника визначають його рівень підготовки до управління навчальним закладом. Характеризуючи мотиви і фактори сформованості відповідних якостей керівника, необхідно визначити, що повинні знати в педагогічному колективі про керівника установи для успішного здійснення ним управління діяльністю колективу для досягнення цілей і розвитку закладу.

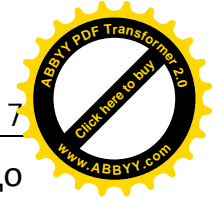
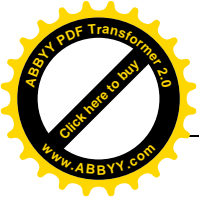
1. Рівень суспільної зрілості керівника (суспільні установки, суспільна активність, здібності оцінювати педагогічні рішення і свої дії з урахуванням інтересів педагогічного колективу).

2. Професійна орієнтація на виконання відповідних видів педагогічної роботи та «силу» стимулів до діяльності, рівень його вимогливості.

3. Соціально-психологічна орієнтація особистості керівника, його прихильність до відповідного способу (стилю) особистого життя і відповідної манери взаємодії з педагогами.

4. Ділові якості керівника, тобто його здібності без зайвої метушливості й надмірних зусиль досягати відповідних практичних результатів своєї діяльності за короткі терміни.

5. Інтелектуально-психологічні й педагогічні можливості керівника (гнучкість мислення, сила волі, творчий потенціал, здатність до ризику, ініціативність).



6. Комунікативні можливості керівника, тобто здібності до продуктивного спілкування з педагогами, учнями і батьками, та його відносини з ними.

7. Етичні установки керівника, обумовлені його відношенням до педагогів, учнів і батьків, і форми його поведінки в службовому спілкуванні з ними.

8. Психолого-педагогічні здібності керівника повинні перебудовуватися відповідно до змін зовнішніх факторів діяльності і вимог педагогічному колективі.

9. Умови, за яких виявляються названі якості керівника, і межі, за якими вони не можуть бути реалізовані [1, 2].

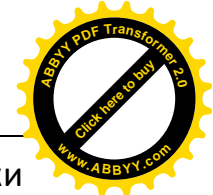
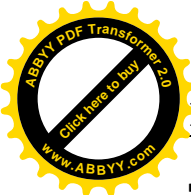
На сучасному етапі розвитку освіти в Україні гостро стоїть проблема відбору кандидатур на таку відповідальну посаду, як керівник освітнього навчального закладу. Тому доцільно сформулювати вимоги до якісних характеристиках кандидатів на посаду керівника. При оцінці кандидатів на висування на посаду керівника необхідно врахувати систему ділових і особистісних характеристик, охоплюючи певні групи якостей.

Перша група включає такі якості: здатність підпорядковувати особисті інтереси громадським; вміння прислуховуватися до критики, бути самокритичним, активно брати участь у громадській діяльності, мати високий рівень політичної грамотності.

Друга група: почуття особистої відповідальності за доручену справу; уважне відношення до людей; працелюбність; особистісна дисциплінованість і вимогливість до дотримання дисципліни іншими; рівень естетики роботи.

Третя група: наявність кваліфікації, яка відповідає займаній посаді; знання об'єктивних основ управління освітою; знання передових і перспективних методів керівництва навчальним закладом, стаж роботи в організації (у тому числі і на керівній посаді).

Четверта група: вміння створити систему управління; вміння організувати свою працю; володіння передовими методами керівництва педколективом; вміння проводити ділові наради при керівникові; здатність



до самооцінки своїх можливостей і своєї праці; здатність до оцінки можливостей і праці інших.

П'ята група: уміння працювати з підлеглими і керівниками різних організацій, створити згуртований педколективі, а також підібрати, розставити і закріпити педагогічні кадри.

Шоста група: уміння коротко та ясно визначити мету; складати ділові листи, розпорядження; здібність чітко формулювати доручення, давати завдання; знання сучасної техніки управління й уміння використовувати її у своїй праці, працювати з документами.

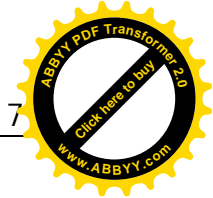
Сьома група: уміння своєчасно приймати рішення, здатність забезпечити контроль за їх виконанням; уміння швидко орієнтуватися в складних обставинах, уміння розв'язувати конфліктні ситуації; здатність дотримуватися психогігієни; уміння володіти собою; впевненість у собі.

Восьма група: уміння бачити нове; здатність підтримати педагогів новаторів, ентузіастів та експериментаторів; уміння нейтралізувати педагогів-скептиків, консерваторів; ініціативність і сміливість у підтримці і впровадженні нововведень; здібність іти на обґрунтований ризик.

Дев'ята група: чесність, порядність, принциповість, товариськість, емпатія, скромність, охайність і акуратність; добре здоров'я [1, 3].

У кожному конкретному випадку із цього переліку якостей вибирають ті позиції, які найбільш важливі для конкретної посади й організації, і до них ті специфічні якості, якими повинен володіти претендент на конкретну посаду. Кандидат, який більшою мірою має необхідні для вакантної посади якості, повинен займати цю посаду.

**Висновки.** Конкуренція на ринку освітніх послуг змушує керівників закладів освіти формувати імідж навчального закладу та керувати ним. Керівник сучасного освітнього закладу повинен уміти розв'язувати різноманітні управлінські проблеми, уміти не тільки керувати освітнім навчальним закладом з певними традиціями та укладом, але й переводити його на якісно новий рівень, що потребує спеціальних знань теорії та практики управління, певних особистісних якостей.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Жерносек І. П. Керівник ЗНЗ – лідер педагогічного колективу / І. П. Жерносек // Управління школою. – 2010. – № 12 (276). – С. 2–9.
2. Живаєва Т. Імідж освітнього закладу освіти й особистість керівника / Т. Живаєва // Директор школи. Україна. – 2005. – №3/5. – С. 158–168.
3. Іщенко І.А. Формування професійної компетентності керівників навчальних закладів / І. А. Іщенко, В.В. Шалаєва // Управління школою. – 2010. – № 3 (267). – С. 2–9.
4. Клещук І. Імідж навчального закладу як ресурс його розвитку/ І. Клещук // Директор школи. – 2008. – № 27 (507). – С. 3–32.
5. Одинцов П. Формування образу ідеального керівника / П. Одинцов, Л. Веретенникова // Директор школи. Україна. – 2007. – №2. – С. 20–24.

УДК 373:005+004

**Д. О. Бондаренко**

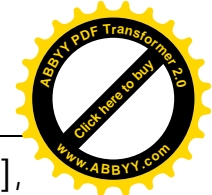
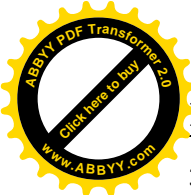
СумДПУ імені А. С. Макаренка

## КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІННІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ ЗАКЛАДОМ

*У статті обґрунтовано доцільність запровадження бази даних комплексного комп'ютеризованого завдання «Алгоритми управління загальноосвітнім закладом». Розроблено схему бази даних для зберігання інформації про суб'єкти та об'єкти діяльності загальноосвітніх закладів на електронних носіях для можливостей їх швидкої обробки і використання у прийнятті управлінських рішень.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти в Україні особливу увагу необхідно звернути на взаємовідповідність змін у навчально-виховному процесі та системі управління. Поява загальноосвітніх закладів різних типів, змістовна робота щодо запровадження особистісно орієнтованого навчання, подальше входження України у світове інформаційне суспільство потребують конструювання ефективних систем управління із застосуванням технологій, адекватних процесам, що відбуваються в сучасній освіті [9; 10].

**Аналіз актуальних досліджень.** Управління загальноосвітнім навчальним закладом (ЗНЗ), з точки зору теорії систем, – це технологічний процес впливу на цілісну, відкриту, динамічну соціально-педагогічну систему. Проблема управління ЗНЗ ґрунтовно розглянута у працях Ю. К. Бабанського, Л. І. Даниленко, В. І. Маслова, М. М. Поташника. Новий етап розвитку управління соціально-педагогічними системами почався із



запровадженням інформаційно-комп'ютерних технологій (В. Ю. Биков [1], А. Е. Капто [2], С. Ф. Клепко [3], В. І. Ліпейко [4], В. І. Маслов [7], І. П. Підласий [8] та інші), що набуває особливої ваги у вдосконаленні систем управління ЗНЗ. Ці технології дозволяють значно ефективніше обробляти великі масиви інформації, більш оперативно приймати управлінські рішення, використовувати послуги і ресурси глобальної мережі Інтернет. Проте аналізуючи науково-педагогічну літературу, можна помітити, що впровадження комп'ютерних технологій у процесі управлінської діяльності висвітлюється недостатньо.

**Мета статті** – розробка бази даних комплексного комп'ютеризованого завдання в управлінні загальноосвітнім закладом.

**Виклад основного матеріалу.** Управлінська діяльність керівника загальноосвітнім закладом повинна враховувати весь спектр можливостей сучасних комп'ютерних технологій. Для повноцінного їх використання в управлінні ЗНЗ необхідно відпрацювати такі напрями:

1) використання управлінського комп'ютерного комплексу, до якого входять: комп'ютеризовані завдання, які використовуються в процесі управління всією соціально-педагогічною системою ЗНЗ в цілому (комплексні комп'ютеризовані завдання – ККЗ);

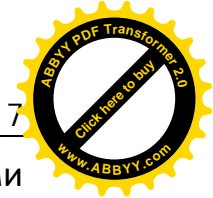
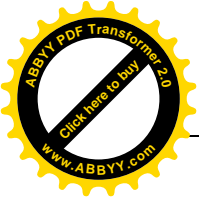
2) комп'ютеризовані завдання, які систематизують, автоматизують і роблять ефективнішою найбільш трудомістку циклічну діяльність учасників управління ЗНЗ (комп'ютеризовані завдання підтримки – КЗП);

3) інформаційне спілкування засобами комп'ютерних технологій із зовнішнім середовищем і використання отриманої інформації в управлінській діяльності і діяльності ЗНЗ в цілому. Для реалізації цього напрямку необхідно:

- організувати отримання інформації від державних і регіональних органів управління, органів місцевого самоврядування, органів управління освітою, закладів освіти засобами електронної пошти;

- організувати постійний пошук інформації у мережі Інтернет, яка необхідна для наукової організації управління ЗНЗ і повноцінного функціонування всіх його підсистем;

- створити інформаційний простір ЗНЗ.



Процес удосконалення діяльності соціально-педагогічної системи школи в сучасних умовах потребує принципово інших управлінських підходів [5]. На перший план виходить організація комп'ютерного забезпечення підсистем діяльності ЗНЗ, соціально-педагогічної системи в цілому і наступних в ієрархії систем більш високого рівня (районної, муніципальної, регіональної, загальнодержавної) [6].

Під час роботи з алгоритмами нами були виділені питання, що потребують автоматизації і отримання оперативної інформації на електронних носіях для можливостей їх швидкої обробки і використання у прийнятті управлінських рішень. Враховуючи можливості сучасної комп'ютерної техніки, були розроблені схеми баз даних для зберігання інформації про суб'єкти та об'єкти діяльності ЗНЗ. Нами були також проаналізовані інформаційні потоки, які діють у ЗНЗ, і вибрана тільки та інформація, яка є необхідною і достатньою для оперативного прийняття управлінських рішень (табл. 1, див. [1]).

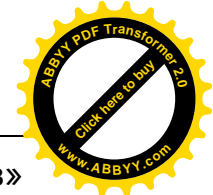
Таблиця 1

**Комплексне комп'ютеризоване завдання  
«Алгоритми управління загальноосвітнім закладом»**

Основні режими роботи	Режими роботи іншого рівня
Огляд та друк заходів	– групування заходів за алгоритмами – групування заходів за датами – групування за відповідальними – групування за підсумками
Занесення та зміна даних	– постійно
Контроль за виконанням заходів	– завдання критеріїв вибору – друк звіту результатів контролю за виконанням алгоритмів
Оцінка ефективності управління	– занесення експертних оцінок – формування звіту за конкретний період
Робота з довідниками	– додавання підсумків – додавання відповідальних – редагування назв алгоритмів
Службові режими	– створення архіву даних – реєстрація програми

У результаті були створені комп'ютеризовані завдання підтримки, які систематизують, автоматизують і роблять ефективнішою діяльність учасників управління ЗНЗ.





Використання першого основного режиму «Огляд та друк заходів» дозволяє директору ЗНЗ робити вибірки в залежності від потреби. Мова йде не тільки про режим «Групування заходів за алгоритмами». Він дає змогу вибирати всі заходи, які заплановані в усіх алгоритмах на визначений період часу (день, тиждень, місяць, семестр, навчальний рік та ін.), вибирати заходи щодо діяльності конкретного суб'єкту управління. Ці дії передбачені режимами – «Групування заходів за датами» і «Групування за відповідальними». Режим «Групування за підсумками» дозволяє вибрати інформацію за конкретним документом (наказ, акт, протокол тощо) або конкретним заходом (педагогічна рада, нарада у директора та ін.).

Службові режими надають можливість створювати архіви даних та захищати завдання від несанкціонованого використання без отримання паролю. У зв'язку з цим, важливим є використання комплексного комп'ютеризованого завдання «Алгоритми управління загальноосвітнім закладом» для самоконтролю суб'єктами управління ЗНЗ. Крім того, директор ЗНЗ має можливість оперативно проаналізувати обсяг навантаження, який припадає на кожний із суб'єктів управління більш низького рівня.

Основне коригування бази даних комплексного комп'ютеризованого завдання проводиться під час планування роботи на поточний рік. Часткове коригування баз даних може проводитися протягом навчального року за результатами перерозподілу обов'язків між відповідальними або у зв'язку із кадровими змінами.

Адміністрація ЗНЗ повинна створити якісно новий підхід до організації методичної роботи в школі, навчання вчителів як користувачів персональних комп'ютерів і надання їм можливості використовувати ресурси глобальної мережі Інтернет для підготовки до уроків та самоосвіти. Велике значення для вчителів має можливість використовувати ресурси електронних засобів масової інформації, можливість обмінюватись досвідом з колегами будь-якої країни світу, брати участь у телеконференціях, чатах та ін.

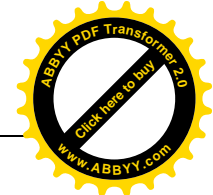
Одним із суттєво нових аспектів управління навчальним і виховним процесом у ЗНЗ є надання можливості учням використовувати Інтернет у підготовці до уроків, для спілкування з однолітками з інших міст і країн світу.

Важливим елементом використання Інтернет-технологій є аналітична робота адміністрації ЗНЗ щодо навчальних комп'ютерних програм, які можна отримати через Інтернет, відповідність їх діючим навчальним програмам з різних предметів. Проведені нами дослідження свідчать про те, що найбільш забезпечені навчальними комп'ютерними програмами, які можна отримати через Інтернет, такі предмети, як фізика, хімія, іноземна мова. Найменш забезпечені українська мова та література.

**Висновки.** Створення бази даних комплексного комп'ютеризованого завдання «Алгоритми управління загальноосвітнім закладом», сприятиме управлінню всією соціально-педагогічною системою в цілому. До її складу входять комп'ютеризовані завдання, що відповідають кожному з алгоритмів управління, які набувають нової якості і використовуються для створення на їх базі відповідного програмного забезпечення, у якому пакет програм підтримки окремих завдань на основі блоків відповідальності адміністрації ЗНЗ значно підвищує ефективність їх роботи.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Впровадження нових інформаційних технологій в управлінську діяльність директора школи / В. Ю. Биков, Р. А. Осіпа, Г. М. Васильєва. – К. : УІГЖККО, 1995. – 31 с.
2. Капто А. Е. Организация внутришкольного управления / А. Е. Капто. – М. : Знание, 1991. – 48 с.
3. Клепко С. Ф. Интегративна освіта і поліформізм знання / С. Ф. Клепко. – К. : Полтава, Харків, ПОІПОПП, 1998. – 360 с.
4. Липейко В. И. Опыт компьютеризации управленческой деятельности в школах и районных отделах народного образования / В. И. Липейко, М. Н. Скорых // Экспертные оценки элементов учебного процесса : Материалы межвуз. науч.-метод. конф., (Харьков, 28 окт. 2000 г.) / Нар. укр. акад. – Харьков, 2000. – С. 40–43.
5. Локтионов М. В. Системный подход в менеджменте / М. В. Локтионов. – М. : Генезис, 2000. – 288 с.
6. Лунячек В. Е. Блоки відповідальності адміністрації школи з точки зору алгоритмування діяльності / В. Е. Лунячек // Наша школа. – 2000. – № 4. – С. 30–33.
7. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : навч. посіб. для працівників освіти / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – К., 1996. – 87 с.
8. Підласий І. П. Учитель і комп'ютер / І. П. Підласий. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1988. – 48 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Третьяков П. И. Управление школой по результатам : практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – М. : Новая школа, 1997. – 288 с.

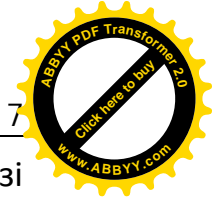
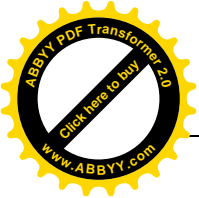


**А. В. Горбуленко**  
СумДПУ імені А. С. Макаренка

## **ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ СТРАТЕГІЙ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В РИНКОВИХ УМОВАХ**

*У статті проаналізовано сутність поняття «стратегія управління у загальноосвітньому навчальному закладі». Теоретично досліджено фактори впливу на ефективність стратегій управління персоналом у загальноосвітньому навчальному закладі в ринкових умовах.*

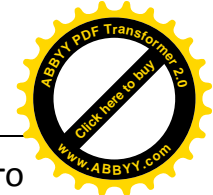
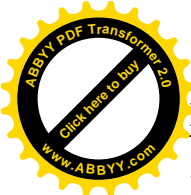
**Постановка проблеми.** В останні роки система управління освітніми закладами зазнає значних труднощів, оскільки виникає проблема діяти в нових економічних і соціокультурних умовах. Вирішення стратегічних освітніх завдань, визначених у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та інших нормативно-правових документах, залежить, у першу чергу, від якісного управління, що здійснюється у навчально-виховних закладах, компетентності і здібностей їх керівників, а також від оволодіння ними змістом, методами і формами ефективного управління. Технології, ресурси, менеджмент, навички і знання персоналу – це основні фактори, які формують конкурентоспроможність установ у будь-якій сфері, зокрема у сфері освіти. Слід зазначити, що освітні установи та загальноосвітні навчальні заклади різних форм власності мають різні можливості щодо запровадження і розвитку нових технологій, ідей, інновацій, забезпечення ресурсами та кваліфікованим персоналом. Держава не може безпосередньо забезпечити їх вказаними факторами, її завдання – створити рівні умови доступу до них. Що ж стосується такого фактору, як менеджмент, то зважаючи на недостатню кваліфікацію менеджерів українських підприємств і відсутність у них досвіду роботи в ринкових умовах, на думку С. Курганського, [3] це може стати однією з перешкод розвитку конкуренції. І тому пріоритетним завданням державної галузевої політики у сфері освіти повинна стати розробка, апробація та розповсюдження методичного забезпечення процесу стратегічного управління персоналом ЗНЗ в умовах ринкової конкуренції задля розквіту і ефективних результатів діяльності організацій.



**Аналіз актуальних досліджень.** Зарубіжні вчені в галузі менеджменту – І. Ансофф, Л. Браун, О. Віханський, П. Друкер, Л. Зайцев, Т. Гранді, П. Карстанье, Ф. Котлер, А. Дж. Стрікланд, М. Соколова, А. Томсон та інші вважають ідеї і теорію стратегічного менеджменту прогресивними, ведуть розвідки у цьому напрямі і є авторами відомих наукових концепцій для виробничої, соціальної та економічної сфер. Дослідження феномену стратегічного менеджменту як педагогічної категорії і педагогічного явища в Україні розпочато в останнє десятиріччя. Тому вочевидь простежується суттєве відставання вітчизняного науково-практичного доробку в цьому науковому напрямі від зарубіжного. Результати педагогічних досліджень вітчизняних учених (В. Бондар, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, В. Луговий, В. Маслов, О. Онаць, В. Олійник, Л. Паращенко, О. Пошетун, Н. Протасова, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін.) засвідчують, що управлінська діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу (надалі ЗНЗ або закладу) в ринкових умовах є професійною, поліфункціональною, полідіяльнісною, зміст якої виходить за межі суто педагогічних знань і потребує оволодіння науковими основами загального менеджменту, різних видів менеджменту, зокрема і стратегічним менеджментом. Проте, фактори впливу на ефективність стратегій управління персоналом у загальноосвітньому навчальному закладі не було достатньо розкрито.

**Мета статті** – проаналізувати сутність поняття «стратегія управління в загальноосвітньому навчальному закладі»; теоретично дослідити фактори впливу на ефективність стратегій управління персоналом у загальноосвітньому навчальному закладі в ринкових умовах.

**Виклад основного матеріалу.** Історично поняття «стратегія» склалося у військовому лексиконі, де воно визначало планування і запровадження в життя політики держави та військовополітичного союзу ряду країн з використанням усіх доступних засобів. Згідно з поглядами А. Чандлера, стратегія – це «визначення основних довгострокових цілей та задач підприємства, прийняття курсу дій і розподілу ресурсів, необхідних для виконання поставлених цілей» [2, 154]. З одного боку, таке тлумачення



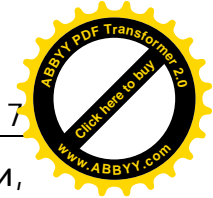
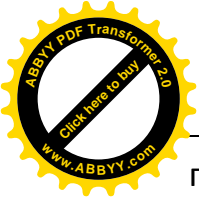
«стратегії» спирається на традиційний підхід до її визначення як особливого методу розподілу ресурсів між поточними і майбутніми видами діяльності (А. Чандлер зазначає, що «стратегічна альтернатива має будуватися порівнянням можливостей і ресурсів корпорацій з урахуванням прийнятого рівня ризику»). З іншого боку, у цьому визначенні основний акцент робиться саме на досягнення цілей. До такого підходу наближається таке визначення: «стратегія – це загальний, всебічний план досягнення цілей». Ототожнення стратегії й плану впливає з теорії ігор, де стратегія – це план дій у конкретній ситуації, що залежить від вчинків опонента.

За широким визначенням стратегія – це конкретизована у певних показниках позиція в середовищі, яку займає навчальний заклад, це – своєрідний погляд на внутрішнє і зовнішнє середовище і спроба знайти шляхи ефективного пристосування до зовнішніх, неконтрольованих факторів, а також проведення необхідних змін елементів та їхніх комбінацій внутрішнього середовища. З іншого боку, стратегію як мету управління визначаємо як ідеальну модель закладу, в якій реалізується «бачення» його керівників і яка побудована з використанням SWOT аналізу [1, 56]. Стратегія – філософія, якою керується заклад, це: – позиція, спосіб життя, що не дає зупинитися на досягнутому, а орієнтує на постійний розвиток; – інтегральна частина менеджменту, що дозволяє усвідомити майбутнє; – процес мислення, інтелектуальні вправи, які потребують спеціальної підготовки, навичок і процедур; – відтворювана цінність, що дає змогу досягти найкращих результатів активізацією діяльності всього колективу.

У процесі розробки стратегії усвідомлюємо такі важливі елементи своєї діяльності: місію; конкурентні переваги; особливості організації роботи; послуги; ресурси; структуру; робочу програму; організаційну культуру [4].

У процесі розробки стратегії виокремлюємо фактори, що найбільш суттєво впливають на її зміст. Велике значення має питання про правильну класифікацію факторів, що впливають на ефективність управління персоналом. При складанні такої класифікації варто враховувати, що ці фактори діють не ізольовано, а у взаємозв'язку один з одним [5].

Теоретичне значення класифікації факторів ефективності управління персоналом полягає у тому, що вона дозволяє більш повно розкрити



природу продуктивності праці, визначити співвідношення між факторами, виявити особливості в дії окремих факторів з урахуванням специфіки кожного конкретного напрямку діяльності загальноосвітнього навчального закладу [2, 831].

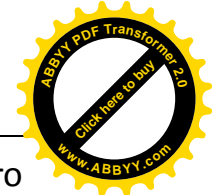
Виходячи з економічної сутності, можна запропонувати наступну класифікацію факторів, що впливають на ефективність управління персоналом (таблиця 1):

Таблиця 1

**Класифікація факторів, що впливають  
на ефективність управління персоналом**

Фактори	Зміст факторів
Фізіологічні	стать; вік; стан здоров'я; розумові здібності; фізичні здібності й ін.
Технічні і технологічні	характер розв'язуваних задач; складність праці; оснащеність; рівень використання науково-технічних досягнень і ін.
Організаційний, структурно-організаційні	умови праці; співвідношення чисельності категорій персоналу; обсяги діяльності; режим роботи; стаж роботи; кваліфікація працівників; рівень використання персоналу й ін.
Соціально-економічні	матеріальне стимулювання; страхування; соціальні пільги; рівень життя й ін.
Психологічний, соціально-психологічні	моральний клімат у колективі; психофізіологічний стан працівника; статус і визнання; організаційна культура фірми; подяка; премія, матеріальна допомога; перспектива просування по службі й ін.
Ситуаційний, територіально-ситуаційні	місцерозташування організації; витрати часу на дорогу від будинку до роботи; рівень конкуренції; інфляція; безробіття; диференціація доходів;





Використання такої класифікації дозволяє визначити вплив кожного фактора окремо, усунувши тим самим повторний перелік, а також врахувати результативність факторів, що дає можливість правильно виявити і використовувати резерви росту ефективності управління персоналом у цілому.

Рекомендації з класифікації факторів ефективності неодноразово аналізувалися в економічній літературі. Загальним принципом цих класифікацій є об'єднання більш-менш широкого кола факторів в укрупнені групи за їхньою економічною сутністю.

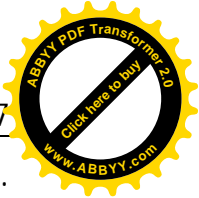
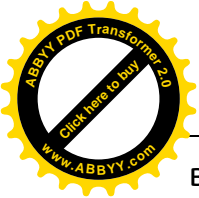
За ступенем керованості фактори можна розділити на нерегульовані, слаборегульовані і регульовані [2]. Нерегульовані фактори не залежать від управлінських рішень, до них відносяться фактори, що характеризують місце розташування, наявність конкурентів і ін.

Під слаборегульованими найчастіше розуміють фактори, які мають велику інертність, зміна яких за визначений період часу мало залежить від управлінських рішень. До таких факторів можна віднести: розмір представництв навчального закладу, обсяг і структуру основних фондів, характеристики технічного рівня.

До регульованих відносять фактори, що характеризують якість управління персоналом, рівень організації діяльності навчального закладу та ступінь використання ресурсів і ін.

**Висновки.** Зосереджуючись на теоретичному обґрунтуванні факторів впливу на ефективність стратегій управління персоналом у загальноосвітньому навчальному закладі, ми дійшли висновку, що запропонована класифікація зручна для проведення дослідження взаємозв'язку ефективності управління персоналом і регулюючих факторів, тому що дозволяє вирішити однойменну проблему в різних аспектах. На нашу думку, як вже зазначалося, на ефективність управління персоналом впливають, насамперед, компетенція працівників і рівень їх мотивації. При цьому компетенція працівників залежить від рівня їх освіти (знань), досвіду роботи (навичок) і особистих здібностей (умінь). Навряд чи можна заперечувати, що винагорода чи компенсація працівникам є винятково





важливим фактором, що впливає на ефективність управління персоналом. «Стимулювання працівників, можливо, і не єдиний шлях до підвищення індивідуальної, групової і навіть організаційної результативності, але це, імовірно, необхідна умова її підвищення в більшості організацій у довгостроковому аспекті».

Перспективним бачиться подальше дослідження факторів впливу на ефективність стратегій управління персоналом у загальноосвітньому навчальному закладі у науковій роботі за темою «Стратегія управління персоналом у загальноосвітньому навчальному закладі в ринкових умовах».

### ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент в системе образования : учебное пособие / Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.
2. Забродська Л. Д. Стратегічне управління: реалізація стратегії: навч. посібник для студ. екон. спец. / Л. Д. Забродська. – Харків : Консул, 2004. – 2008 с.
3. Курганский С. Что мешает повышению эффективности деятельности школы? : Стратегия преодоления препятствий / Сергей Курганский // Управление школой. (Первое сентября). – 2012. – № 8. – С. 40–44.
4. Самохвалова І. Ю. Пошук шляхів ефективного керівництва педагогічним колективом / І. Ю. Самохвалова // Управління освітою в регіоні : пошуки оптимальних шляхів : матеріали науково-практичної конференції. – Суми : СумДПУ, 2003. – С. 78–81.
5. Юрчук Л. Управління колективом педагогів : шляхи формування ефективної команди / Л. Юрчук // Освіта і управління. – 2002. – Т. 3, № 3. – С. 88–98.

УДК 37.013.78:364.28–053

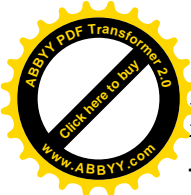
**В. В. Козенко**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### **НАПРЯМИ РОБОТ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

*У статті розглянуто напрями роботи соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі, окреслені його функціональні обов'язки та запропоновано шляхи покращення соціально-педагогічного обслуговування загальноосвітніх навчальних закладів.*

**Постановка проблеми.** В Україні на сьогодні модель соціально-педагогічної діяльності школи, як і загальна модель соціальної роботи в державі, перебуває в стадії формування, здійснюються пошуки як у



теоретичному, так і в практичному аспектах. Соціальні проблеми, що виникають у сфері освіти, зумовлені її місцем у сучасному світі, тими функціями, які вона виконує, проблемами тих соціальних груп, що існують у цій сфері.

**Аналіз актуальних досліджень.** Останнім часом проблема вивчення соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах набула особливої гостроти.

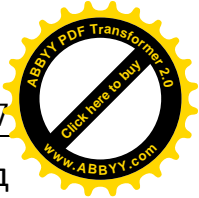
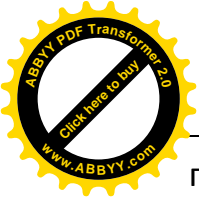
Розглядаючи шкільну сферу діяльності соціального педагога, науковці О. В. Безпалько, І. М. Богданова, І. Д. Зверєва, А. Й. Капська визначають основні функції та зміст його професійної діяльності в навчальному закладі. Такі провідні фахівці у питаннях роботи соціально-педагогічної служби у навчальному закладі як І. Д. Зверєва, О. В. Паскаль підводять до висновку, що соціально-педагогічну діяльність у школі повинні здійснювати соціальні педагоги за такими спеціалізаціями: організатор позанавчальної роботи, організатор дозвілля, педагог-психолог, соціолог, соціальний працівник, методист [2].

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених вивченню соціально-психологічної служби, залишаються недостатньо дослідженими та потребують уточнення питання напрямів соціально-педагогічного обслуговування в загальноосвітніх закладах та шляхів підвищення ефективності соціально-педагогічного обслуговування навчального процесу.

**Метою статті** – визначити напрями професійної діяльності соціального педагога в загальноосвітніх навчальних закладах, та шляхи підвищення його ефективності.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до основних аспектів роботи школи будується діяльність будь-якого спеціаліста навчального закладу з акцентуванням на одному з них залежно від його специфіки. У кожному з аспектів, з точки зору Л. Мардахаєва, визначається конкретний напрям роботи соціального педагога [1, 147]. Він стверджує, що *участь в управлінні школою* соціальний педагог здійснює за трьома напрямками.

По-перше, консультування адміністрації. Діяльність радника адміністрації припускає проведення соціологічних та соціально-



психологічних досліджень у педагогічному й дитячому колективах та серед батьків; участь у розв'язанні конфліктів.

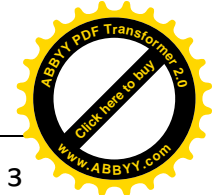
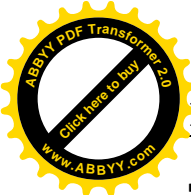
По-друге, методична робота: соціальний педагог проводить з учителями заняття, на яких він повинен навчити їх прийомам соціометричного контролю за міжособистісною атмосферою в класі, допомогти діагностувати фактори ризику (відчуження, бойкотування та ін.), сприяти ефективному розподілу ролей у колективі учнів з метою компенсувати негативний вплив соціальної стихії тощо.

По-третє, позашкільна взаємодія. Цей напрям діяльності соціального педагога включає: участь від імені школи в роботі місцевих органів влади та самоврядування з питань соціального розвитку та рішення соціально-педагогічних проблем, у розробці та обговоренні регіональних та місцевих соціальних програм, проєктів; взаємодія з органами управління та закладами освіти, соціального захисту, охорони здоров'я, комісіями у справах неповнолітніх для вирішення конфліктних соціально-педагогічних проблем; співпраця з громадськими та іншими організаціями, які можуть надавати допомогу у розв'язанні тих чи інших соціально-педагогічних проблем.

*Участь у виховному процесі* передбачає два основні напрями роботи соціального педагога:

По-перше, внутрішньошкільний моніторинг. Він забезпечує виявлення та діагностування соціально-педагогічних проблем яке включає: поточне спостереження за загальною ситуацією в школі, класних колективах, групах учнів, за взаємовідносинами між учителями, учнями, батьками; аналіз та прогнозування конфліктних проблемних соціально-педагогічних ситуацій.

По-друге, соціально-педагогічна реабілітація. Цей напрям потребує індивідуальної роботи з конкретним учнем і реалізується в таких видах діяльності: соціально-педагогічна підтримка, яку здійснюють у співробітництві з органами місцевого самоврядування та різними відомствами, а також з громадськістю; соціальний контроль, в якому реалізують функцію школи як одного з суб'єктів системи профілактики



дитячої бездоглядності та правопорушень, здійснюється у взаємодії з комісією у справах неповнолітніх та захисту їх прав; педагогічна реабілітація, що являє собою соціальну підтримку всередині навчально-виховного процесу; психопрофілактику, що спрямована на вияв учнів з обмеженими можливостями.

*Участь в організації середовища виховання дитини* включає такі обов'язкові напрями роботи соціального педагога:

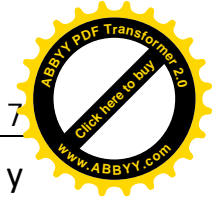
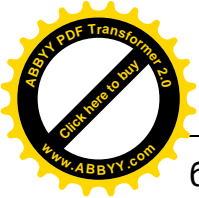
- супровід дитини в сім'ї;
- робота з соціальним середовищем дитини;
- участь у роботі батьківського колективу.

Соціальний педагог у школі – спеціаліст-професіонал, який покликаний забезпечувати взаємодію в сім'ї, навчального закладу, різних соціальних інститутів у вихованні дитини, допомагати їй адаптуватися у складних сучасних умовах.

На думку А. Й. Капської, «сучасний загальноосвітній заклад варто вважати соціально-педагогічною системою, в якій діяльність соціального педагога здійснюється як:

- функціонально-рольова взаємодія з членами педагогічного колективу;
- професійна взаємодія з фахівцями різних соціальних служб;
- гармонізація відносин у педагогічному колективі» [3, 85].

Окреслені функціональні обов'язки соціального педагога в навчальних закладах – це функції школи як соціального інституту, і вони завжди виконувались та й сьогодні виконуються (наскільки це є можливим) учителями (не можуть не виконуватися, тому що вчитель на тільки навчає, але й виховує) та класними керівниками. Функції соціального педагога в школі чітко не визначено, і це дуже ускладнює його роботу. О. В. Паскаль, А. Й. Капська підкреслюють, що, на відміну від звичайного вчителя, який працює у навчальному закладі, в роботі соціального педагога першорядну роль відіграє не навчальна, а, насамперед, виховна функція, функція соціальної допомоги й захисту, що соціальний педагог у школі може допомогти учню, учителю та



батькам [2, 3]. Але мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні оптимальних умов соціалізації дітей та молоді. Тобто мета не в тому, щоб допомогти окремому вчителю, окремому учню, декому з батьків, а в тому, щоб для більшості й навіть для всіх учнів створити умови для самореалізації особистості та її соціально-позитивної соціалізації у сучасному суспільстві.

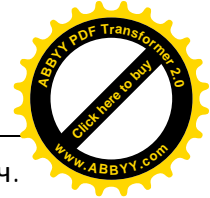
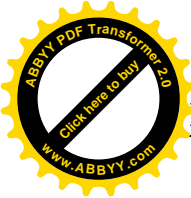
Соціально-педагогічну роботу в системі освіти, крім соціального педагога, виконують спеціалісти різних профілів – соціальні психологи, шкільні психологи, учителі, а також робітники спеціалізованих навчальних закладів. Методи та підходи у вирішенні проблем відрізняються, однак цілі залишаються загальними – впливати на виховання, соціалізацію учнів, тобто одночасно формувати благодійне середовище для успішного навчального процесу та створювати адекватне соціальне середовище соціалізації особистості учня, а також сприяти реабілітації вчителів у процесі їхньої професійної діяльності.

Соціальна робота спрямована на перетворення соціального середовища, попередження конфліктів, оптимізацію стосунків особистості й соціуму. Тому завдання соціальної педагогіки – це «пошуки методів і засобів попередження проблем, виявити й обґрунтувати шляхи усунення причин, які породжують ці проблеми, розробити умови й забезпечити превентивну профілактику різних негативних явищ, відхилень у поведінці людей і таким чином оздоровити соціальне мікросередовище» [4, 22].

**Висновки.** Створення спеціалізованої (інтегрованої) соціальної служби у системі освіти є одним зі шляхів підвищення ефективності соціально-педагогічного обслуговування навчальних закладів. Вирішення цього питання, безумовно, потребує вивчення досвіду організації соціально-педагогічної діяльності, розробки нормативно-правових актів, теоретичних та методичних досліджень проблеми.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Мардахаев Л. Социальная педагогика : курс лекций / Л. Мардахаев. – М. : Изд-во МГСУ, 2002. – 256 с.
2. Паскаль О. В. Технологія соціально-педагогічної діяльності / О. В. Паскаль // Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії і практики: навч. посіб. / Під ред. І. М. Богданової. – О. : Пальміра, 2005. – 538 с.



3. Соціальна педагогіка: підручник / За ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 256 с.

4. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі: метод. рек. / В. В. Шульга. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 124 с.

УДК 371.11: 005.584.1

**Я. В. Леоненко**

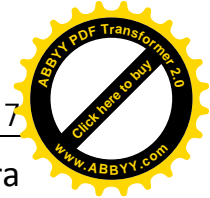
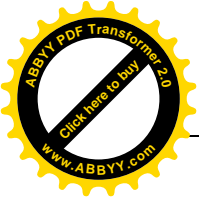
СумДПУ імені А. С. Макаренка

## **ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПРОФІЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ**

*У статті на основі аналізу наукової літератури висвітлено теоретичні аспекти сутності моніторингових процедур щодо визначення якості діяльності профільного загальноосвітнього навчального закладу та визначено практичні основи здійснення даного процесу. Автором наведено власне визначення поняття «моніторинг якості діяльності профільної школи».*

**Постановка проблеми.** Нині актуальним завданням освітньої системи України є формування особистості учня, розвиток його знань, умінь та навичок і подальше їх застосування на практиці (Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту»). Оскільки на сьогоднішній день пріоритетним залишається питання конкурентоспроможності особистості на освітньому ринку праці, то доцільно, на нашу думку, в даному контексті брати до уваги загальноосвітні навчальні заклади профільного спрямування тому, що саме в таких навчальних закладах створюється сприятливе навчальне середовище, диференціюється освітній процес, надаються якісні освітні послуги.

Уважаємо, що ефективне функціонування профільної школи залежить від низки факторів, а саме – постійного відстеження процесів, що визначають кількісно-якісні зміни освітнього середовища, освітніх технологій, результатів освітнього процесу, ефективності оперативного та стратегічного управління закладом освіти. Йдеться про моніторинг якості діяльності загальноосвітнього навчального закладу профільного спрямування, оскільки саме моніторинг виступає інструментом динамічних спостережень, аналітичної оцінки визначення сучасного стану та прогнозу подальшої діяльності школи.



**Аналіз актуальних досліджень.** Загально-теоретичні та методологічні засади організації діяльності загальноосвітніх навчальних закладів представлені у дослідженнях В. Бондаря, Л. Даниленко, Л. Карамушки, О. Козлової та ін.

Різні аспекти застосування результатів педагогічного моніторингу досліджували С. Бабинець, Б. Жебровський, О. Касьянова, Є. Коротаєва, Л. Куликова, Є. Кучеренко, Т. Лукіна, І. Маслікова, М. Михайлов та ін.

Теоретичною основою даного наукового дослідження стали праці таких науковців, як А. Белкіна, В. Беспалька, Б. Жебровського, В. Зверєвої, Г. Зінякова [2], О. Ляшенка [5] та інших.

Практичну базу дослідження становлять наукові праці В. Білика, О. Гребенюка, Г. Єльникової [1], В. Кальней [6], Н. Кулакової [4], О. Локшиної, Т. Лукіної, Л. Подшивалкіної, О. Трещова, С. Шишова [6] та ін.

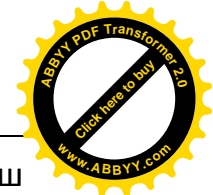
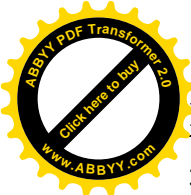
**Мета статті** – визначити теоретичні та практичні засади моніторингу якості діяльності загальноосвітнього навчального закладу профільного спрямування.

Відповідно до мети бачиться вирішення таких **завдань**: 1) подати власне визначення поняття «моніторинг якості діяльності ЗНЗ профільного спрямування» та визначити основні його складові; 2) вивчити основні шляхи здійснення даного процесу в педагогічній теорії та практиці; 3) запропонувати власні підходи до означеної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** У теорії та практиці управління загальноосвітнім навчальним закладом профільного спрямування доречно говорити про таке поняття як «діяльність школи», що передбачає функціонування закладу освіти в умовах постійних змін внутрішнього і зовнішнього середовища. Саме поняття «управління» Г. Єльникова розкриває як «особливий вид діяльності, що забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління» [1, с. 4].

Якщо брати до уваги спостереження за діяльністю навчального закладу та її подальшу корекцію, то доречно в даному випадку



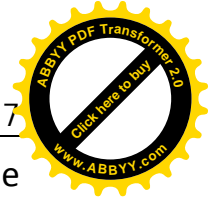


застосовувати поняття «моніторинг», найповніше визначення якого, на наш погляд, наводить Г. Зіняков: «Педагогічний моніторинг – це система відбору, обробки, аналізу та збереження інформації про діяльність педагогічної системи в конкретному напрямку, що забезпечує безперервне тривале відстеження її стану, наступну корекцію навчально-виховного процесу та прогнозування розвитку освітньої системи» [2, с. 13]. Отже, моніторинг якості діяльності загальноосвітнього навчального закладу профільного спрямування визначається нами як інструмент, за допомогою якого відбувається спостереження за роботою організації в конкретному часовому проміжку та прогнозується її подальша діяльність.

Якщо говорити про **теоретичні основи** даної проблеми, то необхідно зазначити, що моніторингові дослідження в освітній галузі України здійснюються з 1999 року відділом соціологічних досліджень та моніторингу якості загальної середньої освіти Науково-методичного центру Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.

Ми поділяємо думку науковців В. Кальней та С. Шишова про те, що органічний зв'язок моніторингу з функціями управління проявляється в тому, що кожна така функція виступає як основна точка моніторингу, тобто моніторинг охоплює цілі, інформацію, прогнози, рішення, організацію та проведення педагогічної діяльності, комунікацію та корекцію [6].

Якщо говорити про ЗНЗ профільного спрямування, то об'єктами моніторингу, на наш погляд, можуть бути внутрішні й зовнішні характеристики якості діяльності як процесу, результату чи системи загалом; демографічні показники доступу до професійної освіти; дані кадрового й ресурсного забезпечення навчально-виховного процесу; загальні економічні індикатори освіти, що впливають на нинішню та подальшу діяльність профільної школи тощо. Джерелами інформації можуть слугувати матеріали спеціальних моніторингових досліджень, результати зовнішнього моніторингу діяльності навчальних закладів з-поміж низки подібних і вивчення рівня навчальних досягнень учні загальноосвітнього навчального закладу, матеріали державної атестації профільного ЗНЗ.



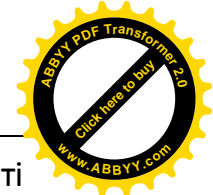
Отже, **теоретичний аспект** означеної проблеми **передбачає** тривале і систематичне відстеження діяльності ЗНЗ профільного спрямування з метою отримання відповідної інформації, необхідної для того, щоб прослідкувати динаміку розвитку такої школи протягом відповідного часового проміжку. Об'єктом такого моніторингу є результати навчально-виховного процесу та засоби, за допомогою яких досягається надання якісних освітніх послуг школярам у здобутті професійної освіти.

Якщо брати до уваги **практичні основи** проблеми моніторингу якості діяльності профільного загальноосвітнього навчального закладу, то системність моніторингових досліджень в даному контексті, як зазначає Г. Єльнікова [1], реалізується через методологію їх проведення та етапи організації. Як наголошує дослідниця, перше зумовлює використання широкого спектру пошукових методів, які дають можливість різнобічно оцінити досліджуваний об'єкт (у даному випадку ЗНЗ профільного спрямування), з'ясувати інформаційні потреби та визначити адекватні методи й засоби збирання та обробки одержаних даних, завдяки чому можна змодельовати хід моніторингу, спланувати відповідні заходи його проведення.

За висновками О. Ляшенка [5], проведення більшості моніторингових обстежень відбувається п'ятьма етапами, які органічно поєднані між собою і в багатьох випадках взаємодіють між собою: ініціювання моніторингу; підготовку до його проведення; збір та аналіз даних; узагальнення й оприлюднення результатів; складання звіту й розробку відповідних рекомендацій (стратегії змін) щодо розвитку досліджуваного об'єкта.

Н. Кулакова в здійсненні моніторингових процедур виділяє 6 послідовних кроків: пізнання (відновлення інформації), розуміння (знання, які дозволяють користуватися отриманою інформацією), застосування (уміння застосувати інформацію на практиці), аналіз (дозволяє поділити інформацію на частини і встановлювати між ними зв'язок), синтез (дозволяє реорганізувати інформацію з різних джерел і на основі цього створити новий зразок), висновки (усвідомлення цінності вибору методу, матеріалу) [4].

Цікавими є ідеї дослідниці щодо поділу моніторингових процедур на 3 форми: стартовий; експрес-моніторинг (проміжний); фінішний моніторинг.



На наш погляд, такий поділ здійснення моніторингу якості діяльності профільного закладу освіти дозволить більш точно визначити стан об'єкта та визначити подальший напрямок його роботи на кожному етапі розвитку.

Отже, **практичний аспект** проблеми **має на меті** оперативне та своєчасне виявлення всіх змін, що відбуваються в сфері діяльності ЗНЗ. Об'єктивні дані, отримані в результаті проведеного моніторингу, є основою для прийняття правильних управлінських рішень та є запорукою подальшого успішного функціонування профільної школи.

**Висновки.** Даний матеріал є спробою внести власні наукові ідеї та узагальнити вже існуючі погляди на означену проблему. Перспективним залишається питання більш детального розгляду наведених теоретичних та практичних засад здійснення моніторингу якості діяльності ЗНЗ профільного спрямування.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ельникова Г. Освітній моніторинг в управлінні загальною середньою освітою / Г. Ельникова // Управління школою. – 2011. – № 4. – С. 3–6.
2. Зіняков Г. Педагогічний моніторинг в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом / Г. Зіняков // Управління школою. – 2010. – № 9, березень. – С. 12–14.
3. Кулакова Н. И. Мониторинг как средство повышения качества образования в современной школе : дисс.... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Н. И. Кулакова. – Челябинск : Южно-Уральский государственный университет, 2008. – 188 с.
4. Ляшенко О. Концептуальні засади моніторингу якості освіти / О. Ляшенко, О. Локшина // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи – К. : К.І.С., 2011. – С.21–27.
5. Шишов С. В. Мониторинг качества образования в школе / С. Шишов, В. Кальней – М. : Педагогическое общество России, 1997. – 320 с.

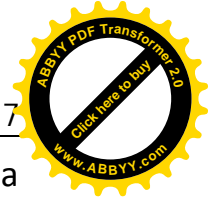
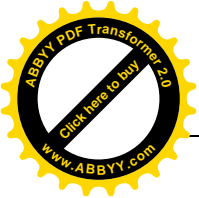
УДК 37.035.6 : 005 : 374-057.874

**А. С. Сємєнков**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ» УЧНІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВНОСТІ

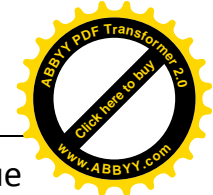
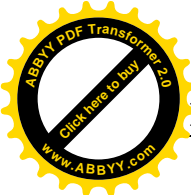
*У статті проаналізовано сутність поняття «патріотичне виховання» учнів в умовах розвитку української державності. Наведено різні погляди вчених щодо тлумачення понять «патріотизм», «патріотичне виховання». Теоретично обґрунтовано проблеми патріотичного виховання особистості.*



**Постановка проблеми.** Розбудова української держави ставить на порядок денний надзвичайно важливе і невідкладне завдання – виховання громадянина, патріота рідної землі.

Проблема формування громадянина-патріота, виховання його активної громадянської позиції розглядаються як пріоритетні у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «Діти України», законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.», «Концепції громадянського виховання в умовах розвитку української державності», «Концепції позашкільної освіти та виховання», «Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді». Вищезгадані документи ставлять перед українським суспільством завдання виховання в старшого підлітка любові до рідної Батьківщини, формування якостей громадянина-патріота України. Важливим орієнтиром загальноосвітньої школи у вихованні в молодого покоління почуття патріотизму є стратегічний рекомендаційний документ «Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді».

**Аналіз актуальних досліджень.** На сучасному етапі, на нашу думку, українські науковці активізували роботу ву теоретичній розробці проблем патріотизму. Для розуміння феномену «патріотизму» цінними є роботи сучасних психологів: І. Беха, А. Богуш, М. Боришевського та ін. Видатні вчені-філософи – В. Бичко, О. Забужко, І. Надільний, І. Стогній, В. Шинкарук та інші, у своїх працях приділяли велику увагу сутності таких понять, як «любов до Батьківщини», «патріотична свідомість». Велику роль у процесі теоретичного обґрунтування нових тенденцій виховання патріотизму в сучасній вітчизняній педагогічній науці відіграли праці О. Вишневського, В. Вугрич, О. Губко, Т. Ільїної, П. Кононенка, В. Кузя, Н. Мойсеюк, В. Сипченка, Б. Ступарика, Б. Чижевського, К. Чорної, Г. Шевченка та ін. У працях філософів, психологів, педагогів патріотизм виступає як пріоритетна духовно-моральна якість особистості, що свідчить про високий духовний рівень її розвитку, і виявляється в самоактуалізації й активній діяльності на благо свого народу і Батьківщини.



**Мета статті** – проаналізувати сутність поняття «патріотичне виховання» учнів в умовах розвитку української державності. Теоретично обґрунтувати проблеми патріотичного виховання особистості.

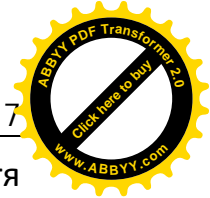
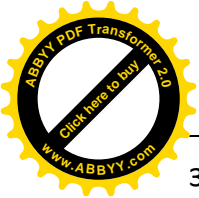
**Виклад основного матеріалу.** У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначається: «Національне і громадянське виховання є одним із головних пріоритетів і органічним компонентом розвитку освіти. Воно має бути спрямоване на формування в дітей і молоді сучасного світогляду, ідей, поглядів, переконань, заснованих на найцінніших надбаннях вітчизняної і світової культури. В основу національного і громадянського виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь» [3, 2].

Тлумачення поняття «патріотизм» дає «Новий тлумачний словник української мови», в якому зазначається: «Патріот – особа, котра любить свою Батьківщину, віддана своєму народові, готова заради них на жертви і подвиги» [5, 672].

Щодо тлумачення поняття «патріотизм» у юридичних науках, то в юридичній енциклопедії під поняттям «патріот» розуміється політична зрілість, правова свідомість, причетності до історичної долі вітчизни та її народу; усвідомлення себе як повноправного члена соціальної спільноти, громадянина своєї держави. Патріотична позиція людини пов'язана з почуттям гордості за свою країну, її традиції і звичаї; державну символіку (гімн, герб, прапор), повагу до прав і обов'язків, які передбачаються Конституцією.

Сучасна соціальна українська філософія під поняттям «патріот України» розуміє не тільки українців (за національним походженням), а й усіх громадян, які мешкають на території Української держави і є представниками різних національностей і націй [6, 25].

Співзвучно юристам і філософам дають тлумачення поняття «патріот» політологи. Так, політологічний енциклопедичний словник (За ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна) роз'яснює досліджуване нами поняття як соціальний тип особистості, якій притаманні такі якості, як



законопослушність, уміння сполучати власні й державні інтереси, почуття обов'язку перед Батьківщиною [6, 26].

Отже, довідкова література однозначно підходить до визначення поняття «патріот» як повноправного члена суспільства, що користується його правами й обов'язками, незалежно від національної приналежності.

Вважаємо, що найповніше поняття «патріот» розкривається в політологічному енциклопедичному словнику, де зазначається, що громадянин повинен сполучати власні й громадські інтереси, мати почуття обов'язку перед Батьківщиною.

Поняття «патріот» намагалися розкрити відомі політичні діячі минулого. Так, М. Грушевський визначав громадянина як незалежну і повноправну людину, яка бере участь у будівництві свого народу, своєї землі.

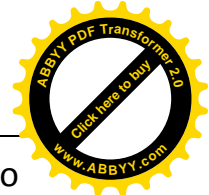
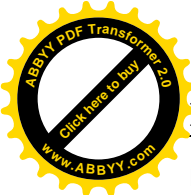
Патріот – це не тільки підданий своєї держави та її гідний син: він любить свою Батьківщину, пишається її успіхами, активно бореться за перемогу ідеалів. Це людина великого суспільного темпераменту, яка глибоко відчуває свою причетність до всього, чим живе держава, сумлінно виконує свій обов'язок перед народом. Що може бути шляхетніше і важливіше за бажання бути в числі тих, у кого почуття обов'язку, честі, відповідальності дуже сильні, що дозволяє діяти, не рахуючись із власним добробутом.

У сучасній Концепції патріотичного виховання особистості в умовах розвитку української державності патріотом визначається людина, котра ідентифікує себе з означеною державою, в якій вона має відповідний юридичний статус, що є основою для користування зазначеними правами [4, 2].

Український педагогічний словник С. Гончаренка «патріотизм» розглядає з педагогічної точки зору як «...усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків, стосовно до держави, суспільства, почуття відповідальності за їх стан» [1, 75].

Звернення до спеціальної літератури, присвяченої розкриттю питань, що стосуються теми нашого дослідження, засвідчує, що на сьогодні у вітчизняній теорії набули поширення різні підходи до трактування суті





поняття «патріотизм». У процесі розбудови української держави особливо гострою є проблема патріотизму, яка перебуває в центрі уваги всього громадянського суспільства. Виховання патріотизму особистості є пріоритетним напрямком всієї педагогічної освіти, що вимагає визначення чітких методологічних засад. Це зумовлює необхідність з'ясування сутності поняття «патріотизм».

Патріотизм – складне і багатогранне поняття. Ми переконані, що поняття «патріотизм» має домінувати в свідомості громадян та у виховному процесі школи, вищого навчального закладу, стати могутніми факторами розбудови й утвердження Української держави. Виховання патріотизму вимагає, перш за все, усвідомлення кожною особистістю сутності цього феномена.

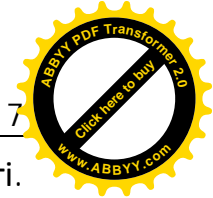
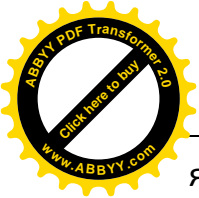
Патріотизм як конкретно історичне поняття в кожную епоху може мати різне ціннісне та соціальне трактування. На цій думці наполягав В. Руденко, який визначає поняття «патріотизм» як відданість своєму народу, повагу до його історії, традицій, культури [6, 15].

На сьогодні не існує єдиного визначення поняття «патріотизм», оскільки воно залежить від різних підходів авторів до вирішення цієї проблеми. Тому в літературі ми зустрічаємо різні трактування поняття «патріотизм». Розвиваючи ідеї патріотичного виховання, закладені в працях педагогів минулого, сучасна педагогічна наука визначає патріотизм як усвідомлення своєї історичної, культурної, національної і духовної приналежності до Батьківщини [6, 108]. Як засвідчує аналіз наукових джерел в основу всіх визначень поняття «патріотизм» покладено піднесене почуття любові до Батьківщини, до свого народу.

Любов до Батьківщини є духовно-моральною категорією, яка може виражатися по-різному, що залежить від якостей людини. Це почуття формується у процесі життя під впливом виховання. Його потрібно виховувати, оскільки моральні, естетичні та інтелектуальні почуття не закладені в людині від народження.

**Висновки.** Отже, теоретичний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє визначити патріотизм як інтегративну

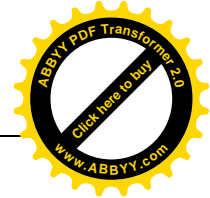
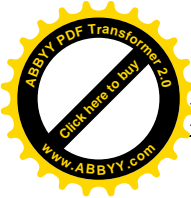




якість особистості. Патріотизм – одне з найглибших почуттів особистості. Виховати свідомого громадянина і патріота означає сформувати в особистості комплекс якостей, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки, а саме: любов до Батьківщини, свого народу; інтерес до минулого, нинішнього і майбутнього країни; високу правосвідомість, повагу до Конституції, знання законів держави, прийнятих у ній правових норм, потреба в їх дотриманні; громадянську відповідальність і мужність, суспільну ініціативність й активність; готовність захищати Батьківщину, підносити її міжнародний авторитет; досконале знання державної мови, постійну турбота про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя й побуту; повагу традицій та звичаїв рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього, як його представника, спадкоємця й наступника; дисциплінованість, працьовитість, творчість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію, матеріальні і духовні цінності народу; гуманістичну моральність, яка включає доброту, чесність, совісність, відповідальність, самоповагу; шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв інших народностей, що населяють країну, високу культуру міжетнічного спілкування; нетерпиме ставлення до порушників законів країни, до аморальних вчинків, вандалізму, расизму, шовінізму; прагнення до самовдосконалення своїх патріотичних рис.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 370 с.
2. Концепція національного виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2001. – 11-18 липня.
4. Національно-громадянське виховання: сутність, функції, генеза: З виступу О. В. Киричука, академіка АПН України // Педагогічна газета. – 1997. – № 10. – С. 2.
5. Новий тлумачний словник української мови / Укладачі В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконті, 1998. – 672 с.
6. Руденко В. И. Формирование патриотизма как ценности у студенческой молодежи: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. И. Руденко. – М., 2005. – 160 с.



Є. Ю. Солодкий

СумДПУ імені А. С. Макаренка

## СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ

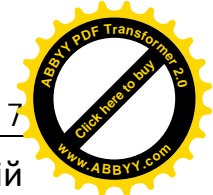
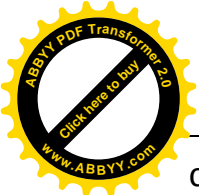
*У статті розкрито сутність навчального процесу, визначено особливості управління навчальним процесом основної школи з поглибленим вивченням іноземних мов, та залежність його ефективності від технології управління.*

**Постановка проблеми.** Розв'язання проблем управління навчальним процесом вимагає створення новітніх систем управління, які відповідають особливостям організації навчального процесу та завданням освітніх закладів. Позитивний досвід використання таких систем в практичній діяльності загальноосвітніх закладів свідчить про поступовий розвиток інноваційних технологій управління, актуальність проблеми дослідження.

**Аналіз актуальних досліджень.** На сучасному етапі питання розвитку теорії управління в галузі освіти розробляють Г. В. Єльнікова, В. І. Маслов, В. С. Пікельна; шляхи підвищення ефективності управління загальноосвітньою школою досліджують Н. М. Островерхова, Л. І. Даниленко, М. Ю. Красовицький; проблеми внутрішкільного управління визначені у дослідженнях Т. І. Шамової, Є. М. Хрикова. Науковці значну увагу приділяють з'ясуванню особливостей управління закладами освіти, аналізу нових умов їх функціонування, визначенню управлінських функцій тощо. Однак проблеми управління навчальним процесом основної школи з поглибленим вивченням іноземних мов досліджено не достатньо.

**Мета статті** – розкрити сутність поняття «навчальний процес» та визначити структуру управління в освітніх закладах з поглибленим вивченням іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз сучасних педагогічних джерел свідчить, що існують певні методологічні розбіжності в розумінні понять «процес навчання», «навчальний процес» та науковому їх трактуванні в дидактиці. З точки зору В. В. Ягупова, «процес навчання – це динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) учителя та учнів,



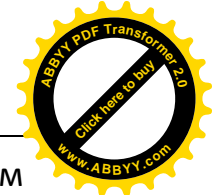
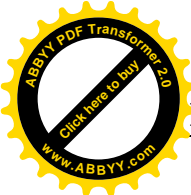
спрямована на засвоєння учнем в активній навчально-пізнавальній діяльності змісту освіти, самовизначення особистості, становлення культури її життєдіяльності» [4, 174].

Визначаючи сутність процесу навчання, він особливу увагу приділяє взаємодії, співробітництву, партнерству між педагогами і учнями. Взаємодія передбачає безпосередні контакти вчителя й учня, співробітництво, партнерство, контакти, дія яких може поширюватись у часі та просторі. Головним є те, щоб ці контакти сприяли стимулюванню, активізації навчально-пізнавальної діяльності вчнів, її організації. Ця активна, цілеспрямована і змістовна взаємодія учителів і учнів визначається як процес, під час якого останні засвоюють певну сукупність знань, формують необхідні практичні навички та вміння, всебічно розвивають свої інтелектуальні та фізичні здібності і кваліфікацію, формують і розвивають свою особистість. Має бути тісний та плідний союз між викладанням і учінням, інакше процес навчання практично не виконуватиме своїх суспільних функцій та не досягне мети. Процес навчання є центральним елементом навчального процесу.

Навчальний процес, згідно з В. В. Ягуповим – «це система організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння, спрямована на досягнення цілей навчання й виховання» [3, 17]. Навчальний процес – це цілісна множина сукупності її основних складових, взаємопов'язаних елементів: мети, навчальної інформації, прийомів, способів, засобів педагогічної взаємодії суб'єктів і об'єктів навчання, форми їх взаємодії тощо.

Системоутворюючими поняттями навчального процесу як системи є мета навчання, викладання, учіння і результат. Змінними складовими цієї системи є засоби управління: зміст і методи навчання, матеріально-технічні засоби його здійснення, організаційні форми навчання. Основними компонентами навчального процесу мають бути: цільовий, емоційно-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольно-регулювальний, оціночно-результативний

В. В. Ягупов стверджує, що здійснення навчання вимагає знання і умілого використання різноманітних форм організації педагогічного

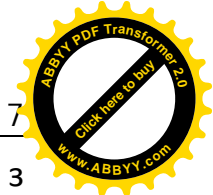
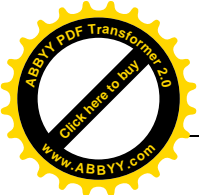


процесу. Навчання може відбуватися тільки тоді, коли воно якимось чином організовано. Воно відбувається і існує насамперед у певних формах його організації [4, 17].

Вивченню управління навчальним процесом у закладах освіти з поглибленим вивченням предметів гуманітарного циклу присвячено дослідження О. М. Ельбрехт. Вона визначає управління навчальним процесом як «вид діяльності, який передбачає усвідомлений вплив на інших людей – учасників навчального процесу, сукупність певних дій, що забезпечують функціонування і само/розвитку цілісної системи навчального процесу, та на відносини в процесі взаємодії для організації та узгодження на основі врахування конкретної ситуації діяльності, потреб, можливостей, інтересів усіх учасників навчального процесу на шляху досягнення спільної мети колективу» [1, 54].

Управління навчальним процесом основної школи з поглибленим вивченням іноземних мов мають особливості, які визначаються структурою навчального процесу у школах даного типу. Шкільні системи управління потребують перетворень. Існує розрив між їх можливостями і реальними потребами шкіл в управлінні. Як наслідок, у життєдіяльності шкіл виникають певні суперечності, що вимагають узгодження. Тому оновлення внутрішкільного управління й управління навчальним процесом має відбуватись на основі впровадження систем управління, здатних узгоджувати суперечності та використовувати їх для розвитку школи. На основі ідей теорії систем, теорії оптимізації, ситуаційного та синергетичного підходів, концепції управління створено модель управління навчальним процесом основної школи з поглибленим вивченням іноземних мов. Складовими цієї моделі є три основні взаємопов'язані компоненти: змістовий, структурний, технологічний.

Для кожного компонента розроблено організаційне, змістове, методичне і наукове забезпечення, яке передбачає створення сприятливих умов для функціонування і розвитку школи з поглибленим вивченням іноземних мов як системи та комфортної обстановки, в якій кожен учень і працівник досягає успіху, відчуває свій розвиток і впевнений у соціальному захисті.

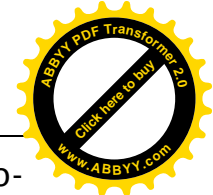
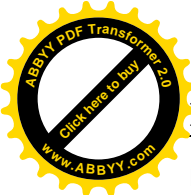


Зміст управління навчальним процесом основної школи з поглибленим вивченням іноземних мов, як і будь-якого іншого виду управління, розкривається через виконання певних функцій управління. Їх добір залежить від суб'єктивного розуміння управління і його завдань конкретним ученим, або практиком.

За О. М. Ельбрехт, функції управління навчальним процесом поділяються на чотири групи відповідно до їх співвідношення з різними вимірами управлінської діяльності: технологічні, або власне управлінські функції (за діяльнісним виміром – основними завданнями управлінської діяльності); спеціальні, або діяльнісні функції (за сферами діяльності педколективу); кадрові функції (співвідносяться з впливом на персонал); функції матеріально-технічного та ресурсного забезпечення (співвідносяться із створенням матеріально-технічних та ресурсних умов) [1, 54].

Автор стверджує, що визначені функції тісно пов'язані між собою. Реалізація спеціальних, кадрових функцій і функцій матеріально-технічного забезпечення вимагає виконання технологічних (власне управлінських) функцій, які являють собою здійснену модифікацію класичних функцій. Водночас характер, повнота, специфіка, методика реалізації власне управлінських функцій визначаються змістом і обсягом усіх інших. Функції за своїм змістовим наповненням та організаційно-процесуальними формами управління перебувають як у єдності, так і в певній суперечності, що відображається в правовому, економічному, соціально-психологічному аспектах управління. Правильно організоване управління не тільки усуває суперечності, а й використовує їх для розвитку системи.

Дослідження проблеми управління навчальним процесом з поглибленим вивченням іноземних мов дає змогу стверджувати, що основними факторами, які складають діяльність управління навчальним процесом, є організація діяльності педколективу зі здійснення навчального процесу, робота з педагогічними кадрами, матеріально-технічне та ресурсне забезпечення. Сюди відносяться: освітня діяльність, нормативна діяльність, мотиваційна діяльність, адаптаційна діяльність, науково-методична діяльність, діяльність з кадрового забезпечення, підвищення

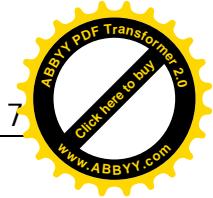


кваліфікації, з атестації та оцінювання, діяльність з розвитку матеріально-технічної бази, виховна та дисциплінарна діяльність, фінансова та маркетингова діяльність.

До структурного компоненту управління навчальним процесом відносимо такі показники: забезпечення і вдосконалення урочної системи та розвиток варіативних компонентів; рівнева диференціація; інтеграція курсів і предметів; реалізація додаткової освіти через систему позаурочної та позашкільної діяльності; реалізація в педагогічній практиці державних нормативно-правових актів, які стосуються організації навчального процесу; вироблення та реалізація внутрішкільних документів; ведення шкільних справ; мотивація учнів до навчання і вивчення предметів; мотивація батьків до спільної із школою діяльності; адаптація учнів; адаптація батьків; методична робота; інноваційна діяльність; формування кадрової політики; кадрове планування; добір кадрів; розстановка кадрів; професійна адаптація; соціальна (організаційна) адаптація працівників; підвищення кваліфікації вчителів; формування у вчителів мотивації до педагогічної діяльності; створення організаційних умов для підвищення кваліфікації; організація роботи атестаційної комісії; організація звітів учителів, які атестуються; норми і правила внутрішкільного розпорядку; придбання необхідного обладнання для забезпечення навчального процесу, в тому числі поглиблених курсів; обладнання навчальних кабінетів; організація транспортних послуг; забезпечення техніки безпеки; розподіл бюджетних і небюджетних коштів; вивчення попиту на освіту, педагогічний досвід, послуги; задоволення попиту; збут досвіду працівників школи, платних послуг, проведення платних курсів тощо.

**Висновки.** Отже, в нашому дослідженні навчальний процес ми розглядаємо як систему організації навчально-виховної діяльності, основними ознаками якої мають бути системність, цілісність, комплексність, планомірність, націленість на конкретний практичний результат, тривалість, організованість. Ефективність функціонування цієї системи від технологій управління навчальним процесом, яка складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: змістового, структурного та технологічного.





## ЛІТЕРАТУРА

1. Ельбрехт О. М. Зміст адаптивного управління навчальним процесом школи з поглибленим вивченням предметів гуманітарного циклу / О. М. Ельбрехт // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: [Зб. наук. пр.] / Редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – К., – Запоріжжя. – 2002. – Вип. 24. – 362 с.
2. Ельбрехт О. М. Технологія адаптивного управління навчальним процесом у загальноосвітній школі з поглибленим вивченням предметів гуманітарного циклу / О. М. Ельбрехт // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: [Зб. наук. пр.] / Редкол. : Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ – Запоріжжя. – 2002. – Вип. 23. – 362 с.
3. Ягупов В. В. Дидактичне поняття: «навчальний процес» чи «процес навчання» / В. В. Ягупов // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 16–19.
4. Ягупов В. В. Навчальний процес та його ознаки / В. В. Ягупов // Наукові записки / Укл. П. В. Дмитренко., О.Л. Макаренко. – К., 2000. – Ч. 2. – 247 с.

УДК 796.011.3-057.874:37.047:374

**К. О. Шкуратова**

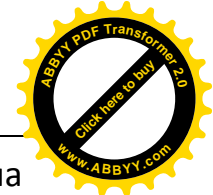
*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### **ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКІЙ СПОРТИВНІЙ ШКОЛІ**

*У статті проаналізовано зміст підготовки школярів до професійної діяльності в дитячо-юнацькій спортивній школі. Теоретично досліджено сутність діяльності тренера дитячо-юнацької спортивної школи в підготовці школярів до професійної діяльності.*

**Постановка проблеми.** Аналіз сучасних тенденцій розвитку суспільства дозволяє дійти висновку про зростання ролі людського чинника в науково-технічному прогресі, у соціальних процесах. Особливого значення набувають особистісні та соціально-психологічні детермінанти регуляції діяльності та поведінки реальних людей як суб'єктів життєдіяльності. Трудова діяльність сьогодні не може розглядатися поза особистістю працівника, без визначення її місця в ієрархії його життєвих цінностей, та місця позиції суб'єкта цієї діяльності в репертуарі соціальних та професійних ролей. Особливої актуальності набувають такі питання, як ставлення до праці, місце професійної діяльності в структурі життєвих цінностей особистості, стратегія поведінки людини, основи вибору життєвого шляху молоддю.





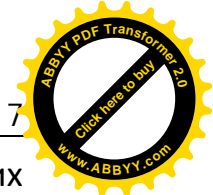
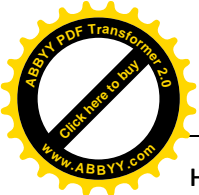
В якості своєрідного різновиду фізичного виховання професійна підготовка школярів у ДЮСШ являє собою педагогічно спрямований процес забезпечення спеціалізованої фізичної підготовки до обраної професійної діяльності. Інакше кажучи, це, у своїй основі, процес навчання, що збагачує індивідуальний фонд професійно корисних рухових умінь та навичок, виховання фізичних та безпосередньо пов'язаних із ними здібностей, від яких прямо або побічно залежить професійна дієздатність.

**Аналіз актуальних досліджень.** Соціальна значущість і пріоритетність підготовки школярів до професійної діяльності задекларована на законодавчому рівні (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Закон України «Про фізичну культуру й спорт»), обґрунтована в численних наукових дослідженнях, що розкривають як загальні концептуальні основи неперервної професійної освіти (І. Д. Бех, М. Б. Євтух, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, П. І. Підкасистий, С. О. Сисоєва, А. О. Лігоцький, О. П. Мещанінов, Л. О. Хомич, Я. В. Цехмістер), так і широкий спектр теоретико-методологічних та прикладних питань функціонування й розвитку сфери фізичної культури й спорту та професійної підготовки майбутніх фахівців галузі; думки про професійне становлення особистості, сформульовані в межах діяльнісного підходу (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко). Проте проблеми підготовки школярів до професійної діяльності в дитячо-юнацькій спортивній школі не було достатньо розкрито.

**Мета статті** – проаналізувати зміст підготовки школярів до професійної діяльності в дитячо-юнацькій спортивній школі. Теоретично дослідити сутність діяльності тренера дитячо-юнацької спортивної школи у підготовці школярів до професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** У традиційній системі професійної фізичної підготовки якість підготовки оцінюється, як правило, ступенем адекватності прийнятих у суспільстві освітніх норм і стандартів.

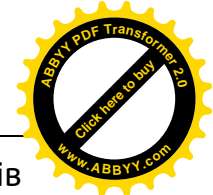
Як зазначає низка авторів, зокрема С. С. Прапор, Р. Д. Бабенков, Н. І. Фалькова, необхідність виконання школярами великого обсягу



навчальної роботи в умовах дефіциту часу, явного зниження адаптаційних механізмів призводить до прогресуючого погіршення їх здоров'я [4, 36]. У результаті більше 50 % учнів мають низький рівень кондиційної фізичної підготовленості, що є проблемою для підготовки до професійної діяльності. Аналіз спеціальної науково-методичної літератури свідчить про те, що у переважній більшості учнів зовсім немає потягу до занять фізичною культурою. Основна причина – відсутність диференційованого підходу до характерних вправ і навантажень, які пропонуються учню, необхідного стимулювання до занять. Розмови про те, що заняття фізичною культурою корисні для здоров'я, мають абстрактний характер у зв'язку з відсутністю конкретних (об'єктивних) критеріїв, які використовуються на заняттях, і теоретичною невідповідністю учнів. Система фізичного виховання не має не тільки конкретної і вираженої об'єктивними критеріями цільової установки, але і відомостей про те, якою мірою може бути корисний кожний конкретний результат для досягнення кінцевої цілі [2].

Проблема полягає в тому, що у ДЮСШ України діє національна система навчального процесу з фізичного виховання, побудованого на основі нормативного підходу і відрізняється від європейського. Новим підходом до вирішення проблем підготовки до процесу навчання є утвердження прикладного значення фізичного виховання, формування мотивації шляхом демонстрації реальної необхідності і корисності запропонованих фізичних вправ, диференційованих з урахуванням стану здоров'я і подальших кар'єрних очікувань.

У сучасних умовах зростає особиста і соціально-економічна необхідність спеціальної психофізичної підготовки до виробничої діяльності. Змінюються місце і функціональна роль людини в сучасному виробничому процесі. Це вимагає психофізичної її підготовки, оскільки зменшення частки простої фізичної праці зовсім не знімає вимог до психофізичної підготовленості школярів, але змінює її структуру і висуває додаткові вимоги до активного формування психофізичних здібностей за допомогою цілеспрямованого використання фізичних вправ [3, 315].



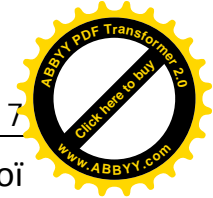
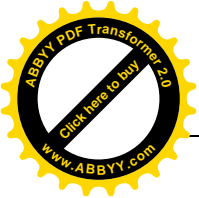
Протиріччя між належним і необхідним вибором форм і методів організації рухової активності учнів призводять до зниження інтересу до занять. На початку занять у дитячо-юнацькій спортивній школі учні мають інтерес до фізичного виховання вищий від середнього, але поступово з'являється зниження інтересу до фізичної активності, що вказує на неефективність існуючої системи професійної фізичної підготовки, яка характеризується наперед заданими авторитарними суб'єкт-об'єктними відносинами тренера та учня ДЮСШ.

З огляду на вищезазначене окреслимо такі основні положення підготовки школярів до професійної діяльності у дитячо-юнацькій спортивній школі [1, 284]:

- проблеми адаптації учнів до навчального процесу у ВНЗ;
- важливість загальної фізичної підготовки як базової основи для спеціалізованої підготовки;
- моделлю для цільової характеристики побудови підготовки до професійної діяльності є професіограма, яка, виходячи з принципів системного підходу, складається на основі всебічного вивчення конкретної трудової діяльності;
- в умовах ринкової економіки, НТР необхідно забезпечити такі відносини між тренером та учнем, коли кожний з них має бути однаково відповідальним за результати ефективності процесу. Пріоритет повинен бути наданий розвитку особистості та її адаптації після закінчення позашкільного навчального закладу.

Відповідно до визначених проблем нами диференційовані загальні завдання підготовки до професійної діяльності за шістьма напрямками, що спрямовані на:

- фізичний розвиток;
- фізичне виховання;
- фізичну підготовку;
- психолого-педагогічну підготовку;
- соціальну підготовку;
- організаційно-державну підготовку.



Досліджуючи проблемне поле підготовки школярів до професійної діяльності, ми систематизували окремі проблеми за нижчевказаними суттєвими ознаками за шістьма напрямками: проблеми фізичного розвитку, фізичного виховання; фізичної підготовленості; психолого-педагогічні; соціальні; організаційно-державні.

*До проблем фізичного розвитку належать такі:*

- визначення характерних особливостей розвитку і функціонування організму, пов'язаних з віковими періодами;
- визначення принципів і методів, засобів подолання наслідків фізичного розвитку;
- вибір психофізичних засобів навчально-тренувального процесу відповідно до професії (спеціальності), напрямку.

*До проблем процесу фізичного виховання належать такі:*

- стан фізичного виховання у школах, позанавчальних закладах;
- визначення шляхів, засобів організаційних форм системи фізичного виховання у школах, позанавчальних закладах.

*До психолого-педагогічних проблем належать такі:*

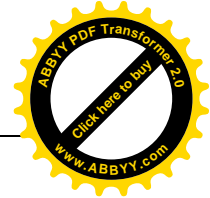
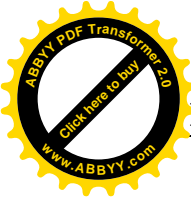
- визначення напрямів та засобів підготовки школярів до професійної діяльності;
- визначення змісту, психолого-педагогічних засобів, методів та організаційних форм підготовки для кожного напрямку спеціальності.

*До проблем соціального напрямку належать такі:*

- встановлення взаємозв'язків між фізичним вихованням в умовах школи, ДЮСШ і в умовах спеціально організованого профорієнтаційного процесу;
- визначення спеціальної організації процесу підготовки за окремими спеціальностями напрямку.

*До проблем організаційно-державного напрямку належать такі:*

- координація процесу підготовки відповідно до стандартів освіти в контексті Болонського процесу;
- розробка навчальних програм підготовки, моделей розвитку якостей відповідно до кваліфікаційних характеристик за спеціальністю.



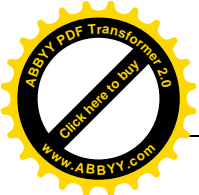
*Загальні завдання фізичного виховання:*

- формування умінь та навичок самостійного аналізу та раціоналізація фізичної діяльності;
- формування життєво необхідних знань, умінь та навичок оптимізації організму в необхідному функціональному стані відповідно до фізичних і психічних навантажень;
- оптимізація функціонального стану організму, підвищення рівня здоров'я;
- розширення адаптаційних можливостей;
- побудова процесу фізичного виховання на основі зворотного зв'язку, формування мотиваційної сфери, інтересів, потреб школярів.

*Загальні завдання, спрямовані на фізичну підготовленість:*

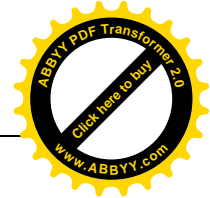
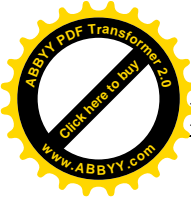
- ефективний розвиток локомоторно-статичних функцій організму;
- профілактика захворювань шляхом підвищення факторів захисту;
- оптимізація функціонального стану організму, покращення здоров'я;
- побудова процесу підготовки школярів до професійної діяльності на основі зворотного зв'язку за рівнем підготовленості і адекватності навантаження у школярів.

**Висновки.** Отже, різні напрямки підготовки до професійної діяльності вимагають систематизації, характеризуються як загальною подібністю, так і відмінністю між спеціальностями навіть одного напрямку, професійними вимогами до різних напрямів підготовки, які повинні враховуватися у процесі створенні системи підготовки школярів до професійної діяльності в дитячо-юнацькій спортивній школі. Існуючі програми обмежуються загальними рекомендаціями без конкретних моделей режимів розвитку загальних і спеціальних професійних якостей. Як наслідок, більшість випускників загальноосвітніх навчальних закладів неспроможні якісно працювати з тією ефективністю, якої вимагає сучасне виробництво. Водночас система фізичного виховання школярів, яка склалася у державі, малоефективна. Вона не забезпечує психофізичну і професійну готовність випускників до виробничої діяльності та подальшого життя і потребує постійного удосконалення.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – 4-е изд., перераб, доп. – М. : Академический проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
2. Кобза М. Т. Фізіологічний аналіз впливу занять фізичним вихованням на адаптацію до фізичних навантажень та здоров'я студентів : автореферат дис. канд. біолог. наук : спец. 03.00.13 «Фізіологія людини і тварин» / Кобза Мірослав Тадеушович. – Сімферополь, 2002. – 18 с.
3. Осіпцов А. Аналіз сучасного стану та перспективи оптимізації професійно-прикладної фізичної підготовки в навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації / А. Осіпцов, Т. Пристленська, А. Трададюк // Молода спортивна наука України НВФ «Українські технології». – Вип. 10. – 2006. – С. 313–318.
4. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : Зб. наук пр. під ред. Єрмакова С. С. – Харків-ХДАДМ (ХХПС), 2002. – № 2. – 100 с.



## РОЗДІЛ IV. НОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013:37(092)

**П. В. Боровик**

СумДПУ імені А. С. Макаренка

### **ІДЕЇ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ТА ПОЛІТЕХНІЧНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Й. Г. ПЕСТАЛОЦЦІ**

*У статті розкрито зміст трудового виховання та політехнічного навчання в педагогічній спадщині Й. Г. Песталоцці, ідею поєднання навчання з продуктивною працею, проаналізовано ідею професійної підготовки дітей.*

**Постановка проблеми.** В умовах реформування освіти в Україні та пошуку шляхів підготовки випускників середніх навчальних закладів до трудового життя досвід зарубіжних та українських педагогів у справі трудового навчання дітей становить як теоретичний, так і практичний інтерес.

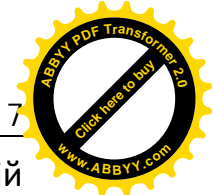
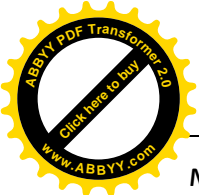
**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми трудового виховання у системі освіти досліджували Т. Кампанелла, Г. Кершенштейнер, Т. Мор. Вітчизняні здобутки з проблеми трудового навчання відображені у працях О. В. Духновича, А. С. Макаренка, Г. С. Сковороди, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського, С. Т. Шацького, в роботах сучасних дослідників Г. Беленької, З. Борисової, В. Павленчика,. Вважаємо також за доцільне звернутись до педагогічної спадщини Й. Г. Песталоцці, який приділяв велику увагу проблемі трудового виховання.

**Метою статті** – дати цілісний аналіз теоретичних засад трудового виховання та політехнічного навчання на матеріалі творів Й. Г. Песталоцці.

**Виклад основного матеріалу.** Суттєвою відмінністю Й. Г. Песталоцці від більшості його попередників було те, що свої педагогічні ідеї він виводив із практики і намагався перевіряти їх дієвість у діяльності освітньовиховних закладів, які він сам заснував (Нейгоф, Станц, Бургдорф, Івердон).

У результаті осмислення своєї роботи він дійшов висновку, що прагнення дітей до діяльності і розвитку їхніх природних сил вимагають





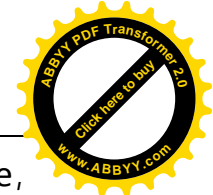
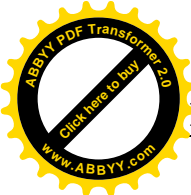
максимального спрощення прийомів і методів навчання в початковій школі (зародилась ідея про елементарне початкове навчання як інструмент розвитку особистості вихованців).

Керуючи інститутами у Бургдорфі і Івердоні, Й. Г. Песталоцці ідею про елементарне початкове навчання перетворив на певну концепцію, яка стала відома як «метод Песталоцці», під яким розумілася система навчання дітей, орієнтована на їх всебічний розвиток, формування «розуму, серця і руки». Сутність свого методу педагог виклав у творах: «Метод. Пам'ятна записка Песталоцці» (1800 р.), «Як Гертруда вчить своїх дітей» (1801 р.), «Пам'ятна записка паризьким друзям про сутність і цілі методу» (1802 р.) та ін. На думку Песталоцці, через призму елементарного виховання можна здійснювати розумове, природне, фізичне, моральне і трудове виховання, підкреслюючи, що ці складові мають розвиватися у взаємодії, щоб будь-яка із сторін особистості не розвивалася за рахунок інших.

Значне місце в теорії елементарної освіти Песталоцці приділяв трудовому вихованню. Професійна підготовка і трудове виховання, на його думку, є дуже важливим елементом розумового, фізичного і морального розвитку людини. Дитяча праця може мати належний педагогічний ефект, якщо вона правильно організована, уміло і послідовно використовується у виховних цілях [3, 35]. Він наполягав, щоб підготовка дитини до трудової діяльності, до якої її зобов'язує суспільний стан, завжди була підпорядкована спільній меті – вихованню людини.

Педагогічний експеримент, розпочатий у Нейгофі, становить невід'ємну частину загальної програми Песталоцці з покращення становища народу і долі селянських дітей. Вихованці працювали в сільському господарстві, прядильній і ткацькій майстернях.

Відображенням нейгофоського досвіду є школа для народу, зображена Песталоцці в романі «Лінггард і Гертруда». Педагог обґрунтував ідею поєднання продуктивної праці з навчанням і моральним вихованням. У романі зображено, як під час роботи дітей (прядіння) Гертруда вчила їх також читати і рахувати. В школі, організованій для селянських дітей поміщиком, вони цілі дні проводять за роботою на прядильних і ткацьких

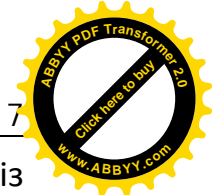
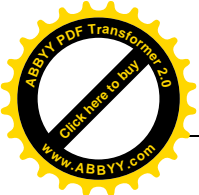


верстатах. На пришкільній ділянці діти вирощували городні рослини. Отже, діти спочатку працюють, а потім навчаються [3, 480].

Педагогічні результати нейгофського досвіду були позитивними, але Песталоцці зрозумів, що не можна розраховувати на самоокупність праці вихованців, адже вимоги економічної віддачі несумісні з гуманними педагогічними завданнями. Вичерпавши на утримання притулку всі особисті збереження і не отримавши благодійницької допомоги, Песталоцці закриває притулок.

Свій педагогічний експеримент Й. Г. Песталоцці, за дорученням уряду Швейцарської республіки, продовжив у Станці, в дитячому притулку для дітей від 5 до 10 років. Педагог прагнув поєднати в ньому навчання дітей з їх працею. Вихованці притулку брали активну участь у праці по самообслуговуванню, на жаль, виробнича праця не отримала в ньому широкого застосування. Про навчання дітей, їх трудову діяльність Песталоцці писав у листі на ім'я міністра внутрішніх справ від 19.04.1799 р., в якому він повідомляв, що: «... час на працю і навчання у нас тепер розподілений наступним чином: із шостої години ранку до восьмої – навчальні заняття, потім години до четвертої дня відводяться роботі, після цього до восьмої години вечора – знову навчальні заняття. Стан здоров'я вихованців стає все краще і краще» [3, 67].

Варто підкреслити, що Песталоцці не обмежується підготовкою селянських дітей тільки до сільськогосподарської праці. Враховуючи, що текстильне виробництво у формі розсіяної мануфактури вже потрапило у швейцарське село, він вважає за необхідне «підкорити бідняка духу індустрії» [3, 41]. У другому листі Чарнеру («Листи пана Песталоцці пану Н.Е.Ч. про виховання бідної селянської молоді») Песталоцці пише, що йому подобається землеробство і що він тривалий час був проти будь-якої промисловості, але «для бідняка в його майбутньому житті не передбачається іншого джерела існування, крім промисловості, яка дає засоби для існування всій бідноті даного місця, безумовно необхідно розвивати при вихованні всі ті навички, без наявності яких бідняк не зуміє використати те єдине джерело існування, на яке він може розраховувати» [3, 148].



Педагог неодноразово повертався до ідеї створення народних шкіл із професійною підготовкою. Він формулює вимоги до народної школи, де учні набували б і професійну освіту:

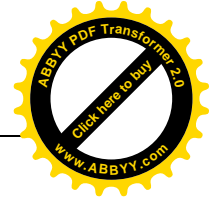
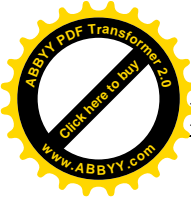
1. Наявність підручника, у якому чітко викладені основи домашнього і сільського господарства, промислового виробництва, а також пояснюється, якою мірою для бідних людей можлива цілеспрямована участь у цих трьох галузях трудової діяльності.

2. При школі повинні бути земельна ділянка, сад, домашнє господарство, майстерні, щоб діти бідних змогли діставати не тільки теоретичні знання, а й практичні та професійні.

3. Особливу увагу слід приділяти вивченню арифметики, причому в процесі практичної діяльності («Проект пам'ятної записки графу Карлу Йогану Християну фон Цинцендорфу про зв'язок професійної освіти з народними школами») [2, 340].

У статті «Про освіту та індустрію» педагог зазначає, що влаштовувати школи з професійною підготовкою необхідно таким чином, щоб їхній вплив на простий народ був ясним і очевидним для всіх. Отже, організація продуктивної та суспільно корисної праці розглядається ним як стрижневе завдання діяльності школи, як важливий чинник підготовки молоді до існування у капіталістичному світі. Безумовно, не всі поставлені проблеми були ним розв'язані, проте це не применшує їхньої позитивної ролі у розвитку педагогічної теорії і практики.

**Висновки.** Песталоцці, як і Ж.-Ж. Руссо, наголошував, що освітні функціональні можливості праці реалізуються у змісті виробничої діяльності, знаряддях, предметах та результатах праці, адже вони є багатим джерелом знань про оточуючу дійсність. Він вважав, що включаючись у трудовий процес, дитина докорінно змінює своє уявлення про себе та навколишній світ, у неї формуються моральні та естетичні почуття. У зв'язку з цим трудова діяльність дітей повинна мати свою змістову і організаційну специфіку, яка зумовлюється загальною виховною метою – гармонійним розвитком особистості.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории заруб пед. / А. И. Пискунов [сост. и авт. Вводных статей чл.-кор. Акад. Пед. наук СССР, проф. А.И. Пискунов]. – М. : Просвещ, 1971. – 528 с.
2. Шабаетова М. Ф. Йоганн Генрих Песталоцци: избр. пед.соч. в 3 т. / М. Ф. Шабаетова, [пер. с нем. М. М. Беер, О. А. Коган, Е. С. Лившиц, В. А. Филипповой, М. М. Штейнгауза, вступ.статья В. А. Ротенберг]. – М. : Изд-во АПН РСФСР. – 1961. Т. 1.

УДК 378.1:37(430)(09)

**М. М. Коротич**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

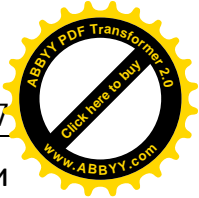
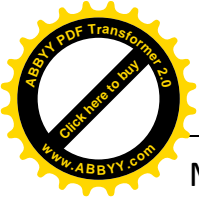
### **ІСТОРИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ**

*Аналізуються тенденції становлення та розвитку системи професійної підготовки вчителів у Німеччині. У статті окреслено основні проблеми, притаманні педагогічній освіті Німеччини.*

**Постановка проблеми.** Виходячи з потреб сьогодення, Болонський процес своєю Декларацією про Європейський регіон вищої освіти (1999 р.) затвердив основні засади наукового співробітництва країн Європи в галузі освіти. Маючи чітко сформовану систему підготовки педагогічних кадрів, володіючи конкретними дієвими методиками, вища школа України досить успішно справляється із завданням забезпечення вітчизняних шкіл висококваліфікованими спеціалістами. Але у світлі загальноєвропейської консолідації для нашої країни дуже важливим є досвід європейських країн з організації педагогічної освіти, особливо підготовки вчителя, що знає наукову теорію і володіє сучасною методикою навчання школярів [1, 10].

Федеративна Республіка Німеччина, що подібно до України зазнала адміністративно-територіальних змін у кінці минулого століття, має високорозвинену систему вищої освіти в цілому та звертає особливу увагу на підготовку педагогічних кадрів зокрема.

**Аналіз актуальних досліджень.** Різним питанням підготовки вчителів у Німеччині присвятили свої праці багато вітчизняних та російських науковців, зокрема, Н. Абашкіна, Т. Вакуленко, Г. Ващенко, П. Каган, О. Коваленко, А. Лігоцький, З. Малькова, А. Піскунов, Л. Пуховська,



М. Соколова, І. Трилінський, Т. Яркіна та німецькі учені-дослідники Б. Армбрустер, М. Байєр, Й. Бастіан, Ф. Бухбергер, У. Вишкорн, Д. Гензель, Г. Мехнерт, Р. Пройс, К. Хендле Г. Флах, Л. Фрід та ін.

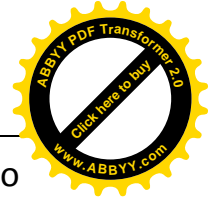
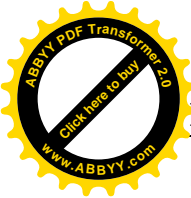
**Мета статті** – аналіз історичних тенденцій та сучасного розвитку педагогічної освіти Німеччини.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна освіта у Німеччині має багате історичне підґрунтя. Першими спробами створення спеціальних закладів для підготовки вчителів були педагогічні семінарії, засновані А.Г. Франке у 1707 році. Їхньою особливістю було те, що в основу покладалася наукова підготовка майбутніх учителів, тоді як практична підготовка до уваги майже не бралась.

До цих семінарій приймали студентів із богословів, їхня кількість не перевищувала десяти осіб. Підготовка до майбутньої викладацької діяльності тривала два роки. А. Франке вдавався до своєї рідної селекції, відбираючи для подальшого освітнього процесу найобдарованіших студентів, які демонстрували відповідний інтелектуальний потенціал.

На початку XIX ст. система шкільної освіти в німецьких землях складалася із двох компонентів: народних шкіл для більшості дітей та підлітків віком від 6 до 14 років та міських гімназій для незначної кількості дітей і підлітків віком від 9 до 18 років. «Учителі-народники» здобували освіту в трирічних школах-інтернатах, при яких функціонували школи для проходження практики. Такі школи називали учительськими інститутами, де програма складалася з трьох компонентів: загальноосвітні предмети, що відповідали програмі народної школи (німецька мова, арифметика, історія, природознавство, географія, музика, малювання), та іноземна мова (французька або англійська); педагогіка як теоретична підготовка до професії; практична підготовка (проведення тренувальних уроків та самостійне викладання).

Із 1826 року в учительських інститутах запровадили випускний іспит з усіх навчальних предметів. У 1854 р. ухвалено рішення про «вторинний екзамен», який мали складати вчителі через декілька років педагогічної діяльності. Оскільки до учительського інституту вступали з 17 років, а

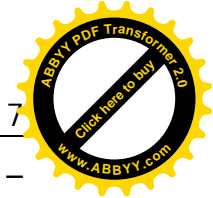
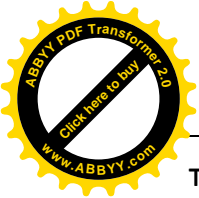


народну школу закінчували в 14 років, то з кінця XIX ст. в Прусії засновано спеціальні підготовчі відділення, що готували до навчання в учительському інституті [3, 23].

На початку XX століття Веймарська конституція 1914 року проголосила нові шляхи підготовки вчителів народної школи. Майбутній народний учитель повинен був мати досвід роботи в загальноосвітній середній школі, що давало йому змогу навчатися вже не в семінарії, а в академічній вищій школі. Подекуди виникають спеціалізовані педагогічні заклади – педагогічні інститути й академії.

За фашизму педагогічна освіта зазнала нищівного удару. Негативні зміни відбулися у структурі та управлінні, докорінно змінився зміст педагогічної освіти. За основу в педагогіці за часів фашистського режиму було покладено націонал-соціалістичні ідеї. Після другої світової війни відмінності у підготовці майбутніх учителів у Східній і Західній Німеччині стали особливо помітні. Німецька Демократична Республіка у сфері освіти керувалась виключно ідеологією марксизму-ленінізму. Підготовка вчителів проводилась тут диференційовано для різних типів шкіл. Майбутніх спеціалістів нижчого ступеня навчання для загальної політехнічної школи готували у трирічних учительських інститутах, а вчителів старшого ступеня навчання – на педагогічних факультетах університетів та в чотирирічних педагогічних інститутах. У Федеративній Республіці Німеччина (ФРН) традиційною залишилась університетська підготовка вчителів для середніх навчальних закладів, тоді як освітян для обов'язкової школи готували трирічні педагогічні академії, інститути чи педагогічні факультети університетів. Після об'єднання двох держав 3 жовтня 1990 р. потрібно було поліпшити підготовку спеціалістів вищої кваліфікації для всіх галузей виробництва.

Сучасна модель підготовки майбутніх учителів за традицією не єдина для всіх 16 федеральних земель. У кожній з них є власна структура навчальних закладів, свої особливості диференційованого підходу в професійній підготовці педагогічних кадрів, що враховують стан загальної освіти у країні та мають свої форми фінансування. Загалом, час навчання у педагогічних ВНЗ Німеччини триваліший, ніж в Україні. Так, середня



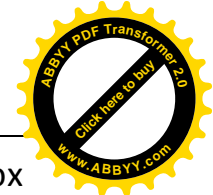
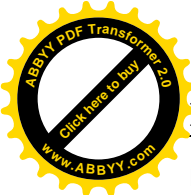
тривалість навчання в університетах – 14 семестрів, а в галузевих інститутах – більше дев'яти. В Україні студенти закінчують університет у 22 роки, у Німеччині – у 28,5. Федеральне міністерство послідовно допомагає реалізації такого стандарту освіти та відповідних дипломів випускників ВНЗ, які б взаємно узгоджувались і визнавались не тільки в усіх землях ФРН, а й у країнах ЄС [2, 15]. У ФРН зберігається різнотипність підготовки педагогів, які навчаються в університетах, вищих педагогічних, технічних, спортивних, музичних школах (ВНЗ), академіях мистецтв. Кожному типу підготовки притаманний свій статус, свої терміни навчання, а також якість одержуваної освіти.

Основним типом навчальних закладів Німеччини, що готують учителів для початкової та головної школи, довго була вища педагогічна школа з терміном навчання 6 семестрів. Наразі все помітнішою є тенденція до інтеграції, і все частіше вищі педагогічні школи входять у систему університетів, які готують близько 20% всіх учительських кадрів. Підготовка у сучасних вищих педагогічних школах включає:

- вивчення одного або двох шкільних предметів та методів їх викладання;
- вивчення основного предмету, визначеного місцевими органами освіти (німецька чи англійська мова, історія, музика, образотворче мистецтво, релігія);
- засвоєння основ педагогічних знань: вступу до педагогіки, педагогіки школи, психології;
- вивчення предметів за вибором (філософія, соціологія, політичні науки, теологія); кількість і зміст цих навчальних дисциплін є різними в усіх федеральних землях.

У межах трирічної теоретичної підготовки майбутні вчителі початкової та головної школи проходять навчальну практику у формі щотижневих відвідувань кількох шкільних уроків з наступним обговоренням їх під керівництвом викладача. Теоретична підготовка в усіх землях завершується першим державним іспитом. Потім кандидат на вчительську посаду проходить практику – «рефендарій». Тривалість





практичної підготовки у різних землях становить від 18 місяців до трьох років. Вона організована таким чином, що майбутні вчителі отримують місце роботи у школі з повним навантаженням. Їх педагогічною діяльністю керують досвідчені вчителі («ментори»).

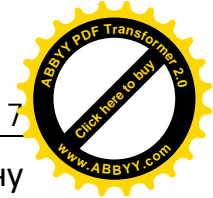
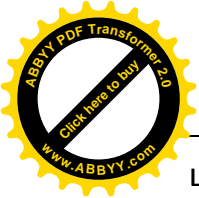
Після завершення циклу практичної підготовки майбутній учитель складає другий державний іспит, який включає перевірку вмінь та навичок у проведенні навчальної роботи у школі. Крім того, претендент повинен дати їй теоретичне обґрунтування.

Хоча формально вищі педагогічні школи прирівнюються до вищих навчальних закладів таких як університет, фактично вони залишаються ВНЗ «другого сорту». Дедалі ширшою стає практика приєднання педвузів до університетів та створення на їх базі педагогічних факультетів [5, 78].

У вищих педагогічних закладах опановують зазвичай дві спеціальності, не обов'язково споріднені. Так, майбутні викладачі іноземної мови можуть поєднувати вивчення двох іноземних мов. Щодо третьої спеціальності, то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу [4, 8].

Основними критеріями успішного опанування професією і формування творчої особистості випускника вищої педагогічної школи ФРН є науково-дослідна робота і практична діяльність. Головні завдання науково-дослідної діяльності майбутніх учителів полягають в: умінні чітко аналізувати наукову інформацію; індивідуальній і колективній науково-дослідній роботі, спрямованій на формування нових знань. На особливу увагу заслуговує досвід практичної підготовки майбутніх учителів. Відомий девіз «Нічого у науці, що не торкається практики, нічого у практиці, що не обґрунтовано наукою» успішно реалізується у педагогічних вищих навчальних закладах Німеччини [6, 152].

У працях німецьких учених-дослідників, які займаються пошуком шляхів реформування організаційних форм та змісту процесу підготовки педагогічних кадрів, знаходимо критичний аналіз стану вищої освіти, що відповідає за кваліфіковану підготовку учителів для шкіл та гімназій Німеччини. Не існує єдиної думки, якою повинна бути педагогічна освіта, на



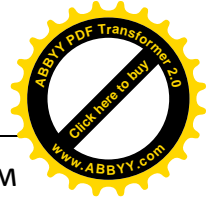
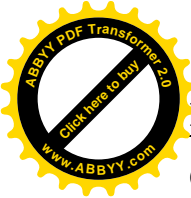
що вона повинна першочергово орієнтуватися – на науку чи на практичну діяльність, і як установити необхідний баланс між цими двома завданнями.

Для перспективного розвитку є дуже важливим є питання гнучкої системи педагогічної освіти, чого можна досягти лише в інтеграційній системі навчання. Освіта повинна бути організована таким чином, щоб ті, хто навчається, могли формувати свій власний досвід на основі теорії; вони повинні заохочуватися до вироблення власної концепції навчання і головне, бути до цього здатними.

**Висновки.** Вимоги до професії вчителя зазнають докорінних змін унаслідок суспільних процесів у світі загалом та в Європі зокрема. Предметом активної дискусії освітян є визначення професійних компетентностей європейського вчителя, які стають все більш актуальними в нових умовах регіональної інтеграції та розвитку Європи як суспільства знань. «Європейський вимір», що став невід’ємною складовою змісту неперервної освіти на всіх її етапах, повинен слугувати встановленню балансу між національними та транснаціональними цінностями в освітній політиці країн регіону. Осмислюючи ціннісний аспект поняття «європейський вимір освіти», експерти у галузі розвитку педагогічної освіти визначили сутність «європейськості» педагогічної професії. Складовими «європейськості» як складової професійної компетентності вчителя є: європейська ідентичність, європейське знання, європейський мультикультуралізм, європейська мовна компетентність, європейський професіоналізм, європейська громадянськість, європейські виміри якості, європейська мобільність учителів.

Соціально-економічний фактор завжди має суттєвий вплив на розвиток педагогічної освіти, про що свідчить формат німецької вищої педагогічної освіти. Так, у післявоєнний час система освіти НДР перебувала під контролем держави. У ФРН існувала тенденція до децентралізації структур управління для розширення автономії на місцях, що означало вільне ухвалення рішень стосовно цілей, змісту освіти та використання фінансів.

Однією з основних тенденцій, що призвела до зміни і розвитку системи вищої освіти в Німеччині, являється невідповідність отриманої



освіти потребам суспільства на сучасному етапі розвитку. Іншим поштовхом до змін і модернізації в освіті стало об'єднання двох німецьких держав: НДР та ФРН.

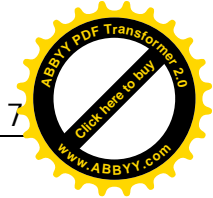
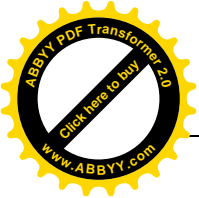
Підготовка вчителів у Німеччині базується на давніх традиціях і тісно пов'язана з особливостями системи середньої освіти в країні. Донедавна основним типом навчальних закладів для підготовки вчительських кадрів була вища педагогічна школа, або ж інститут із терміном навчання всього 6 семестрів. В останні десятиліття XX ст. окреслилася тенденція до інтеграції, унаслідок чого педагогічні ВНЗ все частіше ставали структурним компонентом системи університетів, що раніше готували виключно вчителів для німецьких гімназій.

Постійні зміни в соціальному житті суспільства зумовили появу нових організаційних моделей професійної підготовки вчителів. Сталою залишилася лише двофазовість професійної підготовки.

Система професійної підготовки вчителів у Німеччині займає гідне місце в сфері освіти і відповідає загальноєвропейським стандартам. При входженні України до Європейського освітнього простору, найбільш значимим для нас сьогодні є творче поєднання позитивного вітчизняного досвіду педагогічної освіти, яка має прекрасні традиції, і кращих європейських тенденцій розвитку.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / [Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубіянюк В. В., Бабан І. І.]. – Тернопіль : Вид-во «Економічна думка» ТАНГ, 2003. – 60 с.
2. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (II половина XVIII – кінець XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Козак. – К., 2000. – 17 с.
3. Махия Н.В. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність (методичні рекомендації для студентів, магістрантів, викладачів вищих навчальних закладів) / Н. В. Махия. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 64 с.
4. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 7–9.
5. Сакун Л. Г. Підготовка професійних кадрів у Німеччині / Л. Г. Сакун // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 23–26.
6. Struck P. Neue Lehrer braucht das Land / P. Struck. – Darmstadt, 1994. – 356 S.



А. О. Мішукова

СумДПУ імені А. С. Макаренка

## ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ НА СУМЩИНІ

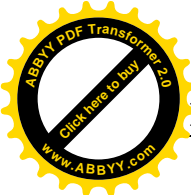
*У статті розглядаються основні проблеми, що існують в організації волонтерської діяльності в Україні, причини їх виникнення, можливості передбачення та шляхи подолання вже існуючих. Акцентується увага на проблемах волонтерства в Сумському регіоні.*

**Постановка проблеми.** Стратегічна мета трансформації українського суспільства полягає в розбудові соціальної держави. Реалізація цієї мети тісно пов'язана із формуванням громадянського суспільства, невід'ємним елементом якого є так званий третій сектор. До третього сектору належать недержавні, некомерційні об'єднання громадян, що прагнуть допомогти собі та іншим, не переймаючись одержанням прибутків, – політичні партії, профспілки, молодіжний рух, волонтерські, релігійні організації, благодійні фундації та багато інших. Функція їх полягає в захисті прав і свобод громадян і задоволенні їх основних політичних, економічних, правових, культурних, а головне, соціальних інтересів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Ґрунтовний аналіз зроблено у працях А. Й. Капської, Т. А. Коханого, О. В. Кулинич, О. К. Яременко, які досліджують проблеми студентського волонтерського руху. Проведено низку емпіричних досліджень та видано методичні посібники, які допомагають глибше дослідити дану проблему.

**Мета статті** – проаналізувати існуючі проблеми студентського волонтерського руху на Сумщині та запропонувати шляхи їх вирішення.

**Виклад основного матеріалу.** Особливими об'єднаннями громадян, що належать до третього сектору, є волонтерські організації. В Україні поняття «волонтерські організації» «волонтерство», «волонтерський рух» для позначення важливого значення соціально-політичного життя суспільства дедалі поширюється. Його використовують і в теорії, і в практиці, нерідко не усвідомлюючи при цьому природу цього явища.



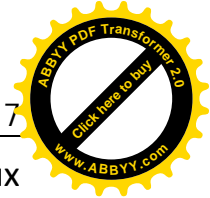
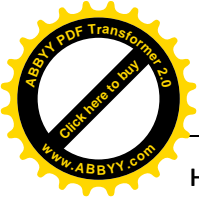
Віддаючи належне доробку в дослідженні проблем волонтерства в Україні, доводиться наголосити, що цілісного системного аналізу, цього явища, його сутності й структури ми й досі не маємо.

В Україні студентський волонтерський рух – одна з найефективніших форм роботи з різними категоріями клієнтів. Він є невичерпним джерелом набуття громадянської освіти, дає людині можливість реалізувати себе у служінні суспільству. Велика кількість громадських організацій поєднує молодих людей, які на добровільних засадах беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі та надання допомоги іншим в їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції в суспільство тощо [2, с. 36].

Як правило, громадські організації є неполітичними об'єднаннями, їх інтереси зосереджуються не у державній, а в соціальній сфері. Вони прагнуть донести до суспільства інформацію про наболілі соціальні проблеми і при цьому самі пропонують шляхи їх вирішення, але мало хто звертає свою увагу на проблеми даної групи організацій.

Важливою проблемою третього сектору в Україні є організація студентського волонтерського руху. Сучасні умови розвитку суспільства і держави підкреслюють необхідність виховання соціальними інститутами компетентних, вольових, активних особистостей. Для досягнення цієї мети необхідно, щоб студенти отримали реальну можливість практично оволодівати діями, що ведуть до засвоєння соціальних відношень між людьми. Важливу роль відіграє участь студентства в різних соціальних проектах і реальні молодіжні громадські об'єднання. У товаристві ровесників, де взаємодія будується на рівних, статус потрібно заслужити і вміти підтримувати, особистість виробляє необхідні комунікативні навички, партнерські і лідерські якості. Добровільна участь молодої людини в проектах волонтерського руху сприяє розвитку її особистості, оволодінню навичками активного і відповідального підходу до життя; дає змогу «соціалізації самого себе» [1, 27].

Наразі в Україні волонтерство, як соціальний рух отримало визнання на законодавчому рівні [4, с. 35–37], а також стало об'єктом уваги



науковців і практиків, які зосередили увагу в основному на технологічних аспектах волонтерської роботи [2]. Однак роль волонтерської діяльності у формуванні толерантності в студентському середовищі вивчена, на наш погляд, недостатньо.

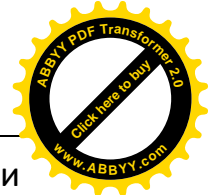
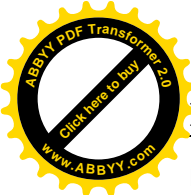
Поширеним є підхід, згідно з яким принципи і мотиви волонтерської роботи здатні формувати в індивіда гуманне, толерантне ставлення до людей, адже «принципи і мотиви волонтерства сприяють формуванню в молодій людини не тільки навичок, необхідних для професійного зростання, але й таких важливих якостей, як працелюбність, милосердя, доброзичливість, гуманне, толерантне ставлення до людей» [5, с. 58]. Разом з тим, як свідчать матеріали соціологічного дослідження «Становище студентської молоді України», проведеного Українським інститутом соціальних досліджень ім. О. Яременка (анкетне опитування проводилося у лютому-грудні 2003 року в усіх регіонах України, всього опитано 5103 респонденти 2-6-го курсів ВНЗ III–IV рівнів акредитації), волонтерство все ще не є поширеним явищем у студентському середовищі: лише кожний сьомий опитаний студент зазначив, що бере участь у волонтерській роботі (так чи інакше не беруть участі у волонтерській роботі 83,7% опитаних) [3, с. 21].

Повторне опитування було проведено у вересні-жовтні 2010 року. Опитано 6051 респонденти 2-6-го курсів ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Як зазначає О. Яременко, після прийняття низки законодавчих актів, що зумовило активізацію діяльності третього сектору, ми можемо спостерігати такі результати: кожний третій опитаний студент зазначив, що бере активну участь у волонтерській роботі. Отже, порівняно з 2003 роком приріст до лав студентського волонтерського руху становив 76,4% [4, с. 85].

Соціальна база волонтерського руху серед студентської молоді наразі досить вузька, але вона має перспективи для розширення. В Україні фіксується становлення окремих референтних груп студентів, для яких волонтерство починає відігравати певну роль, як елемент зв'язку з соціумом.

Науковці (О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола, Н. В. Задерико, А. Й. Капська, О. Г. Карпенко, Ж. В. Петрочко, С. В. Толстоухова) зауважують, що





неоплачувана робота – не означає безкорисна, адже завдяки їй волонтери отримують професійне зростання, самореалізацію, друзів, почуття гідності тощо.

Особливості студентського волонтерського руху, зазначені професором А. Й. Капською свідчать, що студентська молодь має особливі мотиви для добровільної соціальної роботи. Насамперед її цікавлять професійні проблеми. Студентів-волонтерів цікавлять більше ті види соціальної роботи, які безпосередньо пов'язані з майбутньою професією [5, 18].

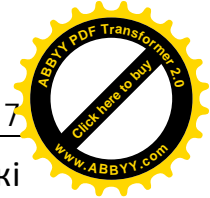
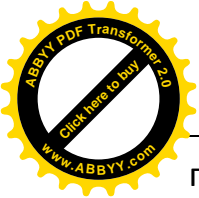
Однією з основних проблем діяльності волонтерів на теренах нашої держави є практично повна відсутність законодавчого поля для волонтерської діяльності. Лише у 2006 році було запропоновано проект Закону України «Про волонтерський рух».

Щодо проблем розвитку студентського волонтерського руху на Сумщині необхідно зазначити, що, як і в інших регіонах, існує невтішна тенденція: плинність волонтерів; залучення волонтерів до разових акцій та короткотривалих програм; відсутність підготовлених координаторів студентських волонтерських груп; невідповідність програм підготовки волонтерів їх потребам у спеціальних знаннях і вміннях; недостатня підготовка волонтерів до здійснення окремих напрямів соціально-педагогічної діяльності.

Як зазначає К. Драбик, головною проблемою мотивації студентів до волонтерської роботи є відсутність зв'язку даного виду діяльності з майбутньою професією. Науковець зазначає, що лише студенти, спеціальність яких пов'язана з соціальною роботою можуть бути зацікавлені у волонтерській роботі, оскільки з її допомогою вони отримують не лише практичні навички, а й теоретичні знання.

В Сумському регіоні працює значна кількість педагогічних ВНЗ, а саме два педагогічні університети та три педагогічні коледжі, де навчають студентів за спеціальністю «соціальний педагог». Невтішним є той факт, що саме ця частина студентської молоді залучена до волонтерського руху лише під час організації практик. Зазначена група студентів володіє найбільш повними та ґрунтовними теоретичними знаннями з соціальної



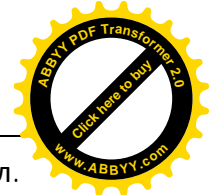
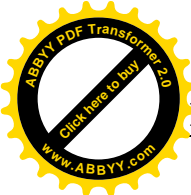


педагогіки та соціальної роботи, ознайомлена з законодавчими актами, які підкріплюють діяльність волонтерів в Україні і саме тому існує гостра необхідність у таких волонтерських кадрах. Отже студенти, які навчаються за спеціальністю «соціальний педагог» мають змогу продемонструвати іншим студентам-волонтерам необхідність ефективного розвитку волонтерського руху, оскільки вони мають у навчальному плані низку дисциплін, спрямованих на підвищення ефективності та результативності як волонтерської діяльності, так і соціальної роботи в цілому.

**Висновки.** Отже, аналізуючи вище зазначене, ми можемо дійти висновку: студентський волонтерський рух в Україні на сьогоднішній день є не повністю сформованим та законодавчо забезпеченим. Також необхідно наголосити на низці проблем розвитку студентського волонтерського руху, як в Україні в цілому, так і на Сумщині, зокрема треба звернути свою на необізнаність, відсутність розумної координації та одноразовість використання волонтерського ресурсу. Такі недоліки призводять до того, що колишні волонтери та майбутні волонтери позбавлені мотивації, оскільки перестають бачити сенс у своїй діяльності. Тому доцільним було б проводити більше соціальних акцій та залучати до них не тільки нових волонтерів, а й тих, які вже були задіяні раніше. Також, щоб змотивувати волонтерів на подальшу плідну діяльність, необхідно звернути свою увагу на організацію тренінгів, бесід, курсів підвищення кваліфікації тощо. Особливу увагу необхідно звернути на мотивацію студентів, що навчаються за спеціальністю «соціальний педагог», оскільки вони володіють теоретичними знаннями щодо організації волонтерського руху та підвищення якості соціальної роботи.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Азгагі М. Громадські організації повинні спрацювати з громадами / М. Азгагі // Громадські Організації. – 1999. – №4. – С. 27–28.
2. Василенко К. Волонтер – це стан душі // К. Василенко. – 2001, № 10.
3. Волонтерское движение в Харьковском и Сумском регионах / С. А. Горбунова-Рубан, О. В. Кулинич, Т. А. Коханий, А. В. Парщик. – Х. : Фактор, 2004. – 160 с.
4. Волонтерское движение в регионах Украины / С. А. Горбунова-Рубан, О. Яременко, О. В. Кулинич, Т. А. Коханий, А. В. Парщик. – Х. : Фактор, 2011. – 203 с.
5. Волонтерское движение: опыт, проблемы, перспективы: Рабочие материалы семинара. – Киев, 24-30 сентября 2000 г.



6. Волонтерство. Порадник для організатора волонтерського руху / Укл. Т.Л. Лях, авт. кол. : О. В. Безпалько, Н. В. Заверіко, І. Д. Зверева, Н. В. Зімовець та ін. – К. : ВГЦ «Волонтер», 2001.
7. Драбик К. Готових рецептов не існує: проте є проект розвитку здібностей / К. Драбик // громадські організації. – 1999. – № 5. – С. 5–7.
8. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю / А. Й. Капська. – К. : УДЦССМ, 2001.
9. Молодежь для молодежи. Практ. пособ. по проведению волонтер, лагерей. – Донецк, 2003.
10. Олінек О. Якими бувають волонтери? / О. Олінек // Громадські організації. – 2001. – № 2. – С. 14–15.
11. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах: Діагностичний інструментарій: Методичні розробки / Укл. Т.О. Рудякевич. – Житомир : ЖДУ, 2004.
12. Підготовка волонтерів та їх роль у реалізації соціальних проектів / Заг. ред. І. Зверевої, Г. Лактіонової. – К. : Науковий світ, 2001.

УДК 378.4 (477-25)+37.014.25(09)

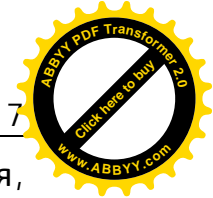
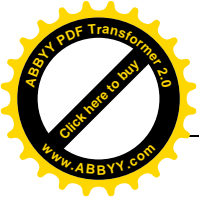
**Л. А. Науменко**

СумДПУ імені А. С. Макаренка

### **КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ, ЯК ЦЕНТР МІЖНАРОДНОЇ КУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

*У статті подано історико-педагогічний огляд діяльності Києво-Могилянської академії як навчального закладу вищого типу у Західній Європі; проаналізовані її культурні зв'язки з Росією, Білорусією, Грецією, Угорщиною та іншими країнами Європи. Висвітлена роль викладачів та вихованців академії в розвитку освіти України, Росії, Сербії тощо.*

**Постановка проблеми.** Наукової цінності набуває вивчення історії розвитку освіти та міжкультурних зв'язків Києво–Могилянської академії, яка довгий час була єдиним вищим загальноосвітнім всестановим навчальним закладом України, Східної Європи, всього православного світу. Заснована на принципах гуманізму і просвітництва, Академія поширювала освіту та знання. Її вихованці відкривали школи, фундували бібліотеки, сприяли розвитку культури, мистецтва, літератури, музики, театру. Академічні наставники і професори свято вірили в те, що освічений розум корисно впливає на характер і вчинки людини, долю суспільства.



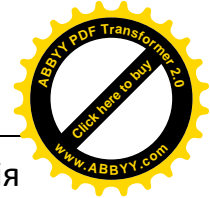
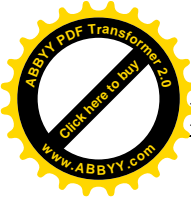
**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженням історії становлення, розвитку, педагогічних поглядів та думок випускників і діячів, міжкультурних зв'язків Києво-Могилянської академії займалися Л. Алексієвець, В. Денисенко, О. Г. Кравчук, В. Л. Микитась, В. В. Німчук, І. Шип, І. Б. Торбаков, С. М. Філоненко, З. І. Хижняк, Т. О. Шаповал,.

**Мета статті** – проаналізувати міжкультурні зв'язки Києво-Могилянської академії з різними країнами Європи.

**Виклад основного матеріалу.** Важливу наукову цінність, пізнавальне і практичне значення має звернення освітян до діяльності першої вищої школи в Україні – Києво-Могилянської академії, її ролі в національно-культурному розвитку українського народу, у формуванні його національної свідомості. Саме Києво-Могилянська академія була впродовж тривалого часу у складних соціально-політичних та соціально-економічних умовах втіленням духовної культури нашого народу, вона була єдиним освітнім, науковим та духовним осередком вищого типу в Україні, Східній Європі. Європейський авторитет і слава Києво-Могилянської академії, починаючи від Києво-братського колегіуму в другій половині XVII ст., були настільки великими, що він став прямим взірцем для заснування 1687 р. в Москві першого загальноосвітнього навчального закладу вищого типу – Еліно-грецької академії, згодом перейменованої на Слов'яно-латинську (1701 р.), потім на Слов'яно-греко-латинську академію (1775 р.). Статут її майже повністю дублював статут київського колегіуму. Основним ініціатором її створення був Симеон Полоцький, а в її реорганізації головну роль відіграв також випускник Києво-Могилянського колегіуму Стефан Яворський, але за часів його діяльності починається небувалий вплив, якщо не грабунок царизмом розумних людей («утечка умов») з України упродовж всього XVIII ст.

Академія мала численні зарубіжні зв'язки різнобічного характеру. Здебільшого вони здійснювались за трьома основними напрямками:

- 1) у її аудиторіях навчалась іноземна молодь, переважно із слов'янських країн;
- 2) за кордоном освітню роботу проводили випускники академії;
- 3) наукові й публіцистичні праці вчених Академії, її вихованців розповсюджувались у різних державах.



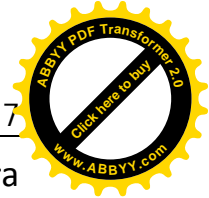
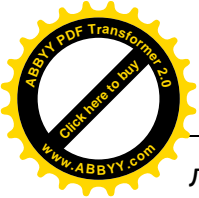
У першій та другій половині XVIII ст. Києво-Могилянська академія репрезентувала вищу науку в Росії на початку заснування там навчальних закладів. Академія мала універсально-освітнє значення для всієї імперії, її вихованці засновували школи, були просвітителями за типом і духом своєї рідної школи. Як зазначає Д. Вишневський, – «Майже всі училища Росії тих часів зобов'язані або своїм виникненням, або своїм ростом, або своїм внутрішнім ладом Київській академії» [3].

Студенти і викладачі Києво-Могилянської академії запрошувались перекладачами й настоятелями до російських посольств і місій у Берліні, Варшаві, Відні, Гаазі, Кенігсберзі, Константинополі, Лейпцизі, Лондоні, Парижі та інших містах [1].

Лише з 1721 по 1750 роки не менше 200 вихованців академії посідали «високі місця в Росії» [6].

У перші роки існування Московської академії київські професори Стефан Прибилович, Теофіл Кролик, Інокентій Кульчицький, Гавриіл Бужинський, Гедеон Вишневський, Платон Малиновський викладали там філософію [5].

На думку М. І. Петрова, «Московська академія тих часів була старшою і найбільш багатолюдною колонією Київської академії. Учителями і проповідниками Московської академії були не лише вихованці з Києва, а й з інших навчальних закладів, де вони після закінчення академії працювали викладачами Харківського і Чернігівського колегіумів, Смоленської, Олександрівської, Рязанської та інших семінарій. Причём, досить багато наставників Московської академії цього періоду, хоч і закінчили навчання в Москві, носять, однак, українські прізвища і зазначають своє українське походження, їх неоковирно записували на російський лад, скажімо, з Граціанецького робили Драніцина» тощо [4]. М. І. Петров називає конкретні прізвища вихованців Києво-Могилянської академії, які в першій половині XVIII ст. працювали вчителями різних дисциплін, зокрема Якинф Карпинський, Яків Одинцов, Антон Антонський-Прокопович, Павло Сохацький, Василь Аршеневський, Михайло Панкевич, Михайло Бранкович, Данило Янковський та інші [5]. І навчали вони не

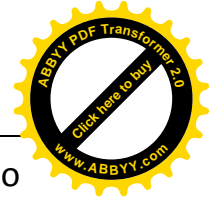
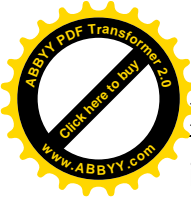


лише початкової грамоти в класах інфими та фари, а й російської та латинської мови, риторики, поетики, філософії, математики у Ростовсько-Ярославській, Новгородській, Нижньоновгородській, Олександроневській, Іркутській, Білгородській, Тверській, Казанській, Холмогорській, Коломенській, В'ятській, Суздальській, Вологодській, Рязанській, Псковській, Устюзькій, Тобольській, Смоленській, Воронежській, Астраханській, Крутицькій, Костромській, Владимирській семінаріях. Зазначимо, що імена колишніх студентів Києво-Могилянської академії другої половини XVIII ст. були знані не лише в Росії, а і в Західній Європі.

До середини XVIII ст. вихідці з Волині та Західної України навчалися у Лейпцізькому університеті, а з середини XVIII ст. – у Німеччині навчалися й вихованці Києво-Могилянської академії, і не лише із старшинських, а й з козацьких родин Переяслава, Гадяча, Полтави, Ніжина, Харкова. Так, киянин Григорій Козицький, колишній студент Київської академії і Лейпцізького університету, став відомим як офіційний перекладач, статс-секретар Катерини II, працював літературним редактором журналу «Всякая всячина», де вміщував свої переклади, сатиричні та моралістичні, статті. Навчалися юнаки з «козацької України – Руси» й в інших західних вищих навчальних закладах [2].

У свою чергу, Київська академія не стояла осторонь від загальноєвропейського культурного розвитку. Учені Академії жваво цікавилися досягненнями європейської науки, педагогіки, літератури. Фонди академічної бібліотеки постійно поповнювалися зарубіжними виданнями. Керівники Академії посилали своїх вихованців до закордонних університетів і запрошували їх після повернення на викладацьку роботу.

Зв'язки Києво-Могилянської академії з європейськими науковими та освітніми центрами значно розширилися в епоху раннього Просвітництва. Перш за все, необхідно наголосити на тісних зв'язках між українськими та німецькими просвітителями, початок яким поклав Інокентій Гізель. Протягом декількох років він листувався з Іваном Гербінія, ректором протестантських шкіл у Стокгольмі, Ризі та Вільні. Гізель консультував Гербінія, який в цей час писав книгу «Твір про підземний Київ», з питань



історії міста, зокрема Києво-Печерської лаври. У цій книзі виразно проявилися симпатії Гербінія до українського народу [6].

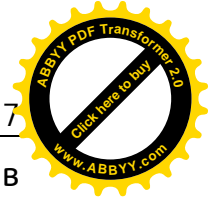
Ряд учених Києво-Могилянської академії підтримували зв'язки з великим науковим і освітнім центром Німеччини – Галльським університетом, заснованим у 1692 р. в якому працювали такі відомі вчені, як Х. Вольф, С. Пуффендорф, Х. Томазіус, А. Франке та інші. За ініціативи А. Франке при університеті було створено спеціальне відділення – «східний колегіум», де вивчали старослов'янську, російську, грецьку, польську, давньоєврейську та інші мови. Для навчання в Галле приїжджала молодь з багатьох країн, у тому числі з України. Так, у 1730 р. серед студентів-слов'ян, які навчалися в університеті, переважали українці. Тут поповнювали свої знання і вивчали східні мови вихованці Київської академії С. Тодорський, В. Лашевський, Д. Нащинський та інші [5].

Київська академія встановила контакти і з ученими Угорщини, поїздкам її вихованців у цю країну сприяла заснована в 1747 р. в Токаї комісія з розведення винограду і виготовлення вин для царського двору. Її керівники, зокрема Гавриїл Вишневський, виходець з України, запрошували студентів Академії на різноманітного роду посади, сприяли їх навчанню в Угорщині. Тут поповнювали свої знання Григорій Сковорода, Іван Фальковський, Аарон Пекаліцкій, Анатолій Ставінський та ін. [6].

Важливу роль відігравала Києво-Могилянська академія в розвитку освіти у Білорусії. Відзначимо внесок Г. Кониського (1717–1795 рр.) у відкриття Могилянської семінарії. Києвомогилянці посідали не лише викладацькі, а й інші посади. Зокрема, розпорядженням сенату і на прохання генерал-губернатора Т. Тутомліна до Мінської, Брацлавської та інших губерній виїжджали студенти Київської академії « як здібні і схильні до громадської служби ». Так, у 1784 р. їх виїхало 12 осіб, у 1795 р. – 20 [1].

Важливу роль академія відігравала і в розвитку освіти південно-слов'янських країн і народів. Так, у 1733 році до Сербії виїхала перша група київських просвітильників – вихованців академії. До неї входили





М. Козачинський, Т. Климовський та інші. М. Козачинський очолив школу в м. Карловцях і реорганізував її на зразок Київської.

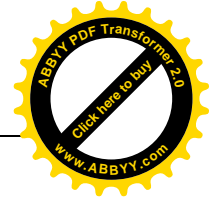
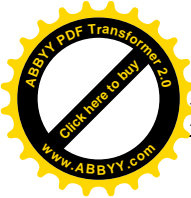
Безсумнівно, Києво-Могилянська академія мала більш широкі і різноманітні зв'язки з зарубіжними країнами, які чекають ще своїх дослідників. Долаючи національні і релігійні забобони, які часто тяжіли навіть над кращими умами того часу, Київська академія охоче сприймала досягнення науки, культури, суспільно-політичної думки інших країн і, в свою чергу, ділилася з ними своїми досягненнями. Це сприяло взаємному духовному збагаченню народів, налагодженню між ними дружніх відносин, суспільному прогресу в цілому [6].

**Висновки.** Нами з'ясовано, що вплив Києво-Могилянської академії поширювався далеко за межі України. Чимало її вихованців отримали широке визнання в Росії, Білорусії, Молдавії, Валахії, Сербії, Чорногорії, Болгарії, серед народів інших країн як просвітителі, філософи і богослови, знавці мов і новітніх наук, письменники і педагоги, засновники друкарень, шкіл і бібліотек. Вони несли знання в народ, твердо увірувавши в їх гуманістичний початок і перетворюючу силу. З багатьох країн приїздили «хлопці за наукою і мудрістю» в Україну, до Києво-Могилянської академії. Міжнародні зв'язки Академії сприяли також збагаченню вітчизняної духовної культури і культури інших народів, в першу чергу слов'янських, встановленню і зміцненню дружніх стосунків між ними.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексієвець Л. Києво-Могилянська академія у суспільному житті України (XVII–XVIII ст.) / Л. Алексієвець. – Тернопіль : Лілея. – 1997. – 160 с.
2. Денисенко В. Люди шляхетного складу думок : Дипломати–вихованці Києво-Могилянської академії / В. Денисенко // Пам'ять століть. – 2007. – № 2. – С. 120–132.
3. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О.О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко – К., 2006. – 447 с.
4. Микитась В. Л. У найми до сусідів (Про Києво-Могилянську Академію) / В. Л. Микитась // Слово і час. – 1994 – № 6. – 73 с.
5. Микитась В. Л. Давньоукраїнські студенти і професори / В. Л. Микитась. – К. : Абріє. 1994. – 288 с.
6. Хижняк З. И. Киево-Могилянская академия / З. И. Хижняк. – К. : Вища школа, 1988. – 269 с.





## РОЗДІЛ V. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42–057.4:379.8–656.36–053.2

**М. Ю. Гаценко**

СумДПУ імені А. С. Макаренка

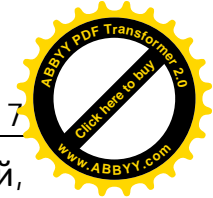
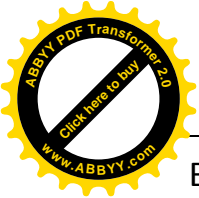
### **ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНИМ ПЕДАГОГОМ ВІЛЬНОГО ЧАСУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

*У статті розкрито діяльність соціального педагога в контексті організації змістовного дозвілля розумово відсталих дітей; розроблено методичні рекомендації щодо практичної підготовки соціального педагога до організації вільного часу розумово відсталих дітей.*

**Постановка проблеми.** Соціальні педагоги, психологи, соціальні працівники вивчають сутність та особливості організації дозвілля дітей, займаються розробкою програм і впровадженням проєктів щодо дозвіллевої діяльності. Та все це стосується здорових дітей, і, на жаль, дуже мало приділяють уваги організації дозвілля розумово відсталих дітей.

Комплексні дослідження специфічних особливостей дітей з вадами в психічному розвитку показують, що такі діти потребують професійного втручання в усі сфери їх життєдіяльності. Відпочинок дітей, як і робочий час, повинен бути правильно організованим, особливо відпочинок «незвичайних» дітей, адже вони, як ніхто, потребують постійного, систематичного й комплексного розвитку.

**Аналіз актуальних досліджень.** Останнім часом зросла увага вчених до проведення дозвілля розумово відсталих дітей. Це підтверджується збільшенням кількості монографій і наукових статей, присвячених розгляду цієї проблеми. Особливо важливими слід назвати ті наукові доробки вчених, що виконані в межах проблематики: особливостей розвитку особистості у сфері дозвілля дітей (М. Аріарський, В. Кірсанов, В. Піча, О. Сасихов); сутності й специфіки дозвілля розумово відсталих дітей (Н. Путіловська, В. Ручкіна, Т. Сущенко, В. Терський); організації дозвіллевої діяльності дітей (Є. Акнаєв, Ю. Бабанський, Я. Коменський, В. Кузь,



В. Лукманова, А. Макаренко, О. Мелік-Пашаєв, В. Піча, В. Сухомлинський, С. Шацький, К. Ушинський); раціонального використання вільного часу дітей, визначено критерії культури вільного часу, розроблено нові сучасні форми й методи в культурно-дозвіллевій діяльності дітей (Г. Бочарова, Г. Євсєєва, І. Кон, Д. Махов, А. Мудрик, С. Шмаков).

Але навіть така професійна та глибока осмисленість і вивченість проблеми вільного часу не дає відповіді на питання організації дозвілля розумово відсталих дітей. Адже такі діти мають настільки специфічні та розрізненні особливості, що соціальний педагог, який організовує дозвілля розумово відсталих дітей, має враховувати особливості фізичного розвитку кожної дитини, розумові здібності, ступінь сприйняття навколишнього світу, ступінь запам'ятовування, рівень уваги, сімейну ситуацію, психічний стан дитини.

**Мета статті** – розкрити процес організації соціальним педагогом дозвіллевої діяльності розумово відсталих дітей.

**Виклад основного матеріалу.** Під час роботи з розумово відсталими дітьми соціальний педагог повинен урахувати всі особливості організації їх вільного часу. До таких особливостей, згідно О. І. Молчан, необхідно віднести принципи, якими повинен керуватися соціальний педагог:

1) принцип добровільності. Соціальний педагог не повинен силою залучати розумово відсталу дитину до співпраці. Вона має добровільно на це погодитися;

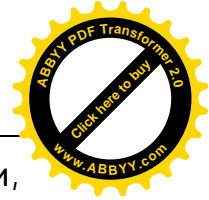
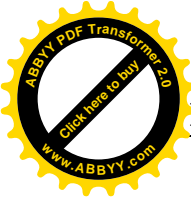
2) принцип довіри. Цей принцип полягає в тому, що соціальний педагог не повинен виражати сумнівів щодо правдивості інформації, яку дає про себе розумово відстала дитина;

3) принцип відкритості. Діти дуже чутливі до неправди, тому соціальному педагогові треба бути відкритим і чесним у спілкуванні з дітьми;

4) принцип прийняття цінностей іншої людини;

5) принцип урахування інтересів розумово відсталої дитини. В основу вуличної роботи соціальний педагог має ставити інтереси дітей, враховувати їх, не порушувати права і свободи [4, с. 30].

У процесі організації дозвілля розумово відсталих дітей Й. В. Бочелюк виділяє такі основні форми роботи:



– ігри: розвиваючі ігри, сюжетно-рольові, настільні ігри, народні ігри, рухливі ігри. Гра сприяє розвитку ініціативи й творчості розумово відсталих дітей, виховує в них такі соціальні якості, як колективність, взаємодопомогу. Дітям дуже цікаво проводити ігри саме на природі. Цей факт потрібно враховувати соціальному педагогу.

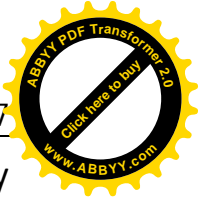
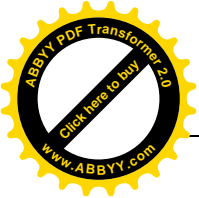
Розумово відсталі діти не повинні бути ізольованими від суспільства, вони потребують спілкування з вчителями, соціальними педагогами, однолітками та з навколишнім світом – все це може бути реалізоване у грі. Контактуючи з ними, вони розширюють свій соціальний досвід, у них з'являється відчуття товариствськості, взаємодопомоги, доброзичливості. Варто зазначити, що спілкування розумово відсталих дітей під час гри з дітьми, які нормально розвиваються, – це один із ступенів соціальної адаптації дитини з відхиленнями в розвитку.

– прогулянки як одна з форм дозвілля є улюбленим заняттям всіх дітей. Вже підготовка до них сприяє прояву позитивних емоцій розумово відсталих дітей. Прогулянки дозволяють, як зміцнити фізичний стан, так і збільшити обсяг інформації про навколишній світ, розширити неформальні контакти, відвернути від примітивних потягів, зменшити стан рухового збудження;

– арттерапія (споглядання художніх творів, ліплення, аплікація, робота з піском, малювання персонажів казок, виготовлення ляльок).

Малювання олівцями сприяє подоланню імпульсивності й зниженню агресивності розумово відсталих дітей; малювання фарбами на великих аркушах паперу не лише пензликом, а й пальцями, долонями – зниженню тривожності, оптимізації самооцінки. Подальший аналіз і обговорення малюнків, придумування історій за малюнками сприяє розвитку самопізнання, емоційної децентрації, емпатії, усвідомленню власних емоційних станів, забезпечує групову підтримку.

Образотворчі техніки дають дитині можливість говорити без слів: дуже точно описувати свій стан, відношення, бажання, думку, згадувати випадки з життя; дозволяють дитині бути природно-енергійною, направляють при цьому енергію в конструктивне русло, допомагають перетворити рухливу активність в активну творчість.



Отже, мистецтво є важливим фактором духовного розвитку особистості розумово відсталої дитини, здійснює значний психотерапевтичний вплив на емоційну сферу дитини, виконуючи при цьому комунікативну функцію.

– музикотерапія сприяє розвитку комунікативних актів, творчої уяви і фантазії, релаксації психологічного тону, розширенню і розвитку емоційної сфери; розвитку почуття колективізму та естетичних потреб розумово відсталих дітей.

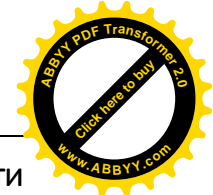
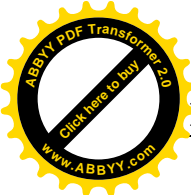
Музикотерапія також впливає на емоційну сферу розумово відсталих дітей. Контакт за допомогою музики безпечний, ненав'язливий, індивідуалізований, має знімати страхи і напругу [2].

Л. Куненко стверджує, що саме музика Моцарта сприяє покращенню пам'яті, підвищує інтелектуальний індекс, підсилює творчі процеси дітей [3].

На думку А. Воловик, професійна діяльність соціального педагога в роботі з організації вільного часу розумово відсталих дітей повинна підпорядковуватись індивідуальним закономірностям, найхарактернішими з яких є:

- усвідомлення необхідності організації педагогічної діяльності не за наказом, а за внутрішнім бажанням і мотивом;
- уміння брати на себе відповідальність під час виявлення й вирішення важких педагогічних проблем з організації вільного часу;
- висока професійна компетентність, самостійність суджень, оперативність і сміливість щодо прийняття рішень;
- наявність особистої методики, досвіду створення захоплюючої атмосфери, що сприяє формуванню в дітей морально-етичних норм проведення вільного часу;
- здатність до постійного самовдосконалення, творчого пошуку, вміння зазирнути в майбутнє, відшукати нові педагогічні знахідки;
- здатність пов'язувати нові знання з уже набутими [1].

На основі теоретичного та практичного вивчення проблеми можна окреслити наступні рекомендації щодо практичної підготовки соціального педагога з організації вільного часу розумово відсталих дітей:



1. Словесно просто й доступно, без спрощень, переконливо пояснювати складні питання щодо організації дозвілля розумово відсталих дітей.

2. Використовувати паралінгвістичні засоби: міміку – розуміння без слів, виразність; жестикуляцію – створення за допомогою жестів наочних уявлень.

3. Переносити наявну в соціального педагога інформацію в діяльність і у зв'язку з цим адекватно моделювати свою діяльність і діяльність розумово відсталих дітей; постійно вивчати рівень розвитку кожної дитини, виявляти особливості їх різноманітної діяльності, специфіку й ефективність різних виховних заходів.

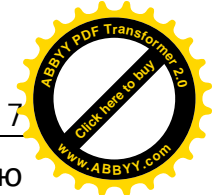
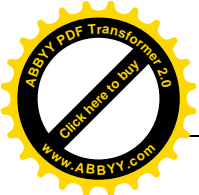
4. Прищеплювати розумово відсталим дітям необхідні знання, що стосуються виховання в них норм поведінки у вільний час.

5. Доступно й переконливо передавати свої знання розумово відсталим дітям, пояснювати теми, що стосуються вільного часу й дозвілля, відстоювати правильність своїх суджень, допомагати в засвоєнні й застосуванні набутих знань у житті, сформувати високий рівень усвідомлення власної поведінки.

6. Спілкуватися з розумово відсталими дітьми, установлювати з ними дружні стосунки, уміння за виразом обличчя дитини правильно робити висновки про її стан на певний момент, розуміння емоцій, внутрішнього світу й урахування їх в організації змістовного дозвілля.

7. Організовувати колектив розумово відсталих дітей на виконання поставлених завдань, показувати особистий приклад, використовувати різноманітні засоби й форми педагогічної роботи з організації вільного часу стимулювати роботу дітей і надавати їм допомогу здійснювати внутрішню і зовнішню координацію роботи окремих дітей і колективу створювати умови для вияву активної самостійності, ініціативи під час проведення різних заходів з організації дозвілля у вільний час.

8. Добирати матеріал так, щоб він мав виховне спрямування, вибирати такі заходи, які давали б найбільший ефект повідомляти інформацію, переконувати, використовувати можливості навчальних предметів для формування в розумово відсталих дітей правильного розуміння вільного часу та дозвілля.



9. Вивчати особистість розумово відсталої дитини з метою діагностики розвитку й освіченості в аспекті змістовного проведення вільного часу; спостерігати, аналізувати й осмислювати власну роботу, досвід колег та кращих соціальних педагогів з цієї проблеми; корегувати, проводити психолого-педагогічні дослідження; прогнозувати вплив виховних форм, засобів, методів і прийомів на організацію вільного часу розумово відсталих дітей.

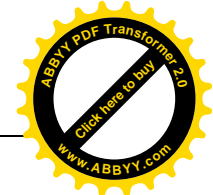
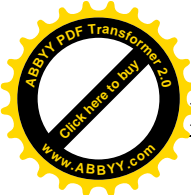
10. Визначати конкретні мету й завдання процесу організації вільного часу розумово відсталих дітей, ураховуючи вікові та індивідуальні особливості членів колективу; визначати способи досягнення мети; планувати роботу з окремими дітьми; складати план роботи, продумувати зміст; розробляти близьку середню й далеку мету; висувати й вирішувати завдання організації вільного часу з позицій комплексного підходу; передбачати й заздалегідь планувати взаємини з дітьми, застосовуючи систему контролю й самоконтролю.

**Висновки.** Таким чином, основними формами дозвілля розумово відсталих дітей є: гра, прогулянки, арттерапія та музикотерапія. Соціальний педагог, організовуючи дозвілля розумово відсталих дітей, повинен керуватися такими принципами: 1) принцип добровільності; 2) принцип довіри; 3) принцип відкритості; 4) принцип прийняття цінностей іншої людини; 5) принцип урахування інтересів розумово відсталої дитини.

**Перспективи подальших досліджень.** Представлена стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми організації змістовного дозвілля розумово відсталих дітей. Низка аспектів потребує подальших наукових розробок, зокрема програми з організації вільного часу розумово відсталих дітей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Воловик А. Ф. Педагогика досуга: учебник / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик. – М. : Флинта: Московск. психол.-соц. ин-т. – 1998. – 218 с.
2. Бочелюк В. Й. Дозвіллезнавство: навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 208 с.
3. Куненко П. Ефект Моцарта, або Звуковий вітамін С / П. Куненко // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 9–12.
4. Молчан О. І. Дозвілля як важливий фактор соціально-культурної реабілітації молодих інвалідів / О. І. Молчан // Рідна школа. – 2002. – № 2. – С. 29–32.



В. О. Грабко

СумДПУ імені А. С. Макаренка

## АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті досліджено проблеми агресивної поведінки учнів як специфічної форми дій людини. Визначено роль соціального педагога у вирішенні даної проблеми.*

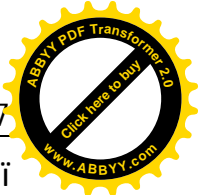
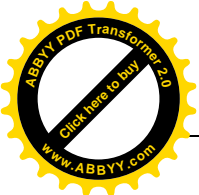
**Постановка проблеми.** Наше суспільство переживає перехідний період, що супроводжується перетворенням суспільних відносин, що викликають не лише позитивні, але й негативні зміни в різних сферах соціального життя.

Так, однією із проблем сьогодення є проблема агресивності підлітків, що підтверджується спостереженнями та діагностичними дослідженнями.

Аналіз теоретичних джерел дає підстави для висновку, що агресія трактується як форма поведінки, що спрямована на заподіяння фізичної або психологічної шкоди. Якщо агресія – це завжди поведінка, яка-небудь дія, то агресивність визначається як властивість особистості, яка полягає в готовності й наданні переваги використанню насильницьких засобів для реалізації своїх цілей. При повторюваності агресивних дій можна говорити про агресивну поведінку. Як зазначено в психологічному словнику, агресивна поведінка – це специфічна форма дій людини, які характеризуються перевагою в силі або застосування сили по відношенню до іншої особи або групи осіб, яким суб'єкт прагне завдати шкоди [3].

Особлива роль у вирішенні даної проблеми покладається на соціального педагога, оскільки саме він стоїть найближче до змін світогляду підлітків. На думку В. Поліщук, у сучасних соціально-економічних умовах в Україні сформувалась та усвідомлюється суспільством і спеціалістами потреба в соціально-педагогічних знаннях й ефективній соціально-педагогічній діяльності, в розробці соціально-педагогічної парадигми суспільного розвитку, а також у практичній реалізації створених на її основі моделей і технологій соціально-педагогічної діяльності, адекватних національним і соціокультурним умовам нашої країни [2].





**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженню проблеми агресивної поведінки підлітків присвячено праці таких учених, як Л. Берковіц, С. Гроф, Д. Доллард, Г. Лоренц, Н. Міллер, Е. Фром та інших.

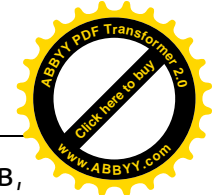
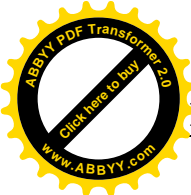
**Виклад основного матеріалу.** Як зазначено в «Українському словнику синонімів», агресія – напад, дії, спрямовані проти когось, чого-небудь з метою заподіяння шкоди, загарбання території.

Згідно з дослідженнями А. Басса й А. Дарки визначені форми агресивності підлітків, до яких відносяться:

- *фізична агресія* – використання фізичної сили;
- *вербальна агресія* – вираження негативних почуттів у вигляді сварок, лементу, вереску, а також погрози, прокльону;
- *непряма агресія* – використання спрямованих проти інших осіб пліток, жартів і виявляється в неупорядкованих видах люті;
- *негативізм* – опозиційна форма поведінки, спрямована проти авторитету і керівника;
- *роздратування* – схильність до роздратування, запальності, різкості, брутальності при найменшому порушенні;
- *підозрілість* – схильність до недовіри й обережного ставлення до людей через переконання, що навколишні мають намір заподіяти шкоду;
- *образа* – прояв заздрості, ненависті до навколишнього, обумовлений почуттям гніву, невдоволення кимсь саме або всім світом;
- *почуття провини* – відношення і дії стосовно себе і оточення пов'язане з можливим переконанням обстеженого в тім, що він є поганою людиною.

Робота майбутнього соціального педагога із підлітками, схильними до агресивної поведінки, – це, перш за все, налагодження емоційного контакту, постійна увага до особистості, контроль та аналіз свого ставлення до конкретного підлітка, індивідуально-особистісний підхід до кожного.

Соціальний педагог має володіти науково-педагогічними знаннями про засоби впливу на підлітків, психологічним відчуттям, тактом, знанням етики, організаторськими здібностями, знаходити методи і стиль роботи та індивідуально-особистісний підхід до них.



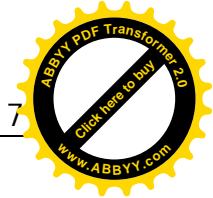
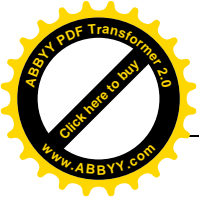
Агресивна поведінка формується під впливом багатьох факторів, головними з яких є: сімейні взаємовідносини, вплив шкільного середовища, взаємодія з ровесниками, спостереження за агресивною поведінкою, засоби масової інформації, когнітивні процеси, провокація, а також вплив стороннього спостерігача. Отже, профілактика агресивної поведінки підлітків включає в себе комплекс заходів, спрямованих на попередження, подолання або нейтралізацію чинників, що її спричиняють.

Соціально-педагогічна профілактика агресії підлітків передбачає застосування комплексної програми соціальних заходів, яка включає діагностичну, просвітницьку та корекційну роботу.

Однією з проблем сучасного навчально-виховного закладу є те, що агресивні тенденції проявляються не лише зі сторони учнів, а й зі сторони педагогів. Тому, соціальний педагог повинен здійснювати діагностику рівня агресивності не тільки як об'єкта, але і як суб'єкта навчально-виховного процесу. Діагностика агресивності підлітків здійснюється за допомогою питальника Басса-Дарки, який складається із 75 тверджень, на які респонденти відповідають «так» або «ні». Дана методика дає змогу виявити типи для досліджуваних форми агресивних і ворожих реакцій.

З метою соціально-педагогічної профілактики агресивної поведінки необхідно здійснювати широку просвітницьку роботу. Соціальний педагог має спрямувати свою діяльність на мікросоціум підлітка (педагоги, батьки, група ровесників), змінюючи характер їхнього ставлення і впливу, а також сприяти зміні позиції учня щодо соціуму. Отже, просвітницька робота соціального педагога повинна здійснюватись у трьох напрямках: з підлітками, їх батьками та педагогічним колективом навчально-виховного закладу.

Аналіз соціально-педагогічної літератури свідчить, що психологічна корекція – певна форма психолого-педагогічної діяльності з виправлення таких особливостей психічного розвитку, які за прийнятих у віковій психологічній системі критеріїв не відповідають гіпотетичній (оптимальній) моделі цього розвитку, нормі або, швидше, віковому орієнтуванню як ідеальному варіанту розвитку дитини на певному рівні онтогенезу. Проведення корекційної роботи – один із найвідповідальніших моментів у роботі педагогів і психологів.

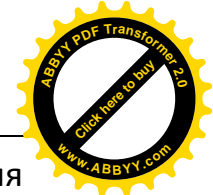
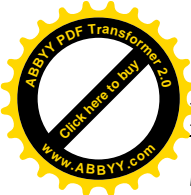


Основними принципами психолого-педагогічної корекційної роботи є:

- 1) єдність корекції та розвитку, яка полягає в тому, що рішення про необхідність корекційної роботи приймається тільки на підставі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх і зовнішніх умов розвитку дитини;
- 2) єдність вікового та індивідуального розвитку, що означає здійснення індивідуального підходу до підлітка в контексті його вікового розвитку;
- 3) єдність діагностики та корекції розвитку полягає в тому, що перш ніж вирішувати, чи потрібна корекційна або розвивальна робота з дитиною, необхідно виявити психологічні особливості її розвитку, сформованості певних психологічних новоутворень, відповідність рівня розвитку знань, умінь і навичок, особистісних і міжособистісних новоутворень віковим орієнтирам, вимогам суспільства;
- 4) діяльнісний принцип здійснення корекції, заснований на визнанні того, що саме активна діяльність самого підлітка є рушійною силою розвитку, на кожному етапі розвитку існує так звана провідна діяльність, яка сприяє розвитку людини у певному періоді онтогенезу; розвиток будь-якої людської діяльності (гри, навчання, спілкування) потребує спеціального формування;
- 5) підхід у корекційній роботі на будь-якому рівні до особистості як до талановитої та унікальної [4, 23].

Зазначені принципи зумовлюють вимоги до корекційно-розвивальних програм. На основі психологічного й соціально-педагогічного обстеження або психологічного і соціально-педагогічного аналізу певної ситуації необхідно розробляти рекомендації для педагогів і батьків. При цьому враховувати, що рекомендації з корекції психічного розвитку ефективні за умови, коли вони даються в контексті розуміння цілісності особистості, сукупності всіх її рис і властивостей.

Важливим є долучення до корекційно-розвивальних програм різноманітної творчої діяльності: образотворчої, ігрової, трудової. Бажано, щоб корекція була випереджальною. Вона має не вдосконалювати або коригувати те, що вже є, а активно формувати те, що має бути досягнуто в найближчій перспективі, відповідно до законів і вимог вікового розвитку та становлення індивідуальності. Цінність такого підходу в тому, що він дає



можливість людині відчувати себе перспективною в тій діяльності, яка є для неї найважливішою.

**Висновки.** Необхідно зазначити, що корекційна робота має відбуватися не як просте тренування вмінь і навичок, а як окремі вправи з удосконалення психічної діяльності, цілісно-усвідомлюваної діяльності людини, що органічно вписується в систему її реального життя.

Підготовка майбутніх спеціалістів до соціально-педагогічної діяльності залежить від ситуації розвитку суспільства, для якого характерно оновлення всіх соціальних інститутів і систем. Таким чином, підготовка майбутніх соціальних педагогів полягає в: оволодінні професійними знаннями і вміннями, високою теоретичною і практичною підготовкою, сучасними методами профілактичної роботи, яка включає в себе комплекс соціальних заходів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Лютий В. П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки : навч. посіб. / В. П. Лютий. – К. : Академія праці і соціальних відносин, 2000. – 50 с.
2. Поліщук В. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / В. Поліщук ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.
3. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Соціальний педагог / упоряд. : Т. Шаповал, Т. Гончаренко. – К. : Вид. дім «Шкільний світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 80 с.

УДК 37.014.7+172.12-053.67

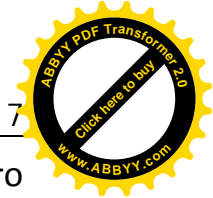
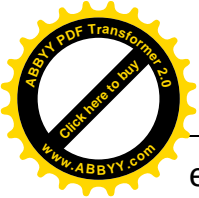
**А. Є. Донець**

СумДПУ імені А. С. Макаренка

### ФОРМУВАННЯ ГРОМАДСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

*У статті розглянуто актуальні проблеми громадянської освіти в Україні; визначено умови формування громадянської позиції молоді в контексті безперервної освіти; подано класифікацію форм та методів виховання громадянських якостей студентів під час навчання у вищій школі.*

**Постановка проблеми.** Зростання ролі громадянського суспільства в Україні, нові геополітичні реалії визначають замовлення системи освіти на формування соціально зорієнтованого покоління українців. На сучасному



етапі суспільно-політичного, соціально-економічного, культурно-духовного життя особливого значення набувають проблеми формування громадянських якостей молоді.

**Аналіз актуальних досліджень.** Концептуальні засади громадянського виховання обґрунтовано в працях М. Євтуха, П. Ігнатенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін.; гуманістичні засади громадянського виховання широко розкриті у працях І. Беха, О. Дем'янчук, О. Пометкун, В. Сухомлинського та ін..

**Виклад основного матеріалу.** Актуальність громадянського виховання особистості зумовлюється потребою державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні можливості для розвитку й застосування своїх потенційних здібностей, умінь, навичок, «досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби особистості – потреби в самовизначенні та самоствердженні [6, 7].

Тому важливо сформувати в молоді такий комплекс особистісних якостей і рис характеру, які стануть основою способу мислення і певною спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки.

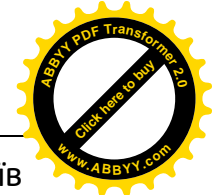
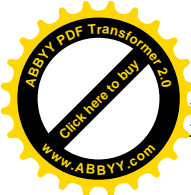
Це – патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність, ініціативність, активність, готовність трудитися для розвитку Батьківщини, захищати її, підносити міжнародний авторитет.

Це – повага до Конституції, законів Української держави, сформована потреба в їх дотриманні, висока правосвідомість.

Це – досконале знання і володіння українською мовою, постійна турбота про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя і побуту.

Це – повага до батьків, свого родоводу, до традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї приналежності до нього.

Це – дисциплінованість, працьовитість, завзятість, почуття дбайливого господаря на землі, піклування про природу та екологію рідного краю.



Це – гуманність, шаноблива ставлення до культури, традицій, звичаїв національних меншин, що проживають в Україні, висока культура міжнаціонального спілкування [3,32].

При цьому важливо пам'ятати, що громадянськість, як зазначено в Концепції громадянського виховання, – це фундаментально-моральна якість, світоглядно-психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади; це реальна можливість утілення в життя сукупності соціальних, політичних і громадянських прав особистості, її інтеграція в культурні й соціальні структури суспільства. Важливе місце в громадянському вихованні посідає громадянська освіта, що є системою навчання, що передбачає створення умов для становлення моральної громадянської позиції, громадянської компетенції й набуття досвіду суспільно корисної громадянської діяльності в контексті безперервної освіти [7, 33].

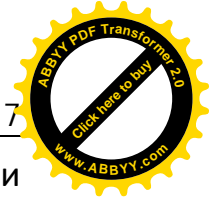
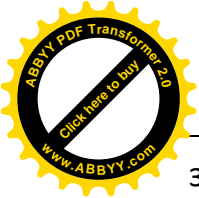
Громадянська позиція формується у процесі громадянського виховання, чиїм завданням, за визначенням О. М. Алексєєва, є:

1. Опанування молоддю понятійного апарату, що дає уявлення про основні категорії сучасного демократичного суспільства, правової держави, громадянського суспільства (Конституція, закон, права та обов'язки, серед них виборче право, громадянська ініціатива, громадянська самосвідомість, цивільна позиція тощо).

2. Залучення молоді в життя соціуму через систему спеціальної освітньої діяльності, що організується за участю батьків через суспільно корисну діяльність та систему дослідницької роботи.

3. Формування навколишнього соціуму молоді як простору громадянського суспільства, що дає змогу реалізувати свої цивільні права та свободи. Усе це становить систему виховних заходів [1, 32].

Виконання першого завдання видається можливим завдяки освітній діяльності системи неперервної економіко-правової освіти; другого – завдяки залученню молоді до освітньої діяльності системи неперервного громадянського виховання; третього – завдяки системі педагогічних технологій соціального проектування навколишнього суспільства. Провідною ланкою цієї системи є взаємодія освітніх установ



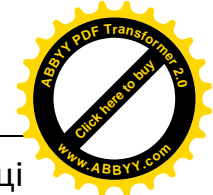
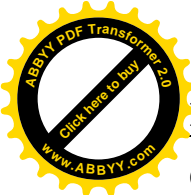
з міською владою, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, підприємцями.

Поняття громадянської компетенції, як наголошує О. Пометкун, відносно нове. Під ним науковець розуміє здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства [4, 6]. Таке трактування громадянської компетенції пов'язане з поняттям компетентнісного підходу в освіті, коли основний наголос робиться не просто на отримання певної суми знань і вмінь, а й на формування системного набору компетенцій. Застосування компетентнісного підходу щодо громадянської освіти передбачає, що громадянська компетентність разом із громадянськими цінностями та досвідом громадянських дій повинна становити один з найважливіших результатів громадянського виховання.

Варто звернути увагу на той факт, що завдання створення умов для становлення громадянської компетенції не може бути вирішене лише засобами традиційної освіти (йдеться про дисципліни і курси соціально-політичного циклу), оскільки громадянська компетентність базується на цілому комплексі компетенцій. Вагому роль у цьому процесі відіграють інші освітні компоненти (нова ідеологія; новий зміст освіти; відповідна організація навчально-виховного процесу; новий спосіб взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу) [7, 34]. Тому більшість учених наполягає на тому, що стандарти громадянського виховання повинні будуватися на принципово новій основі як багаторівневі і багатопозиційні стандарти – орієнтири. На сьогоднішній день такі стандарти створити ще не вдалося [5, 8]. У зв'язку з цим постає питання про роль навчальних дисциплін у громадянській освіті.

Мета і завдання громадянської освіти реалізуються під час засвоєння всіх дисциплін, серед яких особливу вагу мають предмети соціально-гуманітарного циклу (історія, українська мова та література, світова література художня культура та інші). Вони формують у студентів уявлення про суспільство і безпосередньо спрямовані на становлення громадянських компетентностей. У вищій школі це основа громадянської





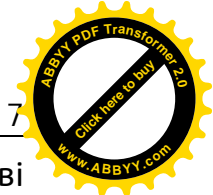
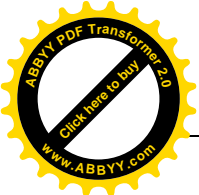
освіти, що здійснюється в межах навчального процесу. Водночас ці предмети повинні бути тісно пов'язані як з іншими дисциплінами, так і з позанавчальною діяльністю студентів.

Аналіз та зіставлення наукових праць з цієї теми дозволили дійти висновку, що доцільною може бути така класифікація форм виховання громадянських якостей:

- *словесні (пояснювальні)*: лекції, доповіді, бесіди, повідомлення, диспути, тематичні засідання «круглого столу», збори, зустрічі, читацькі конференції, семінари;
- *пошукові (науково-дослідницькі)*: екскурсії, експедиції, походи, пошукова робота, створення гуртків і клубів за інтересами з народознавчою і краєзнавчою спрямованістю;
- *практичні (змагальні)*: проведення ігор, конкурсів, змагань, оглядів художньої самодіяльності, фестивалів та інших заходів, програми яких розроблені як Міністерством науки і освіти України та підпорядкованими йому відомствами, так і безпосередньо навчально-виховними закладами;
- *наочні (ілюстративні)*: створення музеїв та постійне поповнення їх краєзнавчими, фольклорними, археологічними матеріалами, зібраними під час походів та експедицій; обладнання тематичних стендів та виставок цікавих книжок і нових літературних надходжень;

Дослідження можливостей виховних заходів, за допомогою яких здійснюється формування громадянських якостей молодого покоління, показало, що педагогічно доцільними та ефективними є різні форми навчально-виховної роботи.

Важливе значення у вихованні громадянських якостей молоді мають *історично – краєзнавчі виховні заходи*: оволодіння народними промислами та ремеслами; проведення рейдів з метою охорони історичних пам'яток і визначних місць; археологічні, етнографічні та народознавчі екскурсії, експедиції, походи; організація гуртків, клубів з народознавчою спрямованістю та фольклорно-етнографічних музеїв; проведення обрядових свят (першої борозни, обжинок, толоки).



Ефективними є виховні заходи *екологічного спрямування*: трудові десанти; акції та рухи з охорони навколишнього середовища; очищення та благоустрій водойм; участь у створенні парків, алей, лісосмуг; ознайомлення з народною медициною. Під час проведення таких заходів молодь виявляє кмітливість, ініціативу, творчість.

*Інтелектуальні та загально-пізнавальні виховні заходи* традиційні лекції, диспути, дискусії, вікторини, семінари, конференції, сюжетно-рольові ігри, турніри, історико-літературні вечори, усні журнали, обговорення рефератів, огляд та аналіз суспільно-політичних подій) стимулюють прагнення молодого покоління до самовираження.

Творче мислення та ініціатива особистості проявляються при проведенні *культурно-освітніх заходів*: тематичних вечорів, присвячених українській поезії, усній народній творчості, народним-пісням, танцям, рідній мові; літературно-мистецьких заходів.

Продуктивними є активні форми навчально-виховної роботи – *оздоровчі та фізкультурні виховні заходи*. До них належать: бесіди, лекції, доповіді валеологічного спрямування; участь у всеукраїнських акціях «Життя без паління», «Тверезість», «Антинаркотик», «АнтиСНІД» тощо; організація спортивних секцій; створення військово-патріотичних, фізкультурно-спортивних, туристичних організацій та об'єднань; ознайомлення з народними видами спорту та національними іграми; масові спартакіади, змагання, конкурси, естафети; козацькі забави [2, 35].

Одним із завдань формування громадянських якостей особистості є ознайомлення молоді з поняттями: національні ідея, ідеал та ідеологія; національні цінності та інтереси; громадянська свідомість і самосвідомість; громадянський обов'язок; громадянська гідність і совість.

У процесі вирішення зазначеного завдання використовуються різні методи громадянського виховання. У багатьох педагогічних та психологічних працях автори виділяють три групи методів.

1. Метод формування свідомості і переконань: розповідь, пояснення, бесіда, лекція, діалог, диспут, переконання, приклад. Мета використання цих методів – вплинути на свідомість, почуття, звички, манери поведінки, погляди і переконання особистості.



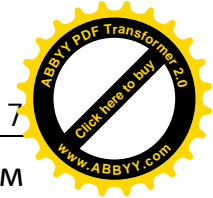
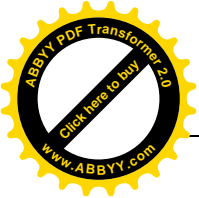
Важливу роль у цій групі методів відіграють словесні методи, спрямовані на: формування мотивації та ціннісних орієнтацій; оволодіння певною системою знань, умінь і навичок; формування в учнівської та студентської молоді вміння аналізувати й оцінювати події, ситуації та явища суспільно-політичного життя; обмін думками щодо отриманої інформації.

Провідну роль у формуванні громадянських якостей особистості відіграє і метод прикладу. Використання позитивних прикладів допомагає створенню збірного образу ідеалу громадянина та стимулювання прагнення відповідати цьому образу.

2. Методи організації діяльності, стосунків, спілкування і формування позитивної громадянської поведінки. Ці методи використовуються з метою : формування і збагачення світогляду; розвитку творчої активності та ініціативності; пояснення значення і змісту морально-етичних звичаїв, законів, норм, правил спілкування та стосунків; вироблення потреби діяти відповідно до вимог, що поставлені перед особистістю суспільством. До цієї групи методів належать: вправи, тренування, доручення, різні види педагогічних вимог, сюжетно-рольові ігри, виховуючі ситуації.

3. Методи стимулювання волі та корекції діяльності, поведінки: заохочення (схвалення, підбадьорення, повага, подяка, похвала), покарання (несхвалення, зауваження, при соромлення, осудження, критика, попередження, догана, обурення, гнів, відлучення від занять), змагання (огляди художньої самодіяльності, вікторини, конкурси, фестивалі, олімпіади, спартакіади). Вони використовуються для закріплення: закріплення позитивних знань, умінь та навичок; створення передумов для виховання позитивних та викорінення негативних якостей особистості; активізації пізнавальної та суспільно корисної діяльності; подальшого розвитку громадянських якостей особистості.

Усі форми та методи навчально-виховного процесу взаємопов'язані. Ефективність та успішність формування громадянських якостей особистостей у великій мірі залежить саме від педагогічно доцільного поєднання і оптимального використання різних форм і методів громадянського виховання [8, 36].



**Висновки.** Формування громадянських якостей – важливий напрям виховання особистості. За допомогою комплексного використання різних форм і методів громадянського виховання молодь учиться приймати свідомі рішення, аналізувати й оцінювати різноманітні життєві ситуації та політичні події, цінувати права людини, бути толерантними до оточення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева О. В. Формування громадянської позиції сучасної молоді / О. В. Алексеева // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 31–35.
2. Єлагіна Т. Форми та методи формування громадянських якостей особистостей / Т. Єлагіна // Рідна школа. – 2005. – №6. – С. 34–36.
3. Ігнатенко П. Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення / П. Ігнатенко // Рідна школа. – 1996. – № 3. – С. 32–50.
4. Пометкун О. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді / О. Пометкун // Управління школою. – 2005. – № 8 (92). – Березень – С. 5–8.
5. Сиротенко А. Формування відповідальної громадянськості учнівської молоді у позашкільній освіті / А. Сиротенко // Управління школою. – 2005. – №8 (92). – Березень – С. 8–10.
6. Сухомлинська О.В. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку Української державності/ О.В. Сухомлинська, К. І. Чорна // Шлях освіти. – 2000. – № 3 – С. 7–13.
7. Шестопалюк О. Громадянська освіта як фактор формування громадянської компетентностей сучасної молоді / О. Шестопалюк // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 33–35.

УДК 37.013.42:316.614.5

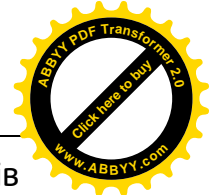
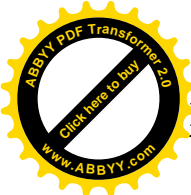
**Л. В. Кабанець**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті розкриті сучасні трактування сім'ї як соціального інституту, а також виокремленні функції сім'ї.*

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві простежується криза сім'ї, яка виявляється не лише у соціально-економічній площині. Недостатніми є також психолого-педагогічний і соціально-педагогічний рівні підготовки дорослих до сімейного життя. На даному етапі розвитку нашої держави є відсутність єдиної стратегії, послідовності виховання дітей у сім'ї,



нерозуміння самоцінності й унікальності кожної дитини, нездатність батьків прогнозувати наслідки виховання, скорочення вільного часу різко зменшило час сімейного спілкування як у подружжя, так і в батьків з дітьми.

Вважаємо, що актуальним з даної точки зору є питання взаємодії соціального педагога і сім'ї у вихованні учнів. Зазначимо, що саме в родині дитина одержує перший життєвий досвід, робить перші спостереження і вчиться як себе вести в різних ситуаціях. Дуже важливо, щоб те, чого ми вчимо дитину, підкріплювалося конкретними прикладами, щоб вона бачила, що у дорослих теорія не розходиться з практикою.

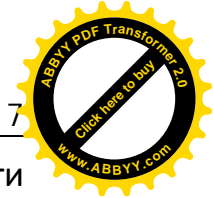
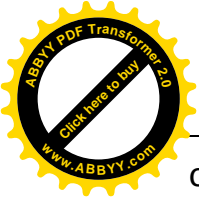
**Аналіз актуальних досліджень.** Велике значення для розв'язання проблеми взаємодії соціального педагога та сім'ї мали фундаментальні дослідження Ю. П. Азарова, Т. Г. Алексеєнка, С. А. Ананьїна, І. Д. Беха, І. В. Васильківської, В. М. Галузяка, М. Н. Земської, С. Г. Карпенчука, Я. А. Коменського, В. П. Кравця, Н. М. Купина, А. С. Макаренка, О. Ф. Музиченка, В. М. Оржеховської, І. П. Підласого, В. Г. Постового, Г. Д. Радчука, В. М. Розіна, С. Ф. Русової, М. І. Сметанського, М. Г. Стельмаховича, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського, М. М. Фіцули, Я. Ф. Чепіги, В. І. Шахова, П. П. Щербань та інших.

**Мета статті** – розкрити сучасні трактування сім'ї як соціального інституту, виокремити функції сім'ї.

**Виклад основного матеріалу.** Зазначимо, що виховання особистості – це процес багатогранний за завданнями і змістом, складний щодо формування й розкриття внутрішнього світу вихованця, різноманітний за формами, методами і прийомами, а також тривалий у часі.

Окремо визначеної моделі виховання не існує, бо кожна людина – це не схожа на інших особистість, яка має неповторний внутрішній світ, власний шлях розвитку.

Ми поділяємо думку М. Г. Стельмаховича про те, що сімейне виховання завжди досягає свого повного довершення тоді, коли воно здійснюється в нерозривній єдності з педагогічним впливом школи та громадськості, а основою формування особистості виступає родинно-шкільне виховання. Родинне виховання повинно духовно збагачувати дитину, формувати її



особистість, впливати на її розвиток, пробуджувати добрі почуття, сприяти виробленню морально-етичних норм співжиття в суспільстві, формуванню майбутнього громадянина незалежної України [5, 46].

М. М. Фіцула підкреслює, що сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління. Оскільки мета виховання підростаючого покоління – формування всебічно розвиненої особистості, то сім'я, як і школа, здійснює моральне, розумове, трудове, естетичне і фізичне виховання [7, 348].

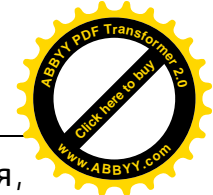
На важливій проблемі сімейного виховання наголошує І. Д. Бех, зауважуючи, що процес розвитку та становлення особистості людини є багатограним і різнобічним. Розпочинається процес розвитку в сім'ї, в тому середовищі, в якому дитина живе і розвивається значний період свого життя – від народження до цілком усвідомленої самостійної життєдіяльності. Розглянемо особливості виховної функції сім'ї, які полягають у тому, що вона одночасно виховує дорослих і дітей та реалізується у таких трьох головних аспектах:

1. Становлення, розвиток, виховання дитини як особистості, сприяння розвитку її здібностей. Сім'я репрезентує дитині суспільство, забезпечує передачу їй соціального досвіду, охороняє її права.

2. Здійснення виховного впливу сім'ї на кожного індивіда впродовж усього його життя. Кожна сім'я має свою систему виховання, засновану на певних ціннісних орієнтаціях. Спочатку несвідомо, орієнтуючись на почуття близьких людей, дитина починає розуміти, що в її поведінці їх радує, а що засмучує. Пізніше у неї формуються уявлення про те, що є прийнятним у сім'ї, а дорослішаючи, вона починає усвідомлювати принципи, на яких вибудовуються стосунки в її сім'ї, порівнювати їх з ідеальною, на її погляд, системою.

3. Спонування дітей до саморозвитку, самовдосконалення своїх батьків та інших родичів. Дитина є невичерпним джерелом життєвих успіхів, емоційних стимуляторів для дорослих. «Виховуючи дитину, батьки самі повинні поводитися на рівні вимог, які їй пред'являють» [2, 410].





Соціальна ситуація, у якій перебуває сучасна молода сім'я, призводить до того, що, виховуючи дітей, батьки стикаються з цілим рядом проблем. Зважаючи на те, що суспільством ставиться завдання посилити сімейне виховання, школа та соціальні служби мають допомагати сім'ї у створенні нормальних психолого-педагогічних та емоційно-моральних умов для повноцінного виховання дітей, розвитку їхніх пізнавальних інтересів, фізичного удосконалення, нормального спілкування з батьками та іншими членами сім'ї, у набутті батьками умінь, необхідних для вирішення складних проблем сімейного виховання.

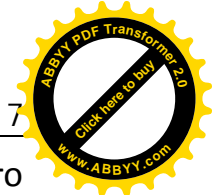
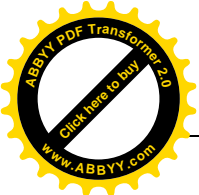
Сім'я завжди виступає моделлю конкретного історичного періоду розвитку суспільства, відображає його економічні, моральні й духовні суперечності. Отже, сучасні економічні перетворення, демографічні проблеми, криза в політиці, культурі – все це відбивається на життєдіяльності сучасної сім'ї, при цьому поглиблюється її дезорганізація.

Як соціальний інститут сім'я перебуває у стані гострої кризи, що, звичайно, негативно впливає на виконання нею основних функцій, тобто на життєдіяльність сім'ї: матеріально-економічне забезпечення, житлово-побутові умови. Це, в свою чергу, створює певний морально-психологічний клімат, який впливає на духовність сім'ї, виховання дітей, організацію вільного часу членів сім'ї.

Визначний педагог В. О. Сухомлинський зазначав, що сім'я це цеглинка великої споруди, що зветься суспільством і від її міцності залежить міць держави. Сімейному вихованню В. О. Сухомлинський відводив особливе місце у своїй творчості, при цьому відзначаючи, що воно мусить бути одночасно і громадянським. Адже не тільки для себе плекають дитину батьки, вони виховують її для суспільства [6, 87].

А. С. Макаренка стверджує, що «виховання дітей – найголовніша сфера нашого життя. Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни й громадяни світу. Наші діти – це майбутні батьки й матері, вони теж будуть вихователями своїх дітей. Наші діти – наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, наші сльози, наша провина перед людьми, перед усією країною» [4, 106].





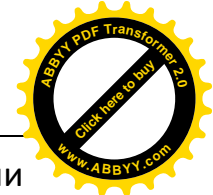
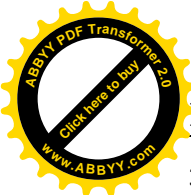
На думку М. Н. Земської, серед найвагоміших причин незадовільного виховання дітей в сім'ї є такі:

1. Невисокий економічний рівень більшості трудових сімей, коли основний час батьків витрачається на здобуття засобів для існування (зарплати, продуктів харчування, товарів та ін.).
2. Низька культура суспільного життя, подвійна мораль, лицемірство властей, соціальна напруженість, невпевненість у завтрашньому дні, загроза втрати роботи, страх захворіти та інші чинники, що приводять людей в стан підвищеної нервової напруги, стресу.
3. Подвійне навантаження на жінку в сім'ї (робота і сім'я).
4. Високий відсоток розлучень, що є наслідком багатьох соціально-побутових і моральних чинників.
5. Існуюча громадська думка, що чоловік лише допомагає дружині у вихованні дітей. Оголошене законом рівне право батька і матері у вихованні дітей на практиці порушується [3, 130].

Зміст діяльності сім'ї розкривається в її функціях. Під функціями сім'ї вчені розуміють спосіб прояву активності, життєдіяльності сім'ї та її членів, спрямованої на вдоволення базисних потреб суспільства й індивідів.

Одна із сімейних функцій є найважливішою, вона найбільшою мірою характеризує сім'ю як соціальний інститут і наявна в усіх суспільствах без винятку. Це *репродуктивна функція*, яка полягає у відтворенні населення – дітонародженні і духовно-моральному відтворенні людини в сім'ї.

Ще одна дуже важлива функція інституту сім'ї, пов'язана з репродуктивною функцією, – *функція соціалізації*, що полягає в навчанні і догляді за дітьми, їх соціальному захисті. Реалізація функції соціалізації відбувається через цілеспрямований вплив на людину з метою формування певних моральних і фізичних якостей, звичок, навичок, установок, цінностей, прищеплення відповідних взірців і норм поведінки. Сімейне виховання – це засіб первинної соціалізації особи, залучення її до складних соціальних зв'язків і взаємодій суспільного життя. Виконуючи цю функцію, сім'я забезпечує спадковість у розвитку культури, збереження цінностей та трудових навичок. *Сімейна функція* виховання була й



залишається актуальною на всіх етапах розвитку суспільства, незважаючи на те що вихованням дітей займаються й державні установи.

Поряд з виховною функцією важливою є *рекреативна функція*, яка сприяє розвитку особистості в членів сім'ї. Ця функція набуває особливого значення за умов загального соціального напруження, збільшення стресових ситуацій у сфері професійної діяльності, у побуті. Через це зростає значимість психологічної терапії, емоційної стабілізації. Сім'я – це поєднання родинних, подружніх, батьківських і дитячих почуттів. Вона є тим життєвим осередком, де людина знаходить позитивні емоції, розуміння, заспокоєння, знімає психологічне напруження, душевно оздоровлюється, задовольняє потребу в особистому щасті, коханні.

Водночас сім'я виконує *комунікативну функцію*, тобто задовольняє потребу людини в духовному спілкуванні, яке ґрунтується на взаєморозумінні і взаємопідтримці.

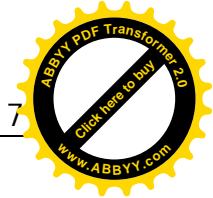
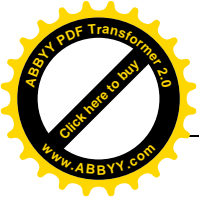
Сім'ї властива функція первинного соціального контролю, реалізація якої передбачає здійснення моральної регламентації поведінки членів сім'ї у спілкуванні та взаємодії одного з одним.

Нині за умов глибокої економічної кризи особливої значимості набула *економічна функція* сім'ї. Вона актуальна передовсім щодо старих батьків – пенсіонерів, які нині перебувають у скрутному економічному становищі і потребують матеріальної допомоги від інших членів сім'ї. Пенсійні виплати настільки мізерні, що не забезпечують навіть половини мінімального прожиткового рівня.

**Висновки.** Виходячи з вищевикладеного, ми можемо дійти висновку, що сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини. Сім'я завжди виступає моделлю конкретного історичного періоду розвитку суспільства, відображає його економічні, моральні й духовні суперечності.

Існують такі функції сім'ї:

- репродуктивна функція;
- функція соціалізації;
- сімейна функція;
- рекреативна функція;



- комунікативна функція;
- економічна функція.

Можна констатувати, що важливу роль у сімейному вихованні відіграє взаємодія соціального педагога та сім'ї. Належна кваліфікація і обізнаність соціального педагога значно зменшує ризик виникнення проблем у сім'ї.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в аналізі та систематизації методів сімейного виховання та пошуку ефективних шляхів підготовки майбутніх соціальних педагогів щодо вирішення проблем сімейного виховання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин- тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Сорокин и др.; под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
2. Бех І. Д. Технологія правилвідповідного виховного процесу / І. Д. Бех // Теоретико методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. – К. : Волинь, 2003. – Кн. 1. – С.6–16.
3. Земская М. Н. Семья и личность / пер. с польск. Л. В. Васильева; общ. ред. М. К. Мацковского. – М. : Прогресс, 1986. – 134 с.
4. Макаренко А. С. Книги для батьків / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1980. – 156 с.
5. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К., 1996. – 467 с.
6. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К., 1979. – 332 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 2-ге вид., випр., доп. – 560 с.

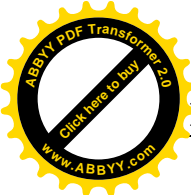
УДК 159.9.018:392.37:316.613.432:615.851

**О. В. Лузан**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### **АНАЛІЗ ВПЛИВУ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ КЛІЄНТА НА ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ПЕРЕНОСІВ У ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОМУ ПРОЦЕСІ**

*У статті висвітлено основні аспекти виникнення явища сексуального переносу. Розглянута роль ранніх відносин у формуванні особистості. Проаналізовано взаємозв'язок особливостей дитячо-батьківських відносин клієнта з формуванням трансферу під час психотерапевтичного процесу.*



**Постановка проблеми.** Психотерапевтична ситуація – складна багатогранна взаємодія, від характеру і глибини якої буде залежати якість самої роботи та успіх терапії. Почуття, що виникають під час процесу, мають дуже важливе значення у процесі зцілення клієнта. Тому в процесі роботи дуже важливо розмежовувати почуття, що адресовані консультанту та ті, що є проекцією минулих переживань клієнта.

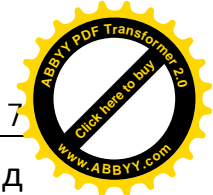
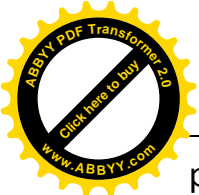
Продуктивні стосунки можуть бути підкріплені позитивним ставленням клієнта до терапевта та взагалі до самого процесу психотерапії. Під час взаємодії учасників терапії мають місце певні почуття, що виникають у клієнта по відношенню до консультанта. Такі почуття не адресуються дійсно психологу. Фактично кожна терапевтична зустріч супроводжується явищем проєкціювання або перенесення клієнтом певних власних бажань та уявлень на терапевта.

**Аналіз актуальних досліджень.** Ця тема завжди привертала увагу дослідників. На думку таких науковців, як С. І. Консторум, В. Н. Мясищев, Б. Д. Карвасарский, А. А. Александров, А. Куликов, М. М. Решетников, З. Фрейд, Р. Грінсон, О. Кернберг якість психотерапевтичного контакту є одним їх найважливіших «лікувальних» факторів, від якого залежить успіх психотерапії в цілому.

**Мета статті** – проаналізувати взаємозв'язок ранніх дитячо-батьківських стосунків клієнта з виникненням переносів під час терапії.

**Виклад основного матеріалу.** З. Фрейд розглядав перенос як проєкцію позитивних (бажаних) або негативних (небажаних) якостей на терапевта, чи приписування значущих якостей, що мали місце у його минулих відносинах [3]. Часто це поняття ототожнюється з почуттям кохання, проте таким, що не відноситься до реальної особи психолога. Разом з виникненням почуття любові, відмічаються реакції у клієнтів, що мають сексуальний характер. Тобто, такі почуття ідентифікують як «сексуальне перенесення».

Трансферентні почуття завжди є хибними в тому сенсі, що клієнт представляє консультанта у фальшивому світлі, тобто приписує йому риси, властиві іншим людям в інших обставинах і часу. Але помилковими є не всі



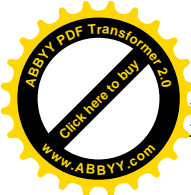
реакції клієнта; психотерапевту важливо відрізнати реалістичні реакції від реакцій переносу. Проте, будучи уявним, перенесення чинить опір істинним переживанням. Тобто, те почуття кохання, що виникає у процесі терапії являє собою недопрожитий минулий досвід, залишкові почуття, що актуалізуються та заважають розвитку особистості.

Разом з тим, існує таке поняття як «батьківське перенесення». Тут перенесення (емоційне ставлення до аналітика) пояснюється як відтворення подій дитинства. Під час психоаналізу на одну з вакантних ролей клієнт запрошує аналітика та проживає у взаєминах з ним основний сценарій п'єси свого життя. В. Л. Таланов стосовно цього висловив свою думку так: «Сюжет п'єси виник ще раніше, але постійно відтворюється в житті клієнта. Беручи на себе роль в цій п'єсі, психоаналітик повинен переписати заново і бути режисером нової п'єси» [2]. Клієнт несвідомо очікує віднайти теплоту «люблячої мами», боїться почути оцінку «контролюючого батька» чи закохується у власного психотерапевта.

Суть явища перенесення полягає у відтворенні інфантильних реакцій – імпульсів, захистів, фантазій, поведінкових патернів, – що були сформовані дитиною по відношенню до значущих людей і помилково адресованих людям з якими він перебуває у стосунках «тут і тепер».

М. Ромашкевич вказує на те, що фігури, які привносяться у терапію це не просто об'єкти з минулого, з поточної історії життя клієнта, але складові фігури внутрішньої фантазії, що формувалися з самого раннього дитячого віку, та конструювалися із взаємодій між реальними переживаннями й фантазіями і імпульсами на них немовляти [4]. Отже, історія ранніх стосунків дитини повторюється та відтворюється в подальших відносинах клієнта. Адже характер взаємодії батьків з дитиною має безпосередній вплив на формування подальших патернів поведінки в майбутніх виборах особистості.

Х. Коухут відмічає, що едипові і доедипові об'єкти дитини мають вирішальний вплив на формування особистості дорослого, накладаючи відбиток на перевагу тих чи інших потягів і подальший вибір об'єкта [1]. Це означає, що дорослий вибір тієї чи іншої людини на роль об'єкта кохання, зумовлений особливостями взаємодії клієнта з власними батьками.

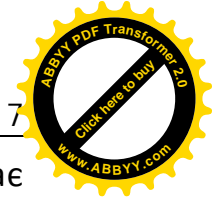
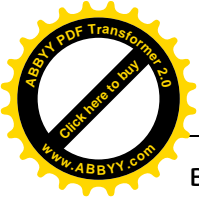


Дослідження переносу, наприклад, З. Фрейдом спрямовані на вивчення впливу ранніх відносин на подальший розвиток особливостей взаємостосунків людини з іншими. необхідно зазначити, щоб психоаналітик приділяв не аби яку увагу появі еротичних почуттів до родичів, зокрема батьків. Науковець пояснює, що перший вибір об'єкта у людей завжди інцестуозний, у чоловіка – спрямований на матір і сестру [3]. А у жінки, відповідно, такий вибір буде спрямований на батька та брата.

Таке положення дає нам змогу розглядати перенесення не просто як відтворення ранніх патернів поведінки клієнта з батьками, а прояв едипальних реакцій. Клієнт «обирає» терапевта у якості сексуального об'єкту так, як на едипальній стадії обирав фігуру батька або матері. Почуття до консультанта у даному випадку мають сексуальний характер, однак, метою таких взаємовідносин є відігрівання незавершених ранніх стосунків.

З цього приводу Х. Кохут говорить, що ідеалізуючий перенос, який спонтанно виникає в процесі аналізу, звичайно відноситься до того певного моменту в розвитку батьківського імаго – від самої ранньої, архаїчної стадії ідеалізованого об'єкта самості, до порівняно пізньої стадії [1]. Це означає, що такий перенос фокусується на едиповій стадії ідеалізованого об'єкта, а саме, – батьках. У терапії це буде означати, що сексуальне та батьківське перенесення майже неможливо чітко диференціювати. Більш того вони взаємопов'язані. Тобто, раніше пережитий досвід вибору батьків або осіб, що їх заміняли, як еталонів сексуальних об'єктів – є джерелом еротизованого перенесення на сьогодні. У такі ситуації людина буде обирати об'єктами кохання людей, які відповідають раніше сформованим уявленням про образ жінки та чоловіка. У даному випадку такою людиною стає терапевт.

З. Фрейд наголошував на важливості аналізу даного явища. Адже такі почуття розкривають значиму несвідому частину переживань клієнта, допомагають у процесі терапії [3]. На цьому етапі може відбутися чи не найважливіший момент процесу консультації. Адже терапевт має з'ясувати істинне призначення почуттів клієнта. У цьому випадку важливі такі питання: кого саме клієнт вбачає в образі свого психолога, ким насправді



він є зараз для клієнта, до кого дійсно адресовані ці почуття. Останній має звернутися до етіології своїх почуттів. Завдяки точній ідентифікації таких проєкцій терапевтом, (тобто розпізнавання проєктивного матеріалу, який не відповідає існуючому контексту) минулий незавершений досвід може отримати своє завершення – він буде з’ясований, визнаний і завершений в теперішній момент.

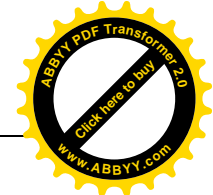
Встановлення наявності перенесення дає змогу розглянути та пропрацювати проблематику ранніх переживань клієнта. Адже ефективне зцілення дозволить особистості створювати здоровий контакт з іншими оточуючими людьми. У першу чергу, клієнт може позбутися неконструктивних патернів у будівництві інтимних стосунків.

**Висновки.** Отже, можна стверджувати, що явище перенесення дійсно обумовлює хід психотерапії та впливає на якість просування клієнта в усвідомленні власних проблем. Важливо своєчасно диференціювати трансферні почуття від тих, що дійсно адресовані терапевту. Аналіз ранніх дитячо-батьківських стосунків дозволить клієнту побачити хибність поведінки у теперішньому. Якісне пропрацювання даної теми може розкрити джерело неконструктивної моделі будівництва взаємовідносин. Людина має змогу звільнитися від «програми» ранніх переживань та почати створювати стосунки істинно з коханою людиною, звільнившись від впливу минулого досвіду.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Кохут Х. Анализ самости: Системный подход к лечению нарциссических нарушений личности / Х. Кохут ; пер. с англ. и науч. ред. А. М. Боковой. – М. : Когито-Центр, 2003. – 308 с.
2. Таланов В. Л. Справочник практического психолога / В. Л. Таланов, И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 928 с.
3. Фрейд З. Замечания о «любви в перенесении» (1915) : О психоанализе, пять лекций. Методика и техника психоанализа / З. Фрейд. – СПб. : «Алетейя», 1999. – С. 120–131.
4. Эротический и эротизированный перенос ; под. общ. ред. М. В. Ромашкевича. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 320 с.





О. М. Міськова

СумДПУ імені А. С. Макаренка

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

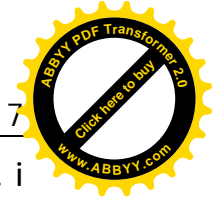
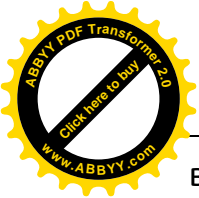
*У статті представлено аналіз понять «соціальне виховання», «функції соціального виховання», «завдання соціального виховання», «інформаційне суспільство», визначено тенденції розвитку соціального виховання, зумовлені інформатизацією світу.*

**Постановка проблеми.** Питання визначення поняття «соціального виховання» не має стійкого уявлення спеціалістів. Але воно є одним із найважливіших факторів стабілізації суспільства. Виховання – складна, нелінійна й багато в чому не визначена імовірнісна система, що, відповідно, вимагає багатоаспектного й багатовимірного підходу до її аналізу та визначення тенденцій розвитку.

**Аналіз актуальних досліджень.** Сутність соціального виховання досліджують І. Андрєєва, О. Безпалько, Б. Вульфів, О. Кузьменко, А. Мудрик, В. Нікітін, Н. Осьмук, В. Семенов, Г. Філонов та інші спеціалісти. Проте погляди цих фахівців на трактування «соціального виховання» значно різняться. Аналіз функцій соціального виховання здійснювався М. Лукашевичем. Специфіка культури інформаційного суспільства активно досліджується сучасними філософами, соціологами, культурологами, психологами. Дослідники є одностайними в тому, що з 50-х років ХХ ст. внаслідок глобальної соціальної революції розпочалося формування соціуму нового типу, породженого «конвергенцією інформаційних і комунікаційних технологій».

**Мета статті** – визначити тенденції розвитку соціального виховання, зумовлені інформатизацією світу. Реалізація мети здійснюється під час розв’язання таких завдань: визначення категоріальних ознак понять «соціальне виховання» і «інформаційне суспільство»; уточнення основних функцій та завдань соціального виховання; конкретизація тенденцій розвитку соціального виховання.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «соціальне виховання» має давню історію. Його було започатковано ще в Стародавній Греції. У



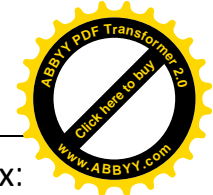
вітчизняній педагогічній науці це поняття почало вживатися у кінці ХІХ ст. і набуло широкого розповсюдження у 20-ті рр. ХХ ст. (особливо в Україні) як протиставлення індивідуальному вихованню. Соціальне виховання спочатку здійснювалось Народним Комісаріатом освіти та Народним Комісаріатом охорони здоров'я, а з 1920 року – спеціальним органом – «Соцвих» (органом соціального виховання).

У середині 30-х рр. ХХ ст. це поняття, як й інші терміни, тісно пов'язані з соціальним середовищем, також втратило право на існування і тільки в кінці 80-х рр. ХХ ст. у зв'язку з відродженням основних термінів та понять початку століття і актуалізацією проблем «педагогіки середовища» науковці знову до нього повертаються.

Різні педагогічні джерела дають змогу стверджувати, що в сучасній науці існують різні підходи до визначення сутності поняття «соціальне виховання». Його розглядають як:

- метод соціальної роботи (Л. Міщик, Т. Яркіна);
- окремий напрям виховної діяльності (М. Галагузова);
- всеохоплюючу виховну систему (Г. Філонов);
- виховання дітей та підлітків у соціумі (А. Мудрик, Г. Осіпов);
- благодійну діяльність (М. Фірсов);
- систему заходів, спрямовану на реалізацію духовного потенціалу людини (А. Малько);
- систему сприяння особистості в реалізації здібностей і можливостей у суспільстві (Н. Бура);
- виховання через людські стосунки (І. Подласий);
- систему заходів, спрямовану на засвоєння дітьми соціального досвіду з метою формування в них ціннісних орієнтацій та поведінки (І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, С. Хлебик);
- повноцінне включення до виховного процесу всього арсеналу засобів і можливостей, якими володіє суспільство (В. Бочарова, П. Кліш).

Провідним завданням соціального виховання в кожному суспільстві є створення оптимальних умов для найбільш повноцінного розвитку особистості.



Серед інших завдань соціального виховання в сучасних умовах: залучення підростаючого покоління до суспільно корисних справ; формування активної життєвої позиції особистості; виховання гуманної особистості, свідомого громадянина України; збереження та примноження природного довкілля, історико-культурної спадщини; забезпечення гармонії фізичного, духовного та інтелектуального розвитку підростаючого покоління; захист прав і свобод дітей, створення умов для їх самореалізації; організація змістовного дозвілля, формування здорового способу життя дітей; профілактика негативних явищ у дитячому середовищі.

Розглядаючи виховання, як соціальну систему в історико-динамічному аспекті, М. Лукашевич наголошує, що її основними функціями завжди були: культурологічна – формування особистих зразків поведінки, методів діяльності, продуктів цієї діяльності, ідей і думок; соціалізаційна – координація і управління засобами виховання спрямованості і ефективності процесу соціалізації індивідів; адаптаційна – забезпечення індивідів ефективними моделями засвоєння індивідом нових життєвих ситуацій; ціннісноутворююча – закріплення у свідомості індивідів суспільних цінностей, чим сприяє формуванню особистої системи цінностей; нормативна – закріплення в поведінці особистості соціальних норм суспільства; соціального контролю – формування соціально визнаних звичок для розвитку традицій суспільного життя на соціально-позитивних цінностях, виробляє систему групових реакцій на поведінку індивіда у вигляді санкцій (покарання і заохочення) адекватних соціальним цінностям; інтеграційна – об'єднання людей на основі усвідомлення необхідності враховувати інтереси інших при досягненні власних цілей.

Специфіка культури інформаційного суспільства активно досліджується сучасними культурологами, такими, як: В. Біблер, Б. Єрасов, Д. Несбітт, П. Ебурдін, Р. Уїлсон, В. Шейко та інші. Дослідники досить одностайні в тому, що з 50-х років ХХ ст. внаслідок глобальної соціальної революції розпочалося формування соціуму нового типу, породженого «конвергенцією інформаційних і комунікаційних технологій». Оскільки в цьому соціумі «головною умовою благополуччя кожної людини і кожної держави стає

знання, здобуте завдяки безперешкодному доступу до інформації й умінню працювати з нею», воно дістало назву «інформаційного суспільства».

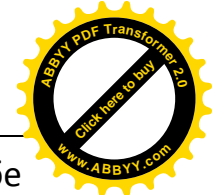
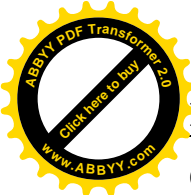
Інформаційне суспільство – теоретична концепція постіндустріального суспільства, історична фаза можливого еволюційного розвитку цивілізації, в якій інформація і знання продукуються в єдиному інформаційному просторі. Головними продуктами виробництва інформаційного суспільства мають стати інформація і знання.

Складність побудови соціально-педагогічної системи інформаційного суспільства полягає у гармонізації її національних складових з особливостями відповідних елементів на регіонально-світовому рівні. Отже, мають трансформуватися і соціально-педагогічні технології, які дедалі більше набувають глобальних ознак.

Розробляючи сучасні соціально-педагогічні технології, необхідно зазначити такі тенденції розвитку соціального виховання, що зумовлені інформатизацією світу:

- зміна технологічної парадигми соціального виховання із «запізнювальної» на «випереджальну» спричинена потребами самої інформаційної культури, спрямованої на постійне оновлення всіх своїх складових. Це означає, як це не парадоксально, що в майбутньому (або сьогодні) соціальне виховання передуватиме розвитку інформаційного суспільства, створюючи простір для творення інформаційної культури;

- зміна мети і змісту соціального виховання, зокрема і в освіті, зумовлена актуалізацією ролі людства на планеті. Видатні гуманісти світу ще на світанку інформаційної ери почали доводити думку про різку зміну становища людства, про те, що в Глобальній імперії людини остання набуває нової ролі в світі. Завдяки матеріальному, зокрема технічному, прогресу людство набуло могутності майже самої матінки природи, але відставання духовної складової культури призвело до того, що воно не лише не виконує цієї, самостійно взятої на себе ролі, а навіть не усвідомлює її. Дисгармонія культурного розвитку людства, принаймні випередження матеріальної сфери, призвела до того, що недостатнє пізнання та володіння людиною самою собою, своїми різнорівневими



соціумами зумовлює використання підвладних їй сил природи проти себе подібних, а це загрожує існуванню і людства, і природи;

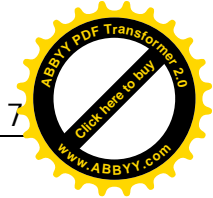
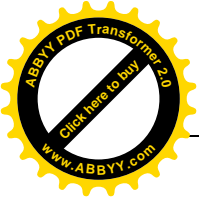
– збільшення кількості об'єктів та суб'єктів соціального виховання. За останніх часів виникли та розвиваються нові види соціумів, отже, і соціального виховання, зокрема регіональний та глобальний його різновиди, які звичайно впливають на внутрішнє соціальне виховання кожної країни, на індивідуальний розвиток людини;

– зміна провідних засобів соціального виховання. За інформаційної доби маємо зважати на визначальну роль ЗМІ, комп'ютерних технологій серед засобів соціального виховання. Саме новітні інформаційні та телекомунікаційні технології потенційно уможливають сьогодні доступ до будь-яких цінностей, до найякіснішої освіти всіх рівнів кожною людиною. Поступово до них перейде провідна роль у соціальному вихованні (особливо у навчанні) інформаційного суспільства, оскільки їхня можливість зв'язати «кожного» з «кожним» і «всіма» дедалі зростатиме.

**Висновки.** Отже, в умовах інформаційного суспільства значно посилюються тенденції розвитку соціального виховання. Соціальне виховання як процес соціального творення людини набуває не просто рівноправного, а й домінуючого значення серед інших сфер культури. Воно стає головною умовою мирного розгортання інформаційного суспільства.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Рижанова А. О. – Харків, 2004. – 442 с.
2. Штефан Л. А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20–90-ті рр. XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Штефан Людмила Андріївна. – Харків, 2002. – 492 с.
3. Безпалько О.В. Дитячі громадські організації в системі соціального виховання [Електронний ресурс] / О.В Безпалько. – Режим доступу : [http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2010\\_1/10bovssv.pdf](http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2010_1/10bovssv.pdf).
4. Лобанова С. В. Соціокультурні детермінанти формування моделей виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Лобанова С. І. – Луцьк, 2011. – 221 с.



## ПРОЦЕС ДЕІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СИРІТ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПРАКТИЦІ: ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

*У статті розглянуто негативні наслідки інституціалізації виховання дітей сиріт, з'ясовано, чому деінституціалізація виховання дітей-сиріт є важливою з точки зору подолання шкідливості середовища.*

**Постановка проблеми.** Здобувши незалежність, Україна успадкувала радянську систему утримання посиротілих дітей, яка традиційно ґрунтується на колективних формах опіки.

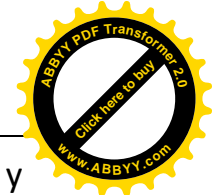
На даний час державні інституції мають вагоме місце в системі утримання та виховання дітей-сиріт. Особливості розвитку сучасного європейського суспільства обумовлюють вимоги до реформування державних інституцій системи опіки. На сьогоднішній день в Європі є проблема деінституціалізації виховання дітей-сиріт. З метою вдосконалення необхідне застосовувати передовий зарубіжний досвід.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемі деінституціалізації виховання дітей-сиріт приділено значну увагу як вітчизняними так і зарубіжними науковцями. Перш за все, це стосується досліджень, які розглядають це питання з психолого педагогічної позиції (І. В. Пеша, Я. О. Гошовський, І. М. Трубавіна, І. М. Богданова). Аналіз зарубіжного досвіду сімейного утримання посиротілих дітей здійснено в роботах В. Козубовського, О. Романовської, С. Грищенка та ін.

**Мета статті** – вивчити негативні наслідки державних інституцій виховання дітей-сиріт в Європі та процес деінституціалізації виховання дітей-сиріт.

Запровадження нової політики та створення нових пріоритетів у сфері дитинства в європейській площині спрямовано на реструктуризацію великих державних інституцій для дітей-сиріт та створення нових альтернативних форм для захисту прав на сімейне виховання кожної дитини.





Інституційний догляд за дітьми в цілому існував у більшості країн у різні часи. Часто державні інституції створюють з добрими намірами, вважаючи, що це – найкращий спосіб піклуватися про дітей. Однак, численні свідчення вказують, що форми догляду на основі родини та громади є ефективнішими у задоволенні потреб дитини. Досвід деінституалізації виховання дітей-сиріт ряду країн свідчить, що цей процес є благотворним для дітей, родин, громад та суспільства [3, 5].

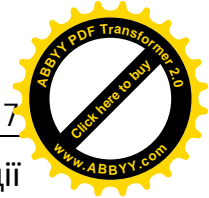
Люди, задіяні у процесах закриття державних закладів, зокрема інтернатів, та створення альтернативних форм догляду, постійно стикаються з численними викликами, перешкодами та дилемами.

Починаючи з 1950-х років, багато країн почало визнавати: якими б ефективними не були інституції у минулому, продовження їх існування (насамперед, великих, ізольованих закладів) не забезпечувало належного догляду за дітьми, яких було розлучено з родиною [5]. У результаті схарактеризованих нижче досягнень було впроваджено цілу низку політичних змін у соціальній політиці держави:

- дані досліджень доводять, що система догляду за дітьми в інституціях мала негативні наслідки для розвитку дітей;
- політиками було досягнуто кращого розуміння негативних наслідків життя в інституціях для дітей-сиріт, а також усвідомлення втрат для держави або місцевих органів влади;
- краще усвідомлення механізмів заохочення прийомних сімей до надання більш якісного альтернативного догляду. Навіть якісні, позитивні інституції шкодять дітям, які залишаються погано підготовленими до життя в зовнішньому світі [5].

Діти в інституціях частіше відчувають проблеми з навчанням, а у підлітковому віці у них погані трудові перспективи. Це серйозно впливає на їхню здатність стати незалежними дорослими людьми і робити свій внесок у життя суспільства. Влаштування в інституціях, які часто знаходяться на значній відстані від місця народження дитини, зазвичай ускладнюють контакти з батьками, родиною, іншими членами громади. Зазначені детермінанти до того, що дитина, зростаючи, практично не має ніяких соціальних контактів [5].





Більшість великих інституцій є практично некерованими; саме інституції несуть відповідальність за систематичне насильство та образи дітей.

За деякими винятками, діти, які з раннього віку виховувалися в державних інституціях, у чотирирічному віці не здатні нормально сидіти, стояти, ходити і розмовляти. Інституціоналізація виховання немовлят має серйозний вплив на ранній розвиток головного мозку [5].

Інституції не сприяють розвитку у дітей прив'язаності до певного дорослого. Наслідками відсутності таких соціальних контактів серед дітей, які перебували в соціальних інститутах виховання з раннього віку, можуть бути такі:

- неорганічна нездатність розвиватися і рости;
- слабкий рівень впевненості у собі;
- відсутність співчуття та розуміння інших;
- нерозбірлива прив'язаність до дорослих, нерозуміння необхідності дотримання певних кордонів чи обмежень;
- агресія до інших, жорстоке ставлення до тварин;
- негативна, антисоціальна поведінка;
- прояви аутизму, стереотипні моделі поведінки, негативна самостимуляція та самодеструкція;
- слабкий когнітивний розвиток, неуспіхи у навчанні;
- слабкий моральний розвиток (труднощі у розумінні правильного і неправильного);
- проблеми у стосунках у дитинстві та в дорослому житті;
- злочинна поведінка у підлітковому віці та в перші роки дорослого життя;
- підвищена вірогідність аутистичної соціальної особистості [7].

Крім того, у великих інституціях зі змішаними гендерними і віковими групами, молодші чи менші діти наражаються на ризик фізичного та сексуального насильства з боку старших дітей. Такі образи і дії не є рідкісним явищем, оскільки старші діти також постраждали внаслідок інституціоналізації і можуть не розуміти, що їхня поведінка є неправильною [5].

Інституційний догляд є дорогим, і урядам бідніших країн складно інвестувати в них значні ресурси. Це може призвести до недбайливого ставлення – через нестачу їжі, одягу, взуття та інших матеріалів. Звідси – погане харчування, недотримання гігієни, поширення хвороб і врешті-решт – серйозна шкода для дитини.

Існує *три головних причини*, чому інституції наражають дітей на особливо високий ризик насильства:

- по-перше, часто інституції є прихованими й ізольованими від громади. Як наслідок, широкий загальний нічого не знає, що відбувається в них. Дуже часто хибні інституційні практики можуть не помічати роками, оскільки діти не мають доступу до довірених дорослих за межами інституції, яким вони могли б розповісти, що з ними коїться;

- по-друге, групи дітей, які мешкають в інституціях, стають об'єктом дискримінації з боку громади. Часто в інституціях перебувають діти, які походять з бідних родин, представляють етнічні меншини, мають вади здоров'я, є народженими поза шлюбом, представляють групи іммігрантів чи шукачів притулку, або які порушили закон. Зазвичай, суспільство вважає цих дітей «менш важливими», і тому громадяни менше схильні до того, аби «залучитися» і вжити заходів для забезпечення адекватного догляду за цими дітьми [5].

У більшості випадків, родина – це природне захисне середовище дитини. Саме родина слідує за тим, щоб дитина мала достатньо їжі, отримувала медичну допомогу під час хвороби і ходила до школи. Родини роблять це тому, що вони мають сильні, дуже особливі зв'язки з дитиною – батьки емоційно «запрограмовані» на захист своїх дітей. А такий зв'язок з боку працівників інституції є вкрай рідкісним явищем, тому діти тут не мають таких людей, які б прагнули задовольняти всі їхні індивідуальні потреби. У родині кожна дитина – це особистість. В інституції така індивідуальність втрачається, розчиняється у колективі – і просто перетворюється на «кількість» [3].

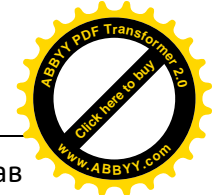
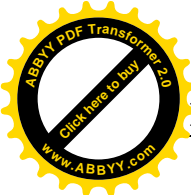
Цілком закономірно, що між бідністю та інституційним доглядом в Європі існує тісний взаємозв'язок. За деякими винятками, найбільш заможні

країни Західної Європи домоглися значного зниження застосування інституційного догляду а в найбідніших країнах Європи, наприклад, у Молдові, Україні, Білорусі та Румунії, в інституціях перебуває дуже велика кількість дітей. Це дуже важливе спостереження, оскільки деякі палкі противники деінституалізації у Східній Європі вважають, що їхні країни «є надто бідними, щоб проводити процес деінституалізації», забуваючи про те, що цінні фінансові і матеріальні ресурси витрачаються на малоефективні і дуже дорогі великі інституції, причому їх можна було б витратити на забезпечення набагато якісніших послуг з догляду на основі родин [5].

**Висновки.** Отже, можна зробити висновок про те, чи є «деінституалізацією» виведення окремо взятої дитини з інституції і її влаштування в альтернативних формах догляду. Насправді, з нашого дослідження можна стверджувати, що це процес, який відбувається в усіх системах догляду і не обов'язково означає зміни в політиці. Деінституалізація для дітей-сиріт – це, по суті, процес відмови від системи догляду, яка ґрунтується на великих державних інституціях, і перехід до низки інтегрованих послуг на основі родини та громади.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи на межі тисячоліть : [монографія] // Соціальна робота. Книга 1. – К. : УДЦССМ, 2001. – 344 с.
2. Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи на межі тисячоліть : [монографія] // Соціальна робота. Книга 1. – К. : УДЦ ССМ, 2001. – 244 с.
3. Волинець Л. С. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. Волинець, Н. Комарова. – К., 1998.
4. Доповідь уповноваженого Президента України з прав дитини, результатами опитування дітей віком 10–17 років у межах проекту «Права дітей в Україні: реалії та виклики після 20 років незалежності»
5. Деінституціалізація та трансформація послуг для дітей: посібник з найкращих практик [Електронний ресурс] / під ред. Жоржегги Мультгейр, Кевіна Брауні. – 143 с. – Режим доступу:  
<http://www.unicef.org/ukraine/ukr/goodPractice-full.pdf>
6. Захист і забезпечення прав дітей: тематична Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2008 року. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2008. – 160 с.
7. Кузьмінський В. Навіщо реформувати інтернатну систему : чого нас – вчить історія / В. Кузьмінський // Права дітей. – 2010. – №1(9). – С. 4–6.



8. Указ Президента України «Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні» від 16 грудня 2011 року № 1163

9. Матеріали міжнародної конференції «Сирітству – ні: системний підхід в роботі з дітьми та сім'ями» від 8 листопада 2012 року.[Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://sirotstvy.net/ua/press\\_centre/news/806.html?pg](http://sirotstvy.net/ua/press_centre/news/806.html?pg)

УДК 37(09)

О. В. Нища

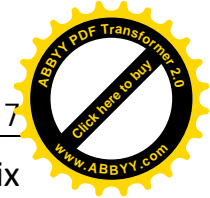
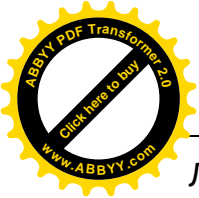
СумДПУ імені А. С. Макаренка

## ІДЕЇ СОЦІАЛЬНОЇ РІВНОСТІ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*У статті визначено категоріальні ознаки понять «соціальна рівність» і «рівні освітні можливості»; уточнено основні задачі та конкретизовано напрями реалізації ідей соціальної рівності.*

**Постановка проблеми.** Як наголошується у програмних документах розвитку освіти (Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу (2011 р.), Загальна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст. 1993 р.)), обрання Україною курсу на євроінтеграцію передбачає модернізацію освіти в контексті запровадження в освіту всіх рівнів ідей соціальної рівності. Реалізація окреслених завдань потребує встановлення основних напрямів запровадження ідей соціальної рівності в освіту.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема з'ясування терміну «рівні освітні можливості» складна і багатогранна. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Так, питання взаємодії суспільства та суб'єктів освітніх процесів представлено у працях українських науковців: Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятова, О. Заболотної, О. Ковальчук, О. Матвієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої та ін. Порівняльні дослідження проблеми доступності освіти та рівності освітніх можливостей у країнах ОЕСР висвітлено в публікаціях російських авторів: Б. Железова, Г. Телегіної, Г. Чередниченка, С. Шишкіна та ін. Теоретичним підходам до визначення рівності освітніх можливостей присвячені праці зарубіжних дослідників: Дж. Колемана, Е. Кросленда, Д. Мюррета,



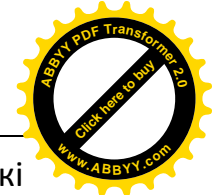
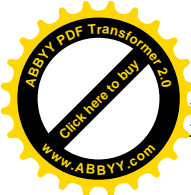
Л. Херрера, К. Хоуа та ін. Доступність освіти, надання рівних освітніх можливостей є предметом досліджень аналітичних центрів й експертних груп міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР). Проте конкретизація напрямів запровадження ідей соціальної рівності в освіту потребує подальшого вивчення окресленої проблеми.

**Мета статті** – визначити пріоритетні напрями запровадження ідей соціальної рівності в освіту.

Реалізація мети здійснюється в ході розв’язання таких завдань: визначення категоріальних ознак понять «соціальна рівність» і «рівні освітні можливості»; уточнення основних задач соціальної рівності в освіті; конкретизація напрямів запровадження ідей соціальної рівності.

**Виклад основного матеріалу.** Соціальна рівність – одне з найскладніших і багатогранних явищ суспільного життя. Поліструктурність поняття «соціальна рівність» визначається тим, що на рівні суспільства вона виступає водночас і суспільно значущим ідеалом, і принципом організації суспільних відносин, і елементом соціальної психології у вигляді почуттів, вимог та сподівань. Рівність, як соціальне поняття, передбачає однакові з іншими права кожної людини, незалежно від віку, статі, релігії, етнічної приналежності та інших характеристик, доступність соціальних благ для всіх, незалежно від соціального та майнового стану. В Оксфордському словнику представлено підходи до трактування поняття «рівність», згідно з якими досліджуваний феномен розуміється в контексті «ідеї справедливості», «рівних можливостей», «ліберальної рівності», «демократичної рівності», «соціальної рівності», «гендерної та расової рівності» [8].

Як освітній феномен, рівність визначається з позицій однакових освітніх можливостей. Так, британський соціолог Е. Кросленд вважає, що поняття «рівні освітні можливості» у вузькому розумінні означає однакові можливості щодо участі у змагальній системі випробувань (іспитів) за доступ до якісної освіти; у широкому розумінні – як однакові шанси отримати знання та розвивати інтелект [4, 37]. Широке розуміння досліджуваного феномену на всіх етапах освітнього процесу передбачає рівність не тільки у стартовій позиції, але й у результатах освіти.

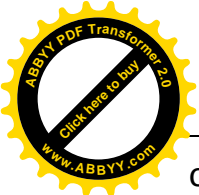


Ідеї соціальної рівності є одними з базових цінностей, на які опирається ідеологія високорозвинених держав Європи та світу. Активна політика забезпечення рівних можливостей упроваджується в усі сфери життя цих країн, у тому числі і в освітню. Одним із основних кроків у реалізації ідей соціальної рівності є прийняття програмного документу ЮНЕСКО «Освіта для всіх» (1990 р). У рамках цієї програми визначено такі задачі щодо впровадження ідей соціальної рівності в освіту:

- розширення і вдосконалення системи виховання і навчання дітей раннього дитячого віку передусім незахищених та знедолених;
- гарантування до 2015 року доступності для усіх обов'язкової, безкоштовної початкової освіти високої якості;
- гарантія задоволення освітніх потреб молоді і дорослих у справедливому доступі до освіти і набутті життєво необхідних навичок;
- досягнення до 2015 року 50-відсоткового підвищення рівня грамотності дорослого населення, особливо жінок, забезпечення дорослого населення справедливим доступом до базової і безперервної освіти;
- ліквідація гендерної нерівності початкової і середньої освіти до 2005 року і досягнення гендерної рівності в освіті до 2015 року;
- підвищення і гарантування якісної освіти передусім базової [3, 47].

Основними напрямками реалізації окреслених завдань в рамках програмного документу ЮНЕСКО «Освіта для всіх» визнано інформатизацію освіти, неперервну освіту (або освіту впродовж життя), випереджальну освіту, інклюзивну освіту.

Підкреслимо, що інформатизація визначається в Законі України «Про національну програму інформатизації» (2010 р.) як «сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства на базі розроблення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки» [5]. Роль інформатизації у реалізації ідей соціальної рівності в



освіті полягає у забезпеченні рівного доступу до інформаційних ресурсів, користуванні програмами відкритого і дистанційного навчання, наданні можливості вільного вибору змісту та свободи в організації навчального процесу, оволодінні комп'ютерною грамотністю.

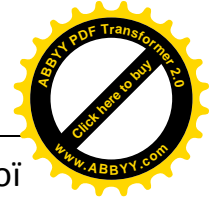
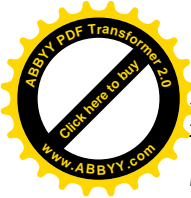
Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання [2, 152]. Роль даного напрямку в забезпеченні ідей соціальної рівності визначається можливістю одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, і соціального статусу; навчатися у освітніх закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, які проживають за кордоном; можливістю одночасного звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів, студентів та слухачів, спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку студентів між собою та з викладачами.

Неперервна освіта – це процес особистісного, соціального і професійного розвитку особи протягом її життя, здійснюваний з метою вдосконалення якості життя як окремої особи, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднуюча ідея, що охоплює формальну, неформальну і післядипломну освіту, спрямовану на покращення умов навчання. Вона виступає одним з напрямів реалізації ідей соціальної рівності, оскільки здобуття освітнього рівня не обмежується віковими рамками [7, 326].

Ще одним пріоритетним напрямом реалізації ідей соціальної рівності в освіті є концепція випереджальної освіти. Загальна мета випереджальної освіти – своєчасно підготувати людей до життєдіяльності в умовах невизначеності і непередбачуваності. Специфіка цієї концепції виявляється в тому, що будь-яка освітня система повинна бути здатною не тільки озброїти знаннями, але і внаслідок постійного і швидкого оновлення знань формувати потребу у неперервному самостійному оволодінні ними [10, 3].

Інклюзивна освіта – один із напрямів подолання низького соціального й академічного рівня депривованих дітей і молоді, що являє собою гнучку індивідуалізовану систему навчання дітей з особливими потребами в умовах





масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Мета інклюзивної освіти – розбудова інклюзивного суспільства, яке дозволяє кожному, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, ВІЛ-інфекції, брати участь у житті суспільства й робити в його розвиток свій внесок [6].

**Висновки.** У ході дослідження встановлено, що рівність як соціальне поняття передбачає доступність соціальних благ для всіх, незалежно від віку, статі, релігії, етнічної приналежності, та інших соціальних характеристик, майнового стану. Доведено, що досліджуваний феномен розуміється в контексті «ідеї справедливості», «рівних можливостей», «ліберальної рівності», «демократичної рівності», «соціальної рівності» «гендерної та расової рівності». Як освітній феномен рівність визначається з позицій однакових освітніх можливостей: щодо участі у змагальній системі випробувань (іспитів) за доступ до якісної освіти; шансів отримання знань та розвитку інтелекту. Програмним документом реалізації завдань соціальної рівності в освіті є розроблена з ініціативи ЮНЕСКО програма «Освіта для всіх» (1990 р.), Дакарська рамкова програма дій в освіті (2000 р.), Комюніке Єврокомісії з оцінки прогресу в реалізації Лісабонської стратегії (2003 р.), Інтегрована програма в галузі освіти протягом усього життя (2006 р.) та ін. Встановлено і обґрунтовано основні напрями реалізації ідей соціальної рівності: інформатизація, неперервна, випереджальна, інклюзивна освіта. Обрання Україною курсу на євроінтеграцію, передбачає упровадження ідей соціальної рівності в освіту, розроблення національних стратегій забезпечення соціальної рівності згідно з виділеними напрямками.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк Н. Соціально-економічні детермінанти розвитку транснаціональної вищої освіти на зламі XX-XXI століть / Н. Авшенюк // Порівняльна професійна педагогіка. – Випуск 1. – 2011. – С. 52–61.
2. Актуальні питання розвитку освіти в країнах ОЕСР / Відп. ред. М. В. Ларіонова. – М. : ГУ ВШЕ, 2005. – С. 152.
3. Загоруйко Л. О. Необхідність забезпечення рівних можливостей для реформування освітньої системи України / Л. О. Загоруйко // Розвиток наукових досліджень 2008 : матеріали четвертої міжнародної науково-практичної конференції. – Т. 9. – Полтава : «ІнтерГрафіка», 2008. – С. 46–48.



4. Загоруйко Л. О. Рівність освітніх можливостей як стратегія і педагогічний термін [Електронний ресурс] / Л. О. Загоруйко. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu/N145/N145p035-038.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N145/N145p035-038.pdf)
5. Закон України «Про національну програму інформатизації». – 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>
6. Концепція розвитку інклюзивної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.inclusion.vzaimodeystvie.ru>
7. Матвієнко О. В. Принципи становлення системи неперервної освіти як глобальна тенденція / О. В. Матвієнко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002 – № 5. – С. 326–330.
8. Пуховська Л. П. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям Болонського процесу у наступному десятиріччі [Електронний ресурс] / Л. П. Пуховська – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/OD/2010\\_2/10PLPPND.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2010_2/10PLPPND.pdf).
9. Oksford Advanced Learners Dictionary. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/>.
10. Філатова Л. Освіта дорослих – відповідь на виклики XXI століття [Електронний ресурс] / Л. Філатова. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc\\_Gum/OD/2010\\_2/10FLMVXS.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/OD/2010_2/10FLMVXS.pdf).

УДК 37.011:005.336.3:37

**О. В. Остапенко**

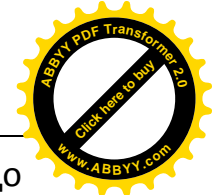
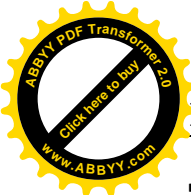
*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

## **ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**

*У статті проаналізовано значення авторитету керівника навчального закладу як засобу підвищення якості управління у галузі освіти, визначено найважливіші риси керівника НЗ, розкрито сутність та основні засади управління в освітній галузі.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах, коли освіта в Україні перебуває у стані якісного оновлення згідно зі світовими стандартами, саме якість управління освітою є тим чинником, що може прискорити входження України до міжнародної культурної й освітньої спільноти.

В гуманістичній педагогіці інколи формується хибне уявлення про те, що в демократичних умовах, у ситуації визнання рівного права авторитет управлінця втрачає свою апіорність. Однак буття людського суспільства



доводить, що відсутність авторитету в сфері управління призводить до відсутності чітких цілей, ідейної основи діяльності, вчинків тощо [5, 9].

**Аналіз актуальних досліджень.** У наукових і методичних працях розглядають різні аспекти управління педагогічними системами: управління в загальноосвітній школі (Є. Березняк, В. Бондар, Ю. Васильєв, І. Горбунов, М. Захаров, М. Кириченко); управління в навчальних закладах нового типу (Л. Даниленко, А. Черниш); управління професійними освітніми закладами (Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Луговий); психологічні аспекти управління освітою (Н. Коломенський, В. Якунін) та ін. Спільною рисою цих досліджень є прагнення системно розглянути питання управління з орієнтацією на підвищення якості освіти відповідно до вимог суспільства й індивідуальних потреб.

Складність і багатоплановість проблеми авторитету, її міждисциплінарний характер зумовили виокремлення низки напрямів дослідження у цій галузі, зокрема в політологічному, соціологічному, етичному, соціально-психолого-педагогічному аспектах (В. Андрущенко, В. Богданов, М. Кушнар'єв, Ю. Неймер, К. Павлиця, І. Поротова, Б. Поршнєв, Ю. Стюпкін, Є. Ткачов, Е. Фромм та інші).

Методичну цінність представляють праці педагогів О. Захаренка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, присвячені проблемі формування педагогічного авторитету.

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі підвищення якості освіти, залишається недостатньо дослідженим та потребує уточнення питання впливу авторитету керівника ЗНЗ на підвищення якості управління.

**Мета статті** – визначити сутність управління та основних його рис в освітній галузі в контексті формування авторитету директора навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Успішне управління є необхідною умовою розвитку суспільства, спільної праці людей для досягнення конкретних цілей у відповідних галузях діяльності.

Управління в загальному розумінні – це цілеспрямована сукупність дій, що забезпечують погодження й координацію спільної праці людей з

метою досягнення суспільно значущих цілей та розв'язання поставлених завдань [5, 6].

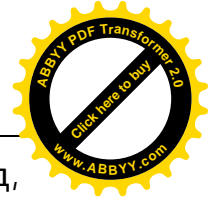
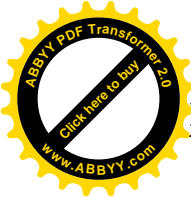
Одним із актуальних завдань у галузі управління освітою є формування авторитету керівника навчального закладу. Визначення феномену «авторитет» знаходимо в багатьох джерелах. Одне з них сформульовано С. Гончаренком в українському педагогічному словнику: «Авторитет учителя – загально визнана учнями значущість достоїнств батьків й заснована на цьому сила його виховного впливу на дітей. До таких достоїнств належать висока духовність, культура, інтелігентність, ерудиція, високі моральні якості, виховна майстерність» [1, 14].

В управлінській сфері про значення авторитету слушно зауважив В. Богданов: «Поняття «авторитет» слугує ефективним методологічним інструментом аналізу і класифікації реальних і уявних авторитетів, розмежування авторитетності й авторитаризму управління, що уможливорює вибудовану ієрархію авторитетів, розкриття реальних механізмів створення й функціонування особистісних та суспільних авторитетів» [2, 27].

Варто пам'ятати, що авторитет – соціальне утворення, що базується на біосоціальній природі індивіда. За своєю субстанцією авторитет репрезентує певну систему соціальних відносин. «Авторитет – не просто відношення, а відношення відносин», – підкреслює В. Богданов [2]. І не можна відкидати того факту, що для сучасного молодого покоління велике значення має здатність управлінця по-новому розрізняти функції між суб'єктами управління, що сприяло б поєднанню зусиль, спрямованих на підвищення ефективності діяльності освітнього закладу.

Необхідно підкреслити, що авторитет – важливий, однак недостатньо задіяний соціально-психологічний ресурс у галузі сучасного управління. Відродження високого суспільного авторитету, статусу керівників освітніх закладів є одним з пріоритетних завдань сучасної педагогіки.

Основою авторитету є довіра [4]. Довіряти людина може лише тому, хто щирий, толерантний, тямущий, обізнаний, цікавий як особистість. Відомо чимало випадків, коли керівники навчальних закладів, демонструючи високий рівень професіоналізму, соціального авторитету

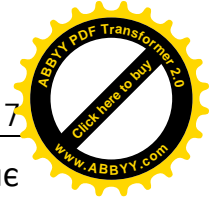
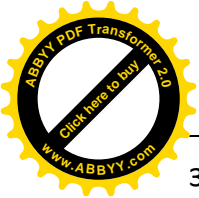


при цьому, на жаль, не мали авторитету як вихователі. Це, насамперед, пов'язано з розвиненістю їхніх особистісних якостей, моральністю, манерою спілкування та способом мислення, здатністю прийняття рішень, умінням адекватно оцінювати виховуючу ситуацію тощо.

Як відомо, феномен довіри розглядається з позицій філософії, соціальної психології. Педагогічний контекст маловивчений. Здебільшого педагоги довіру визначають як настановлення, пов'язане з почуттями прив'язаності, очікуванням позитивної оцінки, усвідомленням міри ризику щодо поведінки іншої людини за умови рівного соціального обміну (В. Зінченко, Р. Левицькі). Саме довіра як соціопсихічне утворення сприяє об'єднанню людей з системою цінностей, потребами, інтересами, суб'єктними бажаннями. З педагогічних позицій довіра відбувається, коли дії, вчинки людини спрямовані одночасно на саму себе і на взаємодію з оточенням [4, 17]. Саме такий процес властивий управлінській діяльності у сфері освіти.

Довіра як основа формування авторитету управлінця має когнітивний, емоційний і мотиваційний компоненти, кожен з них має етичне забарвлення, тобто виявляє міру переконаності у добропорядності, доброчесності, вірності людини. Довіра, підкріплена моральними почуттями, стає духовним регулятором людських стосунків, отже може бути дійовим засобом підвищення якості управління освітою.

Найважливішими рисами керівника є: організаторські здібності; почуття відповідальності; принциповість; вимогливість, яка має бути поєднана з гуманізмом, добротою, людяністю; справедливість як поєднання доброти і правосуддя; підпорядкованість особистих інтересів інтересам справи; новаторство, винахідливість, інноваційний підхід; самостійність здатність самостійно йти до поставлених цілей, мати й відстоювати власну думку; гнучкість (не в розумінні безпринципності, а як здатність враховувати обставини, що змінюються, різні характери й манеру поведінки людей); стриманість – уміння контролювати свою поведінку, володіти собою; доброзичливість, великодушність, уміння вибачати; відсутність поганих звичок; звичка постійно слідкувати за своєю



зовнішністю; оптимізм (оптимістично налаштований керівник сприяє покращанню у всіх настроях, викликає бажання працювати) [3, 14].

Щодо резервів формування високого суспільного і особистісного авторитету, то до них можна віднести поширення методик формування самосвідомості і самоповаги, подолання комплексів (соціальних, психологічних та ін.), технологію вироблення умінь захищати свою гідність [5].

До резервів нарощування професіоналізму, що становитиме фундамент, основу управлінського авторитету, можна віднести самоосвіту, належну інформаційну культуру управлінця, його участь у громадських інтелектуальних заходах, політичному житті країни, оволодіння іноземною мовою, що дасть змогу бути ширше поінформованим тощо. Представники управлінської галузі повинні прикладом формувати у суспільстві розуміння необхідності саморозвитку, самовдосконалення, неперервності освіти.

**Висновки.** Отже, якість управління залежить від авторитету керівника навчального закладу. Взаємна відповідальність членів педагогічного колективу й керівництва за результати діяльності освітнього закладу є одним з критеріїв його ефективної роботи.

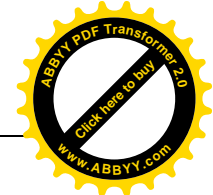
Основні чинники, що формують авторитет керівника навчального закладу, полягають в професіоналізмі й моральності.

Керівник навчального закладу має володіти широким арсеналом мотиваційних засобів, враховувати індивідуальні особливості кожного працівника і всього колективу для підвищення якості освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Авторитет // Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 14.
2. Богданов В. С. Феномен «авторитета»: социально-философская гипотеза структурирования и моделирования в истории и теории» / В. С. Богданов. – К. : Наукова думка, 1996. – С. 27-28.
3. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи / Л. І. Даниленко // Директор школи. – 1998. – № 31. – С. 12–17.
4. Личность и авторитет преподавателя. Трудности в педагогической работе // Педагогическая психология преподавателей. – М. : Педагогика, 1997. – С. 6-27.
5. Самоуправление в образовательном учреждении : учеб.-метод. пособие / В. П. Манухин. – М. : ВЛАДОС, 2005. – С. 5-11.





Т. П. Труш

СумДПУ імені А. С. Макаренка

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ПОШИРЕННЯ АЛКОГОЛІЗМУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ В УКРАЇНІ

*У статті визначено особливості й тенденції підліткової алкоголізації в Україні та виявлено соціально-педагогічні причини вживання сучасними підлітками алкоголю, наводяться статистичні дані щодо ситуації вживання алкоголю підлітками.*

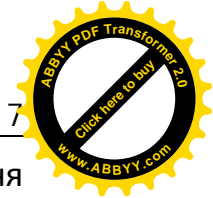
**Постановка проблеми.** Початок ХХІ століття в Україні характеризується ускладненням і загостренням комплексу проблем, пов'язаних із споживанням алкогольних напоїв. Пияцтво в сучасному українському суспільстві набуло особливо хворобливого характеру майже за всіма показниками – рівнем споживання алкоголю, захворюваності, смертності на ґрунті зловживання спиртними напоями, прилученням до споживання алкоголю дітей та підлітків. Особливу тривогу викликає поширення цього негативного явища в дитячому середовищі.

Останніми роками найбільш серйозною тенденцією в зловживанні алкоголем є швидке зростання вживання молоддю слабоалкогольних напоїв. Особливої уваги у розв'язанні цієї проблеми потребує дослідження соціально-психологічних чинників. Саме вивчення проблеми соціально-психологічних причин поширення пияцтва в молодіжному середовищі в теперішній час вважати надзвичайно актуальним завданням як у теоретичному, так і в практичному вимірах. Це явище є досить розповсюдженим, але, на жаль, суспільство належним чином не усвідомлює його небезпеки для сучасності та майбутнього української держави і українського суспільства.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблему алкозалежності серед дітей та підлітків вивчали такі науковці, як: С. Болтівець, П. Ільїн, В. Комар, Г. Кутова, І. Лисенко, Г. Макєєва, Н. Максимова, Л. Фоліменко та інші.

В. Комар досліджував шкідливий вплив алкоголю на здоров'я людини та майбутнього покоління в родині алкозалежного. Він довів, що зловживання спиртними напоями шкодить не лише тому, хто п'є, а й його родині та суспільству в цілому [5].





Н. Максимова та І. Лисенко досліджували причини вживання алкоголю. Науковці вважають, що виникнення потягу до алкоголю пов'язано перш за все із соціальними чинниками, з умовами життя людини [3].

Ф. Кутова вивчала вікову специфіку вживання алкоголю. За даними Ф. Кутової, серед дорослих, які зловживають алкоголем, 31,8 % почали вживати його до 10 років, 64,4% – в 11-15 років, 3,8% – у 16 – 18 років [4].

У працях Г. Максеева розкривається широкий спектр питань присвячених алкоголізму. Велика увага приділяється причинам та умовам виникнення цього захворювання, розповідається про його важкі наслідки, особливо для молоді [7].

**Мета статті** – виявити соціально-психологічних причини вживання сучасними підлітками алкоголю в Україні.

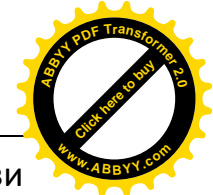
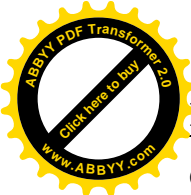
**Виклад основного матеріалу.** Історію розвитку українського суспільства протягом останніх поколінь навряд чи можна назвати благополучною, позбавленою стресогенних причини, що впливають на психічний стан людей. У свою чергу, рівень напруженості в суспільстві тісно пов'язаний із кількістю вживання алкоголю.

Невпевненість у завтрашньому дні, гострі соціальні конфлікти, необхідність вимушено змінювати спосіб життя або місце проживання, розуміння, що жити так, як живуть, далі неможливо, і в той же час неспроможність будь-що змінити через жорстку регламентованість дій суспільством, є потужними факторами, які штовхають людей до вживання алкоголю в Україні.

Причинами, які каталізують алкоголізм в Україні передусім є:

- соціальна криза, деформації соціокультурної сфери;
- вплив гірших зразків молодіжної російськомовної та англомовної субкультури;
- доступність психотропних і токсичних речовин;
- середовище, яке нейтрально або прихильно ставиться до споживання алкоголю (так чинять усі).

Усі зазначені вище причини мають психологічні витоки. Підлітковий та юнацький вік розглядають як один із найбільш небезпечних щодо



формування девіантного й делінквентного розвитку особистості. Мотиви підліткового пияцтва передусім пов'язані з психічним експериментуванням підлітків, пошуком нових, незвичайних відчуттів і переживань.

Головними причинами виникнення у неповнолітніх потреби у вживанні алкогольних напоїв є вікові особливості і несприятлива мікросоціальна ситуація розвитку.

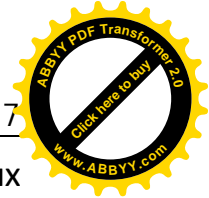
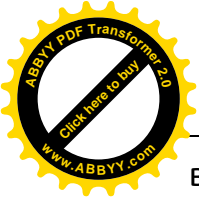
Серед різноманітних причин вживання підлітками алкоголю, що виділяються різними авторами, ми в своєму дослідженні наголошуємо на групі причин соціального характеру, які, на нашу думку, набувають останнім часом усе більшого значення. Серед соціальних причин, що впливають на формування алкоголізму у підлітків, на першому місці стоять такі, як: 1) умови виховання в сім'ї; 2) низький рівень освіти; 3) ранній вступ в самостійне життя; 4) раннє вживання алкоголю; 5) вплив неформальної групи однолітків [2].

Дослідження, проведені П. Н. Литвиновим, показали, що серед підлітків з раннім алкоголізмом 90,7% – робітники низької кваліфікації, 52% виховувалися без батька і 42% в сім'ях, де один з батьків – алкоголік, 89% почали працювати до 17 років і приблизно в цей же період стали зловживати алкоголем [6].

До причин, які сприяють ранній алкоголізації, зараховують також зневажливе ставлення підлітків до своїх соціальних та функціональних обов'язків, наявність у них «зайвого» часу, невміння змістовно проводити дозвілля.

Серед причин, які сприяють пияцтву, слід зазначити погано організоване протиалкогольне виховання в школі, помилкове уявлення про істинні властивості алкоголю, терпимість громадськості до пияцтва підлітків, високий попит на деякі види некваліфікованої праці, що в свою чергу не стимулюють підлітка до професійного зростання та освіти.

Особливе значення серед причин, що сприяють формуванню пияцтва у підлітків в Україні, має вплив навколишнього мікросередовища і в першу чергу сім'ї. Найбільше значення в цьому плані мають такі соціальні причини, як: алкогольні традиції родини, низький культурний рівень і конфліктні

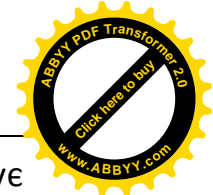
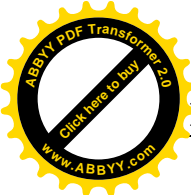


взаємини батьків, негативне ставлення до освіти, ігнорування суспільних інтересів. У сім'ях алкоголіків, поряд з пияцтвом, зазвичай процвітають розпуста, лінощі, користолюбство, скандали. Діти тут позбавлені уваги і контролю. Вони надані самі собі, часто пропускають шкільні заняття, відстають у навчанні, рано долучаються до асоціальних груп. Іноді батьки самі привчають дітей до пияцтва і асоціального способу життя.

Проведене нами вивчення групи підлітків, які зловживають алкоголем, показало, що 64% з них жили в неповних сім'ях (у 46% не було батьків, у 10% – матерів і у 8% – обох батьків), у 5% респондентів матері і в 3% респондентів обоє батьків були позбавлені батьківських прав. У переважній більшості (86%) батьки цих підлітків зловживали алкоголем, у 40% – мали судимість [6].

Важливою причиною, що сприяє формуванню раннього алкоголізму, є залучення підлітка в компанію однолітків, де процвітає пияцтво. Підліткам властивий майже інстинктивний потяг до гуртування. Такі «неформальні» групи зазвичай мають «свою територію» та свою назву, свої ритуали, свої поняття про честь і мораль. Якщо така група не контролюється дорослими і веде асоціальний спосіб життя, то вона може стати основним регулятором поведінки так званих «важких підлітків», будучи «групою підвищеного ризику» формування пияцтва і алкоголізму.

Підліткові «групи ризику» відрізняються від звичайних підліткових груп цілим рядом особливостей: 1) ці групи тримаються підкреслено відособлено від інших підліткових груп і прагнуть до повної самостійності; 2) всередині них виробляються специфічні групові норми, цінності і способи поведінки, орієнтовані на групове пияцтво; 3) між рівнем розвитку особистості членів цих груп та груповими нормами є тісний взаємозв'язок: окремі представники групи формують і визначають групові норми і моральні цінності, а останні, в свою чергу, впливають на формування особистості членів групи. І хоча такі підліткові групи складаються стихійно, до них входять підлітки, близькі за рівнем розвитку, запитами і інтересами. Тому не випадково підлітки з соціально неблагополучних сімей, схильні до зловживання алкоголем, об'єднуються в компанії з асоціальним нахилом [2].



Важливо зазначити, що стан сп'яніння на короткий час знижує загальну напругу, зменшує хвилювання, боязкість, незадоволеність собою. Слабкого воно робить «сильним», замкнутого і похмурого – веселим. Ця ілюзія психічного і фізичного комфорту лежить в основі потягу до алкоголю і є важливим психологічним фактором у формуванні алкоголізму.

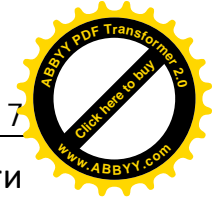
Важливе значення має при цьому така психологічна причина, як підвищене прагнення до самостійності, самоствердженню. Нерідко пияцтво в підлітків є проявом реакції опозиції, емансипації. Випиваючи, підліток прагне подолати характерну для нього тривожність й одночасно знизити вплив самоконтролю [2].

На думку С. І. Братуся і П. І. Сидорова, підліток шукає у вині значно більшого, ніж стан сп'яніння [3]. Психологічні причини «тяги до вина» тут глибші: вони криються, по-перше, в тих ілюзорних можливостях задоволення бажань та вирішення конфліктів, які дає стан сп'яніння, і, по-друге, в тих психологічних і соціальних умовах, які штовхають підлітка на цей шлях. Однак тільки п'янкою дією алкоголю не можна пояснити той факт, чому одні не п'ють зовсім, інші п'ють помірно, а треті стають алкоголіками. На це питання поки немає вичерпної відповіді, але не викликає сумніву, що у формуванні пияцтва і алкоголізму важливу роль відіграє сама особистість та її здатність адаптуватися до вимог суспільства.

Гармонійна особистість добре адаптується до вимог та обмежень і не потребує алкоголю; особистість нестійка, з вираженими відхиленнями в характері, важко пристосовується до зовнішнього середовища і іноді саме тому вдається до алкоголю. Підліток в силу своєї психічної і соціальної незрілості менш захищений від зовнішніх і внутрішніх шкідливостей, ніж сформована доросла людина. Тому патологічна залежність від алкоголю в юному віці формується особливо швидко.

Отже, розглянувши соціально-психологічні причини поширення алкоголізму серед підлітків, ми можемо визначити наступні особливості й тенденції підліткової алкоголізації:

- високий темп росту підліткової алкоголізації;
- тенденція до зниження віку осіб, що вживають алкогольні напої;



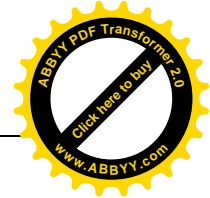
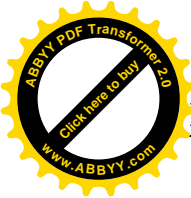
- фемінізація (все більша кількість дівчат-підлітків починає вживати алкогольні напої);
- прагнення дорослих, що постійно зростає, дистанціюватися, піти від проблем підліткової алкоголізації, перекласти їхнє рішення на правоохоронні органи.

**Висновки.** Таким чином, основними соціально-психологічними причинами, що впливають на формування алкоголізму у підлітків, є: 1) умови виховання в сім'ї; 2) низький рівень освіти; 3) ранній вступ в самостійне життя; 4) раннє вживання алкоголю; 5) вплив неформальної групи однолітків; 6) ілюзія психічного і фізичного комфорту; 7) прагнення до особистісного самоствердження в найближчому соціальному оточенні.

**Перспективи подальших досліджень.** Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і подальшого вивчення потребують питання формування у дітей негативного відношення до алкоголю, організації профілактично-виховної роботи щодо попередження вживання дітьми алкоголю в умовах сім'ї, загальноосвітніх, позашкільних й оздоровчих закладів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Белінська І. А. Психологічні типи відхилень у розвитку особистості підлітків з алкогольно узялежненої сім'ї: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Белінська Інна Анатоліївна. – К., 2000. – 225 с.
2. Болтівець С. І. Соціально-психологічні причини поширення пияцтва серед молоді / С. І. Болтівець, Л. А. Фоліменко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 10. – С. 4.
3. Братусь Б. С. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма / Б. С. Братусь, П. И. Сидоров. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 144 с.
4. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади: [метод. матеріали до тренінгу] / Г. М. Лактіонова (заг. ред.), Н. В. Зимівець (авт.-упоряд.). – К. : Науковий світ, 2004. – 205 с.
5. Комар В. В. Алкоголізм, сім'я і спадковість / В. В. Комар. – К.: Здоров'я, 1978. – 24 с.
6. Кондрашенко В. Т. Пьянство и алкоголизм у подростков / В. Т. Кондрашенко. – Мн. : Высшая школа, 1986. – 64 с.
7. Макеев Г. А. Рабы дурмана / Г. А. Макеев. – Волгоград : Нижне-Волжское книжное издательство, 1988. – 128 с.



## РОЗДІЛ VI. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

УДК 371.112: 378.124.4

О. В. Баль

СумДПУ імені А. С. Макаренка

### ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

*У статті висвітлено основні підходи до визначення сутності психологічної компетентності педагогів. Наведено зміст і складові їх психологічної компетентності.*

**Постановка проблеми.** Системні зміни, що відбуваються у сфері праці та управління, в соціальному житті загалом, призвели до трансформації поглядів на те, яким має бути сучасний педагог. Сьогодні суспільство диктує гостру необхідність у появі фахівців із надзвичайно високим рівнем професіоналізму. Гуманізація і людиноцентризм в освіті спонукають звернути увагу на розвиток психологічної культури майбутнього педагогічного працівника.

Особливо високі вимоги висуваються перед фахівцями, здатними виявляти ініціативність, приймати адекватні рішення в невизначених ситуаціях, працювати у групі на загальний результат і самостійно вчитися, поповнюючи прогалини у професійних знаннях, необхідних для розв'язання конкретної проблеми. Такі зміни викликали новий інтерес до проблеми психологічної компетентності особистості у професійній діяльності.

Значимою складовою педагога-професіонала є його компетентність. Компетентність професійна – це сфера професійної діяльності, система знань, яка постійно поширюється, що дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю.

У контексті реалізації компетентнісного підходу психологічна компетентність педагога визначена як необхідна умова його професіоналізму.

Значимість вивчення психологічної компетентності педагога посилюється у зв'язку з тенденцією психологізації освіти в сучасному світі.

**Аналіз актуальних досліджень.** Незважаючи на актуальність дослідження проблеми психологічної компетентності, а також її значення для моделювання розвитку людини і організацій (А. А. Бодальов, А. А. Деркач, П. Мучинські, Дж. Равен, Г. А. Шредер, Д. Шульц, С. Шульц), дослідження у цій галузі мають фрагментарний характер і в основному торкаються структурних компонентів і питань впливу рівня компетентності на певні параметри діяльності та спілкування [5, 3].

Вчені (А. Г. Асмолов, Ю. Н. Ємельянов, Є. А. Клімов, Н. В. Кузьміна, Д. А. Леонтьєв, Л. М. Мітіна, Л. А. Петровська, Дж. Равен), звертаються до вивчення таких сторін психологічної компетентності педагогів, як соціально-психологічної, комунікативної, аутопсихологічної, диференційно-психологічної. Разом з тим, важливою проблемою залишається неоднозначність і суперечливість трактувань структури психологічної компетентності, фрагментарність її розгляду, демонструється недостатнє розуміння системного характеру даного феномена [7, 15].

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних психологів показав, що існує протиріччя між цінністю компетентності і рівнем вивчення її феноменологічних та операціональних характеристик, механізмів і умов розвитку, що призводить до багатозначного тлумачення самого поняття. Не виявлені і не описані, за виключенням певних праць (А. С. Кондратьєва), взаємозв'язок і взаємовплив видів компетентності, неповно представлені їх змістові компоненти. Протиріччя різного рівня мають місце у підходах до вирішення проблеми моделювання психологічної компетентності [5, 7].

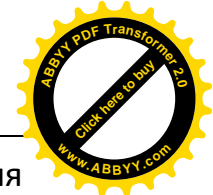
**Мета статті** – визначити зміст і структуру психологічної компетентності педагогів на основі аналізу основних наукових підходів до розуміння компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** У даному питанні всі погляди авторів можна розділити на чотири категорії залежно від підходу до визначення психологічної компетентності:

1. Психологічна компетентність як сукупність психологічних знань, умінь і навичок (Г. З. Данєєва, Н. Є. Костилова та ін.).

2. Психологічна компетентність як найбільш стійкі якості й властивості особистості (Є. С. Асмаковець, В. О. Сластьонін, П. О. Шавір та ін.).





3. Психологічна компетентність як інтегративна характеристика рівня професійної підготовленості вчителя, заснована на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і вироблених комунікативних уміннях, що проявляються в єдності з особистісними якостями (О. І. Міщенко, Т. В. Новікова, Л. Ф. Спірін та ін.).

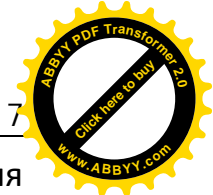
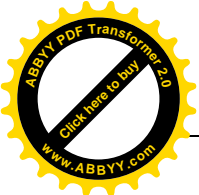
4. Психологічна компетентність як погодженість (співрівневість) між знаннями, практичними вміннями й суб'єктними якостями вчителя (Є. М. Волкова, В. І. Журавльов, Л. М. Мітіна та ін.). Дані психологи визначають психологічну компетентність як ступінь володіння системою знань, умінь, навичок, способами діяльності, поєднання психологічних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності.

На думку І. С. Якиманської, психологічна компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок з психології; вміння використовувати психологічні знання в роботі; вміння бачити за поведінкою дитини її стан, рівень розвитку пізнавальних процесів емоційно-вольової сфери, рис характеру, здібність оцінювати психологічну ситуацію у стосунках з дитиною та колективом дітей і обирати раціональний спосіб спілкування.

Виходячи з цього, в нашому дослідженні під психологічною компетентністю будемо розуміти новоутворення суб'єкта діяльності, яке являє собою системний прояв психологічних знань, умінь й особистісних якостей, що дозволяє успішно вирішувати функціональні завдання, що становлять сутність педагогічної діяльності [5, 7].

Найбільш повне уявлення про психологічну компетентність пов'язане з рішенням питання про її структуру. Незважаючи на розходження в термінології, автори [7, 35], [2, 19] не сходяться й у думці про наявність і назву компонентів у структурі психологічної компетентності. Загальним моментом є компоненти, що включають психологічні знання, психологічні вміння й особистісні якості педагога. Аналіз досліджень [7, 31] дозволив нам виділити три компоненти психологічної компетентності: гносеологічний, діяльнісний, особистісний.

1. Гносеологічний компонент містить у собі сукупність психологічних знань, що сприяють ефективній взаємодії учасників процесу навчання.



2. Діяльнісний компонент позначає себе через володіння психологічними вміннями, що допомагають реалізації комунікативного компонента педагогічної діяльності.

3. Особистісний компонент виражається в погодженості професійних значимих особистісних якостей, що сприяють реалізації ефективної взаємодії педагога з учнями.

Виокремлено декілька підходів до дослідження проблеми психологічної компетентності особистості [7, 25], в яких, з одного боку, акцентується увага на особистісних характеристиках людини, що визначають її компетентність (акмеологічний, конструктивістський, особистісно-діяльнісний та ін.), а з іншого основну увагу приділено досвіду, характеристикам діяльності та особливостям її виконання, що вимагають тієї чи іншої компетентності (кваліфікаційно – функціональний підхід).

На основі такого підходу можна визначити зміст, особливості та чинники формування психологічної компетентності фахівців з урахуванням загальних і специфічних особливостей їхньої професійної діяльності. Саме тому, ядро психологічної компетентності складають психологічні властивості особистості.

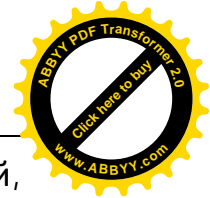
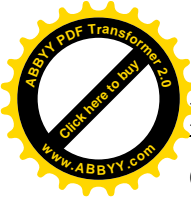
Для розуміння змісту і складових психологічної компетентності важливим є підхід Т. Н. Щербакової [7, 28], згідно з яким, у структурі психологічної компетентності можна виокремити:

1) когнітивну компетентність, що забезпечує ефективне розв'язання проблем за рахунок розширення індивідуального патерну оптимального пошуку рішень, тактичного та стратегічного навчіння;

2) комунікативну компетентність, що дає можливість успішно позиціонувати себе як суб'єкта спілкування, продукуючи позитивні стосунки з іншими людьми;

3) соціальну компетентність, яка забезпечує адаптацію, можливість високих досягнень у результаті застосування конструктивних стратегій активності при збереженні адекватності поведінки в динамічній соціальній реальності.

4) аутопсихологічну компетентність, що обумовлює ефективність прогресивного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів,



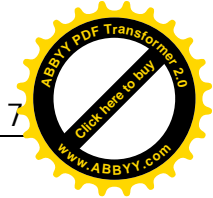
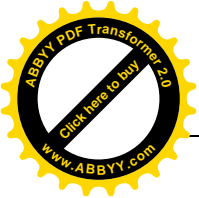
саморефлексії на основі самодіагностики власних можливостей, оптимізації, саморегуляції та самоконтролю.

Підводячи підсумок, можна сказати, що сам термін «психологічна компетентність педагога» ще остаточно не вкорінився у вітчизняній психології й у більшості випадків вживається інтуїтивно для вираження достатнього рівня кваліфікації й професіоналізму фахівця. Ми вважаємо, що психологічно компетентною є така праця вчителя, в якій здійснюється ефективна реалізація професійного й особистісного розвитку всіх учасників освітнього процесу, як учнів, так і самого вчителя.

**Висновки.** 1. Виокремлено декілька підходів до дослідження проблеми психологічної компетентності особистості, в яких, з одного боку, акцентується увага на особистісних характеристиках людини, що визначають її компетентність (акмеологічний, конструктивістський, особистісно-діяльнісний та ін.), а з іншого – основну увагу приділено досвіду, характеристикам діяльності та особливостям її виконання, що вимагають тієї чи іншої компетентності (кваліфікаційно-функціональний підхід). При цьому компетенції (знання, навички, здібності, мотиви, цінності та переконання) розглядаються як потенціальні складові компетентності, які роблять людину компетентною лише тоді, коли забезпечують ефективне та якісне виконання нею певної діяльності.

2. Під психологічною компетентністю розуміється новоутворення суб'єкта діяльності, яке представляє собою системний прояв психологічних знань, умінь, навичок й особистісних якостей, що дозволяє успішно вирішувати функціональні завдання педагогічної діяльності.

3. Основні структурні компоненти психологічної компетентності: гносеологічний, який містить у собі сукупність психологічних знань, що сприяють ефективній взаємодії учасників, освітнього процесу; діяльнісний, що розвивається, через володіння психологічними вміннями, що допомагають реалізації комунікативного компонента педагогічної діяльності; особистісний, який виражається в погодженості професійно значимих особистісних якостей, які сприяють реалізації успішної взаємодії педагога з учнем.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Українсько-польський щорічник ; [за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало]. – Ченстохов, – Київ, 2000. – С. 217–232.
2. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Львов : Изд-во ЛГУ, 1970.
3. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – М., 2002.
4. Помельченко В. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры / В. И. Помельченко. – Омск, 1996.
5. Ренке С. О. Теоретичні підходи до дослідження психологічної компетентності / С. О. Ренке // Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський ПНУ ім. Івана Огієнка. – 2011. – С. 15.
6. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ : автореф. дис. д-ра психол. наук : специальность 19.00.13 : Психология развития, акмеология / Татьяна Николаевна Щербакова ; [Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т]. – Ростов-н / Дону, 2006. – 41 с.

УДК 159.922.8:316.454.52

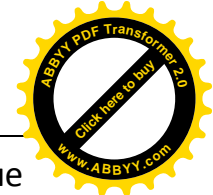
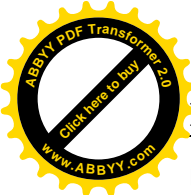
**Д. О. Кірієнко**

СумДПУ імені А. С. Макаренка

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ УСКЛАДНЕНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

*У статті розглянуто проблеми психологічних особливостей прояву ускладненого спілкування у підлітковому віці. Особливу увагу приділено висвітленню даної проблеми у працях В. О. Лабунської, О. О. Куніциної, А. Г. Самохвалової. Висвітлено результати власного емпіричного дослідження за методиками «КОЗ – 2» В. В. Синявського – Б. А. Федоришина, «Діагностика самооцінки тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна, «Діагностика оцінки самоконтроля у спілкуванні» М. Снайдера, «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбіана та Н. Епштейна.*

**Постановка проблеми.** Спілкування – це одна з основних сфер людського життя. Без спілкування неможливо уявити людське суспільство, адже воно виступає в ньому як спосіб інтеграції людей і разом з тим, як спосіб їх розвитку. Особливо проблема спілкування актуальна у підлітковому віці, оскільки воно стає провідним видом діяльності. У спілкуванні засвоюються норми моралі, соціальної поведінки,



встановлюються відносини рівності і поваги один до одного. Ускладнене спілкування з однолітками може призвести до невпевненості в собі, агресивності, а також до емоційної і соціальної ізоляції. Саме тому розробка проблеми ускладненого спілкування в підлітковому віці набуває особливої наукової та практичної актуальності.

**Аналіз актуальних досліджень.** На даний момент у вітчизняній психології досить активно обговорюється проблема ускладненого спілкування. Дослідженням даного феномену займалися такі вчені, як О. В. Цуканова, В. М. Куніцина, О. О. Бодальов, Г. О. Ковальов, В. О. Лабунська, Т. А. Аржакаєва. Кожен з названих авторів опирається на ідеї Б. Д. Паригіна про наявність психологічного бар'єру, який розуміється як стійка установка, психологічний настрій особистості, процеси, властивості, стани людини, які консервують прихований емоційно-інтелектуальний потенціал її активності та призводять до збоїв у спілкуванні.

Аналіз літератури з даної проблеми дозволяє дійти висновку, що термін «ускладнене спілкування» використовується як в широкому понятті, що об'єднує такі явища, як труднощі, збої, ускладнення, перешкоди, бар'єри, конфлікти, так і в досить вузькому значенні, яке фіксує незначні труднощі в спілкуванні, котрі долаються партнерами в процесі комунікації і не мають далекосяжних деструктивних наслідків. В якості важливих характеристик ускладненого спілкування в деяких роботах розглядається ступінь вираженості ускладнень, їх глибина і інтенсивність впливу на результати спілкування. В якості крайньої форми прояву труднощів у спілкуванні вивчається конфлікт.

У вітчизняній психології склалася традиція приділяти особливу увагу суб'єктивним факторам, причинам виникнення труднощів у спілкуванні, опису тих станів, які є результатом неналагодженого спілкування або супроводжують збої в комунікації. На перше місце ставиться стан напруженості, незадоволеності, тривоги, емоційного неблагополуччя, дискомфорту і т. д.

В. О. Лабунська у своїх дослідженнях вказує, що низький рівень розвитку комунікативних навичок, відсутність мотивації і бажання

спілкуватися, переважання негативно забарвлених емоційних станів, наявність внутрішньоособистісних конфліктів є детермінантами появи ускладненого спілкування [2, 23]. Людина, яка має такі особливості, виступає суб'єктом ускладненого спілкування. Суб'єкт ускладненого спілкування наділений такими особливостями, які роблять встановлення контакту, скорочення психологічної дистанції, розвиток глибоких міжособистісних відносин і задоволення базових соціальних потреб недосяжними, неможливими, що в свою чергу деформує особистість, руйнує її внутрішній світ, порушує зв'язки із зовнішнім світом.

Причини виникнення ускладненого спілкування у підлітковому віці особливо детально висвітлені А. Г. Самохваловою. Авторка стверджує, що вони криються в низькому рівні розвитку тих чи інших структурних компонентів комунікативного потенціалу особистості [3, 248]. Вони розуміються нею як індивідуально своєрідний комплекс комунікативних якостей підлітка (внутрішньоособистісних і поведінкових), що характеризують його можливості в здійсненні комунікативної діяльності.

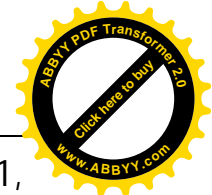
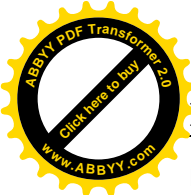
В. М. Куніцина у своїх дослідженнях вказує, що ускладнене спілкування виникає з вини партнера, який створює стресові обставини, дискомфорт [1, 184]. Така людина, на думку вченої, виступає суб'єктом ускладненого спілкування, який часто фруструє свого партнера в такій мірі, що не тільки провокує збої в спілкуванні, наростання нервово-психічного напруження, але і може блокувати розвиток нормального функціонування його особистості (аж до неврозу або реактивного психозу).

**Мета статті** – здійснити теоретичний та емпіричний аналіз вивчення проблеми психологічних особливостей прояву ускладненого спілкування в підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу.** Проведене нами дослідження було спрямоване на вивчення психологічних особливостей прояву ускладненого спілкування у підлітковому віці. Ми припустили, що феномен ускладненого спілкування у цьому віці пов'язаний з такими особистісними утвореннями, як емпатія, тривожність, самоконтроль у спілкуванні.

Експериментальне дослідження психологічних особливостей прояву ускладненого спілкування у підлітковому віці проводилося





на базі ССШ №10 м. Суми. Досліджуваними були учні 6 Г, 6 П, 8 ЛГ1, 8 А класу (89 осіб).

У якості діагностичного інструментарію виступали: «Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей» В. В. Синявського – Б. А. Федоришина, «Методика діагностики самооцінки тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна, «Методика діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера, «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбіана та Н. Епштейна.

З метою виявлення загального рівня ускладненого спілкування у підлітковому віці нами спочатку було реалізовано дослідження комунікативних здібностей учнів за методикою КОЗ-2 В.В.Синявського – Б. А. Федоришина. Обираючи дану методику, ми опирались на думку В. О. Лабунської про те, що низький рівень розвитку комунікативних навичок є головним чинником ускладненого спілкування [2]. За результатами кількісної обробки первинних даних виявилось, що 42% (37) респондентів мають низький рівень ускладненого спілкування, 18% (16) – середній, 40% (36) – високий. Отже, з'ясувалося, що майже у половини досліджуваних респондентів – 48% (52 досліджуваних) домінують незбалансовані середній та низький рівні сформованості комунікативних навичок, що є свідченням ускладненості спілкування.

На другому етапі нашого емпіричного дослідження нами було здійснено вивчення особливостей взаємозв'язку прояву ускладненого спілкування у підлітковому віці з такими особистісними утвореннями, як емпатія, тривожність, самоконтроль у спілкуванні. З цією метою на даному етапі емпіричного дослідження нами було проведено наступні методики: «Діагностика самооцінки тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна, «Діагностика оцінки самоконтролю у спілкуванні» М. Снайдера, «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбіана та Н. Епштейна.

Проаналізуємо особливості прояву ускладненого спілкування у підлітковому віці у взаємозв'язку з вказаними особистісними утвореннями. Результати кількісного аналізу рівня розвитку особистісних утворень у підлітків з високим рівнем ускладненого спілкуванні наведено у таблиці 1.



## Особливості прояву ускладненого спілкування у підлітковому віці у взаємозв'язку з особистісними утвореннями

N=36

Особистісні утворення	Рівень розвитку особистісних утворень у осіб з високим рівнем ускладненого спілкування		
	Високий	Середній	Низький
Емпатія	0%	3% (1 особа)	97% (35 осіб)
Тривожність	97% (35 осіб)	3% (1 особа)	0%
Самоконтроль у спілкуванні	0%	31% (11 осіб)	69% (25 осіб)

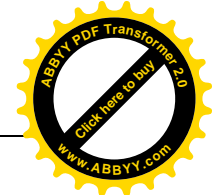
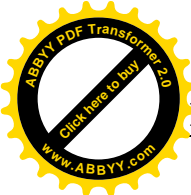
*За результатами емпіричного дослідження було виявлено наступне:*

- 1) майже усі особистості підліткового віку, у яких виявився високий рівень ускладненого спілкування, мають високий рівень тривожності;
- 2) дві третини підлітків з високим рівнем ускладненого спілкування мають низький рівень розвитку самоконтролю у спілкуванні і одна третина знаходиться на середньому неузгодженому;
- 3) майже усі особистості підліткового віку, у яких виявився високий рівень ускладненого спілкування, мають низький рівень емпатії.

**Висновки.** У ході теоретичного та емпіричного дослідження ми підтвердили висунуте нами припущення про те, що феномен ускладненого спілкування у підлітковому віці пов'язаний з такими особистісними утвореннями, як емпатія, тривожність, самоконтроль у спілкуванні. Перспективою наших подальших пошуків буде розробка системи психокорекційних засобів, спрямованих на зниження ускладненості спілкування у підлітків через підсилення у них таких особистісних утворень, як емпатія і самоконтроль у спілкуванні та зменшення тривожності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Куницына В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
2. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
3. На пороге взросления : сборник тезисов участников Третьей Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – М. : МГППУ, 2011. – 300 с.



В. Г. Окопна, Б. В. Год

СумДПУ імені А. С. Макаренка

## ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

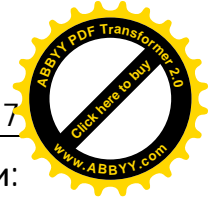
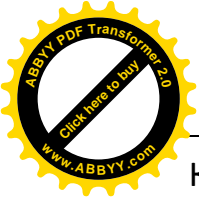
*У статті розглянуто шляхи вирішення проблеми навчання та виховання обдарованих дітей в Україні; проаналізовано типи обдарованості особистості; виокремлено основні принципи, форми та методи навчання обдарованих дітей; подано вимоги, що ставляться до підготовки вчителя, який працює з обдарованою дитиною.*

**Постановка проблеми.** Проблема обдарованості в наш час стає ще актуальнішою. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях, що вимагає удосконалення системи освіти й виховання.

У сучасному суспільстві переважає думка, що обдаровані діти не потребують допомоги дорослих. Вони не відчують потреби в особливій увазі та керівництві. Насправді ж такі діти є найбільш чутливими до оцінки їхньої діяльності, поведінки та мислення, сприйнятливішими до сенсорних стимулів, краще розуміють відносини між людьми. Обдарована дитина схильна до критичного ставлення не тільки до себе, але й до всього оточуючого.

Є очевидним і те, що найбільше успіху досягають ті держави, які мають висококваліфіковані кадри, тобто дбають про інтелектуальний та творчий потенціал своєї країни. На сьогодні в Україні відчувається дефіцит фахівців високого рівня у різних галузях, обдарованих працівників. Саме тому для розвитку інтелектуального потенціалу нації, який є показником духовного і матеріального поступу країни, дедалі актуальнішою для нас стає проблема виявлення, навчання і розвитку обдарованих дітей [8, 4].

Про увагу до прогнозування розвитку обдарованих дітей свідчить проведена у жовтні 1988 року європейська конференція з проблем обдарованості, у якій брали участь і вітчизняні вчені. 10 липня 1989 року 44 сесія Генеральної Асамблеї ООН прийняла Конвенцію про права дитини. Вона, на наш погляд, є унікальним міжнародним договором, обов'язковим для держав, що її підписали. У Конвенції регламентовано права дитини в цілому, визначені нормативні документи з охорони дитинства. Із введенням



Конвенції у міжнародний обіг було запроваджено низку нових прав дитини: право на виживання і розвиток, право на фізичний і психічний розвиток, право на збереження індивідуальності. У зв'язку з цим зростає право обдарованих дітей отримувати та користуватися інформацією, та знайомитися з матеріалами та документами, брати участь у різного роду заходах і знаходити підтримку суспільства щодо свого розвитку.

Проте недостатній рівень психологічної підготовки педагогів до роботи з дітьми, які виявляють нестандартність у поведінці та мисленні, призводить до неадекватної оцінки їхніх особистісних якостей і всієї їхньої діяльності. Нерідко творче мислення обдарованої дитини розглядається як відхилення від норми або негативізм. Перспективним для вирішення цих проблем може стати організація такого педагогічного процесу, який започаткує методику пошуку й відбору обдарованих дітей і створить умови для соціально-педагогічного супроводу розвитку їхніх природного творчого потенціалу [3, 34].

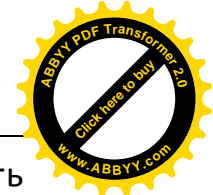
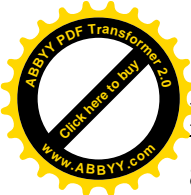
**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема навчання і виховання обдарованих дітей не є новою ні в психології, ні в соціальній педагогіці. Значну увагу, спрямовану на вивчення та розв'язання питань щодо виховання обдарованої дитини, приділяють зарубіжні й вітчизняні вчені. Низку важливих психологічних принципів розвитку творчих здібностей дітей сформулювали О. Запорожець, А. Матюшкін, М. Поддяков, Д. Узнадзе, та ін.

Теоретичні дослідження з проблеми творчості обдарованої дитини здійснив В. Моляков. Особливо значущою є його робота щодо вивчення обдарованості, де автор повніше структурував це явище.

Психосоціальні моделі обдарованої особистості були розробленими західними науковцями: Ф. Ганьє, Дж. Рензулі, А. Танненбаумом, П. Торренсом, К. Хеллером, Д. Фельдманом та ін.

**Мета статті** – проаналізувати психолого-педагогічні основи навчання і виховання обдарованих дітей.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що починати роботу з обдарованими дітьми необхідно із визначення різних типів обдарованості (вони легші для розуміння і частіше використовуються). Перший тип – «загальні інтелектуальні здібності» [9, 10]. Найпомітніші діти добре



аналізують матеріал, мають глибокі знання, нерідко демонструють філософське мислення. Високий інтелект дозволяє цим учням з легкістю засвоювати навчальний матеріал, але їхній «важкий характер», вибірковість у вивченні дуже часто стає на перепоні. Другий тип – «академічний» [9, 12]. Ці діти, перш за все, уміють успішно навчатися, добре засвоювати матеріал.

Часто буває важко розрізнити інтелектуальну і академічну обдарованість. Різниця полягає в тому, що «інтелектуали» є самостійнішим у пізнанні, а «академіки» – справжні генії у навчанні. Третій тип – це «творчі та продуктивні здібності» [9, 17]. Це й художня обдарованість, яка може проявлятися як в одній, так і у декількох галузях. Четвертий тип обдарованості – креативний. Ці діти незалежні в своїх думках, не люблять іти в ногу з часом. Їхні особливості проявляються найчастіше у підлітковому віці, коли з'являються проблеми у спілкуванні з батьками, загострюється непорозуміння з однолітками і вчителями. Творчі здібності цих дітей без спеціальної роботи інколи взагалі неможливо прослідкувати.

Інший тип – так званий «лідерський» [9, 16], або соціальна обдарованість. Ці діти можуть об'єднувати людей навколо себе, управляти ними. У них добре розвинена інтуїція, розуміння почуттів і потреб інших людей, здатність до співпереживання. Така дитина може відрізнитися незалежним і сильним характером. Ще один тип обдарованості – психомоторна, або спортивна обдарованість. Таким дітям особливо потрібна мотивація до навчання.

У зв'язку з такою різноманітністю обдарованості науковцями були розроблені три основні підходи до навчання обдарованих дітей: «дидактичний, коли навчання будується в напрямі розширення і поглиблення навчального матеріалу», який відповідає певному типу обдарованості; дидактико-психологічний, що поєднує високий рівень предметного навчання з психологічними уроками розвитку здібностей і особистості дитини; психолого-дидактичний (психодидактичний), якому характерне пріоритетне використання психологічних основ розвиваючого навчання в якості вихідної основи для побудови навчально-виховного процесу та навчального середовища в цілому [6, 36].

Дослідник А. Дусавицький пропонує таку спеціальну розвиваючу

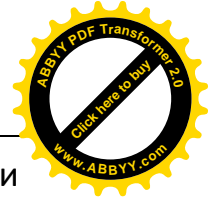
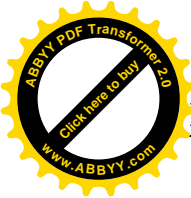
програму роботи з обдарованими дітьми, яка враховує індивідуальні пріоритети розвитку кожної дитини [2, 24–27]. Ця програма передбачає відмову від традиційного тестування дітей при розподілі на класи; діагностику обдарованості на основі діагностування особистісного і психічного розвитку дітей; вивчення умов проявлення і розвитку обдарованості (в підлітковому, юнацькому і молодшому шкільному віці); порівняння розвитку обдарованих дітей у розвиваючій і традиційній системі.

Відомо, що навчально-виховний процес – це перетворення обдарованої дитини. Тому велику роль у перетворенні обдарованої особистості відіграє педагог. Для цього варто розглянути ті вимоги, що ставляться до підготовки вчителя, який працює з обдарованою дитиною (за Л. Тихенко):

- 1) уявлення про те, що таке обдарованість і особливості розвитку обдарованих дітей;
- 2) розуміння того, що таке розвиваюча освіта, у чому її відмінність від традиційних форм навчання й виховання;
- 3) знання психологічних закономірностей і особливостей вікового й особистісного розвитку дітей;
- 4) знання про те, що таке загальноосвітнє середовище, його різновиди (сімейне, молодшошкільне, середньошкільне, старшошкільне, позашкільне, додаткове й стихійне), хто є його суб'єктами;
- 5) знання методів психологічного й дидактичного проектування навчального процесу;
- 6) уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між різними суб'єктами освітнього середовища (з учнями наодинці й у групі, з батьками, колегами-вчителями, зі своїм керівництвом) [8, 4-5].

Робота з обдарованими дітьми вимагає належної змістовності, наповненості знань, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової аналітичної, розвиваючої та творчої діяльності. Вона характерна для висококваліфікованих учителів-предметників.

Формами роботи можуть бути групові та індивідуальні заняття на уроках та в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації повинен доповнюватися науковими даними, які одержують обдаровані діти в ході виконання додаткових завдань [3, 45].



Серед методів навчання обдарованих учнів повинні переважати самостійна робота, пошуковий і дослідницькі підходи до засвоєних знань, умінь і навичок. Контроль за їхнім навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацією, класифікацією навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їхньому навчанні. Домашні завдання повинні мати творчий, диференційований характер.

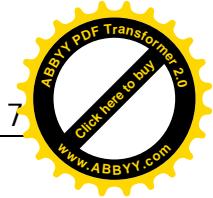
Деякі вчені вважають, що необхідно зосередити увагу на виборі стратегій навчання обдарованих дітей, до основних можна віднести, як стверджує А. Журова, «прискорення – випередження – збагачення». Прискорення – це зміна швидкості навчання; випередження поглиблення знання, а збагачення дає можливість «визрівати» емоційно в середовищі однолітків, одночасно розвиваючи свої здібності на високому рівні [3, 66]. Запропонована система навчання дає змогу сприяти розвитку обдарованої дитини, як у різнорівневих, так і в однорідних групах.

За кордоном практикується розподіл за потоками, сетами та бендами. Таке навчання передбачає розподіл дітей на однорідні групи. У них діти не відчують дискомфорту, спричиненого конкуренцією, темп навчання відповідає їх здібностям, є більше можливостей для надання допомоги тим, хто її потребує. Але негативною рисою є те, що з часом ці групи знову стають неоднорідними, виникають проблеми, зумовлені внутрішньою деформацією [5, 15].

**Висновки.** Головним завданням педагогів є організація такого життя дитини, яке невпинно розвивалося б, щоразу пропонуючи їй нові творчі завдання.

На сьогоднішній день в Україні діють різноманітні підходи до навчання обдарованих дітей. Робота педагога з обдарованими дітьми при цьому повинна передбачати вирішення таких завдань: сприяти розвитку кожної особистості, якомога раніше виявляти обдарування кожної дитини і максимально сприяти їхньому розвитку. Також педагог повинен працювати із шкільним колективом, батьками і друзями обдарованої дитини. Особливе завдання – формування в однокласників адекватного уявлення про особливості обдарованого школяра та позитивного його сприйняття.





## ЛІТЕРАТУРА

1. Волошук І. Програми для одарованих і талановитих школярів / І. Волошук, В. Шепотько // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 70 – 72.
2. Дусавицький А. Одаренный ребенок и развивающее обучение / А. Дусавицький // Обдарована дитина. – 1998. – № 5-6. – С. 24 – 27.
3. Журова А. Робота з обдарованими учнями. Формування дослідницького способу мислення в системі Малої академії наук / А. Журова // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 66 – 67.
4. Коваль Л. Проблемы прогнозирования социальной адаптации одаренных детей / Л. Коваль, И. Зверева // Обдарована дитина. – 1998. – № 7. – С. 2.
5. Можно ли стать гением? // Обдарована дитина. – 1999. – № 3. – С. 30.
6. Панов В. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В. Панов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 30 – 44.
7. Пономарьова Р. Психолого-педагогічні принципи технології особистісно-орієнтованого розвитку обдарованої молоді / Р. Пономарьова // Обдарована дитина. – 1998. – № 8. – С. 2-4.
8. Тихенко Л. Возможности позашкільного соціуму: проблеми, пошук, знахідки / Л. Тихенко // Педагогічна Сумщина. – 2006. – № 3. – С. 4-11.
9. Шевченко І. Проблеми у вихованні обдарованої дитини / І. Шевченко // Обдарована дитина. – 2010. – № 12. – С. 44 – 55.

УДК 159.922.73:159.942

**Ю. В. Остапенко**

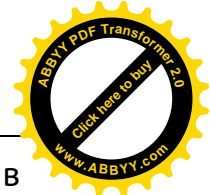
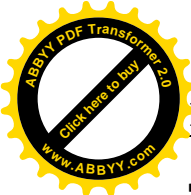
*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ СТРАХІВ У ДІТЕЙ

*У статті визначено зміст поняття «страх», розглянуто основні детермінанти виникнення страхів у дітей дошкільного віку, диференційовано причини дитячих страхів за рівнями соціалізації і надано практичні рекомендації щодо подолання та запобігання виникненню страхів у дошкільнят.*

**Постановка проблеми.** Ми живемо в часи, коли наше життя сповнене стресовими ситуаціями, бурхливим, невпинним потоком інформації теле-, кіно-, відеопродукцією, насиченою різноманітними ефектами, жахами тощо. Усе це негативно впливає на внутрішній світ дітей, на їхній емоційний стан. Захистити внутрішній світ малят від негативних емоцій, від виникнення в них необґрунтованих страхів – спільна турбота всіх, хто має справу з дітьми. Для цього, на наш погляд, необхідно чітко усвідомлювати детермінанти виникнення страхів. Проблема страхів у дітей





дошкільного віку набуває особливої актуальності як у науковому, так і в практичному плані. На сьогоднішній день відзначається тенденція зростання кількості дітей зі страхами, із якими тісно пов'язані хвилювання та почуття невпевненості в собі, що в свою чергу, негативно впливає на самооцінку дитини.

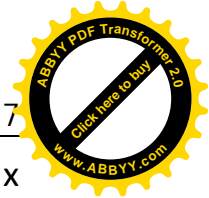
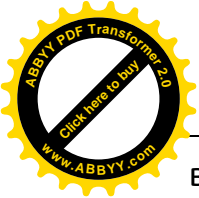
**Аналіз актуальних досліджень.** Проблематика вікових страхів піднімається у працях О. Захарова, Н. Карпенко, Є. Лісіної, Ю. Максимової, Є. Новикової, М. Осоріної, А. Прихожан та ін. Низку оригінальних думок, цінних висловлювань щодо почуття страху можна зустріти у вітчизняних дослідників психології (Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Котляр, В. Морозов, І. Рогов, С. Рубінштейн). Особливу цінність для психології мають дослідження страхів вітчизняними психіатрами В. Бехтерев, М. Буянов, В. Леві). Деякі питання проблеми страхів вивчалися зарубіжними психологами, а саме диференція окремих видів страхів та їх причин (К. Бютнер, С. Гроф, М. Даугал, В. Купер, З. Фрейд, С. Холл, К. Хорні, В. Штерн).

**Мета статті** – дослідити основні види та причини виникнення страхів у дітей дошкільного віку і вплив негативних емоцій, у вигляді страху, на подальший розвиток особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що формування почуття особистої та культурної ідентичності проходить від 2 до 6 років. Воно супроводжується різними сильними емоціями і переживаннями, які дитина повинна навчитися інтегрувати в структуру власної особистості. У найперші роки свого життя вона повинна розв'язати досить тяжке завдання: знайти вихід почуттю страху і тривоги, гніву і горю, любові і радості, притаманні як для дітей, так і для їхніх батьків. Діти знаходять багато рішень цьому тяжкому завданню, але, яким би воно не було, вони все-таки переживають конфлікт.

Страх – це стан збудливості, напруження або настороження, що викликаний певними обставинами. Страх бере свій початок у ранньому дитинстві та продовжується все життя, якщо вчасно не звернути на нього увагу [4, 11].

Аналіз літератури свідчить, що страх не є однозначно «шкідливим» для дитини. Страх, як будь-яке переживання є корисним тоді, коли точно

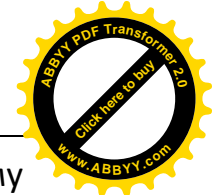
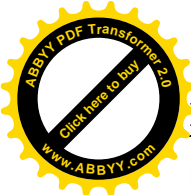


виконує свої функції, а потім зникає (І. Рогов). Проаналізовані праці наших попередників дозволяють стверджувати, що позитивним може бути тільки короткоплинний вплив страху, коли страх переживається особою у формі емоцій, а не у формі почуття. Якщо страх переживався особистістю як почуття, то результатом є, як правило, негативний вплив на різні структурні компоненти особистості. Так, наявність у переживаннях особистості почуття страху знижує її самооцінку та рівень домагань, негативно впливає на ціннісні орієнтації, на формування уявлень, переконань, тобто в цілому негативно впливає на формування спрямованості особистості [5, 46].

Найчастіше переживання почуття страху дитиною астенічно впливає на всі види активності, властиві особистості (на спілкування, гру, навчання, працю), що може проявлятися, як у гальмуванні цих видів активності, так і в занадто сильному збудженні, що викривляє активність в цілому. Страх гальмує розвиток усіх психічних процесів особистості, і в тому числі, пізнавальних. Довготривале і часте переживання почуття страху негативно впливає на індивідуально-типологічні особистості дитини [1, 256].

Існує і низка детермінант страхів у дошкільників. Дослідники виокремлюють детермінанти страхів, які пов'язуються з негативними проявами спілкування, такими, як: переживання дорослих на адресу дитини над похвалою, висміювання недоліків та насмішки рідних, амбівалентне ставлення батьків до дитини, фізичні покарання, залякування, приниження почуття власної гідності дитини у словесних покараннях, примушення їсти, чи виконувати гігієнічні вимоги, алкоголізм чи пияцтво обох чи одного з батьків, насилля як норма спілкування серед членів родини, тривожність батьків, гіперпротекція, дефіцит спілкування з батьками (А. Богданов, М. Буянов, О. Захаров, В. Купер, В. Леві, І. Медведєва, В. Петруньок, Н. Платонов, Б. Спок, Л.Таран, К. Хорні).

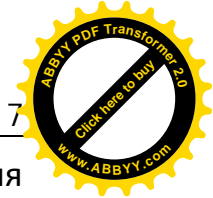
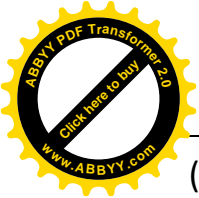
Інші детермінанти страхів, названі психологами, можна об'єднати навколо явища фрустрації провідних соціальних потреб дитини, а саме: життя вдома як на ворожій території, відчай дитини, розлука чи дефіцит спілкування з батьками, депривація потреби дитини у розумінні, прихильності та безумовній любові (А. Адлер, Дж. Боулбі). Також називають детермінанти, які можна об'єднати навколо індивідуального



власного досвіду дитини, а саме: травма при народженні, перегляд фільму жахів, зустріч із реальною небезпекою під час природних чи соціальних катаклізмів [1, 257].

Кожна детермінанта страху містить у собі певний психологічний компонент. Залежно від змісту психологічного компонента, можна виділити кілька блоків страхів. Перший блок – страхи, викликані афективним компонентом через одержаний досвід переживання страху як почуття, а саме, переляк, афект страху, переживання невдачі. Другий блок – страхи, викликані гностичним компонентом, через відсутність знань про навколишні об'єкти предметного світу, страх перед невідомим (перед стихією, перед тваринами, незнайомою людиною). Третій блок – страхи, викликані психомоторним компонентом: досвідом невдалої дії, необережного руху, що призвели до переживання страху висоти, різких рухів, страху втратити рівновагу. Четвертий блок – страхи, викликані вітальним компонентом на основі захисного рефлексу «Що таке?» (страх різкого звуку, грому, блискавки, грюкоту у двері тощо).

Диференціюємо причини страхів за рівнями соціалізації дитини. Детермінанти страхів у дітей на першому рівні соціалізації – в родині: традиція переважання докорів над похвалою висміювання недоліків і насмішки батьків; незадоволення потреби в розумінні, прихильності і безумовній любові; невизначене ставлення рідних до дитини; фізичні покарання; приниження почуття особистої гідності у словесних покараннях; залякування; примушення їсти чи виконувати гігієнічні процедури, дефіцит позитивного спілкування; алкоголізм батьків; занадто суворе виховання; насильство – як норма спілкування серед членів родини; тривожність батьків; гіперопіка; мультики та казки з жахами. Детермінанти страхів у дітей на другому рівні соціалізації – у навчальному закладі: думки лише про свої вади; докори на адресу дитини переважають лад похвалою; висміювання недоліків і насмішки однолітків; приниження почуття особистої гідності словесних покараннях; залякування; відсутність до достатнього спілкування з однолітками; занадто суворе виховання. Детермінанти страхів у дітей на третьому рівні соціалізації



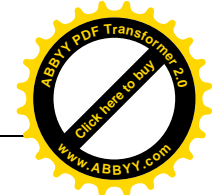
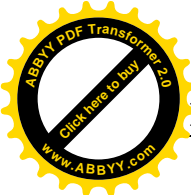
(мезосередовище) – культивування страху: негативний досвід спілкування з особами протилежної статі, стихія, пожежа, землетрус, військові дії, перегляд телепередач із залякуючим змістом [2, 4].

Щоб подолати дитячі страхи, необхідно включити дитину в цікаву та захоплюючу діяльність (гру, малювання, конструювання), давати зважені та помірковані відповіді на дитячі питання. Важливо збагатити знання дітей про предмети і явища. Не варто залишати дитину одну в незнайомій чи складній ситуації. Для подолання страхів дорослому потрібно ближче і уважніше спілкуватися з дитиною, брати участь у діяльності, що не лякає дитину [3, 14].

**Висновки.** Страх – це стан збудливості, напруження або настороження, що викликаний певними обставинами. Страх бере свій початок у ранньому дитинстві і продовжується все життя, якщо вчасно не звернути на нього увагу. Страх гальмує розвиток усіх психічних процесів особистості, в тому числі й пізнавальних. Дослідники виокремлюють детермінанти страхів, які пов'язуються з негативними проявами спілкування, явищами фрустрації провідних соціальних потреб дитини та власним індивідуальним досвідом. Кожна детермінанта страху містить у собі певний психологічний компонент. Види страхів виділяють залежно від змісту психологічного компонента. Із метою подолання дитячих страхів дорослому слід більше спілкуватися з дитиною, залучати її до ігрової діяльності та не залишати її наодинці у складних ситуаціях.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр навчальної літератури, 2012. – 424 с.
2. Карпенко Н. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей / Н. Карпенко // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 4–7.
3. Карпенко Н. Профілактика дитячих страхів / Н. Карпенко // Дошкільне виховання. – 2003. – № 9. – С. 14–15.
4. Пов'якель Н. І. Психологія дитячих страхів / Н. Пов'якель, О.Скляренко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. Кн. 1 / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1999. – 246 с.



**І. І. Пилипенко**

СумДПУ імені А. С. Макаренка

*«Осознать чье-то бессознательное – значит соприкоснуться с воплощенной в нем человечностью и устранить преграды, которые общество устанавливает в каждом человеке и, следовательно, между человеком и его ближним».*

Е. Фром

### **АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СЮЖЕТУ СНОВИДІНЬ З МЕХАНІЗМАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ**

*У статті висвітлено питання про залежність формування сюжету сновидіння від домінуючого механізму захисту особистості. Сновидіння і аналіз сновидінь розглядається як метод прикладної психології.*

**Постановка проблеми.** Визначення змін у характері відтворення та запам'ятовування сновидінь дає змогудійти висновку не тільки про зміну домінуючого захисного механізму, а і про зміни і трансформацію особистості, що являється суттєвим фактором у індивідуальній психотерапевтичній роботі з клієнтом.

**Аналіз актуальних досліджень.** Особливості формування, функції та прояв механізмів психологічного захисту цікавили представників психоаналізу та Его-психології: А. Адлер, Е. Еріксон, Х. Кохут, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорні, К. Г. Юнг. Досить широко проблема его-захисту розкрита у роботах представників гуманістичного напрямку психології: Ф. Перлз, Е. Фромм.

Сновидіння і аналіз сновидінь як метод прикладної психології є об'єктом інтересу і досліджень широкі низки психологічних шкіл: класичного і неокласичного психоаналізу (Х. Лейнер, З. Фрейд), аналітичної психології (К. Юнг), індивідуальної психології (А. Адлер), гештальт-терапії (С. Гінгер, Ф. Перлз). Значна увага даному феномену приділяється у дослідженнях представників екзистенціального напрямку (А. Ленгле, Р. Мей, В. Франкл, І. Ялом).

**Мета статті** – висвітлити особливості формування сюжету сновидіння під впливом домінуючого механізму его-захисту.

Одним з найважливіших завдань психології є розкриття та опис основних рис особистості та мотивів її активності, тих механізмів, за

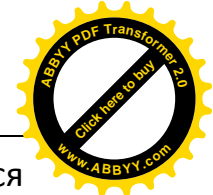
допомогою яких ця активність регулюється і здійснюється. Для вирішення цього завдання психологи користуються різними методами. Одним з багатообіцяючих шляхів наукового пізнання людської особистості і її активності, її адаптивних можливостей і способів пристосування до умов життя є вивчення сновидінь у взаємозв'язку з механізмами его-захисту.

**Виклад основного матеріалу.** Сновидіння визначається як психічна діяльність сплячого, поки він спить. Розрізняють явний зміст сновидіння – це сновидіння у викладі того, хто його бачив; та латентний (прихований) зміст – зміст сновидіння, розкритий за допомогою інтерпретації [3].

Вивчення сновидінь нерідко є найефективнішим шляхом швидкого проникнення в сутність тих проблем, які найбільше хвилюють людину на даному відрізку його життєвого шляху. На цьому рівні психічної активності можна бачити також процеси формування і функціонування різних захисних механізмів. Ми припускаємо, що в сновидіннях дуже часто виявляються дії тих захисних механізмів, якими особистість хотіла б відповідати на фруструючі обставини свого життя, але що в реальному житті неможливо.

Психологічний захист – це система регуляторних механізмів психіки, які спрямовані на усунення або зведення до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, пов'язаних з внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станом тривоги і дискомфорту. Ситуації, що вимагають захисного механізму, характеризуються реальною або уявною загрозою цілісності особистості, її ідентичності і самооцінці. Ця суб'єктивна загроза може породжуватися конфліктом суперечливих тенденцій особистості, або невідповідністю зовнішньої інформації, що формує образ «Я». Психологічний захист спрямований на збереження стабільності самооцінки особистості, її образу «Я» і образу світу, що досягається усуненням зі свідомості джерел конфліктних переживань, або ж їх трансформацією, щоб попередити виникнення конфлікту. До захисних механізмів психіки відносять також специфічні форми реагування, що знижують гостроту переживання загрози або внутрішньоособистісних конфліктів [1].



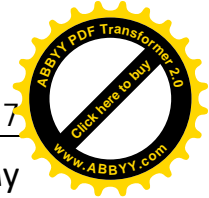
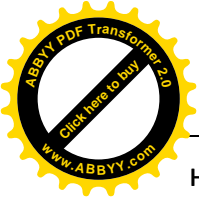


Формування захисних механізмів в онтогенезі здійснюється переважно підсвідомо і тому не може не відбитися в таких характерних і багатих за обсягом і змістом підсвідомих процесах, якими є сновидіння. У сновидіннях можна спостерігати такі явища, як заміна однієї реакції на іншу; об'єднання декількох захисних механізмів у своєрідні захисно-адаптивні комплекси для подолання найбільш складних конфліктних фруструючих ситуацій; боротьба різних тенденцій, потягів і установок та інші важливі аспекти психічної динаміки особистості. Глибоке вивчення всіх цих процесів на основі аналізу сновидінь значно просуне пізнання закономірностей формування особистості та її функціонування в різних ситуаціях життя [2]. На думку К. Юнга завдання кожної людини – відновити здоровий зв'язок між свідомістю та несвідомим. Один із шляхів досягнути бажаного – розмірковувати над змістом власних сновидінь.

Цікавими, на нашу думку, є дослідження психології сновидінь, що наводить у своїх працях А. А. Налчаджян. Він відмічає виявлену закономірність прояву окремих механізмів его-захисту. Так, наприклад, учений пояснює, що такий механізм психологічного захисту як проєкція, спостерігається в тому випадку, коли сновидець свої бажані і небажані риси приписує іншим персонажам сновидіння, будь то образи реальних чи вигаданих, уявних людей. А. А. Налчаджян пише: «Проекція стає захисним адаптивним механізмом особистості, якщо звільняє людину від станів фрустрованості, що виникли у нього внаслідок виявлення в собі небажаних рис і потягів» [2, с. 214]. Ми знайшли підтвердження цієї думки під час аналізу сновидінь респондентів.

За попередніми результатами досліджень кваліфікаційної науково-дослідницької роботи «Залежність формування сюжету сновидіння від домінуючого механізму психологічного захисту особистості» нам вдалося виявити певний взаємозв'язок між механізмами его-захисту і елементами сюжету сновидіння. Так, одна з респондентів пише: «Мені сниться, що я знаходжусь в якомусь приміщенні. Тут є телевізор, я звертаю увагу на нього. Там показують чоловіка, він щось розповідає. І тут я розумію, що ця людина викликає в мене ненависть, гнів. Я і в житті не люблю такий «типаж». Він товстий, нагадує людину, який має все, але намагається





нажитися на інших. Це байдужий до переживань інших чоловік. В моєму розумінні він символізує багатого, пихатого і егоїстичного чиновника». Після обговорення сновидіння вдалося з'ясувати що характеристики, якими наділений був чоловік із сновидіння є протилежними і вкрай небажаними рисами для досліджуваної. Усвідомлення того, що дані риси присутні і в її характері викликають суттєвий психологічний дискомфорт. Отже, дія проекції у сновидінні успішно виконала свої функції, звільнивши свідомість особистості від неприємної можливості сприйняття власних недоліків.

**Висновки.** Отже, формування сюжету сновидінь суттєво залежить від дії механізмів психологічного захисту, а саме – функцією захисних механізмів і сновидіння являється захист психіки, дія захисних механізмів відбувається підсвідомо, що безпосередньо поєднує їх з роботою сновидіння.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Демина Л. Д. Учебное пособие. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. – Издательство Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
2. Налчаджян А. А. Ночная жизнь. Личность в своих сновидениях – СПб. : Питер, 2004. – 443 с.
3. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа: Издательство: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995. – 260 с.

УДК 159.923.2-057.875:159.9-057.4»313»

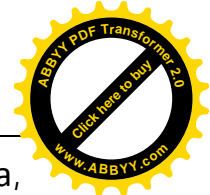
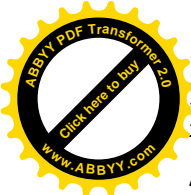
**Г. А.Стадник, О. М. Косівчук**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

*У статті розглянуто теоретичні підходи до вивчення проблеми професійного становлення майбутніх практичних психологів, а також проблеми розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців.*

**Аналіз актуальних досліджень.** Теоретичною основою розгляду теми професійного становлення особистості стали дослідження особистості та діяльності К. С. Абульханово-їСлавської, Б. Г. Ананьєва, Б. Ф. Ломова, М. М. Нечаєва, Г. В. Суходольського, В. Д. Шадрикова. Великий вплив на проектування концепції професійного становлення особистості надали праці



А. А. Бодалева, Ю. М. Забродіна, Є. А. Клімова, Т. В. Кудрявцева,  
А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, Н. С. Пряжнікова, С. Н. Чистякової.

**Мета статті** – розглянути існуючі теоретичні підходи до проблеми професійного становлення особистості практичного психолога, проаналізувати, які якості повинні бути у справжнього фахівця для подальшої та успішної професійної діяльності в данній сфері.

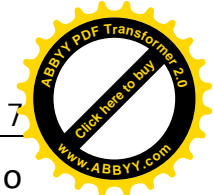
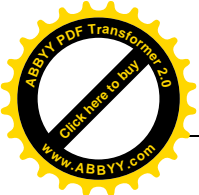
**Виклад основного матеріалу.** У працях даних учених знаходимо думку про те, що професійна підготовка майбутніх психологів повинна здійснюватись у новій особистісно зорієнтованій парадигмі, передбачати актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, орієнтуватись на формування професійної компетентності психолога. Особливо актуальним є створення системи професійних навичок, що дозволяють досягати професійного успіху, самореалізації, набувати професійної культури спілкування, рефлексії.

Зазначимо, що у своїй теорії «компромісу з реальністю» М. Р. Гінзберг особливу увагу звертає на той факт, що вибір професії – це процес, що відбувається не миттєво, а протягом тривалого періоду. Він виділяє життєве поле, в межах якого і розгортаються професійне та життєве самовизначення. При цьому саме життєве поле визначається їм як «сукупність індивідуальних цінностей, сенсу та простору реальних подій – актуального та потенційного, – яке захоплює минуле, теперішнє та майбутнє» [1, 21–22].

Для теоретичного аналізу психологічних проблем професійного розвитку особистості особливий інтерес представляють роботи зарубіжних вчених А. Маслоу, Дж.Сьюпера, Дж.Холланда.

На основі вивчення праць зазначених дослідників були визначені такі концептуальні положення:

- професійне становлення особистості має історичну і соціокультурну обумовленість;
- ядром професійного становлення є розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії і виконання професійної діяльності;



- процес професійного становлення особистості індивідуально своєрідний, неповторний, проте в ньому можна виділити якісні особливості і закономірності;
- професійне життя дозволяє людині реалізувати себе, надає особистості можливості для самоактуалізації;
- індивідуальна траєкторія професійному житті людини визначається нормативними та ненормативними подіями, випадковими обставинами, а також ірраціональними потягами людини;
- знання психологічних особливостей професійного розвитку дозволяє людині усвідомлено проектувати свою професійну біографію, будувати, творити свою історію.

Методологічною основою проектування концепції стали принципи системного, особистісно-діяльнісного, подієвого підходів до професійного становлення, гуманістична теорія самоактуалізації та самореалізації особистості [2, 35].

Важливо визначити критерії професійної придатності особистості, які здійснюються за такими критеріями:

- фізичний стан. Необхідність його врахування обумовлена зв'язком між деякими соматичними захворюваннями (виразка, діабет, серцево-судинні захворювання тощо) і рисами характеру людини.
- психічне здоров'я. Воно належить до надзвичайно важливих вимог, оскільки психологічними спеціальностями часто прагнуть оволодіти акцентуйовані особистості або люди з помітними особистісними проблемами, які переноситимуть на роботу свої власні проблеми;
- інтелект, особливо його вербальний компонент. Досвід засвідчує, що практикуючі спеціалісти з показниками інтелекту нижче середнього, як правило, мають багато ускладнень у роботі, особливо консультаційній. Саме інтелект забезпечує ефективний аналіз рис і якостей особистості, дає змогу долати стереотипи (як особистісні, так і професійні), є центральним механізмом у розумінні поведінки іншої людини. Особливу роль відіграє соціальний інтелект;
- система механізмів особистісної регуляції та емоційної витривалості;

— особливості мотиваційної сфери. Професія практичного психолога мотивується інтересом до інших людей та бажанням надавати допомогу в розв'язанні проблем спілкування, діяльності, життя в цілому. Психологічним механізмом такого інтересу, як стверджують В. Г. Панок і Л. Уманець, є усвідомлення та подолання власних проблем аналогічного плану [6, 228].

Говорячи про спілкування між практичним психологом та клієнтом необхідно зазначити, що психолог, на думку Р. С. Немова, повинен виявляти такі якості [4, 20–21]:

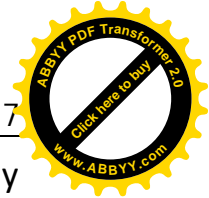
1. Здатність до емпатії, співпереживання, співчуття. Під цією здатністю розуміють вміння глибоко проникати у внутрішній світ іншої людини – клієнта, розуміти його, бачити те, що відбувається з його позиції, сприймати світ його очима, визнавати його точку зору правомірною та допустимою. Головним в емпатії є готовність, бажання і здатність людини психологічно відчувати і розуміти іншу людину.

2. Відкритість. Це готовність психолога бути відкритим як особистість для клієнта (правда не настільки, щоб позиції клієнта і психолога помінялися). Міра відкритості повинна визначатися почуттями клієнта: якщо він вважає психолога відкритою людиною і не боїться розкриватися перед ним, то це свідчить про бажаний рівень відвертості психолога.

3. Вияв особистої турботи про клієнта за допомогою співчуття до нього, а також міміки, пантоміміки, жестів.

4. Доброзичливість. Емоційно позитивне ставлення до клієнта, особиста зацікавленість і участь у розв'язанні його проблем. Хоча ця особистісна якість корелює практично з усіма перерахованими вище якостями особистості, але вона має і свої індивідуальні прояви. До них, зокрема, відноситься вміння в будь-яких ситуаціях, за будь-якої поведінки клієнта зберігати рівний, доброзичливий стиль спілкування.

5. Особливе місце в практиці психологічної допомоги займає довіра до клієнта, віра в його здібності і можливості самостійно подолати проблеми. Довіра виявляється також і в тому, що психолог готовий розділити думку клієнта і прийняти її, відмовившись від своєї власної, якщо вона виявляється необ'єктивною.



6. Вміння вибирати і зберігати оптимальну психологічну дистанцію у спілкуванні з клієнтом. Тобто психолог повинен вміти так спілкуватися з клієнтом, щоб зберігати відкритість і довіру. Разом із тим стосунки психолога і клієнта не повинні бути надміру близькими, інтимними [4, 20].

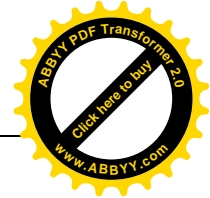
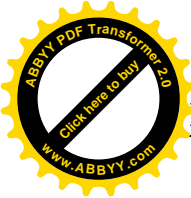
Р. Кочюнас пише про такі риси:

- 1) прояв глибокого інтересу до людей, наслідком чого є терпіння в спілкуванні з ними;
- 2) чутливість до установок і поведження інших людей, здатність ототожнюватися із самими різними людьми;
- 3) емоційна стабільність і об'єктивність. Мається на увазі здатність поважати права інших людей, сприйняття інших людей як здатних вирішувати свої власні проблеми і брати відповідальність на себе [3, с. 25–32].

**Висновки.** Отже, розглядаючи підготовку майбутніх практичних психологів як період професійного становлення, можна припустити, що цей процес розвитку професійно значущих якостей та здібностей, професійних знань і вмінь, супроводжується активним якісним перетворенням особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М. Р. Гинзбург // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21–27
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов/ Э.Ф.Зеер. – Изд. Академический проект, Фонд «Мир», 2008. – 336 с.
3. Кочюнас Р. Основі психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М. : Академический Проект, 2000. – 240 с.
4. Немов Р. С. Основы психологического консультирования / Р. С. Немов. – М. : Владос, 1999. – 528 с.
5. Основы практичної психології / В. Панок, Н. Чепелева, Т. Титаренко. – К. : Либідь, 2001. – 534 с.
6. Практична психологія: вступ до спеціальності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – 2-ге вид. – К. : ЦУЛ, 2010. – 255 с.



## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

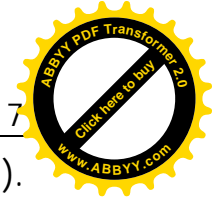
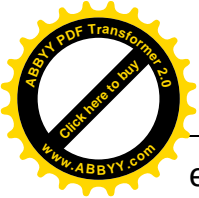
*У статті розглянуто особливості професійного самовизначення учнів профільних класів. Висвітлено основні аспекти проблеми професійного самовизначення молоді у сучасних умовах. Проаналізовано вікові особливості професійного самовизначення старшокласників в умовах профільного навчання. Визначено і обґрунтовано провідні чинники професійного самовизначення школярів в умовах профільного навчання.*

**Постановка проблеми.** Проблема професійного самовизначення в умовах профільного навчання є дуже актуальною, адже час, коли людина обирає професію є чи не найважливішим в її житті. Відомо, що від вдалого чи, навпаки, невдалого вибору майбутньої сфери професійної діяльності, залежить психологічний комфорт людини, її особисте щастя. Профільне навчання не тільки розвантажує шкільну програму, воно надає школярам можливість більш глибокого вивчення предметів, що будуть їм необхідні для здійснення життєвих планів. Профільне навчання дозволяє не тільки диференціювати і індивідуалізувати навчання, а перш за все врахувати інтереси, схильності й здібності учнів, що сприяє формуванню їх особистого професійного плану, активізує процес професійного самовизначення.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми психолого-педагогічного супроводу учнів у навчально-виховному процесі в умовах модернізації освіти, а саме впровадження профільного навчання розглядаються в багатьох дослідженнях (Е. Воронова, О. Гуменюк, С. Косарецький, А. Маркова, Т. Матис, А. Орлов, В. Радіонов, Н. Синягіна). Найбільш ґрунтовний аналіз професійного самовизначення в останні роки зробили І. Баріхашвілі, М. Ворона, Г. Грищенко, Н. Пряжников, І. Старіков.

**Мета роботи** – розкрити основні аспекти професійного самовизначення старшокласників, які навчаються в умовах профільного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Профорієнтаційна робота в умовах профільного навчання має свої специфічні риси, найголовнішою серед яких

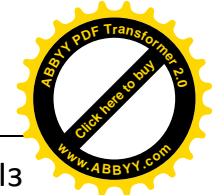
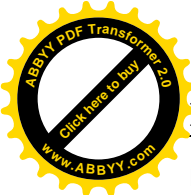


спеціалізація навчання(як організована ззовні професіоналізація). Проте це не зменшує кількість проблем, що постійно виникають перед особистістю. Виділяють такі фактори, що впливають на вибір професії: суб'єктивні та об'єктивні. До суб'єктивних відносять інтереси, здібності, особливості темпераменту та характеру. До об'єктивних – рівень підготовки (успішності), стан здоров'я та інформованість про світ професій. До об'єктивних факторів тісно примикають соціальні характеристики, наприклад, такі, як освітній рівень батьків, соціальне оточення та ін. [3, 57]. Виходячи з цього, професійне самовизначення постає як самоорієнтування учня, який виступає в ролі суб'єкта самовизначення. Сутність самовизначення криється в пошуку та знаходженні особистісних смислів у тій трудовій діяльності, яка обирається, засвоюється або вже виконується, а також знаходженні змісту в самому процесі самовизначення [7, 28]. Про вдале професійне самовизначення можна говорити лише в тому випадку, якщо людина буде враховувати всі три фактори: свої професійні бажання («хочу»), можливості («можу») і потреби кадрового ринку праці того регіону, де вона проживає («треба») [1, 23].

Враховуючи специфіку профільного навчання, а також виходячи з вищенаведеного, можна визначити такі профорієнтаційні завдання в умовах профільного навчання: визначення і корекція рівня професійної і соціальної готовності; проведення профконсультативної роботи з учнями; психологічна профпросвіта батьків і педагогів з актуальних проблем. Зрозуміло, що вибір профілю навчання у старших класах сучасної школи має ґрунтуватися на усвідомленні учнем того, що він у такий спосіб визначає напрям майбутньої трудової діяльності, що є передумовою для обрання як певної професії, так і спеціальності в її межах [6, 9]. Останнє ще раз доводить, що профільна підготовка відрізняється від загальноосвітньої більш конкретними професійно орієнтованими характеристиками мотивів, цілей навчальної діяльності, які виступають щодо учня у вигляді певних вимог.

У старших класах учень переходить від загальноосвітнього профілю до конкретного профілю діяльності, який передбачає певну спеціалізацію,

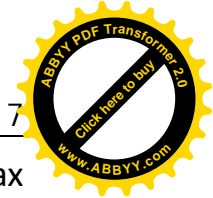
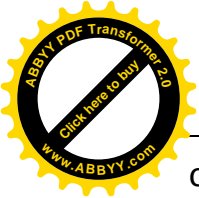




концентрацію навчальної діяльності навколо певної групи професій. Із часом така орієнтація звужується ще більше і наприкінці шкільного, власне профільного, навчання має відбутися конкретизація вибору напрямку професійної підготовки. Отже, профільне навчання є одним з етапів вибору школярами майбутньої професії. Разом з тим, вважаємо за необхідне зауважити, що формування професійного самовизначення починається ще у дошкільному віці, проявляючись у вибірковому інтересі до сюжетно-рольових ігор, у молодшому шкільному віці – в навчально-пізнавальному інтересі, в підлітковому – у схильностях та здібностях до навчальних предметів, а у віці ранньої юності професійне самовизначення набуває найбільшої значимості та стає одним із центральних психологічних новоутворень. Це нова внутрішня позиція, яка включає усвідомлення себе як члена суспільства, прийняття свого місця в ньому [4, 322].

У старшому шкільному віці найактуальнішим є питання: що робити – продовжити навчання у школі чи піти в училище? У цей час посилюється значущість власних цінностей. Якщо підлітки оцінюють себе категорично, то старшокласники – більш тонко. Наприклад: «Я не гірший, але і не кращий за інших», «У мене поганий характер, але він мене влаштовує». Підвищується рівень тривожності (як хлопців, так і дівчат) у зв'язку з випускними екзаменами, початком нового життєвого шляху [5, 147]. Старшокласників хвилюють філософські питання про сенс життя, про місце людини в цьому світі, про власне місце в житті. Ці питання хвилюють їх більше, ніж міжособистісні стосунки. В умовах профільного навчання старшокласники називають ведучою діяльністю навчально-професійну діяльність, вони розглядають навчання, як необхідну базу, передумову майбутньої професійної діяльності. Їх цікавлять головним чином ті предмети, які будуть їм необхідні в подальшому. Якщо вони вирішили продовжити освіту, їх знову починає хвилювати успішність. Звідси і недостатня увага до непотрібних предметів, та відмова від того підкреслено зневажливого відношення до оцінок, яке було прийнято серед підлітків.

**Висновки.** Отже, адекватне професійне самовизначення є важливою умовою життєвого самовизначення та успішності професійної кар'єри людини. Підготовка учнів до професійного самовизначення повинна бути



одним із пріоритетних завдань школи.Професійне самовизначення в умовах профільного навчання потребує наукового обґрунтування організації психолого-педагогічного супроводу старшокласників, спрямованого на формування професійно і соціально зрілої особистості, яка сформувалася як активний суб'єкт праці й психологічно готової до продуктивної професійної діяльності, до реалізації себе в будь-яких соціально-економічних умовах кризового сьогодення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Баріхашвілі І. І. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення : навч. посіб. / Під заг. наук. ред. д. пед. н., проф., акад. РАО І. М. Старікова. – К. : Вид. дім «Професіонал», 2009. – 208 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 2-е изд., перераб., доп. – 336 с.
3. Кон И. С. Психология старшеклассника: пособ. для учителей / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособ. для студ. высших учеб. завед. / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2003. – 464 с.
5. Настільна книга шкільного психолога / Авт.-уклад. О. Є. Марінушкіна. – Х. : Вид-во «Ранок», 2010. – 288 с.
6. Професійне самовизначення старшокласників : метод. посіб. / Упоряд. Л. Шелестова. – К. : Вид. дім «Шкіл. Світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
7. Юдина Л. Г. Профориентационная деятельность как подсистема целостного образовательного процесса / Л. Г. Юдина // Воспитание школьников. – 2010. – № 2. – С. 27–33.

УДК 159.943:331.101.3:378.4–057.875

**І. М. Щербакова, А. С. Остапенко**

*СумДПУ імені А. С. Макаренка*

### **ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНІВ ВНЗ**

*У статті розкрито зміст поняття «професійна мотивація», визначено характерні особливості мотивації професійної діяльності студентів. Обґрунтовано важливість професійної мотивації на стадії здобуття професійних знань. Подано стислу характеристику результатів емпіричного дослідження особливостей професійної мотивації студентів II курсу інституту педагогіки та психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.*



**Постановка проблеми.** У професійній діяльності мотиваційна сфера особистості виконує спонукальну (викликає активність людини до професійної діяльності, потребу в ній), спрямовуючу (визначає характер мети у професійній діяльності), регулюючу (визначає ціннісні орієнтації, мотиви професійної діяльності), змістовну (надає діяльності людини змістовного значення) функції. Її можна розглядати як складне, постійно змінюване співвідношення різних мотивів, які є складовими мотиваційної сфери, або як сукупність стійких професійних мотивів фахівця. Проблема визначення особливостей професійної мотивації студентів є досить актуальною проблемою, адже розвиток і збагачення професійної мотивації майбутніх фахівців – це прерогатива професійної, у першу чергу, вищої освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Ґрунтовний аналіз професійної мотивації зроблено у працях В. Г. Асеева, А. А. Вербицького, І. А. Зимової, Е. А. Клімова, А. К. Маркової, А. А. Реана, Н. Ф. Тализіної, які досліджували особливості мотиваційної сфери людини, її зміст, чинники що впливають на ефективність її розвитку. Результати емпіричних досліджень професійної мотивації, професійної спрямованості, потреб у професійній діяльності студентів різних вищих навчальних закладів висвітлені у працях А. Ю. Аношкіна, О. В. Анцелєвіча, С. В. Зенкіної, І. В. Кусовської, В. А. Немкіна та інших. Дослідженню мотивації навчально-професійної діяльності студентів присвятили свої роботи О. М. Арестова, Н. А. Бакшаєва, О. О. Вербицький, М. В. Делеу, М. І. Дьяченко, Л. Б. Ітельсон, А. А. Реан, Є. І. Савонько, Л. П. Урванцев та інші психологи.

**Мета статті** – стислий аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей професійної мотивації студентів ІІ курсу інституту педагогіки та психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогоднішній день у науці не існує єдиного підходу дослідження мотивації поведінки людини. Зазвичай терміном «мотивація» позначають дві групи явищ: сукупність мотивів або факторів, що складають індивідуальну систему мотивів, або динамічне утворення, процес, механізм, систему дій з активізації мотивів людини. Мотивацію розглядають як сукупність факторів, що підтримують і

спрямовують поведінку (Ж. Годфруа, К. Мадсен); як сукупність мотивів (К. К. Платонов); як спонукання, що викликає активність організму і визначає його спрямованість, тобто як комплекс факторів, що спонукає поведінку людини (П. М. Якобсон); як процес психічної регуляції конкретної діяльності людини (М. Ш. Магомед-Емінов).

До найважливіших чинників, що впливають на формування та зміну професійної мотивації, її результативність і задоволеність професійною працею, можна віднести потреби, очікування, ціннісні установки, стимули, зовнішні умови. При вивченні особливостей формування професійної мотивації доцільно розрізняти два класи факторів, взаємодіючих між собою і визначаючих той простір, в якому відбувається не тільки формування, а й реалізація професійної мотивації, – внутрішньоособистісні і середовищні, інакше їх можна позначити як суб'єктивні і об'єктивні.

Внутрішньоособистісні фактори визначаються психофізіологічними особливостями структури особистості, характером її потреб, ціннісних орієнтацій, установок і знаходяться в тісній взаємодії з факторами зовнішнього середовища, утворюючи складну ієрархічну мотиваційну структуру. Середовищні фактори відображають характер і специфіку організації (навчальний заклад, виробниче підприємство, де здійснюється трудова діяльність суб'єкта професійної мотивації), в якій відбувається формування і реалізація професійної мотивації, а також фактори зовнішнього середовища, які обумовлюються регіональними, соціально-економічними, політичними, соціокультурними умовами розвитку даного суспільства, сформованими в ньому ментальними установками у ставленні до професійної діяльності та праці в цілому.

На підставі теоретичного дослідження професійної мотивації студентів ми дійшли висновку, що, незважаючи на результати численних наукових досліджень, присвячених цій проблемі, питання про особливості професійної мотивації студентів залишається недостатньо розкритим, особливо стосовно завдань сучасної вищої освіти. Крім того, поряд із педагогічними, психологічними та іншими чинниками, що визначають дане явище, в значній мірі на нього можуть вплинути соціально-психологічні характеристики студентів. Тому ми здійснили власне

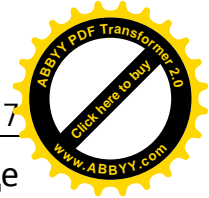
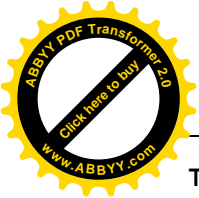
емпіричне дослідження, метою якого стало вивчення соціально-психологічних особливостей професійної мотивації студентів інституту педагогіки та психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. У дослідженні взяли участь студенти II курсу (всього 40 осіб). Для дослідження професійної мотивації студентів використовувались такі методики: методика К. Замфір в модифікації А. А. Реана [1], методика визначення основних мотивів вибору професії Є. М. Павлютенкова [2].

Аналіз отриманих результатів показав, що студенти більшою мірою задоволені обраною професією. Обираючи між якнайкращим оптимальним і не оптимальними типами співвідношень, більшість студентів обрали оптимальний комплекс, представлений поєднаннями:  $BM > ЗПМ > ЗНМ$  (53,3% опитаних). Крім того, у 6,7% переважає внутрішня мотивація у співвідношенні  $BM > ЗНМ > ЗПМ$ . Разом ці показники становлять 60% від загальної кількості досліджуваних. Це свідчить про те, що серед студентів даної досліджуваної групи переважає кількість тих, хто обирає діяльність заради неї самої, а не для отримання яких-небудь зовнішніх нагород.

Не оптимальний мотиваційний комплекс ( $ЗНМ > ЗПМ > BM$ ) притаманний 6,7% досліджуваних. Це може свідчити про байдуже, а ймовірно, і негативне відношення до процесу навчання і вибору професії. Для таких студентів цінністю є не отримання професійних знань і умінь, а кінцевий результат їх навчання в інституті, тобто отримання диплому. Можна припустити, що ці студенти вступили до СумДПУ не за власним бажанням (яке ґрунтувалося на сформованих професійних інтересах), а наприклад, тому що на цьому наполягли батьки, або з інших причин, дослідження яких не було завданням нашого дослідження.

33,3% досліджуваних обрали проміжний комплекс, представлений поєднаннями:  $BM < ЗПМ > ЗНМ$ ,  $BM = ЗНМ < ЗПМ$ . Студентів з даними мотиваційними комплексами цікавить діяльність, яку вони обрали, але є і вагома частка бажання досягнення яких-небудь зовнішніх нагород. Така діяльність є, в основному, засобом для досягнення власної вигоди.

Характеризуючи респондентів у цілому, можна сказати, що переважаючим типом мотивації є внутрішня – 60%. При переважанні цього



типу мотивації особистість привертає саме діяльність, а не те, як вона буде оцінена. На другому місці зовнішня позитивна мотивація – 33,3%, на третьому місці – зовнішня негативна – 6,7%. Прорахувавши середній загальногруповий бал за кожною шкалою, нами було встановлено, що в цілому досліджувана група має середній рівень мотивації.

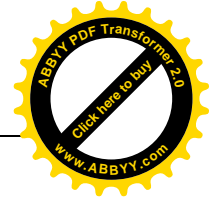
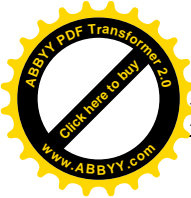
Для визначення основних мотивів вибору професії було використано методику Є. М. Павлютенкова. Дана методика дозволяє встановити роль мотивів при виборі професії. Ієрархічну структуру мотивів на основі отриманих даних очолили творчі, пізнавальні та соціальні групи мотивів. Останні ступені рангової таблиці займають матеріальні, престижні та утилітарні мотиви. На основі отриманих даних можна сказати, що досліджуваній групі студентів найбільш притаманні наступні особливості: прагнення бути оригінальним у роботі, здійснення наукових відкриттів, отримання можливостей для творчості; прагнення до оволодіння спеціальними знаннями, пізнання змісту конкретної праці, бажання своєю працею сприяти суспільному прогресу, соціальна спрямованість на вищі загальнолюдські цінності. Найменш характерне прагнення до одержання певної вигоди, до досягнення високого статусу у суспільстві, а також до керування людьми.

**Висновки.** Отже, професійна мотивація відіграє значну роль у становленні особистості як професіонала. Безумовно, важливим є професійний вибір, адже ситуація вибору виявляє не тільки усвідомлені, але і реально діючі мотиви. Важливо тільки, щоб студент розумів до яких реальних наслідків у його житті може привести його вибір. Узагальнюючи результати нашого дослідження, вважаємо за необхідне зазначити, що професійна мотивація є надзвичайно важливою, адже від своєчасної її активізації на стадії здобуття професійної освіти у ВНЗ залежить успішність подальшої професійної ідентифікації, формування індивідуального стилю професійної діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бордовська Н. В. Педагогіка. Підручник для ВНЗ / Н. В. Бордовська, А. А. Реан. – СПб: Пітер, 2000. – 304 с.
2. Павлютенков Є. М. Формування мотивів вибору професії / Є. М. Павлютенков. – К., 1980. – 143 с.





## РОЗДІЛ VII. ФІЛОЛОГІЧНІ СТУДІЇ

УДК 371.134«313»371.213.2:372.4

Ю. В. Бараннік

СумДПУ імені А. С. Макаренка

### ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті приділено увагу аналізу наукових джерел з проблеми визначення сутнісних складових професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.*

**Постановка проблеми.** Оновлення соціального світу, докорінні зміни ціннісно-сміслової основи нашого буття, трансформація цінностей українського суспільства та прагнення України вступити в освітній європейській простір вимагають професійної підготовки педагогічних кадрів, наукового обґрунтування нової стратегії управління навчальними закладами. Україні потрібні такі соціально-економічні, духовні та культурні перетворення, на які здатні фахівці нової генерації, котрі не тільки професійно діють, швидко реагуючи на нові запити суспільства, а й постійно саморозвиваються протягом життя. Однак спостерігається низка суперечностей між: зростаючими вимогами до рівня професійної діяльності педагога й неготовністю вчителя до створення педагогічного простору, що забезпечує реалізацію індивідуальних навчальних програм, формування соціальних компетентностей; образом професійної діяльності, що затвердився, педагога з творчою спрямованістю педагогічного мислення та сформованою моделлю професійної освіти, зорієнтованої переважно на традиційну «знанняву» парадигму педагогічної діяльності; необхідністю мобільно реагувати на безупинно мінливі вимоги до розвитку суб'єктів освітнього процесу й характером сформованої системи підготовки педагога; соціальним замовленням на висококомпетентного фахівця та відсутністю розроблених механізмів у подоланні таких негативних явищ, як ранні педагогічні кризи, педагогічне виснаження, уповільнення та припинення професійного росту педагога.



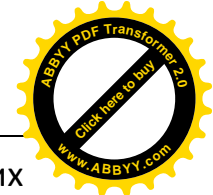
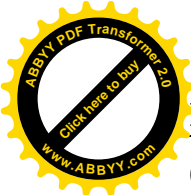
**Аналіз актуальних досліджень.** Проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляли С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), І. Ящук (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та інші.

**Мета статті** – здійснити аналіз наукових джерел з проблеми осмислення сутності професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

**Виклад основного матеріалу.** У вітчизняній педагогічній літературі можна зустріти два схожих поняття: «компетенція» і «компетентність». Тлумачний словник подає їх як [2]: компетенція – добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи; компетентність – властивість від «компетентний»; компетентний – який має достатні знання в будь-якій галузі, обізнаний, тямущий, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Схожість поданих вище понять не є випадковістю, адже вони походять від одного джерела: *competentia* (від лат.) – узгодженість, відповідність, а *competo* – відповідати, бути гідним, здатним. Варто добре відмежовувати ці поняття, враховуючи вітчизняні мовні стереотипи. Поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», «компетентність» пов'язують із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Тому в педагогічному сенсі доцільно вживати термін «компетентність».

Вчені розглядають компетентність у конкретному тлумаченні. У вузькому розумінні це поняття трактується як володіння знаннями, що дозволяють судити про будь-що компетентно, висловлювати авторитетне судження. З іншого боку, компетентність розглядається як рівень досягнення компетенцій, тобто тих вузлових питань, стосовно яких фахівець має належні знання і досвід. Згідно з поглядами



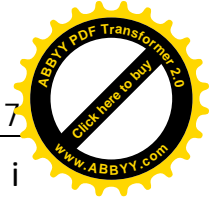
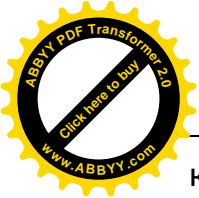
С. Шишова, компетентність є однією з восьми основних кар'єрних орієнтацій, що пов'язана з настановленнями, наявністю здібностей і талантів у певній галузі [7].

Важливим різновидом компетентності фахівців гуманітарного профілю є соціальна компетентність. За Т. О. Гальцевою, для її формування і розвитку необхідне, перш за все, опанування цінностей соціальної роботи, які є найважливішою складовою в діяльності не тільки практичного соціального працівника, менеджера, психолога, реабілітолога, а й викладача відповідних фахових дисциплін [4]. У такому сенсі соціальними цінностями варто вважати етичні вимоги до представників певної професійної діяльності.

Ряд дослідників поняття «соціальна компетентність» тісно пов'язують з поняттям «професійна компетентність», під яким В. В. Камаєва, Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, С. С. Рачева та ін. розуміють спеціальні знання та вміння які є, необхідними для здійснення певної професійної діяльності. На погляд Р. Х. Гільмеевої, професійна компетентність – це здатність людини, в основу якої покладені її досвід та знання, вміння ефективно розв'язувати задачі, які відносяться до сфери її професійної діяльності. А. А. Дубасенюк розуміє професійну компетентність як глибоку обізнаність фахівця про умови та технології вирішення актуальних проблем, вміння професійно грамотно реалізовувати свої знання на практиці [5].

Зазначимо, що професійна компетентність визначає ступінь знань фахівця у власній професійній діяльності, яка може бути обмежена низкою спеціальних питань, тому категорії «соціальна компетентність» та «професійна компетентність», як, до речі, й категорії «професіоналізація» та «професіонал» не є синонімічними.

С. С. Фіранер вважає, що поняття «соціальна компетентність» невід'ємне від поняття «професійна компетентність». В. М. Галузинський, М. Б. Євтух стверджують, що становлення соціальної компетентності особистості неможливо поза формуванням її як фахівця-професіонала, де основою розвитку соціальної компетентності є теорія і практика безперервної освіти, чим фактично ставлять формування соціальної



компетентності в залежність від формування професійної компетентності і роблять соціальну компетентність складовою професійної [3].

Підкреслимо, що ці поняття не можуть бути тотожним, поняття «соціальна компетентність» є більш глибоким, а професійна компетентність – лише її складова. Успішність життєвого шляху особистості визначає не лише професійність, а й інші особистісні та соціальні фактори.

Вважаємо, що професійно-педагогічна компетентність – це здатність вчителя перетворювати вимоги професії, носієм якої він є, у засоби формування особистості учнів з урахуванням обмежень і розпоряджень, що накладаються на навчально-виховний процес згідно з вимогами педагогічних норм.

Педагогічна компетентність і педагогічний професіоналізм розглядаються як категорії, пов'язані з професією вчителя, в контексті безперервної педагогічної освіти і педагогічної діяльності, вимог до вчителя і його підготовки.

За Л. Карповою, зміст професійної компетентності необхідно визначати як складну, динамічну систему мотивів, особистісних помислів і цілей, що постійно розвивається. Вона містить індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації у дійсності та підходи щодо вирішення завдань і включає такі компоненти: компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основу всієї інтегральної компетентності; професійну творчість діяльності, що включає спрямованість на системний пошук засобів та прийомів вирішення проблем професійної діяльності; системне та модельне мислення як необхідну умову організації та здійснення управлінської праці при вирішенні складних нестандартних завдань; конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності; праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність при вирішенні різних проблем професійної діяльності [6].

Отже, професійна компетентність педагога – це синтез знань, умінь і навичок, емоційно-ціннісного ставлення та розгорнутої (у даному випадку – професійної) рефлексії (див. рис. 1).

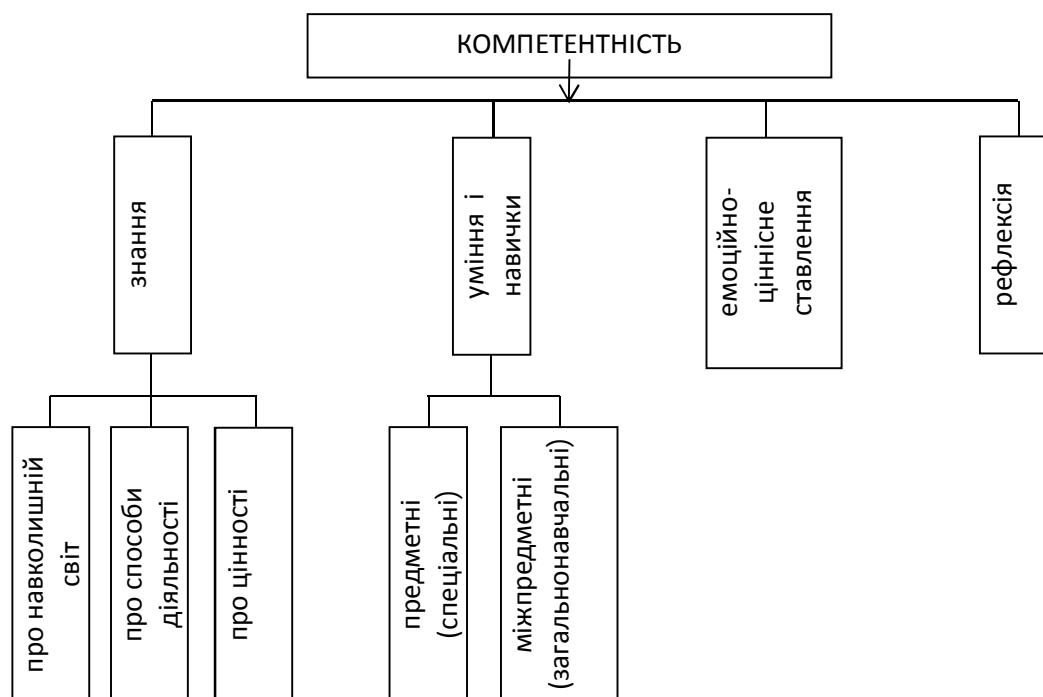
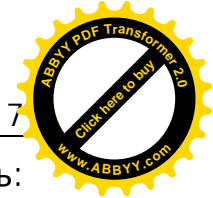


Рис. 1. Структурні компоненти професійної компетентності педагога

Оскільки склад компетентностей різноплановий, учені намагаються певним чином згрупувати їх. Так, наприклад, виділяють такі інваріанти терміну «компетентність»: професійна, педагогічна, психологічна, комунікативна, управлінська. Структура професійної компетентності, у свою чергу, включає спеціальну, методичну та психолого-педагогічну складові.

Зокрема, освітні компетенції Ю. Адлер, Є. Маркова, Д. Грановський структурують таким чином: ключові (надпредметні), які визначаються, як здатність людини здійснювати різні види діяльності; галузеві (загальнопредметні) (набуваються упродовж вивчення змісту того чи іншого предмета (освітньої галузі)); предметні (формуються при вивченні певного предмета) [1].

Важливим є питання про «ключові компетентності» фахівця. Вперше поняття «ключові компетентності» з'явилося в 1992 році у проекті ЄС «Середня освіта в Європі». Згодом цей термін включають до характеристики кваліфікаційних вимог до педагогічних кадрів. Поняття «ключові компетентності» застосовується для визначення компетентностей, що дають можливість особистості брати активну участь у реалізації проблем соціальної сфери, застосування яких дозволяє забезпечити певний внесок у розвиток суспільства, та здобуття особистого успіху, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер.



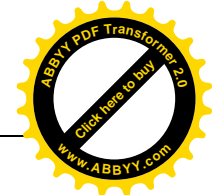
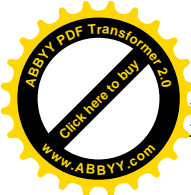
Серед ключових компетенцій вітчизняні дослідники виділяють: інформаційну; соціально-психологічну; громадянську; комунікативну; методологічну; життєву; професійну; психологічну (рефлексивну).

**Висновки.** Аналіз наукових джерел з означеної проблеми свідчить, що професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів – це інтегральне утворення особистості, котре включає сукупність когнітивно-технологічної, соціальної, полікультурної, психологічної та персональної складових, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням особливостей предмета, що викладається. Специфіка компетентності вчителя початкової школи полягає в наявності сформованої комунікативної компетенції як важливого чинника ефективної професійної взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу.

Враховуючи те, що головною метою підготовки вчителя початкових класів до нових соціально-економічних умов суспільства стає не лише здобуття ним кваліфікації в обраній вузькоспеціальній сфері, а й набуття та розвиток певних компетентностей, перспективним є формування та розвиток таких, які мають забезпечити йому можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного світу. Важливим бачиться пошук змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та розробка діагностичного інструментарію визначення рівня його професіоналізму.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер Ю. П. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий / Ю. П. Адлер, Е. В. Маркова, Д. В. Грановский. – М. : Наука, 1976. – 279 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
3. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
4. Гальцева Т. О. Деякі аспекти прийняття вчителем нових педагогічних систем / Т. О. Гальцева. – Дніпропетровськ : Нива знань, 1998. – 205 с.
5. Дубасенюк А. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя / А. А. Дубасенюк. – Житомир, 1995. – 97 с.
6. Карпова Л. Г. Сутність професійної підготовки викладача / Л. Г. Карпова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Х. : ОВС, 2002. – 164 с.
7. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов – М. : 2002. – 264 с.



А. М. Гузь

СумДПУ імені А. С. Макаренка

## ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

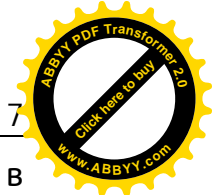
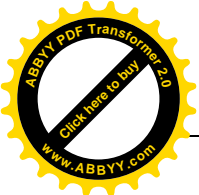
*У статті визначено поняття «інноваційні технології навчання», подано їх класифікацію за принципом використання технічних засобів, висвітлена думка про доцільність використання комп'ютерних технологій у вивченні іноземних мов у ВНЗ.*

**Постановка проблеми.** Україна чітко визначає орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог.

Знання іноземної мови розглядається як здатність до спілкування зі світом і одним із показників успішності держави на шляху зближення націй, народів, держав. Сучасний фахівець з будь-якої галузі має бути здатним вести повноцінний діалог з представниками іноземних держав не тільки в режимі очного спілкування, а й в режимі реального часу з використанням сучасних мультимедійних та інтерактивних комп'ютерних технологій. Тому потрібно впровадження інноваційних технологій при вивченні іноземних мов у вищих навчальних закладах.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання про використання інноваційних технологій наразі є досить актуальним, що зумовлює велику кількість досліджень з цієї проблеми. Досить ґрунтовні теоретичні дослідження в царині використання новітніх технологій викладання англійської мови у ВНЗ здійснили Л. М. Вавілова, О. А. Голубкова, В. В. Гузеєв, Т. М. Добриніна, Т. Л. Чепель та інші. Вагомий вклад у практичну розробку питань впровадження інноваційних технологій у навчальний процес зробили Д. І. Кавтарадзе, Є. В. Коротаєва, Л. К. Гейхман, Д. А. Махотін, О. І. Пометун. Усі дослідники сходяться на думці про доцільність використання інноваційних технологій при вивченні іноземних мов у вищому навчальному закладі.

**Мета статті** – систематизувати та узагальнити досвід використання найбільш ефективних сучасних технологій під час вивчення англійської мови у вищих навчальних закладах.



**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна інноватика полягає в постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних технологій навчання, результатом яких має бути формування високо адаптованої до змінних умов творчої особистості. За найбільш загальним трактуванням, освітня технологія – це система засобів, форм і способів організації освітньої взаємодії, що забезпечують ефективне управління і реалізацію освітнього процесу на основі комплексу цілей і певним чином сконструйованих інформаційних моделей освоюваної реальності – вмісту освіти [3, 5]. Технологія навчання розглядається як комплексна система підходів до навчально-виховного процесу, що спрямована на вирішення конкретних педагогічних цілей і завдань.

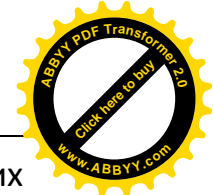
Термін «інновація» походить від латинського слова «innovati» – нововведення. Поняття «інновація» визначається не тільки як нововведення, але і як процес застосування цього нововведення в практиці [1, 9].

Велика кількість інноваційних технологій навчання пов'язана зі стрімким розвитком мультимедійної та комп'ютерної техніки, але справедливо буде відмітити і значний відсоток нетехнічних інноваційних освітніх технологій. Тому, на нашу думку, саме цей фактор необхідно мати за основу комплексної класифікації сучасних інноваційних технологій. До нетехнічних інноваційних технологій відносяться: проектні, ігрові, співробітництва, диференційованого навчання. Технічні інноваційні технології – це робота з мережею Інтернет, робота зі спеціалізованими комп'ютерними програмами, з електронними посібниками і мультимедійними ресурсами.

Розглянемо найбільш ефективні інноваційні технології у викладанні англійської мови у ВНЗ та переваги і недоліки технічних і нетехнічних технологій навчання. На основі аналізу досвіду провідних педагогів-дослідників можна визначити переваги нетехнічних інноваційних технологій:

- доступність і матеріального та наочного забезпечення;
- простота організації навчальної роботи всіх студентів;
- гнучкість системи корекції навчального процесу;
- значна ступінь свободи дій кожного студента групи.





Вищезгадані переваги частково є недоліками технічних інноваційних технологій тому, що їх використання значною мірою залежить від матеріально-технічного забезпечення кабінету іноземних мов (чи комп'ютерного класу). Але при достатньому оснащенню і правильному підборі навчальних комплексів та способів навчальної роботи студентів всі ці недоліки майже нівелюються.

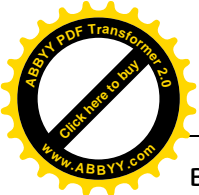
У свою чергу, технічні інноваційні технології навчання на мають цілу низку переваг, таких як:

- повноцінна реалізація особистісно зорієнтованого навчання (студент сам може коригувати інтенсивність навчального процесу);
- розвиток навичок роботи в сучасному мультимедійному просторі;
- вільний доступ до автентичних джерел інформації;
- комплексний підхід до засвоєння матеріалу (сучасні програмні комплекси дозволяють одночасно розвивати всі аспекти вивчення мови: мовлення, аудіювання, читання та письмо);
- розвиток комунікативних навичок в безпосередньому спілкуванні з носіями мови (наприклад, при влаштуванні телемостів за допомогою програми Skype).

Не варто недооцінювати роль нетехнічних інноваційних технологій навчання. Однією з найбільш ефективних інноваційних технологій вивчення іноземних мов є проектна технологія. Робота над проектом забезпечує особистісно зорієнтоване навчання, це багаторівневий підхід до вивчення мови, що охоплює читання, аудіювання, мовлення й граматику.

Метод проектів сприяє розвитку активного самостійного мислення студентів і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу. На наш погляд, проектна технологія навчання забезпечує співробітництво студентів, а навчання співробітництву виховує такі моральні цінності, як взаємодопомога та вміння співпереживати, формує творчі здібності і активізує громадянську позицію [2, 25].

Можливості використання комп'ютерних технологій навчання величезні. Форми роботи з комп'ютерними технологіями при вивченні англійської мови включають у комплексі: вивчення лексики,

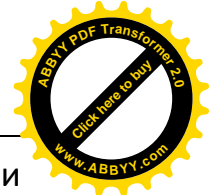
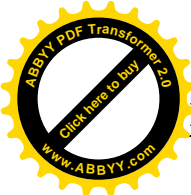


відпрацювання вимови, навчання діалогічного і монологічного мовлення, навчання письму, відпрацювання граматичних явищ. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання будь-якої необхідної студентам і викладачам інформації, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі: країнознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет та журналів тощо. На заняттях з англійської мови за допомогою Інтернету можна розв'язувати цілу низку дидактичних задач:

- формувати навички та вміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі;
- удосконалювати вміння писемного мовлення;
- поповнювати словниковий запас;
- формувати у студентів мотивацію до вивчення англійської мови.

Крім того, робота спрямована на вивчення можливостей Інтернет-технологій для розширення кругозору, налагодження і підтримки ділових зв'язків і контактів зі своїми однолітками в англomовних країнах. Інтернет дозволяє листуватися з однолітками з інших країн, брати участь у чатах, відеоконференціях і т.д. Все це у ненав'язливій формі спонукає студента до поглиблення власних знань англійської мови з одного боку, та розвиває його комунікаційні вміння і навички з іншого. За допомогою комп'ютерних інноваційних технологій навчання для студентів можна організовувати цікаві тестування, вікторини та конкурси.

Становлять інтерес і спеціально розроблені програмні навчальні комплекси. Автору статті доводилося працювати з комплексом «Професор Хіггінс». Цей комплекс дозволяє за досить короткий термін (який, до речі, встановлює сам студент) збагатити і закріпити знання з фонетики, граматики і лексики англійської мови. Починаючи з повторення літер алфавіту та правил їх читання, студенту поступово у вигляді уроків пропонується пройти весь курс вивчення мови, закінчуючи складними видo-часовими формами. Причому демонструється не тільки текстова інформація, а й різноманітна графіка, аудіо- та відеозаписи. Також цей комплекс дозволяє відпрацьовувати вимову окремих звуків за наявності мікрофона та вправлятися в письмі. Отже, комплексний підхід до організації пізнавальної



роботи студентів за даною навчальною програмою дозволяє стверджувати про високу ефективність цієї інноваційної технології.

**Висновки.** Отже, навчання англійської мови у ВНЗ вже на сучасному етапі потребує значного переосмислення і реорганізації. Найкращих результатів в цьому контексті можна досягти за рахунок упровадження інноваційних технологій навчання. За принципом використання (або невикористання) технічних засобів інноваційних технологій вивчення англійської мови можна поділити на дві категорії: технічні і нетехнічні інноваційні технології.

У процесі вивчення англійської мови за інноваційними технологіями студенти використовують мову як засіб для здобуття інформації та формування іншомовної комунікативної компетенції.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Інноваційні технології в сучасній освіті / За ред. Л. І. Даниленко. – К. : Лотос, 2004. – 220 с.
2. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 25–26.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.

УДК 378.147:811.111-26

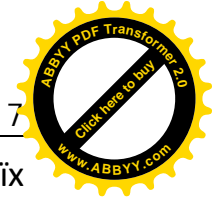
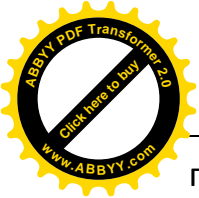
**К. В. Магальс**

СумДПУ імені А. С. Макаренка

### ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*У статті розглянуті актуальні для сучасної вищої школи проблеми вдосконалення навчального процесу із застосуванням тестового контролю знань студентів, види тестів та їх основні показники якості*

**Постановка проблеми.** На сьогодні змінені умови навчання потребують від викладача використання більш ефективних прийомів і методів контролю та оцінки знань, умінь і навичок студентів. Питання вдосконалення контролю під час вивчення іноземної мови неодноразово розглядалися на сторінках журналів «Іноземні мови» та «Иностранные языки в школе», а також ставали предметом багатьох наукових досліджень. І все ж



проблеми контролю та перевірки рівня знань, умінь і навичок, методики їх організації та проведення не втратили своєї актуальності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Останнім часом, на думку багатьох дослідників (С. Ю. Ніколаєва, І. В. Коломієць, Х. Дуглас Браун, Дж. Хант, М. Гронланд та ін.), методистів і викладачів, одним з найбільш ефективних способів контролю при вивченні іноземної мови є тест. Використанню тестів у навчальному процесі присвячені численні публікації в журналі «Иностранные языки» (див., наприклад, статті М. В. Володіна, А. Ю. Горчева, Н. В. Ляховицького, Ф. Н. Рабиновича, І. А. Рапопорта, Р. Сельг, І. Соттер, С. К. Фоломкіна та ін.).

Тож, більшість дослідників, які працювали над вивченням питань тестування, дійшли висновку, що тестовий контроль є ефективною формою контролю, яка відповідає цілям контролю, вимогам, що висувуються до нього, і забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процесі навчання іноземної мови [1].

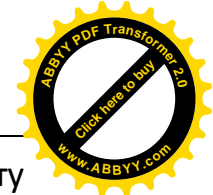
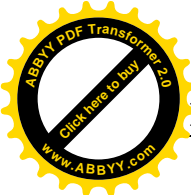
**Мета статті** – визначити психолого-педагогічні основи застосування тестового контролю під час вивчення іноземної мови, аналіз видів тестів.

**Виклад основного матеріалу.** Тестовий контроль, або тестування, як термін у вузькому значенні означає використання і проведення тесту, а в широкому – як сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту [5, 16–19].

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які попередньо випробувались з метою встановлення їх якості і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх лінгвістичної і/або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за заздалегідь виведеними критеріями [1].

Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є:

1. Валідність – характеристика тесту, яка показує, що саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює. Валідність тесту означає його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями.



2. Надійність – це необхідна умова валідності тесту. Надійність тесту визначається стабільністю його функції як інструмента вимірювання. Надійний тест дає приблизно однакові результати при кожному застосуванні.

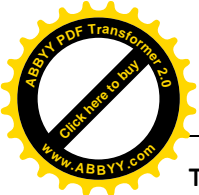
3. Диференційна здатність – характеристика тесту, яка вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іномовними навичками і вміннями.

4. Практичність – характеристика тесту, яка визначає: а) доступність і посиленість інструкцій тесту та змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест; б) простота організації проведення тестування в різних умовах; в) простота перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки.

5. Економічність – характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання.

Лінгводидактичні тести бувають стандартизовані і нестандартизовані. Стандартизований тест є таким, який пройшов попереднє випробування на великій кількості тестованих і має кількісні показники якості. Підготовка такого тесту потребує клопіткої роботи і тривалого часу. Серед стандартизованих тестів, які вимірюють ступінь володіння, наприклад, англійською мовою, відомі такі як TOEFL (Testing of English as a Foreign Language, USA); PET (Preliminary English Test); FCE (First Certificate in English). Стандартизовані тести супроводжуються паспортом, в якому містяться норми, умови та інструкції для багаторазового використання тесту в різних умовах.

Нестандартизовані тести розробляються самим викладачем для своїх студентів. Такі тести складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певної навички або вміння. Нестандартизовані тести застосовуються під час проміжного контролю з метою забезпечення зворотного зв'язку в навчанні іноземної мови. Нестандартизовані тести потребують визначення всіх кількісних показників якості. Але доцільно виявити в такому тесті дуже важкі і занадто легкі питання (завдання) і замінити їх більш прийнятними. Для визначення важких або легких завдань користуються такою методикою: підраховують відсоток тестованих які виконали завдання. Якщо лише 15% і менше

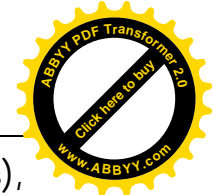
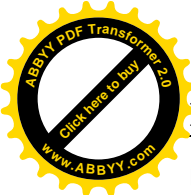


тестованих правильно виконали завдання, воно може вважатися важким. Якщо 85% справились із завданням, воно вважається легким [3; 4, 64–68].

Залежно від цілеспрямованості тести розподіляються на тести навчальних досягнень, тести загального володіння іноземною мовою, діагностичні тести, тести на виявлення здібності до вивчення іноземної мови.

У навчальних закладах для проведення проміжного, рубіжного або підсумкового контролю використовуються тести навчальних досягнень, метою яких є визначення рівня навчальних досягнень студента в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю на певному ступені навчання. Тестами загального володіння іноземною мовою є тести типу TOEFL. Діагностичні тести використовуються з метою подальшого розподілу тих, хто вивчає мову, по групах відповідно до ступеня їх підготовленості. Тести на виявлення здібності до вивчення іноземної мови спрямовані на визначення конкретних індивідуально-психологічних особливостей того, хто вивчає мову, з метою забезпечення їх своєчасного коригування та розвитку, що сприятиме успішності оволодіння мовленнєвою діяльністю. Тест складається з тестових завдань, які об'єднуються у субтести. До субтесту входять тестові завдання, спрямовані на один конкретний об'єкт тестового контролю (наприклад, визначення рівня володіння граматичною або лексичною навичкою, умінням аудіювання і т. ін.).

Тестовим завданням є мінімальна одиниця тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого. Кожне таке тестове завдання створює для тестованого конкретну лінгвістичну та позалінгвістичну ситуацію. Тестова ситуація, що представлена стимулом завдання, може бути вербальною і невербальною, тобто наочною (наприклад, схема, таблиця, малюнок тощо). Вербальний стимул називається текстом тестового завдання. Відповідь, що очікується від тестованого, також може бути вербальною і невербальною (малюнок, дія). Вербальна відповідь може бути вибірковою (тобто передбачати вибір правильної відповіді серед інших неправильних варіантів, або альтернатив) або вільно-конструйованою [1; 2]. У свою чергу вибіркова



відповідь буває множинного вибору (вибір з кількох варіантів), альтернативного вибору (вибір із двох варіантів), перехресного вибору (знаходження відповідних пар «стимул-реакція»). Вільно конструйована відповідь може формулюватись на рівні окремого слова, одного речення, групи речень, тексту. Кожне тестове завдання складається з інструкції, стимулу та реакції на нього.

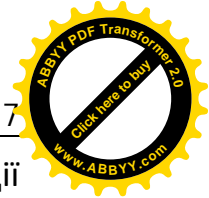
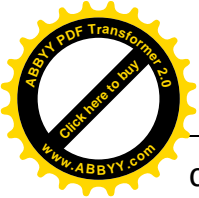
Існує значна кількість різних видів, типів тестових завдань. У процесі складання тесту тестові завдання відбираються і впорядковуються в залежності від призначення цього тесту. Як правило, комплекс тестів включає тести для визначення сформованості комунікативної компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі). Додатково можуть включатися тести на перевірку володіння лексичними, граматичними, орфографічними навичками та ін.

Як зазначалось вище, результати тестування мають підлягати кількісному визначенню, на основі якого отримується оцінка успішності студентів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. Для цього кожне тестове завдання «оцінюється» в балах. Після тестування підраховується кількість балів, отриманих за правильні відповіді. Це число співвідноситься зі шкалою оцінок. Наприклад, увесь тест містить 50 завдань. Кожне завдання «важить» 2 бали. Максимальна кількість набраних балів становитиме число 100 ( $50 \times 2 = 100$ ). Слід зауважити, що 100-бальна рангова шкала є найбільш гнучкою. Щоб отримати «ціну» одного завдання, можна число 100 розділити на кількість завдань і одержати кількість балів за одне завдання.

Часто «ціна» завдання залежить від ступеня його складності. Тому більше балів буде «важити» складніше завдання, але в сумі ці бали мають становити число 100. Для виведення оцінки успішності виконання тексту можна користуватися такою шкалою: 100% правильних відповідей дорівнюватиме оцінці «5», 99%-80% – «4», 79%-60% – «3», 59%-30% – «2», нижче 30% – «1». Наприклад, якщо студент за правильні відповіді набрав 87 балів, йому виставляється оцінка «4» [4].

Інтерес до тестування пояснюється тим, що воно значно підвищує ефективність навчального процесу, оптимально сприяє повній





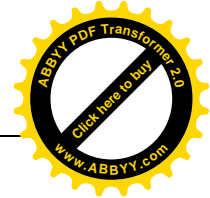
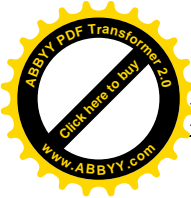
самостійності роботи кожного студента, є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі. Крім того, тестовий контроль має багато переваг перед іншими видами контролю.

Основна відмінність тесту від, наприклад, традиційної контрольної роботи полягає в тому, що він завжди передбачає вимір. Тому оцінка, яка виставляється за підсумками тестування, є більш об'єктивною і незалежною від можливого суб'єктивізму викладача, чим оцінка за виконання традиційної контрольної роботи, яка завжди суб'єктивна, оскільки базується на враженнях викладача, не завжди відокремлених від його особистих симпатій чи антипатій по відношенню до того чи іншого студента. Таким чином, головна відмінна риса тесту – об'єктивність, яка гарантується вимірюванням, функція якого полягає в тому, щоб давати кількісну інформацію про якість засвоєння. При цьому, він надає викладачу змогу перевірити значний об'єм вивченого матеріалу малими порціями та діагностувати оволодіння цим матеріалом більшої частини студентів. Але одним з недоліків тестового контролю сьогодні є те, що розроблені методики спрямовані на перевірку фактичних знань студента і не враховують потенційних можливостей розвитку особистості, вони мають лише оцінювальний, а не прогностичний характер.

**Висновки.** Науково обґрунтоване й методично грамотно організоване тестування дозволить викладачу досягти важливого зворотного зв'язку, який забезпечить управління навчальним процесом і буде сприяти, таким чином, підвищенню ефективності вивчення іноземної мови.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Методика викладання іноземних мов / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : ЛЕНВІТ, 1996. – 111 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Тестовий контроль читання (англійська мова) / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Метьолкина. – К. : ЛЕНВІТ, 1997. – 88 с.
3. Педагогіка. Частина І. Загальні основи педагогіки. Теорія навчання (дидактика) : навч. посіб. для студ. пед. закладів / В. Л. Омельченко, С. В. Омельченко, С. Г. Мельничук. – Кіровоград, 1997. – С. 121–123.
4. Петрашук О. П. Організація та забезпечення процесу навчання (англійська мова) / О. П. Петрашук. – К. : ЛЕНВІТ, 1997. – С. 64–68.
5. Петрашук О. П. Поточний тестовий контроль у навчанні іноземній мові / О. П. Петрашук, О. П. Петренко // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4. – С. 16–19.



Т. О. Мироненко  
СумДПУ імені А. С. Макаренка

## СКЛАДОВІ ПРОЦЕСУ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

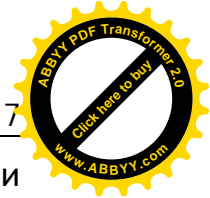
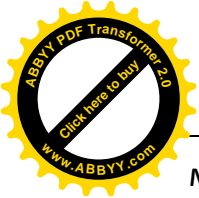
*У статті розглядаються окремі аспекти проблеми оцінювання навчальних досягнень студентів. Проаналізовано завдання, функції та принципи процесу оцінювання студентів вищого навчального закладу.*

**Постановка проблеми.** Важливою складовою навчальної діяльності є система контролю і оцінювання, діагностика навчальних досягнень студентів. Формальні, спрощені методи діагностики знань змінюються інтенсивними комплексними системами, які водночас забезпечують й об'єктивність оцінювання навчальних досягнень студентів, і їх мотивацію до плідної роботи упродовж усього періоду навчання. Традиційна система контролю недостатньо враховує індивідуально-психологічні особливості студентів, не відповідає сучасним вимогам та не задовольняє потреб систематичного діагностування успішності студентів.

На актуальність означеної нами проблеми вказують суперечності, зокрема: між вимогами щодо демократизації навчального процесу, зміною ролі функцій викладача та діючою нормативною базою з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах; між чинною системою стандартів освіти та вимогами щодо динамічності й варіативності змісту навчання; між необхідністю розвитку самостійної навчальної роботи та станом її розвитку й оцінювання.

**Мета статті** – виявити сутність та особливості оцінювання навчальних досягнень студентів на основі аналізу психолого-педагогічних джерел та нормативних документів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідники різних аспектів оцінювання навчальних досягнень учнів (студентів) (Б. Г. Ананьєв, В. М. Андрущак, А. І. Ліпкіна, А. Р. Лурія, А. К. Маркова, І. С. Якиманська та ін.) пропонували своє бачення цього процесу, звертаючи увагу на такі



моменти, як успішність навчання, критерії оцінювання, причини формалізму в оцінюванні, самоконтроль та самооцінка тощо.

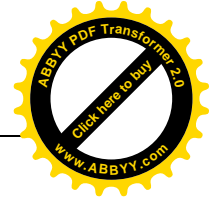
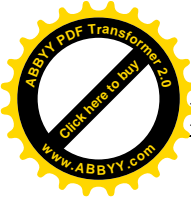
Проблема оцінювання навчальних досягнень посідає чільне місце в наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів. Серед них можна назвати праці Ю. К. Бабанського, Дж. Брунера, Л. І. Божович, М. Ф. Дмитриченка, Д. В. Колесова, О. М. Леонтьєва, І. Я. Лернера, А. К. Маркової, В. С. Мерлін, С. Л. Рубінштейна, Н. Ф. Тализіної, Д. Б. Ельконіна та ін.

Питання вдосконалення технологій оцінювання досліджувалися вітчизняними і зарубіжними вченими (В. П. Безпалько, В. Ф. Паламарчук, Дж. Рассел, П. І. Сікорський, С. Ф. Сухорський, М. А. Чошанов, П. А. Юцявічене та ін.).

Ефективність і результативність оцінювання у вищих навчальних закладах висвітлено у педагогічній науці як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками (А. М. Алексюк, І. І. Бабин, В. І. Бондар, К. Я. Вазіна, В. Г. Коваленко, Дж. Рассел, Л. М. Романишина, П. І. Сікорський, Є. В. Сковін, П. І. Третьяков, А. В. Фурман, М. А. Чошанов, Н. І. Шиян, П. А. Юцявічене та ін.). Зокрема, чільне місце серед модульних технологій навчання в загальноосвітніх навчальних закладах належало модульно-розвивальній технології (А. В. Фурман).

**Виклад основного матеріалу.** В умовах розбудови системи національної освіти, відтворення і зміцнення інтелектуального потенціалу нації, виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень, її інтеграції у світовий освітній простір, особливо актуальною стає проблема відпрацювання нової концепції навчання, здатної суттєво поліпшити якість засвоєння знань та вмінь, а також об'єктивно їх оцінити.

Зрозуміло, що використання різноманітних інноваційних форм і методів в освітній діяльності сприятиме підвищенню якості навчання студентів за умови впровадження адекватних методів оцінювання. Ефективне навчання потребує розуміння його як триєдиного процесу: викладання—вивчення—оцінювання, у якому оцінювання є важливою складовою частиною навчальної програми.

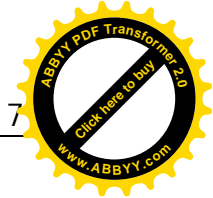


Основними завданнями системи оцінювання є [2]:

- а) визначення рівня прояву та розвитку системи компетенцій студентів;
- б) виявлення, перевірка та оцінювання рівня здобутих знань, умінь та навичок студентів і якість засвоєння ними навчального матеріалу з конкретної дисципліни на всіх етапах навчання;
- в) порівняння фактичних результатів навчально-пізнавальної діяльності із запланованими;
- г) оцінювання відповідності змісту, форм, методів і засобів навчання меті і завданням підготовки фахівців галузевій компоненті державних стандартів освіти з певного напрямку підготовки або спеціальності;
- г) стимулювання систематичної самостійної роботи та пізнавальної активності студентів;
- д) виявлення і розвиток творчих здібностей, підвищення зацікавленості у вивченні навчального матеріалу;
- е) оцінювання ефективності самостійної, індивідуальної роботи студентів;
- є) виявлення кращого досвіду та розроблення заходів для підвищення якості навчання через навчальні інноваційні технології.

Світова наукова освітня спільнота велику увагу приділяє саме системі оцінювання навчальних досягнень для забезпечення високої якості освіти та формування конкурентоспроможних фахівців. Про це свідчить такий факт, що лише за перші роки XXI ст. відповідні спеціалізовані органи оцінювання на національному рівні виникли в 11 країнах. Серед них можна назвати такі:

- SEFI (Європейське товариство інженерної освіти);
- CESAER (Конференція європейських шкіл передових інженерних досліджень);
- тематичні мережі, створені згідно з програмою SOCRATES у галузі фізики;
- European Mobility Forum;
- Washington Accord (у галузі інженерної освіти);

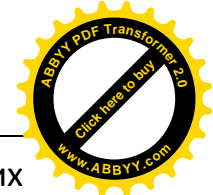
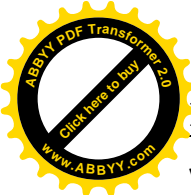


- ELIA (Європейська книга вищих художніх навчальних закладів);
- ELFA (Європейська асоціація юридичних факультетів);
- EFMD Європейський фонд розвитку менеджменту);
- EQUIS (сфера бізнесу та менеджменту) [3].

Важливою складовою навчального процесу у вищій школі є контроль і педагогічне оцінювання. Виходячи з того, що в процесі навчання викладач здійснює функцію управління пізнавальною діяльністю студента, контроль потрібно розглядати як категорію управління, як важливий, відносно самостійний завершальний елемент управлінського циклу навчального процесу. Контроль у вищій школі – це спосіб виявлення й оцінювання результатів спільної діяльності студента і викладача. Із низки функцій контролю головною є забезпечення зворотного зв'язку, під час якого з'ясовується ступінь відповідності досягнутих результатів функціонування навчальної системи прогнозованим меті. Контроль завжди пов'язаний з оцінюванням реалізації намічених завдань і планів [1; 3]

Підкреслимо, що будь-яка діяльність особистості, і передусім інтелектуальна, з психологічного погляду є досить складним і багатогранним процесом. Психолог С. Л. Рубінштейн, досліджуючи різні аспекти діяльності людини, наголошував: «З суспільною природою мотивації людської діяльності пов'язаний вплив, який справляє на неї оцінка – обумовлена суспільними нормами самооцінки й оцінки з боку оточуючих, особливо тих, думкою яких людина дорожить. Психологічно значною мірою саме за допомогою оцінки здійснюється соціальний вплив на діяльність особистості. Тому практично особливо важливо правильно її організувати теоретично – розкрити її тонкий і лабільний механізм» [4, с. 98].

Зрозуміло, що для того, щоб контроль був об'єктивним і дієвим, необхідна чітка визначеність норми, якою задаються умови успішності навчальної роботи та її очікувані результати. Операційною формою контролю є перевірка – порівняння, співвідношення досягнутих результатів із заданими нормами. Трактуючи рівня відношення досягнутого до прогнозованого прийнято називати процесом оцінювання, а зафіксований



у певній системі вимірювання (балах, інших цифрових чи словесних характеристиках) результат є оцінкою [1; 2].

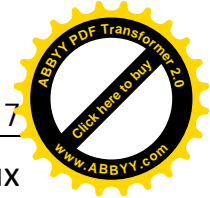
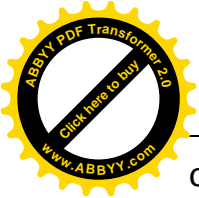
Для ефективності контролю і дієвості оцінки важливими умовами є об'єктивність і коректність норми. Вона має бути доступною, вільно вимірюваною і органічно застосовуваною. Задана норма не має бути ні завищеною, ні заниженою. Система навчання має забезпечувати реальні умови для її досягнення, здійснення. Непомірна завищеність норми викликає у студентів невпевненість у її досягненні, тривогу, байдужість («опускаються руки», «все одно я цього не осилю»). Занижені норми знижують активність студентів, викликають стан благодушності, несерйозного ставлення до досягнення норми, лінощів і неробства [2].

Ефективність контролю визначається його організацією, забезпеченістю технічними засобами (зокрема, персональними комп'ютерами), методами та формами, які застосовуються. При цьому до організації контролю висувається низка вимог:

1. Визначення мети проведення контрольних заходів. Контроль повинен бути підпорядкований поставленим цілям навчання, які мають орієнтуватися на зміст навчального матеріалу, засвоєння якого буде контролюватися. Сама ж мета спрямовується на вирішення конкретних завдань навчального процесу і його основних складових, оскільки контроль відображає реальний результат навчання, освіти і виховання, а його основні функції підпорядковані загальній меті.

2. Встановлення конкретних, об'єктивних результатів контролю знань через загальну мету контролю, яка конкретизується через принципи його організації. Показниками ж результату контролю є знання, вміння, навички, досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності.

3. Використання методів об'єктивного аналізу і оцінювання отриманих результатів контролю, який реалізується через функції і принципи організації педагогічного контролю. Діагностика навчальних досягнень студентів, основною складовою якої є контроль, крім аналізу



отриманих результатів, передбачає встановлення причин допущених помилок, а також відхилень від бажаного результату [1; 4].

Необхідно враховувати психологічну роль оцінки, яка виконує дві основні функції: стимулюючу і орієнтуючу. Особливо важливою в психологічному плані є стимулююча функція, пов'язана зі спонукальним впливом на афективно-вольову сферу особистості студента і, відповідно, сприяє якісному поліпшенню структури інтелекту особистості та пізнавальної діяльності студента, виконуючи і виховну функцію.

Важливою для нас є думка Д. Колесова, який, аналізуючи суть процесу оцінювання, виокремлює три категорії:

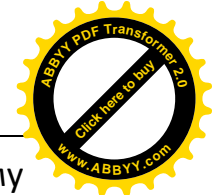
- ідентифікація – мисленнєве співвідношення об'єкта із іншим, відомим індивіду на базі певної риси або сукупності рис. Отже, ідентифікація – це практика використання (актуалізації) всієї наявної інформації із минулого досвіду при оцінці нового;

- категоризація – один із видів узагальнення груп об'єктів за подібною рисою (рисами). Категорія – це віртуальна множина об'єктів, що мають спільні риси, і до якої можна віднести і новий об'єкт, що має подібні характеристики;

- класифікація – встановлення зв'язків між різними об'єктами на базі певної сукупності їх рис. Класифікація припускає деталізацію певного місця для кожного об'єкта та їх взаємне розташування [4].

Підкреслимо, що оцінювання якості навчання – це система, яка складається із таких компонентів як контроль, перевірка, оцінювання, накопичення статистичних даних та їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку. Як і будь-яка система, процес оцінювання має два типи зв'язку – прямий та зворотний. Прямий зв'язок полягає у виявленні сутності діяльності викладача, його професійного та особистісного впливу на студента. Зворотний зв'язок показує якісь такого впливу, тобто ступінь сприйняття його студентом. Навчання – це єдність прямих та зворотних зв'язків між процесами викладання та навчання.





На взаємодію прямого та зворотнього зв'язку наголошує у своєму дослідженні Ю. Реп'єв. Розглядаючи модель самоосвіти і відзначаючи в ній важливу роль контролю, автор зазначає, що завдяки зовнішньому об'єктивному поточному контролю та корекції, що здійснює викладач: організується цикл повторного довільного корекційного навчання; створюються умови для підвищення рівня та якості засвоєння навчальної інформації; запускається цикл зовнішнього довільного розвитку, що є ланцюжком зворотного зв'язку, який складається з зовнішнього контролю, зовнішньої корекції та самокерованого навчання [5].

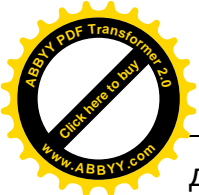
Зазначимо, що процес аналізу й оцінювання навчальної діяльності студентів передбачає реалізацію таких функцій: навчальної, діагностичної, стимулюючої, виховної, розвивальної, коригувальної, прогностичної, контрольної [1–4].

Зупинимось на розкритті означених функцій.

Навчальна функція виявляється в забезпеченні зворотного зв'язку як передумови підтримання дієвості й ефективності процесу навчання, в якому беруть участь два суб'єкти — викладач і студент. Тому система навчання може функціонувати ефективно лише за умов дії прямого і зворотного зв'язків.

Діагностична функція аналізу й оцінювання знань, умінь та навичок передбачає виявлення прогалин у знаннях студентів. Процес учіння має форму концентричної спіралі. Якщо на нижчих рівнях учіння трапилися прогалини, то буде порушена закономірність спіралевидної структури учіння. Тому так важливо своєчасно виявити прогалини, працювати над їх усуненням і лише потім рухатися далі.

Стимулююча функція аналізу й оцінювання навчальної діяльності студентів зумовлюється психологічними особливостями особистості, що виявляється в бажанні отримати оцінку результатів власної діяльності, зокрема навчальної. Це викликано ще й тим, що під час навчання студенти щоразу пізнають нові явища і процеси. Значна частина студентів не може (або не бажає) об'єктивно оцінити власний рівень. Отже, викладач покликаний



допомогти студентам усвідомити якість і результативність навчальної праці, що психологічно стимулює їх до активної пізнавальної діяльності.

Виховна функція полягає у впливі аналізу й оцінки навчальної діяльності на формування в студентів низки соціально-психологічних якостей: організованості, дисциплінованості, відповідальності, сумлінності, працьовитості, охайності, наполегливості та ін.

Розвивальна функція виявляється в тому, що студент, отримавши оцінку, відчуває бажання і потребу в активізації пізнавальної діяльності. Це стимулює особистість до розвитку психічних властивостей і процесів – волі, уваги, мислення, мовлення та ін.

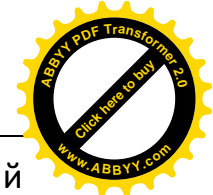
Коригувальна функція полягає в тому, що на основі виявленого рівня знань, умінь і навичок, утруднень, недоліків, причин неуспішності вживаються заходи щодо усунення прогалин у знаннях і компетенціях.

Прогностична функція – викладач отримує дані для оцінки результатів власної праці, методики, для подальшого їх удосконалення. Оцінювання результатів навчальної діяльності студента допомагає йому скоригувати, поліпшити власну навчальну роботу.

Контрольна функція дає змогу визначити рівень знань, умінь, навичок і компетенцій студента, забезпечити об'єктивність оцінювання, підготуватися до засвоєння нового навчального матеріалу.

Відмітимо, що аналіз педагогічних вимог оцінювання навчальної діяльності студентів має здійснюватися з дотриманням певних педагогічних вимог. Окремі дидакти (А. М. Алексюк [1] та ін.) називають їх принципами. Спробуємо описати деякі з них:

- плановості: аналіз і оцінювання мають здійснюватися не стихійно, а з дотриманням певного плану;
- систематичності й системності: аналіз і оцінювання мають відповідати структурним компонентам змісту вивченого матеріалу і бути постійними;
- об'єктивності: аналіз і оцінювання мають бути науково обґрунтованими і базуватися на засадах гуманізму і демократизму;



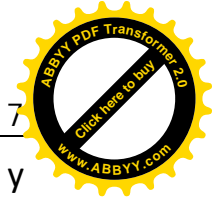
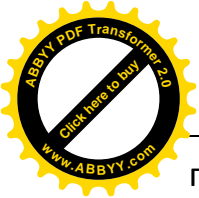
- відкритості й прозорості: студенти мають знати власні оцінки й оцінки однокурсників, що давало б змогу порівнювати успіхи, стимулювало б до підвищення активності;
- економічності: методи, прийоми, зміст завдань мають бути співвідносними з наявним бюджетом часу студентів, а методи — ще й доступними і зрозумілими;
- тематичності: перевірка якості знань студентів з окремих тем, розділів проводиться за темами (блоками, модулями);
- урахування індивідуальних можливостей студентів: необхідно перевіряти знання, уміння, навички кожного студента; у процесі підготовки дидактичних завдань для перевірки слід враховувати рівень навченості студентів та їхні інтелектуальні можливості;
- єдності вимог: врахування загальнодержавних стандартів змісту освіти відповідно до кваліфікаційних характеристик спеціальностей.

Відмітимо, що питання оцінювання результатів навчальної діяльності студентів було і залишається доволі складним. Певну допомогу в його розв'язанні може надати усвідомлення взаємопов'язаних понять «критерії оцінки» і «норми оцінки».

Критерії оцінки – це ті параметри, відповідно до яких педагог оцінює навчальну діяльність. Норми оцінки – це показники, на які опирається викладач при виставленні оцінки. Під оцінкою успішності студентів розуміють систему показників, які відображають їх об'єктивні знання та вміння, тобто оцінку можна розглядати як визначення ступеня засвоєння знань, умінь та навичок відповідно до вимог, що пред'являються програмами [4].

Оцінка включає в себе бал, тобто цифрову або іншу символічну форму вираження та фіксації оцінювання успішності, оцінні судження — коротку характеристику результатів учіння, їх позитивних моментів та недоліків, емоційне ставлення.

Опираючись на праці вітчизняних та зарубіжних фахівців, висловлюємо думку, що оцінювання – це один з основних структурних елементів навчального процесу. Зазначимо, що оцінювання може суттєво сприяти



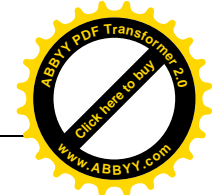
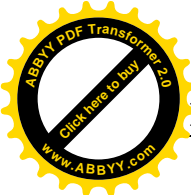
підвищенню якості знань, умінь та навичок студентів. Однак, якщо у дидактико-методологічній організації навчання (А. М. Алексюк, В. М. Андрущак, Х. Век, І. Я. Лернер, І. П. Підласий, В. М. Полонський, Н. Ф. Тализіна, Є. Б. Шиянова, та ін.), допущено ряд недоліків, то навіть найдосконаліша методика оцінювання не зможе покращити його результатів.

**Висновки.** Отже, встановлено, що процес оцінювання навчальних досягнень студентів є одним з найважливіших компонентів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Оцінювання як категорія розглядається у філософському, соціально-психологічному та педагогічному вимірах. Процес оцінювання виконує конкретні завдання і функції та вибудовується на основі дотримання певних педагогічних вимог (принципів).

Перспективи досліджень зазначеної проблеми в подальшому теоретичному та експериментальному вивченні таких питань у системі вищої школи як: динаміка суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі здійснення оцінювання успішності студентів, формування мотивації студентів ВНЗ засобами модульно-рейтингового контролю навчальних досягнень.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія / А. М. Алексюк – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності : Практ. посіб. / Н. Е. Гронлунд. – К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 с.
3. Дмитриченко М. Ф. Вища освіта і Болонський процес : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Данчук. – К. : Знання України, 2006. – 440 с.
4. Колесов Д. В. Оценка (психология и прагматика оценки) : учеб. пособ. / Д. В. Колесов. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 816 с.
5. Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение : [монография] / Ю. Г. Репьев. – М. : Логос, 2004. – 248 с.



С. В. Пилипенко

СумДПУ імені А. С. Макаренка

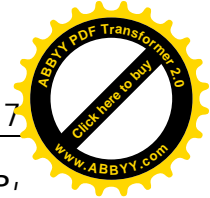
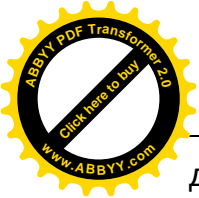
## ДО ПИТАННЯ ПРО ПРОФЕСІЙНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА

*У статті розглянуто сутність компетентнісного підходу щодо професійної підготовки вчителя–словесника; проаналізовано теорію педагогічної майстерності; визначено компоненти професійної компетентності, які успішно впливають на розвиток професійної діяльності вчителя–словесника.*

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних напрямів освіти в Україні є розробка і впровадження компетентнісного підходу в освіті. Це обумовлено як питаннями наближення нашої освітньої системи до міжнародних стандартів, так і внутрішніми проблемами, що сформовані в освітній галузі. У процесі розвитку суспільства зростає роль кваліфікованих фахівців у будь-якій галузі виробництва, зокрема – і в освіті, оскільки, як зазначав М. П. Драгоманов, «планова перебудова освіти потребує майстра і не виконується сліпим інструментом» [4, 14]. Основним завданням вчителя є не лише навчити читати та писати, тобто дати певні знання, його мета набагато вища – розвинути й сформувати особистість. У зв'язку з переходом на компетентнісний підхід, освітнє гасло «освіта на все життя» поступається місцем новому – «освіта крізь усе життя». Саме така освіта передбачає не тільки підвищення рівня педагогічної майстерності, а й здійснення самоактуалізації, самореалізації та самовдосконалення вчителя–словесника.

Система професійної підготовки вчителя–словесника становить багатомірний циклічний процес, що пов'язаний з якісними змінами з урахуванням позицій педагогічної інноватики. Такі зміни відбуваються завдяки впровадженню інноваційних підходів до системи освіти в цілому, і ґрунтуються на принципах модульності, гнучкості, відкритості, трансформації у сферу освітніх послуг.

Складовими компонентами професійної компетентності педагога є індивідуальна та пізнавальна траєкторія вчителя–словесника, яка слугує

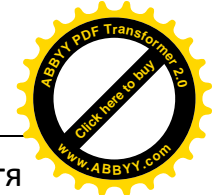
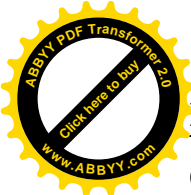


для самостійного творчого вирішення життєвих і професійних завдань, ініціювання нових цілей тощо.

Реалізація нової освітньої парадигми в Україні викликала потребу в удосконаленні процесу педагогічної діяльності вчителя. Особливе значення приділяється проблемі взаємодії педагога з суб'єктами виховання. необхідно зазначити, що питання професійної компетентності є актуальним. Значною мірою це пов'язано з тим, що володіння вчителем високим рівнем професійної компетентності впливає на результат його роботи. Проблема розвитку та удосконалення педагогічної майстерності вчителя є досить складною для розв'язання, оскільки стимулює процес розкриття та повного використання творчого потенціалу сучасного вчителя–словесника і визначається уміннями вчителя ефективно впливати на навчально-виховний процес вихованців. Ускладнення, що з'являються в процесі реалізації поставленого завдання, є певним підґрунтям для досліджень та реалізації інших проблем серед яких важливо виділити аналіз специфіки педагогічної майстерності вчителя–словесника, що органічно пов'язане з ефективним викладанням предмету.

**Аналіз актуальних досліджень.** Значна частина сучасних досліджень з даного питання присвячена особливостям упровадження компетентнісного підходу (В. М. Антикова, Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, Н. Б. Голуб, І. Г. Єрмаков, О. М. Новіков, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. П. Ситник та ін.).

У науково-методичних джерелах вивчається структура та зміст професійної компетентності вчителя (Т. М. Браже, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, І. П. Підласий, Я. Я. Набока, В. В. Нестеров, І. П. Мітіна, Т. М. Сорокіна та ін.). У дослідженнях сучасних українських лінгвістів представлено складові професійної компетентності вчителя–словесника (Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, Л. І. Мацько, Т. В. Мельник, М. І. Пентиліук, О. М. Семеног, О. М. Тищенко, А. М. Фасоля тощо). Аналіз літературних джерел показує, що питання, пов'язані з професійними компетентностями не є новими. За словами К.Д. Ушинського, освіта є «вдосконалення розуму і серця, самоствердження, що сприяє життєвій активності, зміцнює віру в



себе, всиляє бадьорість і радість, робить інтенсивнішими відчуття впевненості і щастя [16, 123]. Відомі вчені В. Стоюнін, В. Водовозов, Ф. Буслаєв, Т. Лубенець були палкими прихильниками мистецтва слова як засобу суспільного, громадянського, естетичного виховання [8, 45–46].

Учені-методисти, літературознавці Н. Волошина, Г. Гуковський, М. Жулинський, Б. Степанишин присвятили свої дослідження актуальним проблемам методики викладання літератури, питанню вдосконалення фахової компетентності вчителя–словесника [7, 5, 6, 8, 14, 17]. На думку Г. Гуковського, справжній вчитель–словесник повинен мати такі якості і властивості як розвинена естетична чутливість, високий рівень асоціативного мислення, відчуття краси [3, 91]. Про високе покликання вчителя – словесника знаходимо і у

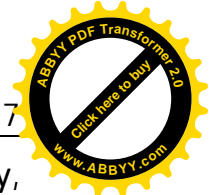
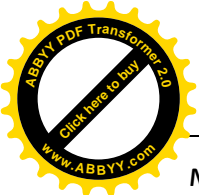
В. Сухомлинського, який вважав, що «...школа – це насамперед учитель. Особистість учителя – наріжний камінь виховання [15, 198]. Педагог-новатор вбачав у вчителеві – майстрові непересічну, духовно багату творчу людину, яка може « виражати себе як особистість. Розкривати свій внутрішній світ перед людьми» [15, 199].

**Мета статті** – дослідити особливості застосування компетентнісного підходу в процесі підготовки вчителя-словесника.

**Виклад основного матеріалу.** Ключовими поняттями компетентнісного підходу є компетентність і компетенція.

**Компетентність** – це володіння знаннями, яке дає змогу міркувати про щось. У сучасній педагогічній літературі терміни компетентність і компетенція часто застосовують як синоніми. Компетентність вчителя–словесника (за В. І. Шуляр, О. М. Семеног) визначаємо як особистісну якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей. Компетентний вчитель–словесник – це особистість, яка вміє мобілізувати набуті професійно-особистісні знання і досвід, забезпечувати формування системи компетенцій. Професійна компетентність визначається обсягом компетенцій, що впливає на індивідуальний стиль роботи та якість процесу. У структурі професійної компетентності вчителя–словесника виділяють мовно-літературну,



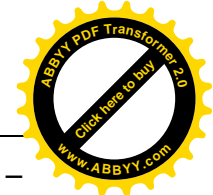
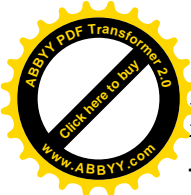


мовленнєву, функціонально-стилістичну, етнопедагогічну, соціокультурну, поведінкову, концептуально-прогностичну, моніторингову, рефлексивну тощо [4]. Ураховуючи перелічені компетентності можна дійти висновку, що компетентний учитель – це вчитель, який завдяки знанням та набутим вмінням може успішно розв'язувати на практиці будь-які педагогічні задачі.

Важлива роль у педагогічній практиці приділяється і поняттю *педагогічна майстерність*. С. Гончаренко в Українському педагогічному словеснику дає таке визначення поняття: «...це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, оптимальний характер, творчість (оригінальність).» [2, 251]. У підручнику І. Зязюна «Педагогічна майстерність» знаходимо таке визначення цієї дефініції: «... педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самореалізацію високого рівня професійної діяльності. До важливих властивостей належать гуманістично- спрямована діяльність вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка» [11, 30]. Отже, можна зазначити, що педагогічна майстерність – це характеристика педагогічної діяльності, яка здійснюється на високому рівні. Головною характеристикою є гуманістична спрямованість, яка є багатоаспектною. Ціннісними орієнтаціями педагогічної майстерності є: самоутвердження, засоби педагогічного впливу на учня та на мету педагогічної діяльності. Успіх педагогічної діяльності залежить від сутності професійної компетентності, тобто, від рівня знань вчителем предмета, методики його викладання, розуміння теорії педагогіки та психології.

Важливо пам'ятати, що вагомим елементом у структурі педагогічної майстерності є здібність до педагогічної діяльності, а провідними слід вважати такі здібності: комунікативність, динамізм особистості, емоційна стабільність, оптимальне прогнозування, креативність.

У педагогічній практиці розвиток професійної компетентності тісно пов'язується з професійною діяльністю вчителя. У контексті її діяльнісного підходу професійна діяльність розглядається як сукупність та взаємозв'язок



таких елементів: мотивація – мета – завдання – функціонування – зміст – методи – форми – результат – рефлексія. Названі елементи становлять певний цикл діяльності, який спрямований на зростання професійної компетентності педагога–словесника і розглядається як керований і самокерований процес.

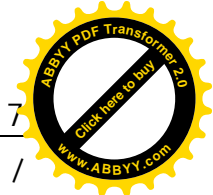
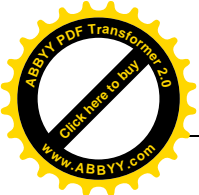
Досягти успіху у педагогічній діяльності може лише той вчитель–словесник, який володіє такими знаннями і вміннями:

- знає свій предмет досконало і викладає його з бажанням;
- пов'язує зміст освіти зі сучасним життям;
- здійснює розвивальне навчання;
- успішно заохочує учнів до самоосвіти;
- формує національну свідомість.

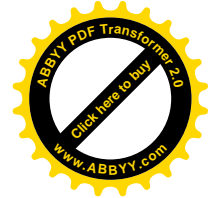
**Висновки.** Дослідження цього питання показали, що в новому освітньому просторі професійна компетентність вчителя–словесника передбачає розвиток інформаційної (знати), діяльнісної (уміти), креативної (володіти) та розвивальної (бути) функцій, засвоєння інноваційних ролей і принципів професійної діяльності, що пов'язано з видозміною сфери особистості, розвитком її самостійності, творчого потенціалу, інтелектуальних здібностей, особистісного і професійного самовдосконалення і саморозвитку. За висновками Є Ільїна: «Творча манера вчителя–словесника – результат уміння знаходити свій шлях і свою майстерність на фундаментальні особистості... Немає книги, яка була б цікавішою за вчителя–словесника, який відбувався як особистість, професійно... словесник не лише проповідник знань, а й творець мистецтва» [6, 168]. Розкрити всі аспекти порушеної проблеми в одній статті не можливо. Перспективами подальших наукових пошуків автора є дослідження шляхів розвитку педагогічної майстерності вчителя–словесника.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунський Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунський. – М., 1998. – 608 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 251 с.
3. Гуковський Г. А. Изучения литературного произведения в школе / Г. А. Гуковський. – М. : Просвещение, 1966. – 91 с.



4. Драгоманов М. Чудацькі думки про українську національну справу / М. Драгоманов. – Львів, 1892. – С. 14.
5. Ильин Е. Н. Герой нашего урока / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1991. – 168 с.
6. Наукові основи методики літератури : наук.-метод. посіб. / За ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 343 с.
7. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Я. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоносов та ін; за ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид., допов. і перероб. – К. : Вища школа, 2004. – 424 с.
8. Сидоренко В. Акма – синергетичний підхід до підвищення кваліфікації вчителя української мови та літератури в системі непереривної освіти / В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини – Донецьк, 2010. – № 2. – С. 111–117.
9. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі / Б. Степанишин. – К. : Проза, 1995. – 254 с.
10. Сухомлинський В. О. Як виховувати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибр. твор. : в 5 т. – К. : Рад. Школа, 1997. – Т.2. – С. 158–199.
11. Ушинський К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинський // Собр. соч. в 6 томах. / Сост. С. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1 – С. 160–176.
12. Хуторской А. В. Ключовые компетенции и образовательные стандарты [Електронний ресурс] / А. В. Хуторской / Журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля – Режим доступа:  
[www.@RL:http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm/](http://www.@RL:http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm/)



Наукове видання

## Наукові пошуки

Збірник наукових праць молодих учених

Збірник засновано у 2009 році

Випуск 7

Суми : Вид-во СумДПУ, 2012 р.

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **А. А. Сбруєва**

Комп'ютерна верстка **Ю. С. Нечипоренко**

Здано в набір 22.11.2012. Підписано до друку 25.12.2012.

Формат 60x84x16. Гарн. Calibri. Друк. ризограф. Папір офсет.

Умовн. друк. арк. 19,5. Обл.-вид. арк. 16,1.

Тираж 300. Вид. № 88.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено у видавництві СумДПУ імені А. С. Макаренка

